

# À l'appui des écoles favorisant l'inclusion

Un manuel pour les  
orthopédagogues des écoles  
du Manitoba





À L'APPUI DES ÉCOLES  
FAVORISANT L'INCLUSION

Un manuel pour les orthopédagogues des  
écoles du Manitoba

Données de catalogage avant publication – Éducation et Enseignement supérieur  
Manitoba

À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Un manuel pour les orthopédagogues  
des écoles du Manitoba

Comprend des références bibliographiques.

ISBN: 978-0-7711-5799-8 (ressource électronique)

1. Éducation inclusive—Manitoba—Guides, manuels, etc.
  2. Programmes d'orthopédagogie (Éducation)—Manitoba— Guides, manuels, etc.
  3. Éducateurs de l'enfance en difficulté—Manitoba— Guides, manuels, etc.
- I. Manitoba. Éducation et Enseignement supérieur Manitoba.  
371.9046

Tous droits réservés © 2014, le gouvernement du Manitoba, représenté par le  
ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba  
Division des programmes scolaires  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour reconnaître les sources originales et pour  
respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des erreurs ou des  
omissions se sont produites, veuillez en aviser le ministère de l'Éducation et  
l'Enseignement supérieur du Manitoba pour qu'elles soient corrigées dans une  
édition future. Nous tenons à remercier sincèrement les auteurs, les artistes et les  
maisons d'édition de nous avoir permis d'adapter ou de reproduire leur matériel  
original.

Toutes les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par  
les droits d'auteur et on ne devrait y avoir accès ou les reproduire en partie ou en  
totalité qu'à des fins éducatives prévues pour ce document.

Tout site Web mentionné dans ce document peut faire l'objet de changement  
sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les  
ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez acheter des exemplaires imprimés de cette ressource (numéro  
d'article 98801) du Centre des manuels scolaires du Manitoba à  
<[www.mtbb.mb.ca](http://www.mtbb.mb.ca)>.

Le présent document est également affiché sur le site Web du ministère de  
l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba à  
<[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/index.html)>.

*Available in English.*

Disponible en médias substituts sur demande.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes  
désignent les femmes et les hommes.

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>Remerciements</b>	vii
----------------------	-----

---

<b>Préface</b>	ix
But et public visé	ix
Contexte	ix
Utilisation de ce document	x
Contenu et organisation du document	x
Hyperliens	xi
Symboles graphiques	xi

---

<b>Partie 1 : Le contexte de l'éducation au Manitoba</b>	1
Modèles de prestation de services	4
Modèle de la consultation collaborative	5
Modèle du coenseignement	5
Modèle de la réponse à l'intervention	6
Modèle de la conception universelle	7
Décider quel modèle de prestation de services adopter	8
Résumé	8
Question encourageant la réflexion	9

---

<b>Partie 2 : Rôles et responsabilités universels des orthopédagogues</b>	11
<b>Soutien aux enseignants</b> .....	15
La question de la diversité	15
Profil de classe	15
Soutien à l'établissement de programmes	16
Enseignement différencié	16
Adaptations	17
Modification et programmes individualisés	19
Prise de décision fondée sur des données	22
Question encourageant la réflexion	24

<b>Soutien aux élèves</b> . . . . .	25
Le profil de l'élève	25
Recueillir des données et faire des évaluations	26
Évaluation en classe	27
Évaluation axée sur l'élève	28
Évaluation spécialisée	30
Communication avec les parents	31
Communiquer les progrès de l'élève	31
Établir des relations de travail solides	32
Défense des élèves	33
Défendre la « voix » et le choix des élèves	34
Planification des diverses transitions	35
Transition de la communauté à l'école	35
Transitions entre les niveaux dans la même école	36
Transitions entre les écoles	36
Transition de l'école à la communauté	37
Questions encourageant la réflexion	39
<b>Leadership</b> . . . . .	41
Donner et recevoir des connaissances professionnelles	41
Croissance professionnelle personnelle	41
Perfectionnement professionnel pour le renforcement des capacités	42
Les communautés d'apprentissage professionnel	42
Comités scolaires ou divisionnaires	43
Information sur l'accès aux services	43
Question encourageant la réflexion	44
<b>Gestion</b> . . . . .	45
Gestion de cas	45
Planification axée sur l'élève (Plans éducatifs personnalisés)	46
Planification dans le domaine du comportement	47
Le processus Wraparound	48
Gestion du processus de financement des besoins d'apprentissage spéciaux	49
Tenue des dossiers	50
Gestion des ressources (personnel, temps, finances)	51
Questions encourageant la réflexion	54

<b>Autres tâches</b> . . . . .	55
Question encourageant la réflexion	56
Conclusion	57
<hr/>	
<b>Annexes</b>	59
Annexe 1 : Modèle de la consultation collaborative	61
Annexe 2 : Méthodes de coenseignement	63
Annexe 3 : Réponse à l'intervention	66
Annexe 4 : Les principes de la conception universelle	67
Annexe 5 : Le modèle à trois niveaux de la conception universelle pour l'apprentissage	68
Annexe 6 : Intelligences multiples	70
Annexe 7 : Apprentissage socio-affectif	72
Annexe 8 : Équipe de soutien de l'élève et rôles	73
Annexe 9 : Inventaire écologique	76
Annexe 10 : Évaluation fonctionnelle du comportement	79
Annexe 11 : Animation de réunions variées	81
Annexe 12 : Animation d'une réunion de planification axée sur l'élève	83
<hr/>	
<b>Boîte à outils</b>	85
Outil n° 1 : Modèle de profil de classe	87
Outil n° 2 : Profil de classe (exemple)	88
Outil n° 3 : Plan quotidien (exemple)	89
Outil n° 4 : Profil de l'élève (exemple de formulaire)	94
Outil n° 5 : Réunion d'intervention de 30 minutes pour la maîtrise du comportement (exemple)	95
Outil n° 6 : L'année en bref (exemple)	98
<hr/>	
<b>Glossaire</b>	101
<hr/>	
<b>Bibliographie</b>	109





## REMERCIEMENTS

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba tient à remercier les organismes et personnes ci-dessous, qui ont contribué à la rédaction de *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*.

<b>Partenaires du secteur de l'éducation</b>	The Children's Coalition and Community Living Manitoba
	Manitoba Association of Parent Councils
	Manitoba Association of School Superintendents
	Manitoba Council for Exceptional Children
	Manitoba School Boards Association
	The Manitoba Teachers' Society Council of School Leaders Manitoba Association of Resource Teachers
	Student Services Administrators' Association of Manitoba
	Brandon University, Faculty of Education
	Université de Saint-Boniface, Faculté d'éducation
	University of Manitoba, Faculty of Education
	University of Winnipeg, Faculty of Education
	Éducation et Enseignement supérieur Manitoba Direction générale de l'éducation des Autochtones Division du Bureau de l'éducation française Division des programmes scolaires
	Services à la famille Manitoba
	Vie saine et des Aînés Manitoba
<b>Personnel d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba</b>	Joanna Blais Directrice Direction des programmes et des services de soutien aux élèves Division des programmes scolaires
	Louise Boissonneault Coordonnatrice Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
	Diane Courcelles Révisseuse des publications Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
	Jean Hallas Cochef de projet/ Co-rédactrice Section des services de soutien aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves

<b>Personnel d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba (suite)</b>	Anne-Marie Lapointe-Lafond Cochef de projet/ Co-rédactrice	Section des services de soutien aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
	Susan Letkemann Révisseuse des publications	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
	Barb Melnychuk Chef de projet	Section des services de soutien aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
	Nicole Nicolas Conseillère	Section des services de soutien aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
	Marilyn Taylor Coordonnatrice	Section des services de soutien aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
	Bette-Ann Turner Cochef de projet/Co-rédactrice (jusqu'à avril 2013)	Section des services de soutien aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
	Lindsay Walker Opératrice en éditique	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives

## PRÉFACE

### But et public visé

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba a créé le document intitulé *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba* afin d'aider les orthopédagogues à appuyer l'établissement de programmes éducatifs appropriés dans les écoles du Manitoba. Ce document de soutien vise à permettre aux orthopédagogues et aux autres éducateurs qui travaillent dans des écoles inclusives de répondre aux besoins divers de tous les élèves, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Il ne s'agit pas d'un document de politique.

Plutôt que de se concentrer sur tous les rôles que peuvent avoir à remplir les orthopédagogues et toutes les responsabilités dont ils peuvent être chargés, ce document pratique est conçu pour identifier le rôle et les responsabilités communs des orthopédagogues dans les écoles du Manitoba. Les directeurs d'école et les administrateurs de division scolaire trouveront sans doute ce document utile pour déterminer le rôle universel des orthopédagogues qui travaillent dans leurs établissements.

### Contexte

Dans ce guide, le mot *orthopédagogues* désigne les éducateurs qui viennent en aide aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels, c'est-à-dire, entre autres :

- les orthopédagogues à temps plein ou partiel;
- les enseignants des services aux élèves;
- les enseignants de soutien à l'apprentissage;
- les éducateurs de l'enfance en difficulté.

Il est important de reconnaître, bien entendu, que les éducateurs travaillent au sein d'une équipe dont les membres collaborent entre eux. La planification de l'éducation, pour tous les élèves, commence par l'établissement d'une **équipe centrale** (voir la page 10 du document d'Éducation Manitoba intitulé *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*). Cette équipe comprend l'élève, ses parents ou l'un d'entre eux et l'enseignant ou les enseignants titulaire(s) de la classe. Dans ce document, le mot *parents* désigne les parents, les tuteurs légaux ou les autres personnes qui sont responsables d'un élève. Tous les membres de l'équipe centrale et de **l'équipe de l'école** (voir la page 11 de *Plan éducatif personnalisé*) partagent l'information, et aident à déterminer les résultats éducatifs appropriés et les moyens d'obtenir ces résultats. Ce document offre des renseignements utiles à tous les membres des équipes.



### Suggestion de ressources

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

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/)>.

## Utilisation de ce document

### Contenu et organisation du document

Ce manuel contient les sections suivantes :

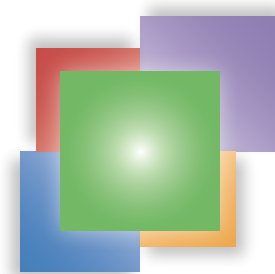
- La **Préface** explique le but du document, son contenu, son organisation et le public visé.
- La **Partie 1 : Le contexte de l'éducation au Manitoba** porte sur le contexte provincial dans lequel travaillent les orthopédagogues en soutenant les programmes d'études appropriés dans un milieu scolaire inclusif. Cette partie présente quatre modèles de prestation de services qui appuient la philosophie de l'inclusion au Manitoba : le modèle de la consultation collaborative, le modèle du coenseignement, le modèle de la réponse à l'intervention et le modèle de la conception universelle. Les écoles/divisions scolaires adoptent un ou plusieurs modèle(s).
- La **Partie 2 : Rôles et responsabilités universels des orthopédagogues** porte sur les responsabilités communes des orthopédagogues dans leur travail au sein de n'importe quelle école et n'importe quelle division scolaire. Dans un milieu scolaire inclusif, les orthopédagogues ont pour rôle principal de soutenir les enseignants titulaires de classes et les élèves, au profit de ces derniers. Leurs rôles secondaires peuvent comprendre le leadership, la gestion et d'autres tâches qui leur permettent de mieux appuyer les enseignants titulaires de classes et les élèves.
- Les **Annexes** offrent des renseignements supplémentaires (auxquels renvoie la Partie 2 du présent document) qui peuvent être utiles aux orthopédagogues .
- La **Boîte à outils** contient des exemples, des formulaires et des modèles auxquels renvoie la Partie 2 du présent document .
- Le **Glossaire** définit les termes utilisés dans tout le document.
- La **Bibliographie** est constituée des ressources consultées pour la rédaction de ce document et citées.

## Hyperliens

Dans la version en ligne de ce document, certains termes sont accompagnés d’hyperliens sur lesquels les lecteurs peuvent cliquer pour avoir accès à des ressources en direct qui leur donneront d’autres renseignements. Nombre de ces ressources sont des documents produits par Éducation et Enseignement supérieur Manitoba.

## Symboles graphiques

Les symboles suivants sont utilisés dans tout le document pour attirer l’attention des lecteurs sur certains sujets et certaines ressources.



### Rôles et responsabilités universels

Ce schéma est une représentation visuelle des rôles et responsabilités universels des orthopédagogues : soutien aux enseignants, soutien aux élèves, leadership, gestion et autres tâches. La Partie 2 de ce document discute de ces rôles et responsabilités.

### Bibliographie et ressources suggérées

Ce document cite :



- des lois et règlements provinciaux;
- des ressources éducatives provinciales, créées par Éducation et Enseignement supérieur Manitoba et par d’autres ministères;
- des ressources imprimées;
- des liens menant à des ressources en ligne.

Toutes les ressources figurent dans la bibliographie.



### Exemples

Les exemples sont fournis pour éclaircir les concepts.



### Questions encourageant la réflexion

Ces questions permettent aux orthopédagogues de réfléchir à leur propre pratique.




### **Annexes**

Les Annexes contiennent des renseignements supplémentaires qui se rapportent à la Partie 2 de ce document.



### **Outils**

La Boîte à outils fournit des outils précis, tels des exemples, des formulaires et des modèles, qui se rapportent à la Partie 2 de ce document.



PARTIE 1 : LE CONTEXTE DE  
L'ÉDUCATION AU MANITOBA





## PARTIE 1 : LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION AU MANITOBA

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba s'est engagé à promouvoir l'inclusion de toutes les personnes. [La philosophie de l'inclusion adoptée par le Manitoba](#) reflète l'engagement pris par la Province de fournir à tous les élèves des programmes d'éducation appropriés qui les aideront à participer à la vie scolaire et sociale de leur école (voir la page 1 du document d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba intitulé [Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves](#)).

Dans un environnement d'apprentissage sécuritaire et inclusif, le concept de diversité inclut l'acceptation et le respect de chacun. Tous les élèves sont des membres importants de la communauté d'apprentissage. Ce qui veut dire comprendre que chaque individu est unique et reconnaître les différences individuelles. Les aspects de la diversité se composent mais ne sont pas limités aux habiletés physique et intellectuelle, à la culture et à la religion, au statut socio-économique, à l'orientation sexuelle, à la race et à la langue.

Le Manitoba soutient l'idée d'offrir à tous les élèves un programme d'éducation approprié grâce à la [conception universelle](#) :

Appliqué au domaine de l'éducation, le terme signifie que les communautés scolaires, y compris le personnel enseignant, élaborent des plans pour l'ensemble diversifié de leur population étudiante. Dans les écoles conçues en vertu de ce principe, les classes, les programmes d'études et le matériel pédagogique donnent à tous les élèves les soutiens qu'il leur faut, quelle que soit la diversité de leurs besoins d'apprentissage ([Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves](#), p. 4).

Au Manitoba, les divisions scolaires ont adopté une démarche fortement axée sur le travail d'équipe, la consultation et la collaboration en vue d'offrir des programmes d'éducation appropriés. La création de programmes appropriés est :

un processus de collaboration entre les écoles, les familles et la communauté qui permet aux communautés scolaires de créer des environnements d'apprentissage et de fournir des ressources et des services qui répondent aux besoins de tous les élèves en matière d'apprentissage continu et sur les plans social et affectif. ([Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves](#), p. 1).

Parmi les rôles et responsabilités des orthopédagogues, il y en a un certain nombre qui recourent ceux d'autres membres des équipes au sein d'un système de collaboration école-famille-communauté. Certains aspects de ces rôles changent d'une division scolaire ou d'une école à une autre. Le présent document identifie les rôles et responsabilités communs des orthopédagogues, tout en reconnaissant que les divisions scolaires locales déterminent la façon dont les orthopédagogues doivent fonctionner au sein de leurs écoles.

Certaines décisions prises par les divisions scolaires locales ne sont pas du ressort de ce document. Il s'agit des décisions qui portent sur :

- les méthodes d'embauche;
- les possibilités d'orientation et de formation;
- les fonds affectés au perfectionnement professionnel des orthopédagogues;
- l'aménagement du temps des orthopédagogues;
- la supervision et l'évaluation des orthopédagogues.

Les divisions scolaires détermineront le modèle de prestation de services qui servira de cadre de travail aux orthopédagogues. Il appartient aux orthopédagogues d'être connaissant par rapport aux principes, lignes directrices, procédures et pratiques de la division scolaire qui les emploie.

Les divisions scolaires du Manitoba se sont depuis longtemps montrées proactives pour ce qui est de la prestation de services aux élèves ayant des besoins divers. Le modèle de prestation de services devrait refléter la réalité démographique et géographique de la division scolaire, ainsi que les ressources dont elle peut disposer .



#### **Suggestion de ressource**

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/)>.

## Modèles de prestation de services

Ce document présente quatre modèles de prestation de services qui appuient la philosophie de l'inclusion adoptée par le Manitoba en se fondant sur l'idée de la conception universelle. Ce sont des modèles qu'utilisent ou qu'explorent les divisions scolaires de la province à l'heure actuelle :

- le modèle de la consultation collaborative;
- le modèle du coenseignement;
- le modèle de la réponse à l'intervention;
- le modèle de la conception universelle.

Les divisions scolaires déterminent quel modèle ou combinaison de modèles de prestation de services elles utiliseront. Le texte qui suit comprend une description de chacun des quatre modèles.

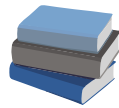
## Modèle de la consultation collaborative



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 1 : Modèle de la consultation collaborative.

La création du modèle de la consultation collaborative a coïncidé avec la décision d'inclure les élèves ayant des besoins exceptionnels dans leurs écoles locales et la nécessité qui en découlait, pour le personnel de soutien des écoles, des divisions scolaires et autre, d'acquérir plus de connaissances sur les élèves en question. Selon le modèle de la consultation collaborative, les membres du groupe tentent de résoudre les problèmes en se servant de leurs connaissances, en mettant en pratique leurs capacités de communication et de résolution efficace de problèmes et en partageant des attitudes intrapersonnelles pertinentes.

Les modèles de soutien par une équipe peuvent être très utiles pour aider les enseignants titulaires de classes à appuyer les élèves avant que l'on fasse appel à un processus d'évaluation ou de diagnostic spécialisé.



### Suggestion de ressources

Dettmer, Peggy, Ann Knackendoffel et Linda P. Thurston. *Collaboration, Consultation, and Teamwork for Students with Special Needs*, 7<sup>e</sup> éd., Boston, Massachusetts : Pearson Education Inc., 2013.



Iowa Department of Education. *Iowa's Co-Teaching and Collaborative Consultation Models*, automne 2009. <<https://www.educateiowa.gov/documents/pk-12/2013/04/iowas-co-teaching-and-collaborative-consultation-models>>.

## Modèle du coenseignement



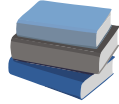
Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 2 : Méthodes de coenseignement.

Le coenseignement est un modèle de prestation de services inclusif, qui fait appel à deux éducateurs ou plus, ou à d'autres membres du personnel professionnels, pour travailler avec un seul groupe d'élèves ayant des besoins divers dans une seule classe ou un seul espace et leur enseigner un contenu précis dans toutes les matières. Le coenseignement implique trois éléments : la coplanification, le coenseignement, et la coévaluation. La recherche indique que le coenseignement a bien des avantages tant pour les élèves que pour les enseignants (Anderson; Friend; Murawski et Dieker). Pour que le coenseignement réussisse, il est essentiel que les directeurs d'école lui soient favorables, afin de prévoir une planification commune et de donner aux coenseignants le temps d'enseignement commun nécessaire. Il est important que les enseignants et le directeur planifient le rôle de coenseignement et qu'ils veillent à ce que du temps de classe soit mis à l'horaire et qu'il fasse partie des tâches de l'orthopédagogue.

### Suggestion de ressources



Anderson, Karen R. Co-Teaching: A Literature Review, rédigé pour le Saskatchewan Ministry of Education, 18 mars 2008. Disponible sur le site Web de Regina Public Schools, Instruction and School Services à <<http://iss.rbe.sk.ca/sites/iss/files/Co-Teaching%20Literature%20Review%202008.pdf>>.



Friend, Marilyn. Co-Teach! A Handbook for Creating and Sustaining Effective Partnerships in Inclusive Schools, Greensboro, Caroline du Nord : Marilyn Friend, Inc., 2008.

Murawski, Wendy et Lisa Dieker. Leading the Co-Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes, Arlington, Virginie : Council for Exceptional Children, 2013.

## Modèle de la réponse à l'intervention



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 3 : Réponse à l'intervention.

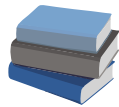
Il s'agit d'un modèle de prestation de services à trois niveaux, constitué d'un continuum d'interventions de plus en plus intenses qui correspondent à la réactivité des élèves sur le plan de l'apprentissage scolaire, social et affectif. Les décisions en matière d'enseignement sont prises en fonction de données sur le rendement des élèves rassemblées au fil du temps, pour tous les élèves qui ont des difficultés. Les élèves sont évalués selon leurs compétences et leur rendement, ce qui permet aux enseignants d'adapter exactement l'instruction à leurs besoins.

### Suggestion de ressources



National Association of State Directors of Special Education (NASDSE) Inc. *Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*, 2005. <[www.nasdse.org/Projects/ResponseToInterventionRtiProject/tabid/411/Default.aspx](http://www.nasdse.org/Projects/ResponseToInterventionRtiProject/tabid/411/Default.aspx)>.

———. *RTI-Response to Instruction*, 2005, It's Academic Tutoring Center. <<http://itsacademictutoring.com/index.php/more-info/sdsu/22-sped-651/794-rti-response-to-instruction>>.



Shores, Cara et Kim Chester. *Using RTI for School Improvement: Raising Every Student's Achievement Scores*, Thousand Oaks, Californie : Corwin Press, a Sage Company, et Council of Exceptional Children, 2009.

## Modèle de la conception universelle



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 4 : Les principes de la conception universelle.

Dans le secteur de l'éducation, les écoles, les salles de classe, les programmes scolaires et le matériel qui répondent au principe de la conception universelle permettent à tous les élèves d'avoir accès aux ressources qui leur sont nécessaires, quels que soient leurs besoins d'apprentissage. La conception universelle repose sur les sept principes suivants : utilisation équitable, utilisation souple, utilisation simple et intuitive, information perceptible, tolérance des erreurs, faible effort physique, et dimensions et espace d'approche et d'utilisation (The Center for Universal Design) .



### Suggestion de ressource

The Center for Universal Design. *The Principles of Universal Design, Version 2.0*, Raleigh, Caroline du Nord : The Center for Universal Design, North Carolina State University, 1997. Disponible sur le site <[www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciples.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm)>.

Le Center for Applied Special Technology (CAST) définit **la conception universelle pour l'apprentissage** comme « un ensemble de principes guidant l'élaboration des programmes d'études qui donne à tout le monde des chances égales d'apprendre ».

La conception universelle aide à guider les enseignants à élaborer des objectifs, des méthodes, du matériel ainsi que des méthodes d'évaluation qui sont souples et inclusifs et qui satisfont aux besoins de tous les élèves.



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 5 : Le modèle à trois niveaux de la conception universelle pour l'apprentissage.

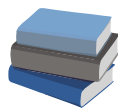
Les trois principes de la conception universelle pour l'apprentissage sont les suivants : moyens multiples de représentation, moyens multiples d'action et d'expression, et moyens multiples d'engagement.

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 :\*



### Suggestion de ressources

Center for Applied Special Technology (CAST). « What Is Universal Design for Learning? », *About UDL*. <[www.cast.org/udl/index.html](http://www.cast.org/udl/index.html)>.



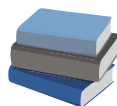
Katz, Jennifer. *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*, Winnipeg, Manitoba : Portage & Main Press, 2012.

\* 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.

## Décider quel modèle de prestation de services adopter

Les quatre modèles de prestation de services présentés dans ce document ne sont pas les seuls modèles que peuvent utiliser les écoles et les divisions scolaires. Lorsque les écoles et les divisions scolaires examinent le modèle ou la combinaison de modèles de prestation de services qu'elles utilisent, il faut qu'elles veillent à ce que les responsabilités des orthopédagogues correspondent bien au(x) modèle(s) utilisé(s).

Il fut un temps où l'on s'attendait à ce que l'orthopédagogue divise son horaire également entre les classes, ou les enseignants. Toutefois, à l'heure actuelle, les écoles reconnaissent que le soutien et les services nécessaires peuvent varier selon la diversité des besoins des élèves de chaque classe. Dans certaines écoles, on décide de la répartition des moyens de soutien et des services en étudiant le profil des classes. Ces profils mettent en évidence les aspects démographiques de l'école ou de la classe et d'autres facteurs qui aident l'équipe de l'école à déterminer où les ressources et services seraient utilisés au mieux.



### Suggestion de ressource

Brownlie, Faye et Judith King. *Learning in Safe Schools: Creating Classrooms Where All Students Belong*, Markham, Ontario : Pembroke Publishers Limited, 2000.

## Résumé

Les décisions relatives au choix d'un ou plusieurs modèles de prestation de services sont habituellement prises au niveau de la division scolaire. La division ou l'école peut avoir déjà adopté un modèle ou être en train de songer à modifier ou étendre le modèle existant. Comme le modèle de prestation des services est la base des services de soutien aux élèves dans une école, il est important que tout le personnel comprenne le modèle utilisé.



## Question encourageant la réflexion

Où puis-je trouver de l'information pour comprendre le contexte provincial, divisionnaire et scolaire lié à mon rôle d'orthopédagogue?

### ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR MANITOBA

Consultez les lois et les règlements provinciaux ainsi que les normes, politiques et protocoles du Ministère, y compris les suivants :

*Loi sur les écoles publiques*

*Règlement sur les programmes d'éducation appropriés 155/2005*

*Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*



### DIVISION SCOLAIRE

Consultez le site Web et les manuels de la division scolaire pour trouver les politiques, la procédure et les pratiques relatives au rôle des orthopédagogues.



### ÉCOLE

Renseignez-vous auprès de l'école pour savoir quel est le modèle ou la combinaison de modèles de prestation de services utilisé(s).



### Suggestion de ressources

Manitoba. *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés, 155/2005*. Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine, 2005. Disponible sur le site <[http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/\\_pdf-regs.php?reg=155/2005](http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/_pdf-regs.php?reg=155/2005)>.

———. *Loi sur l'administration scolaire*. C.P.L.M. c. E10. Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine — Publications législatives, 1987. Disponible sur le site <<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/e010f.php>>.

———. *Loi sur les écoles publiques*. C.P.L.M. c. P250. Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine — Publications législatives, 1987. Disponible sur le site <<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250f.php>>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *Politiques et règlements*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/index.html)>.

———. *Services aux élèves/Éducation spéciale*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html)>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html)>.



A decorative graphic element consisting of a thick blue arc on the left side of the page, which transitions into a lighter blue arc on the right. A thin vertical black line extends from the top of the blue arc down to the text area.

PARTIE 2 : RÔLES ET  
RESPONSABILITÉS UNIVERSELS  
DES ORTHOPÉDAGOGUES



## PARTIE 2 : RÔLES ET RESPONSABILITÉS UNIVERSELS DES ORTHOPÉDAGOGUES

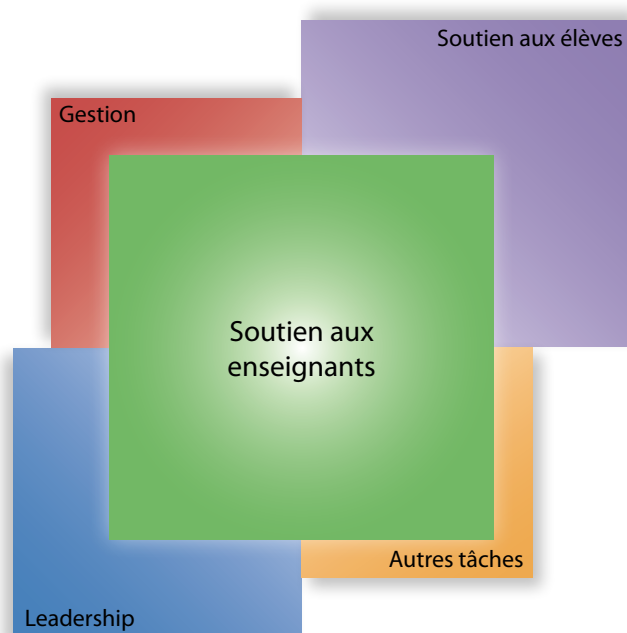
Tout comme le reste du personnel des écoles, les orthopédagogues ont un ensemble de responsabilités professionnelles et personnelles qui définissent leur champ d'activité au sein des rôles qu'ils jouent dans les écoles. Dans le présent document, les responsabilités communes à tous les orthopédagogues, quel que soit le milieu dans lequel ils travaillent, sont appelées « rôles universels ».

L'un des principaux rôles universels des orthopédagogues est d'offrir des services et du soutien aux enseignants et aux élèves afin d'encourager les **rapports positifs** dans un milieu d'apprentissage inclusif (voir la page 8 du document d'Éducation Manitoba intitulé *Pour l'inclusion: Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*).

Lorsque le rôle principal de l'orthopédagogue en milieu scolaire inclusif consiste à soutenir les enseignants titulaires de classe en travaillant directement avec eux, tous les élèves en profitent. Le rôle des orthopédagogues peut aussi comprendre le leadership, la gestion et d'autres tâches liées à l'orthopédagogie qui appuient les enseignants et les élèves.

Les rôles et responsabilités universels des orthopédagogues représentés par le graphique ci-dessous sont examinés de façon plus large dans cette partie du document. Il peut y avoir des aspects du travail d'un orthopédagogue qui ne figurent pas ici.

### Rôles et responsabilités universels des orthopédagogues



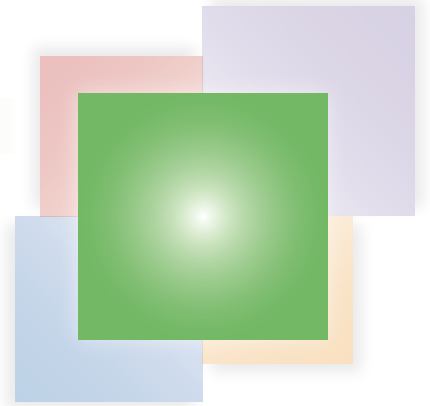


#### **Suggestion de ressource**

Éducation Manitoba. *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/index.html)>.

## Soutien aux enseignants

Les orthopédagogues travaillent avec les enseignants pour répondre aux besoins d'apprentissage variés dans l'école en recueillant et partageant de l'information, en modelant des stratégies et le coenseignement, et en appuyant la planification et la mise en œuvre des programmes d'éducation appropriés.



### La question de la diversité

La diversité des populations d'élèves exige que les enseignants utilisent des méthodes pédagogiques variées, plutôt que d'adopter la même démarche pour tous. Les enseignants doivent axer leur planification sur des programmes d'éducation appropriés qui permettent aux élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels de participer pleinement à la vie de la classe.

En appuyant les enseignants titulaires de classe et les autres enseignants, on leur permet de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves. L'enseignant titulaire de classe collabore avec l'orthopédagogue pour cerner les points forts et les besoins de élèves de la classe. Le profil de classe est l'un des outils qui permettent de déterminer ces besoins et de garantir l'offre de soutien et la prestation de services équitables.

L'une des révélations les plus claires et les plus importantes découlant de la recherche sur le cerveau est le fait qu'il n'existe pas d'élève « ordinaire ». L'idée de séparer les apprenants en grandes catégories—intelligent, pas intelligent, handicapé, pas handicapé, ordinaire, pas ordinaire—est une simplification qui ne reflète pas la réalité. En caractérisant les élèves ainsi, on passe à côté de nombreuses qualités subtiles et importantes et on se concentre uniquement sur une caractéristique. (Rose, et autres, p. 38)

### Profil de classe



Voir l'outil n° 1 : [Modèle de profil de classe](#) et l'outil n° 2 : [Profil de classe \(exemple\)](#).

Pour créer un profil de classe, les membres de l'équipe de l'école se réunissent en vue de déterminer le contexte de la classe par l'intermédiaire de renseignements descriptifs recueillis sur les élèves qui constituent la classe. Cette information, qui est généralement inscrite sur un modèle de profil de classe ou un formulaire spécial, aide les membres de l'équipe de l'école à comprendre comment ils peuvent collaborer au mieux avec l'enseignant titulaire de la classe.

Le profil de classe, en permettant de déterminer où le soutien est le plus nécessaire, donne la possibilité d'améliorer l'efficacité de la prestation de services. Les points forts et les besoins de la classe dans son ensemble, ainsi que les objectifs de l'année, sont décrits par l'enseignant titulaire de classe et inscrits sur le profil. Les besoins de certains élèves sont aussi abordés, mais les points forts et les besoins sont examinés dans le contexte de la classe plutôt que de façon isolée. Ainsi, l'enseignant titulaire de classe peut planifier ses cours pour toute la classe en veillant à ce que tous les élèves aient accès au programme. L'orthopédagogue peut alors participer à la planification avec l'enseignant titulaire de classe afin de déterminer les formes de soutien nécessaires, ce qui peut comprendre la présence d'un autre adulte dans la classe, en fonction des priorités de l'école.

### Soutien à l'établissement de programmes

En adoptant la notion de conception universelle, une école inclusive offre à tous les élèves le soutien et les occasions dont ils ont besoin pour devenir des membres à part entière de leur communauté scolaire. Les éducateurs efficaces se servent de divers moyens de soutien pédagogique pour répondre aux besoins variés de leurs élèves.

Vous trouverez ci-dessous une description de divers moyens de soutien pédagogique, dont l'enseignement différencié, les adaptations, la modification et les programmes individualisés. Voir le [Glossaire](#) à la fin de ce document pour trouver les définitions des termes : *enseignement différencié*, *adaptation*, *modification* et *programme individualisé*.

### Enseignement différencié



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 6 : [Intelligences multiples](#) et l'Annexe 7 : [Apprentissage social et affectif](#).

La conception universelle englobe l'enseignement différencié, ce qui inclut la reconnaissance du style d'apprentissage, de l'intelligence multiple, et de l'apprentissage social et affectif de l'élève. Cette notion tient également compte des circonstances où il peut être approprié de faire appel à des adaptations, des modifications et des programmes individualisés en fonction des besoins précis de l'élève décrits dans le profil de classe. Les enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année sont de plus en plus nombreux à appliquer les concepts d'enseignement différencié, d'intelligences multiples et d'apprentissage social et affectif dans leur enseignement quotidien afin de répondre aux besoins variés de leurs élèves. Le rôle de l'enseignant titulaire est essentiel lorsqu'il s'agit de planifier l'inclusion de tous les élèves et leur accès égal aux programmes scolaires.

La première condition de l'inclusion est que les enseignants doivent accepter les différences et effectuer leur planification pour la classe ou la matière en question en fonction de ces différences, en faisant appel à l'enseignement

différentié afin que tous les élèves aient une chance de réussir dans les programmes provinciaux. Pour enseigner de la façon la plus efficace possible, les enseignants tiennent compte de ce qu'ils enseignent et à qui ils l'enseignent. L'enseignement différencié, qui est un enseignement adapté, suffira dans la plupart des cas à permettre aux élèves d'avoir accès aux programmes.

L'équipe de l'école peut décider que certains élèves devraient bénéficier d'un soutien supplémentaire à cause de leurs besoins exceptionnels pour ce qui est de l'apprentissage, ou dans le domaine social, affectif, comportemental, sensoriel, physique, cognitif, intellectuel, scolaire, de la communication ou de la santé.

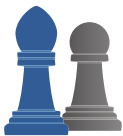


### Suggestion de ressource

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différenciel : Ouvrage de référence pour les écoles*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.

## Adaptations

Tous les élèves tireront parti des stratégies et interventions universelles que les enseignants utilisent pour les aider à apprendre dans le cadre des programmes d'études. Certains élèves **visés ou qui font partie d'une population à besoins intensifs** en raison de troubles de l'apprentissage ou du comportement auront peut-être besoin d'adaptations pour pouvoir accéder aux programmes d'études et démontrer ce qu'ils ont appris comme les autres (voir la Figure 1, page 4, de *Pour l'inclusion: Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*). Ces adaptations peuvent comprendre des stratégies d'enseignement précises, des interventions, et une technologie fonctionnelle.



### Exemples de technologie fonctionnelle plus ou moins sophistiquée

- documentation intéressante et vocabulaire limité sur le thème à l'étude en classe
- technologie fonctionnelle
  - logiciel de prédiction de mots, logiciel de transcription de la parole au texte et vice-versa, vérificateur électronique d'orthographe, applications pour iPad
  - iPads, convertisseurs Braille, systèmes de modulation de fréquence
  - orthopodiums, soulève-patient, balles de tennis sous les chaises, papier spécial à lignes, calculatrices, objets à manipuler
- dispositifs de suppléance à la communication

On se sert d'adaptations pour l'enseignement et l'évaluation dans les écoles afin de donner aux élèves la possibilité de montrer à l'enseignant ce qu'ils ont compris. Les adaptations rendent possible l'évaluation du progrès de plusieurs élèves à l'aide des mêmes critères que les autres. Les élèves ne doivent pas être pénalisés à cause des adaptations qui leur permettent d'atteindre les résultats attendus. Il est nécessaire de prendre note des adaptations personnalisées afin de pouvoir signaler aux autres éducateurs et aux parents quelles sont les stratégies donnant un résultat positif.

Lorsque les élèves arrivent au niveau postsecondaire, il est commun de fournir des adaptations. Il faut que le processus de planification de la transition aide les élèves à maîtriser la technologie fonctionnelle et leur apprenne à défendre leurs propres intérêts afin qu'ils puissent continuer à bénéficier d'adaptations au niveau postsecondaire.

### Adaptations pour les tests provinciaux

#### 3.3.1 Procédures relatives aux demandes d'adaptations

Les demandes d'adaptation doivent être présentées au moment de l'inscription des élèves à l'aide de l'application Web (Inscription des élèves aux tests provinciaux). Les demandes d'adaptation doivent être faites séparément pour chaque élève et pour chaque test. (Éducation Manitoba, *Politiques et modalités pour les tests provinciaux*, p. 5)

#### Suggestion de ressources



Éducation Manitoba. *Politiques et modalités pour les tests provinciaux*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2013. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/pol\\_mod/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/pol_mod/index.html)>.

———. *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/index.html)>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *Inscription des élèves aux tests provinciaux*. <<https://web16.gov.mb.ca/ptsr/login.jsp>>.



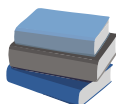
## Modification et programmes individualisés

Certains élèves qui ont une déficience intellectuelle auront besoin de soutien supplémentaire, notamment sous forme de modification ou d'établissement de programmes individualisés, selon leurs besoins.

Les élèves qui ont été diagnostiqués par un professionnel compétent comme ayant une déficience cognitive importante doivent avoir un plan éducatif personnalisé (PEP) qui précise de quelle manière les programmes d'études sont modifiés et indique les plans de mise en œuvre de leur expérience d'apprentissage. Lorsqu'un enseignant titulaire de classe doit répondre à des besoins divers au sein de sa classe, un orthopédagogue peut être appelé à fournir des ressources ou du matériel pour appuyer l'enseignement.

Un très petit nombre d'élèves auront besoin de programmes individualisés en raison d'une déficience cognitive profonde. Il ne serait pas à l'avantage de ces élèves de participer aux programmes scolaires ordinaires (quoiqu'il soit certainement à leur avantage d'être inclus dans une salle de classe ou une communauté scolaire avec leurs pairs). Il s'agit d'élèves dont le PEP est axé sur les compétences fonctionnelles réparties en **domaines** (voir la page 41 de *Plan éducatif personnalisé*). Diverses ressources sont disponibles pour aider les enseignants à élaborer des programmes individualisés selon des domaines fonctionnels (voir par exemple Downing; Ford, et autres; Oak Hill; Storey et Miner).

### Suggestion de ressources



Downing, June E. *Academic Instruction for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms*, Thousand Oaks, Californie : Corwin, 2010.

Ford, Alison, Roberta Schnorr, Luanna H. Meyer, Linda A. Davern, Jim Black et Patrick Dempsey. *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*, Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co., 1989.

The Oak Hill Center for Relationship and Sexuality Education. *Positive Choices: A Program on Healthy Relationships, Sexuality, and Safe Boundaries for Secondary Students with Intellectual and Developmental Disabilities*, Hartford, Connecticut : Oak Hill, 2009.

Storey, Keith et Craig Miner. *Systematic Instruction of Functional Skills for Students and Adults with Disabilities*, Springfield, Illinois : Charles C. Thomas Publishers Ltd., 2011.



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 8 : Équipe de soutien de l'élève et rôles.

Bien des divisions scolaires ont mis en place des **équipes de soutien de l'élève** (voir la page 13 de *Plan éducatif personnalisé*) qui veillent à ce que l'on crée des programmes appropriés qui tiennent compte des points forts et des difficultés de chaque élève. Les équipes de soutien de l'élève ont des membres différents selon les besoins individuels des élèves et l'expertise des membres du personnel. En conséquence, les rôles et les responsabilités en ce qui concerne les plans éducatifs personnalisés et l'établissement de programmes individualisés sont souples. L'orthopédagogue est un membre important de l'équipe de soutien de l'élève mais, dans certaines situations, un autre membre de l'équipe peut être chargé de la prestation des programmes.



### Exemples de rôles des membres de l'équipe de soutien de l'élève

- Un conseiller pédagogique, un psychologue ou un travailleur social peut être plus à même de fournir des stratégies cognitivo-comportementales ou de créer un plan d'intervention au niveau du comportement et d'en faire le suivi.
- D'autres spécialistes—physiothérapeute, orthophoniste, clinicien en lecture—peuvent aussi participer à la création et à la prestation de programmes, en fonction des besoins de l'élève et de l'expertise de la personne qui fournit le soutien. L'orthopédagogue peut surveiller l'application de programmes et gérer le soutien. Par exemple, le PEP d'un élève peut contenir un résultat d'apprentissage spécifique lié au développement de la motricité fine (attraper et relâcher), qui a été inclus par l'ergothérapeute. L'orthopédagogue peut observer ou l'enseignant titulaire peut indiquer que l'élève a du mal dans ce domaine. Il peut être nécessaire pour l'orthopédagogue d'appeler l'ergothérapeute afin de lui demander une aide supplémentaire en ce qui concerne la tâche, l'exercice ou l'activité utilisé pour développer les capacités en question. L'ergothérapeute peut alors réviser la tâche, l'exercice ou l'activité afin de permettre à l'élève de mieux réussir.

Parfois, il faudra que l'équipe de soutien de l'élève mette en ordre de priorité les résultats d'apprentissage sur lesquels l'élève doit se concentrer pendant une période donnée, afin de répondre à ses besoins au sein de l'école. Il faudra alors que l'équipe arrive à se mettre d'accord sur les priorités (voir Consensus au sujet des besoins d'apprentissage prioritaires—Annexe F du document d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba intitulé *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*). Il faut que



Voir l'outil n° 3 : Plan quotidien (exemple).

l'orthopédagogue se réunisse avec l'enseignant titulaire ou l'enseignant d'une matière afin de déterminer quels sont les résultats d'apprentissage à poursuivre en classe et ceux qui exigent un milieu différent. On se sert souvent de l'agenda journalier de l'enseignant pour veiller à ce que les besoins de l'élève soient pris en compte de façon régulière.

#### Suggestion de ressources



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

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Pour l'intégration : Manuel concernant la programmation individualisée au secondaire – Document pour les écoles secondaires*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/individu/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/individu/index.html)>.

———. *Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire—Document pour les écoles secondaires*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/modifies/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/modifies/index.html)>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html)>.

### Prise de décision fondée sur des données

En se servant des données recueillies à l'école pour offrir des services complets, on améliore leur efficacité. Il faut planifier soigneusement pour que les services en question fournissent l'information et le soutien nécessaires en fonction des objectifs définis. Il existe de nombreuses façons de recueillir des données sur les besoins d'une communauté scolaire particulière.

Ces dernières années, la communauté éducative a remarqué un intérêt accru pour la prise de décisions guidée par les données, qui est devenue la mantra des éducateurs, du bureau central à l'école et à la salle de classe. Il s'agit de la collecte et de l'analyse systématiques par les enseignants, les directeurs et les administrateurs de divers types de données—notamment dans les domaines suivants : entrée, processus, résultats et satisfaction—en vue de guider des décisions variées visant à améliorer le succès des élèves et des écoles. (Marsh, Pane et Hamilton, p. 1)



#### Exemples de façons de recueillir des données

- conversations libres avec les élèves, les parents et les membres du personnel
- entrevues structurées
- évaluation des besoins, sondages ou questionnaires (p. ex., résultats des Évaluations provinciales de 3<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, *L'instrument de mesure du développement de la petite enfance, Entendez-moi, le sondage, "Youth Health Surveillance: Youth Health Survey 2012"*)
- examens des dossiers des élèves

#### Suggestion de ressources



The Learning Bar. *Tell Them From Me School Surveys*. <[www.thelearningbar.com/](http://www.thelearningbar.com/)>.

Enfants en santé Manitoba. *L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)*. <[www.gov.mb.ca/healthychild/edi/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/index.fr.html)>.

———. *"Subvention écoles en santé." Écoles en santé*. <[www.gov.mb.ca/healthyschools/hsgrant/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthyschools/hsgrant/index.fr.html)>.

Partners in Planning for Healthy Living. *"Youth Health Surveillance: Youth Health Survey 2012." Tools*. <<http://partners.healthincommon.ca/tools-and-resources/youth-health-survey/>>.

Comme les enseignants titulaires de classe, les orthopédagogues planifient les activités d'apprentissage et font des choix professionnels stratégiques en fonction de leur formation et de leur connaissance du développement humain en général et des besoins de certains élèves en particulier. Ils se servent de toutes les données à leur disposition pour prendre des décisions en ce qui concerne la structure des programmes et en ce qui concerne les élèves.

Les orthopédagogues font partie d'un système plus vaste conçu pour améliorer le succès de tous les apprenants. En appuyant les enseignants titulaires de classes et les autres enseignants, l'orthopédagogue peut jouer le rôle d'entraîneur ou de mentor, il peut collaborer ou coenseigner avec les enseignants ou les consulter, tout ceci afin de faciliter les stratégies d'enseignement qui permettront aux élèves de réussir.

Les données et la rétroaction recueillies à l'école peuvent servir à :

- déterminer les besoins des élèves pour les programmes et les services;
- déterminer le genre de soutien dont les enseignants ont besoin (par exemple, consultations relatives à certains élèves, compétences pour pouvoir bien communiquer avec les parents, interprétation des données d'évaluation, profils de classe permettant de déterminer les priorités en matière de soutien et de services);
- soutenir les parents (par exemple, ateliers sur le rôle parental, rencontres au sujet des difficultés d'apprentissage et de comportement de l'élève);
- aider les administrateurs qui prennent les décisions à reconnaître la nécessité de changer la politique, la pratique ou les programmes, et notamment d'ajuster les responsabilités ou la répartition du temps des orthopédagogues;
- aider tous les partenaires éducatifs à comprendre les avantages qu'il y a à combiner les services et moyens de soutien actuels avec d'autres services et moyens de soutien fournis par l'école et la communauté;
- fournir des données à l'appui des priorités de l'école et de la division scolaire.

Lorsque les orthopédagogues appuient les enseignants titulaires de classe, il est important qu'ils respectent les paramètres du ou des modèles de prestation de services choisis par la division scolaire ou l'école. Lorsque l'orthopédagogue appuie l'enseignant titulaire de classe en remplissant des fonctions de leadership, de gestion ou d'autres fonctions relevant de l'orthopédagogie, les élèves en tirent profit.



### Question encourageant la réflexion

Comment puis-je aider un enseignant à inclure un élève qui a des besoins d'apprentissage particuliers dans toutes les activités d'apprentissage de la classe?

On peut demander à l'orthopédagogue de jouer le rôle d'entraîneur ou de mentor, de collaborer ou de coenseigner avec les enseignants ou de les consulter, tout ceci afin de faciliter les stratégies d'enseignement qui permettront aux élèves de réussir.

Un orthopédagogue peut :

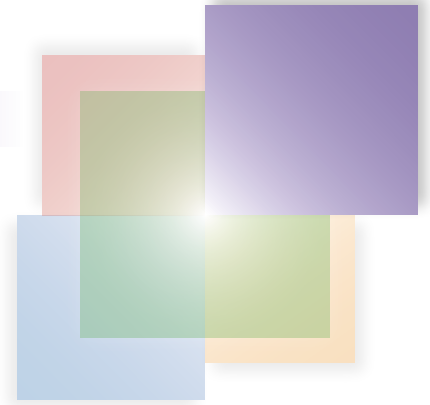
- soutenir les démarches collaboratives et consultatives pour la prise de décision, la planification du travail d'équipe et l'établissement des horaires et des programmes;
- aider l'enseignant titulaire à créer un profil de la classe afin qu'il puisse tenir compte de tous les besoins variés des élèves lorsqu'il prépare ses plans de leçons;
- aider l'enseignant titulaire à adopter une démarche universelle en travaillant avec les élèves dans la classe;
- établir avec l'enseignant titulaire un partenariat de coenseignement qui permette de répondre aux besoins des élèves et fait bénéficier ces derniers de diverses façons d'enseigner les leçons;
- fournir de la documentation et des ressources ayant une lisibilité et une accessibilité étendues pour appuyer les sujets abordés en classe.



Voir l'outil n° 1 : [Modèle de profil de classe](#) et l'outil n° 2 : [Profil de classe \(exemple\)](#).

## Soutien aux élèves

Pour soutenir les élèves, il faut commencer par soutenir les enseignants. Idéalement, l'enseignant et l'orthopédagogue travaillent ensemble pour identifier les besoins des élèves et y répondre.



### Le profil de l'élève



Voir l'outil n° 4 :  
Exemple de profil  
d'élève.

Le profil de l'élève est une description écrite complète et concise du rendement actuel de l'élève et sert de référence pour permettre à l'équipe de soutien de l'élève de déterminer les points forts de l'élève et ses besoins d'apprentissage prioritaires. Si un élève n'a jamais fait l'objet d'un profil, l'équipe devra recueillir des données sur son rendement passé et présent. Si l'élève a déjà un profil, l'équipe de l'école devra peut-être le modifier et pourrait faire appel à d'autres membres pour mieux comprendre les besoins de l'élève. Le processus de planification de l'enseignement personnalisé qui en résultera sera fondé sur une bonne compréhension de l'élève et prendra sa source dans le profil de celui-ci.

L'évaluation est le fait de rassembler des renseignements venant de sources multiples afin d'avoir une excellente idée de ce que les élèves savent, comprennent et peuvent faire des connaissances acquises par l'intermédiaire de leurs expériences éducatives; le processus arrive à son point culminant lorsque les résultats d'apprentissage sont utilisés pour améliorer l'apprentissage futur. (Huba et Freed, p. 8)

#### Suggestion de ressource

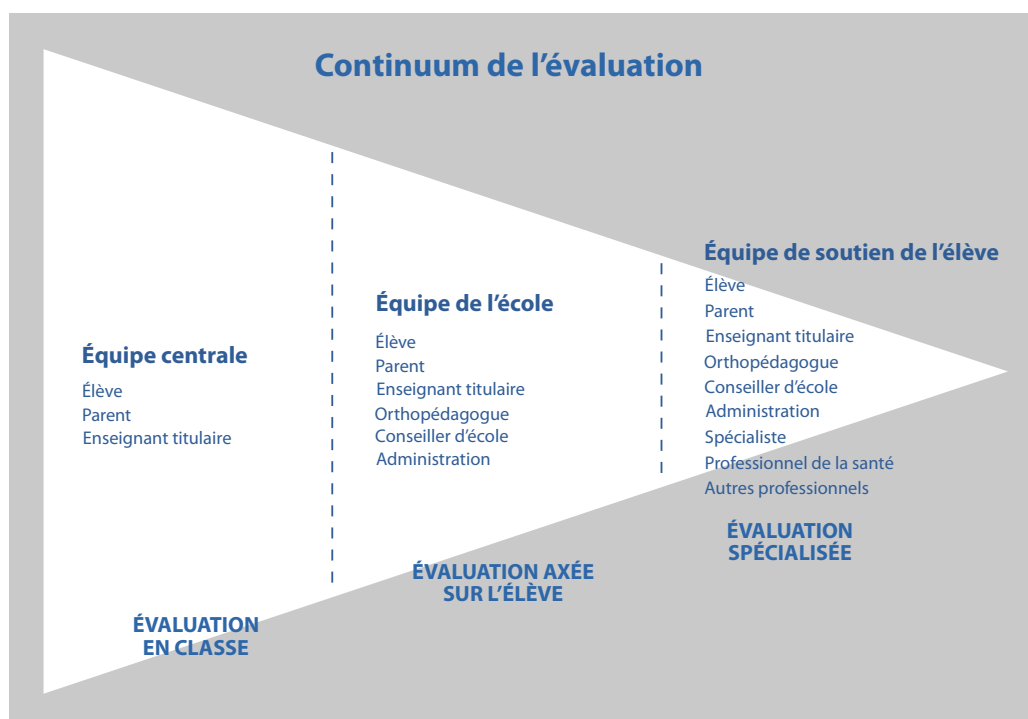


Earl, Lorna, Steven Katz et Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : Évaluation au service de l'apprentissage, évaluation en tant qu'apprentissage, évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser\\_eval/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/index.html)>.

### Recueillir des données et faire des évaluations

Pour créer ou modifier le profil de l'élève, l'équipe de soutien de l'élève commence par rassembler et examiner toutes les données disponibles. Un examen du dossier cumulatif et du dossier de soutien à l'élève est un bon point de départ avant de commencer une évaluation.

Comme le montre l'illustration ci-dessous, le processus d'évaluation commence par la collecte d'information par l'équipe centrale, au moyen d'une évaluation en classe.





## Évaluation en classe

L'enseignant titulaire de classe est chargé de recueillir des preuves des points forts et des besoins de l'élève grâce à diverses évaluations, officielles ou non. Tous les enseignants utilisent de nombreux types de renseignements provenant d'évaluations formatives et sommatives, officielles ou non, pour les aider à prendre des décisions sur le plan éducatif. Ils se servent des résultats de ces évaluations pour pouvoir cerner les points forts et les besoins des élèves en matière d'apprentissage, et créer et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement.

La division scolaire :

- utilisera les résultats de l'évaluation pour orienter les décisions sur les programmes destinés à l'élève (RM 155/05)

(Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves*, p. 14)

Il est important que les enseignants titulaires de classe aient essayé différentes stratégies d'enseignement, comme l'enseignement différencié et les adaptations, avant de demander l'aide de l'orthopédagogue. Bien des divisions scolaires et des écoles ont un processus en place ou une liste de contrôle pour vérifier si les enseignants ont essayé différentes méthodes d'enseignement avec les élèves.

Si l'enseignant a essayé l'enseignement différencié et les adaptations, et que cela semblait insuffisant pour aider un élève à atteindre les résultats d'apprentissage visés, il peut demander à l'équipe de l'école de fournir une aide supplémentaire ou consulter l'orthopédagogue afin de déterminer s'il faut faire une évaluation axée sur l'élève .

Dans certaines écoles, il y a un processus officiel pour envoyer l'élève à l'orthopédagogue; dans d'autres, cela se passe moins officiellement. Les éducateurs doivent connaître les formalités et démarches à suivre dans leur école ou leur division scolaire pour demander du soutien.

### Évaluation axée sur l'élève

L'orthopédagogue analyse les données communiquées par l'enseignant titulaire afin de déterminer de quels renseignements supplémentaires il a besoin au sujet de l'élève. La première étape consiste à recueillir ces renseignements. L'orthopédagogue observe l'élève en question et rassemble des données supplémentaires qui guideront les décisions relatives à la nécessité d'intervenir et aux programmes—enseignement différencié, adaptations, ou les deux.

#### Référence

4(1) Le directeur fait en sorte que l'élève subisse, dès que possible, une évaluation s'il a des difficultés à atteindre les résultats d'apprentissage prévus.

(Manitoba, *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés*, R.M.155/2005)



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 9 : Inventaire écologique et à l'Annexe 10 : Évaluation fonctionnelle du comportement.

L'orthopédagogue doit prévoir avec l'enseignant titulaire de classe le moment qui convient pour observer l'élève et recueillir des renseignements. L'orthopédagogue peut aussi choisir d'autres méthodes pour obtenir ces données. Ceci peut comprendre des tests non officiels, une analyse des erreurs lorsque l'élève effectue une tâche précise, des entrevues, des enquêtes, ou d'autres méthodes d'obtention de données, comme les listes de contrôle, un répertoire de lecture non normalisé, un inventaire écologique, une évaluation fonctionnelle du comportement, etc.

L'orthopédagogue et l'enseignant (ou les enseignants) titulaire(s) se rencontrent après avoir observé l'élève afin de discuter des données recueillies et de commencer à planifier les prochaines étapes, qui peuvent être les suivantes :

- tests supplémentaires administrés par l'orthopédagogue;
- consultation avec un spécialiste, avant l'aiguillage de l'élève vers un autre service, en vue de trouver d'autres stratégies, d'effectuer une observation de l'élève ou de déterminer s'il faut commencer le processus d'aiguillage pour que l'élève fasse l'objet d'une évaluation officielle;
- élaboration de stratégies ou interventions à essayer en classe;
- planification du coenseignement avec l'enseignant titulaire de classe;
- recommandation d'adaptations (par exemple, technologie fonctionnelle, matériel spécialisé) pour aider l'élève;
- soutien direct à l'élève dans la classe, ou prise à part de petits groupes ou de l'élève seul pendant une brève période et dans un but précis (par exemple, séance d'orthophonie, groupe d'acquisition de compétences sociales, rattrapage en lecture (*Reading Recovery*), programme d'autonomie fonctionnelle);
- élaboration et mise en œuvre d'un PEP (voir *Plan éducatif personnalisé*).

S'il est nécessaire de faire d'autres évaluations, l'orthopédagogue peut effectuer celles qui relèvent de ses compétences, coter les tests choisis en se servant des normes qui figurent dans le livret approprié et fournir une interprétation juste de cette information à l'équipe de soutien de l'élève. Ceci peut impliquer qu'il faut savoir quand remettre en question l'interprétation habituelle d'une procédure en présence de circonstances nouvelles ou atténuantes.

Il revient à la personne qui doit administrer un test de déterminer si elle est qualifiée pour l'administrer.

Les orthopédagogues font des évaluations officielles et non officielles du comportement, de l'apprentissage, des réalisations et des environnements dans la classe ou d'autres endroits afin de :

- concevoir des expériences d'apprentissage qui permettent aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage particuliers de se développer et de progresser;
- cerner les moyens de soutien et les adaptations nécessaires pour que les élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels puissent avoir accès aux programmes d'études et participer aux évaluations au niveau de l'école et de la province;
- surveiller les progrès des élèves qui ont des besoins particuliers et qui doivent atteindre les résultats prévus par les programmes scolaires ou des résultats définis spécialement pour eux et figurant dans leur PEP;
- trouver et utiliser les moyens technologiques appropriés;
- aider les enseignants titulaires de classe à rajuster leur enseignement en fonction du processus continu d'apprentissage.

Les élèves peuvent avoir des besoins spéciaux qui exigent que l'on fasse appel à des spécialistes particuliers. En tant que professionnels, il devrait appartenir aux orthopédagogues de reconnaître leurs propres limites et de fournir uniquement les services ou d'utiliser uniquement les techniques pour lesquels leur formation ou leur expérience les ont préparés.

Les orthopédagogues doivent comprendre :

- les aspects et les principes éthiques qui sous-tendent la mesure et l'évaluation effectuées en vue d'aiguiller vers des spécialistes les élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels, y compris ceux qui ont des origines culturelles ou linguistiques différentes, ou en vue de leur fournir un enseignement;
- les aspects théoriques et pratiques de la mesure, qui permettent de traiter les questions de validité, de fiabilité, de normes, de parti pris et d'interprétation des résultats des évaluations;

- qu'il y a généralement trois niveaux parmi les tests conçus par les distributeurs de tests psychologiques (niveaux A, B et C). Ces niveaux correspondent aux compétences particulières que l'utilisateur du test doit avoir pour pouvoir l'administrer. Les orthopédagogues doivent savoir quels tests ils peuvent administrer.

### Évaluation spécialisée

Une fois que l'équipe de l'école a mis en œuvre diverses stratégies et adaptations en fonction des données recueillies au niveau de la classe et au niveau individuel et qu'un élève continue à avoir du mal à atteindre les résultats d'apprentissage prévus, on peut songer à aiguiller l'élève vers un spécialiste pour une évaluation spécialisée. Le but d'une évaluation spécialisée est de permettre d'explorer les autres raisons possibles qui font que l'élève continue à avoir des difficultés à atteindre les résultats d'apprentissage prévus et d'aider l'équipe de soutien de l'élève à élaborer des programmes appropriés.

Lorsqu'on a déterminé que l'élève a besoin d'un soutien spécialisé supplémentaire ou d'une évaluation spécialisée faite par une personne de la division, tel un spécialiste scolaire (par exemple, psychologue, orthophoniste, etc.) ou une personne qui s'occupe de soutien comportemental, il faut alors suivre la démarche établie par la division scolaire ou l'école. Il est important que les parents donnent leur consentement par écrit pour l'aiguillage de l'élève vers un spécialiste.

Lorsqu'une évaluation spécialisée est effectuée, la personne qui administre le test communique les résultats aux parents et à l'équipe de l'école de l'élève en se servant d'une langue sans jargon et s'assure que les parents ont compris. Les écoles devraient avoir recours à un interprète lorsque l'anglais n'est pas la première langue des parents de l'élève, afin de veiller à ce qu'ils comprennent les renseignements fournis et puissent poser des questions s'ils souhaitent des éclaircissements.

#### Évaluation

- 4(2) Le directeur fait en sorte que l'élève subisse une évaluation spécialisée si son enseignant et son orthopédagogue, son conseiller d'orientation ou toute autre personne compétente travaillant à l'école :
  - (a) ne sont pas en mesure d'évaluer les raisons pour lesquelles il a de la difficulté à atteindre les résultats d'apprentissage prévus;
  - (b) estiment que l'enseignement différentiel et les adaptations ne l'aident pas à atteindre ces résultats.
- 4(3) Le directeur fait en sorte que le parent de l'élève soit informé avant que celui-ci ne puisse faire l'objet d'une évaluation spécialisée. De plus, aucune entrevue ni aucun examen ne peuvent avoir lieu dans le cadre de cette évaluation sans le consentement du parent.

Manitoba, *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés*, 155/2005

Les recommandations contenues dans le rapport d'évaluation doivent être communiquées aux membres appropriés de l'équipe de soutien de l'élève. Cette information est alors intégrée au PEP de l'élève s'il y a lieu. Si l'on a décidé qu'il fallait envoyer l'élève à un spécialiste en dehors de la division scolaire (par exemple, fournisseur de services médicaux, spécialiste de la vue ou de l'ouïe, professionnel de la santé mentale), ce sera aux parents de s'en occuper. L'orthopédagogue a pour rôle d'informer les parents au sujet de ces services et de les aider à y avoir accès.

Bien des élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels ont fait l'objet d'une évaluation avant leur entrée à l'école; l'évaluation qui a été faite au moment de l'accueil donne des renseignements initiaux en vue de la création du profil de l'élève pour établir son PEP.



#### Suggestion de ressources

Manitoba. *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés, R.M.155/2005*, Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine, 2005. Disponible sur le site <[http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/\\_pdf-regs.php?reg=155/2005](http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/_pdf-regs.php?reg=155/2005)>.

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

## Communication avec les parents

Les parents jouent un rôle primordial dans la vie des élèves. La collaboration avec eux est dans l'intérêt des élèves et il s'agit donc d'un élément clé du travail de l'orthopédagogue qui aide les élèves.

### Communiquer les progrès de l'élève

Les enseignants titulaires de classe donnent aux parents des renseignements sur les progrès de leurs enfants de différentes façons, officielles ou non : par téléphone, par courriel, par l'entremise des cahiers pour la communication entre l'école et la maison, ou par d'autres moyens de communication établis par l'école.

Les élèves se sentent en sécurité lorsqu'ils voient les adultes appartenant aux deux aspects de leur vie—l'école et le foyer—se mettre ensemble pour se concentrer sur leurs intérêts. Quand les enseignants et les parents communiquent régulièrement et collaborent, ils sont plus susceptibles de se sentir en confiance. En conséquence, si un problème surgit, ils ont davantage tendance à se respecter et à se soutenir mutuellement. (Éducation Manitoba, *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, p. 14)

Les enseignants communiquent aussi aux parents des renseignements sur les progrès de leurs enfants par l'intermédiaire du bulletin scolaire provincial. L'objectif principal de ce bulletin est de communiquer officiellement avec les parents à certains moments précis de l'évolution de leurs enfants en tant qu'apprenants. Le bulletin scolaire provincial est un élément du système de communication. Il résume pour les parents les réalisations de l'élève et en donne des preuves.

Les enseignants titulaires de classe font appel à toutes sortes de méthodes efficaces d'enseignement afin de permettre aux élèves d'atteindre les résultats prévus par les programmes. Ils gardent un relevé des progrès des élèves grâce à divers processus de notation et d'établissement de rapports.

### Suggestion de ressources



Éducation Manitoba. *Bulletin scolaire provincial du Manitoba, politiques et lignes directrices : Partenaires dans l'apprentissage, 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année.* Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2013. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/bulletin\\_scol/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/bulletin_scol/index.html)>.

———. *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba.* Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/index.html)>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. « Initiative visant un bulletin scolaire convivial », *Évaluation.* <[www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/bulletin\\_scolaire/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/bulletin_scolaire/index.html)>.

## Établir des relations de travail solides

Les enseignants cherchent à établir avec les parents des relations fondées sur le respect de leurs rôles respectifs. En général, des rapports de travail positifs se forment lorsque les éducateurs s'efforcent :

- d'établir une communication efficace avec les parents, en évitant le jargon;
- de s'appuyer sur les connaissances et l'expertise des parents lorsqu'ils font leur planification;
- d'entretenir la communication entre les parents et les professionnels;
- de reconnaître et de respecter les différences communautaires individuelles.

Les différences d'opinion sont naturelles dans les relations de travail. De temps à autre, ces différences peuvent entraîner des désaccords ou même des conflits. Ceci n'est ni positif ni négatif. C'est la façon dont les personnes concernées décident de traiter les différences qui donne des résultats positifs ou négatifs. Lorsque les gens essaient de trouver des solutions justes aux problèmes grâce à la coopération, ils peuvent résoudre leurs difficultés de façon positive. Ceci permet alors d'établir un milieu positif dans les écoles. Lorsque le milieu scolaire est positif, tout le monde en profite et les élèves sont ceux qui en bénéficient le plus.

Collaborer pour créer le genre d'environnement dans lequel les désaccords ne deviennent pas des conflits est un objectif qui vaut la peine d'être poursuivi. Cependant, il est important de ne pas oublier que la résolution de problèmes ne consiste pas à éviter les problèmes à tous prix. Lorsqu'on tente de résoudre les conflits de façon positive, on crée des occasions d'établir des relations de travail solides.

S'il y a un besoin pour une résolution formelle de conflits pour examiner un problème, le directeur ou l'administration de la division scolaire devrait être impliqué. S'il existe des questions juridiques ou des problèmes de protection d'un enfant, il faut faire appel à d'autres démarches (consulter le *Child Protection and Child Abuse Manual: Protocols for School Division Staff*).



#### Suggestion de ressources

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Un processus formel de règlement des différends*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html)>.

———. *Un travail collectif : Guide de résolution efficace des problèmes à l'intention des écoles, des familles et des collectivités*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/resolution/](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/resolution/)>.

———. *Un travail collectif : Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/)>.

Services à la famille et Logement Manitoba. *Child Protection and Child Abuse Manual: Protocols for School Division Staff*. Winnipeg, Manitoba : Services à la famille et Logement Manitoba, 2003. Disponible sur le site du Provincial Advisory Committee on Child Abuse (PACCA) à <[www.pacca.mb.ca/pdf/school\\_division\\_protocol.pdf](http://www.pacca.mb.ca/pdf/school_division_protocol.pdf)>.

## Défense des élèves

De concert avec les parents, les enseignants prennent le rôle de porte-parole ou de défenseur des élèves. L'orthopédagogue collabore avec les élèves, les directeurs d'école, les enseignants, les spécialistes scolaires, les parents et la communauté afin de recommander des solutions positives aux problèmes qui se posent, aux situations difficiles ou aux besoins scolaires particuliers. Ces problèmes et situations peuvent être des questions mineures ou des problèmes qui exigent une prise de décision sérieuse au sujet de l'établissement des programmes, de l'environnement ou du placement, des cours, des transitions et des choix de vie.

Certains élèves ont besoin d'appui additionnel pour parler en leur propre nom jusqu'à ce qu'ils aient acquis des compétences suffisantes pour se défendre eux-mêmes. L'orthopédagogue a entre autres pour rôle de travailler avec les parents, les élèves et les enseignants à soutenir l'élève dans le développement d'un sens des responsabilités, de leur enseigner comment prendre des décisions et d'augmenter leur indépendance en leur faisant comprendre quels sont leurs besoins et quels sont leurs points forts, afin qu'ils puissent réussir dans la vie.



### Suggestion de ressources

Emploi et développement social Canada. *L'alphabétisation et les compétences essentielles*. <[www.edsc.gc.ca/fra/emplois/ace/index.shtml](http://www.edsc.gc.ca/fra/emplois/ace/index.shtml)>.

Centre national en vie-carrière. *Le plan directeur pour le design en développement vie-travail*. <[www.lifework.ca/lifework/plandirecteur.html](http://www.lifework.ca/lifework/plandirecteur.html)>.

Stewart, Debra, Matt Freeman, Cheryl Missiuna, Jan Burke Gaffney, Lorie Shimmell, Salina Jaffer et Peter Rosenbaum. *The KIT: Keeping it Together for Youth (the Youth KIT)*, Hamilton, Ontario : CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University, 2010. Disponible sur le site <[http://canchild.ca/en/canchildresources/youth\\_kit.asp](http://canchild.ca/en/canchildresources/youth_kit.asp)>.

Cette ressource aide les jeunes à fournir, obtenir et organiser leur propre information durant la transition vers l'âge adulte.

## Défendre la « voix » et le choix des élèves

Ces deux aspects permettent de faire participer activement les apprenants à leur éducation et à la vie de leur école .

- Quand on parle de « *voix des élèves* », il s'agit des occasions pour les élèves d'exprimer leurs opinions de façon à ce que ces opinions soient entendues et prises en compte.
- Quand on parle de « *choix des élèves* », il s'agit des occasions pour les élèves de prendre des décisions qui ont un effet sur leur vie et leur apprentissage à l'école.

Les enseignants ont un rôle à jouer pour veiller à ce que les élèves aient des occasions aussi bien de faire entendre leur voix que de faire des choix dans le cadre de leur expérience scolaire (voir les pages 6, 29 et 30 de *L'engagement des élèves du niveau intermédiaire dans leur apprentissage : Transformer l'éducation au niveau intermédiaire au Manitoba*, publié par Éducation Manitoba) .



### Suggestion de ressource

Éducation Manitoba. *L'engagement des élèves du niveau intermédiaire dans leur apprentissage : Transformer l'éducation au niveau intermédiaire au Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/engagement\\_ni/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/engagement_ni/index.html)>.





### Exemples de situations où la défense des droits entre en jeu

La défense des droits des élèves peut impliquer les actions suivantes :

- trouver des fonds pour des activités parascolaires où un adulte accompagne un élève qui a des besoins exceptionnels à l'occasion d'un voyage, ou pour acheter à l'élève un appareil personnel qui lui est nécessaire pour réussir, etc.;
- vérifier que les services sont disponibles et ont été planifiés de façon appropriée : il peut s'agir d'une salle pour les soins personnels, d'un ascenseur, ou de différentes sortes de chaises et d'espaces de travail (par exemple, tables hautes ou hydrauliques, pupitres pour une personne, tables emboîtables, fauteuils berçants, sièges-sacs, balles d'exercice, tabourets, etc.).

## Planification des diverses transitions

Les orthopédagogues sont souvent membres de l'équipe de soutien de l'élève lors de la planification des diverses transitions par lesquelles passent les élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels au cours de leur scolarité. Lorsqu'ils servent de gestionnaires de cas pour certains élèves, ils jouent le rôle de leaders dans le processus de transition.

Tous les élèves passent par de nombreuses périodes de transition au cours de leur scolarité. Par exemple :

- la transition de la communauté à l'école;
- les transitions entre les niveaux dans la même école;
- la transition entre deux écoles;
- la transition de l'école à la communauté.

Le texte qui suit présente chacune de ces transitions.

### Transition de la communauté à l'école

Toutes les divisions scolaires ont un processus d'accueil des élèves qui entrent à l'école. Toutefois, les détails de ce processus peuvent varier d'une école à l'autre. En général, les éléments ci-dessous font partie du processus d'accueil :

- accueil des parents;
- visite de l'école;
- rencontre avec l'enseignant;
- renseignements sur les services;
- évaluation de la maturité scolaire.

En leur qualité de premiers enseignants de leur enfant, les parents connaissent et comprennent ses capacités, son rendement, ses préférences, ses intérêts, ses points forts et ses besoins. Ils constituent une ressource essentielle et devraient participer aux réunions initiales au moment de l'inscription.

Parfois, les enfants qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels ont déjà été dans des garderies ou des centres pour jeunes enfants, ou ont déjà eu des contacts avec des organismes extérieurs, etc. Ces organismes ont des renseignements sur les enfants qu'il est important de partager avec l'école où sont inscrits les enfants. Il existe des lignes directrices provinciales pour aider les équipes de soutien de l'élève à rassembler l'information avant l'entrée de l'élève à l'école.



### Suggestion de ressources

Enfants en santé Manitoba. *Protocole du ministère de l'Éducation et des Services à l'enfant et à la famille pour les enfants et les jeunes placés sous tutelle*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, mai 2013. Disponible sur le site <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)>.

———. *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, sept. 2002. Disponible sur le site <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. « Renseignements sur les services de soutien aux élèves à l'intention des parents », *Services de soutien aux élèves/Éducation de l'enfance en difficulté*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/parents/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/parents/index.html)>.

## Transitions entre les niveaux dans la même école

Les divisions scolaires et les écoles peuvent faire appel à divers moyens pour partager les renseignements entre enseignants lorsque les élèves passent d'un niveau à l'autre au sein de la même école. Certaines écoles du Manitoba utilisent le profil de classe comme point de départ de la discussion. D'autres organisent des réunions, officielles ou non, pour partager l'information. Les orthopédagogues doivent être connaissant au sujet des dispositions utilisées dans leur division scolaire ou leur école.

## Transitions entre les écoles

Dans bien des divisions scolaires, les élèves doivent changer d'école lorsqu'ils passent d'un certain niveau à un autre. Parfois, les élèves restent dans la même école de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.

Pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels, comme pour leurs familles, la transition entre un milieu connu et une nouvelle école peut provoquer de l'anxiété et du stress. L'orthopédagogue devra peut-être organiser des visites de la nouvelle école au cours de l'année qui précède la transition

afin de soulager l'élève et ses parents. Ces visites doivent être planifiées pendant des réunions de planification du PEP, d'admissions ou de transition, tel qu'il convient. De plus, l'orthopédagogue peut prévoir une réunion pour que l'ancienne école et la nouvelle école puissent se communiquer des renseignements sur les capacités, le rendement, les préférences, les intérêts, les points forts et les besoins de l'enfant avant la transition. Certaines écoles créent des « histoires sociales » pour que les élèves et les parents les lisent pendant l'été afin de faciliter la transition. Ces histoires sociales peuvent comporter des sujets comme les casiers, la salle à dîner, la récréation, la structure de la classe, etc. (voir *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, chapitre 5, page 8) .



#### Suggestion de ressource

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html)>.

## Transition de l'école à la communauté

Le processus de la planification de la transition entre l'école et la communauté doit être lancé dès que les élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels entrent au secondaire ou ont entre 14 à 16 ans. Les élèves sont les membres centraux de l'équipe de soutien de l'élève pendant le processus de planification de la transition. Les plans de transition doivent être inscrits dans le PEP de l'élève. Les gestionnaires de cas doivent adopter la même démarche pour la planification de la transition que celle qu'ils ont suivie pour la planification du PEP.

La planification de la transition comprend aussi les actions suivantes :

- prévoir et animer les réunions de planification de la transition;
- déterminer la date d'obtention du diplôme, avec l'élève et ses parents;
- déterminer quels seront les membres de l'équipe de soutien de l'élève, en consultation avec l'élève et ses parents;
- aider l'élève et ses parents à trouver les services et les ressources qui existent dans la communauté;
- soutenir les parents afin de veiller à ce que l'élève soit aiguillé vers les programmes appropriés de soutien pour adultes.

Parfois, la planification de la transition peut comprendre une planification créative à long terme avec des membres de la communauté, des entreprises ou des organisations communautaires, ce qui peut donner la possibilité à un élève qui a des besoins d'apprentissage exceptionnels de rester dans la communauté où il vit et d'y participer activement.

### Exigences pour l'obtention du diplôme

L'élève doit avoir terminé avec succès l'un des quatre programmes suivants pour obtenir un diplôme d'études secondaires du Manitoba :

- Programme français
- Programme d'immersion française
- Programme anglais
- Programme d'études technologiques

Dans le cas des élèves ayant d'importantes déficiences cognitives qui les empêchent d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études élaborés par le Ministère, même avec de l'appui, l'équipe scolaire déterminera qu'il convient de modifier les cours qu'ils suivront et de leur accorder la désignation **modifié (M)**. La décision d'appliquer la désignation (M) doit être prise au cas par cas pour chaque cours élaboré ou approuvé par Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. Une modification signifie qu'on a changé le nombre ou le contenu des résultats d'apprentissage de programmes d'études élaborés par le Ministère afin de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève sur le plan cognitif. Ces modifications doivent être énoncées dans un PEP et identifiées dans le bulletin de l'élève. Les notes attribuées à l'élève doivent refléter le niveau d'apprentissage atteint par rapport aux résultats d'apprentissage modifiés. L'élève reçoit un diplôme d'études secondaires lorsqu'il satisfait aux exigences pour l'obtention du diplôme.

Certains élèves ont des déficiences cognitives d'une gravité telle qu'ils ont besoin de résultats d'apprentissage individualisés et différents de ceux établis par Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. Les objectifs ou les résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève doivent être détaillés dans un PEP. La désignation de programmation **individualisée (I)** s'applique à une année entière de programmation et non à des cours en particulier. Il n'y a pas de notes attribuées aux élèves; les progrès sont documentés en fonction du processus décrit dans le PEP et ils reçoivent un Programme d'études secondaires individualisé : certificat de fin d'études secondaires.

L'élève recevant un programme individualisé (I) au secondaire va recevoir un certificat de fin d'études secondaires au moment de sa sortie de l'école comme indiqué dans son plan de transition. Consulter la section [Diplôme d'études secondaires](#) du site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba pour obtenir de plus amples renseignements.

Vous pouvez obtenir des certificats de fin d'études secondaires pour le programme d'études secondaires individualisé (numéro d'article 96977) auprès du [Centre des manuels scolaires du Manitoba](#).



### Suggestion de ressources

Centre des manuels scolaires du Manitoba. Page d'accueil.  
<[www.mtbb.mb.ca/](http://www.mtbb.mb.ca/)>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Préparer l'avenir : un guide des exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires à l'intention des parents et des élèves*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/avenir/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/avenir/index.html)>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *Diplôme d'études secondaires*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/diplo-secondaire.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/diplo-secondaire.html)>.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Pour l'intégration : Manuel concernant la programmation individualisée au secondaire : Document pour les écoles secondaires*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2002. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/individu/docs/document.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/individu/docs/document.pdf)>.

———. *Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire : Document pour les écoles secondaires*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2002. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/modifies/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/modifies/index.html)>.

Enfants en santé Manitoba. « Rôles interactifs et calendrier de planification de la transition », *Protocole de transition*. Disponible sur le site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba <[www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/policy/transition/web/index\\_fr.html](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/policy/transition/web/index_fr.html)>.

———. *Un travail collectif – Renseignements aux parents : la transition de l'école à la communauté*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, avril 2010. Disponible sur le site d'Enfants en santé Manitoba à <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)> et sur le site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba à <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/transition/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/transition/index.html)>.

———. *Vers la vie d'adulte : Protocole de transition de l'école à la communauté pour les élèves avec des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, mars 2008. Disponible sur le site d'Enfants en santé Manitoba à <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)> et sur le site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba à <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/index.html)>.

### Questions encourageant la réflexion



Quelles sont les stratégies visant à aider un élève qui est non verbal à faire entendre sa voix et faire des choix pour ce qui est de l'établissement des programmes éducatifs qui le concernent?

Le fait que les élèves ne puissent pas parler ne signifie pas qu'ils n'ont rien à dire. La communication est un besoin essentiel chez les êtres humains et les élèves qui s'expriment verbalement de façon limitée ou pas du tout ont le même besoin de communication que les autres élèves de la classe. L'orthopédagogue et les membres de l'équipe de soutien de l'élève doivent collaborer en vue de trouver une stratégie de communication efficace.

En communiquant, les élèves peuvent établir des rapports avec les autres, prendre des décisions qui touchent leur vie, exprimer leurs sentiments et sentir qu'ils font partie de la communauté dans laquelle ils vivent. Il faut donc donner au cours de la journée à un élève non verbal ou qui s'exprime verbalement de façon limitée de nombreuses occasions de faire entendre sa voix et de faire des choix en ce qui concerne l'établissement de programmes éducatifs le concernant.

On peut peut-être commencer par demander aux parents de quelle façon ils permettent à leur enfant de se faire entendre et de faire des choix à la maison. Il se peut que l'orthopédagogue veuille faire appel à l'orthophoniste afin que celui-ci l'aide à déterminer quel genre de technologie fonctionnelle ou d'appareil de suppléance à la communication, ou quelle approche, serait adapté aux besoins de l'élève. Un enseignant pourrait enregistrer les voix des camarades de l'élève sur l'appareil de celui-ci plutôt que d'enregistrer la voix d'un adulte. Il est important de veiller à ce que les parents des camarades dont on enregistre la voix connaissent le but de l'enregistrement. Il faut que l'orthopédagogue vérifie la politique de la division scolaire au sujet de l'enregistrement des voix des élèves.

Un orthophoniste peut aussi apporter son aide à l'équipe de soutien de l'élève pour déterminer de quelle façon un élève non verbal ou peu verbal peut faire des choix au cours de la journée. Les enseignants sont nombreux à utiliser des appareils de suppléance à la communication pour permettre aux élèves de faire des choix.



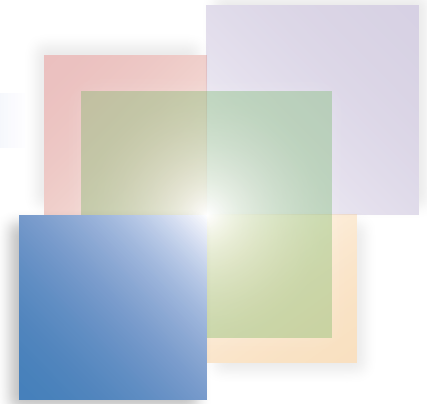
### Quand doit-on faire participer un élève au processus de planification axée sur l'élève?

Il faut faire participer les élèves au processus de planification le plus tôt possible. La contribution des élèves à ce processus repose en grande partie sur la créativité de l'équipe de soutien, qui doit trouver des façons de les faire participer.

En général, en permettant à un élève d'avoir son mot à dire au cours du processus de planification, on lui donne l'occasion d'apprendre une nouvelle compétence, qui lui sera utile à long terme. Les élèves qui participent à la planification apprennent à demander ce qu'il leur faut pour réussir, aussi bien à l'école qu'après.

## Leadership

Les orthopédagogues ont un rôle de leader dans la mise en oeuvre du (des) modèle(s) de prestation des services à l'intérieur de l'école. Les orthopédagogues fournissent un rôle de leadership en se tenant au courant des nouveautés dans le domaine des services de soutien aux élèves pour assister et soutenir la communauté scolaire à comprendre et promouvoir les pratiques inclusives en éducation.



### Donner et recevoir des connaissances professionnelles

Les orthopédagogues ont souvent à fournir à d'autres des connaissances professionnelles (en partageant l'information sur les questions d'actualité en matière de planification personnelle, sociale, éducative et transitionnelle), tout en ayant également à participer eux-mêmes à l'acquisition de connaissances professionnelles.

#### Croissance professionnelle personnelle

Il est important pour les orthopédagogues de se tenir au courant des pratiques d'enseignement et des questions qui touchent aux enfants, aux jeunes et aux familles, et donc de poursuivre régulièrement leur perfectionnement professionnel.

Les orthopédagogues peuvent continuer leur perfectionnement professionnel, par exemple, en devenant membres d'une association d'enseignants qui offre des ressources et des occasions d'apprendre.

- Les organisations comme la Manitoba Teachers' Society (MTS), la Manitoba Association of Resource Teachers (MART), le Manitoba Council for Exceptional Children (MCEC), la Student Services Administrators' Association of Manitoba (SSAAM), et l'Association des orthopédagogues de langue française du Manitoba (AOLFM) offrent des ateliers, des ressources et de la documentation utiles pour les orthopédagogues.
- Éducation et Enseignement supérieur Manitoba offre de nombreuses ressources, des consultations et des possibilités de perfectionnement professionnel.
- Bien des orthopédagogues s'inscrivent à des cours ou suivent une formation supplémentaire afin d'obtenir un brevet professionnel.



### Suggestion de ressource

Pour plus de renseignements sur l'obtention d'un brevet professionnel, consultez :  
Éducation Manitoba. *Guide à l'intention des membres du personnel professionnel titulaires d'un brevet d'enseignement du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, nov. 2009. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/brevet/guide.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/brevet/guide.html)>.

## Perfectionnement professionnel pour le renforcement des capacités

Souvent, les divisions scolaires et les écoles investissent du temps et des ressources pour permettre aux orthopédagogues de se perfectionner et de mettre à jour leurs connaissances, et s'attendent à ce que les orthopédagogues partagent alors ces connaissances avec d'autres membres du personnel

de leur division scolaire ou leur école. Parfois, l'on s'attend à ce que les orthopédagogues jouent un rôle de leaders dans la communauté scolaire. Ces orthopédagogues établissent et entretiennent des rapports professionnels continus avec le personnel de l'école, les spécialistes et les autres fournisseurs de services qui travaillent auprès des élèves à l'école. La planification de l'éducation et les services auxiliaires sont coordonnés dans l'intérêt des élèves. Les collègues peuvent offrir des conseils et des encouragements au sujet des besoins reconnus des élèves.

L'orthopédagogue doit être un enseignant expérimenté et averti qui peut jouer un rôle de leader pour aider les enseignants à savoir utiliser des stratégies d'enseignement différentiel dans leurs classes. (AuCoin et Porter)

## Les communautés d'apprentissage professionnel

Les orthopédagogues sont des membres importants de l'équipe de l'école et, en cette qualité, peuvent montrer la voie à l'équipe en vue d'une gestion globale efficace des projets visant l'inclusion. Ils peuvent donc avoir à organiser des communautés d'apprentissage professionnel. Ces communautés peuvent offrir des études de livres, des occasions d'apprendre grâce à des présentations sur la diffusion en continu en direct ou à des webinaires, ou des séances d'échanges d'information sur un thème professionnel. Bien des divisions scolaires utilisent une partie de leurs réunions mensuelles du personnel pour discuter d'un thème pour une communauté d'apprentissage professionnel. Parfois, ces séances sont facultatives; elles peuvent avoir lieu à midi et les participants peuvent amener leur dîner, ou après l'école, à l'occasion d'un super-discussion.





#### Suggestion de ressource

Ciurysek, Sandra, Sheri Handsaeme, Lisa Palko, Sherri Sterling et Warren Toth. *Professional Learning Communities: A Literature Synopsis*, coordonné/ dirigé par David Townsend et Pam Adams, University of Lethbridge. Disponible sur le site d'Alberta Education à <[https://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/FINAL\\_Professional\\_Learning\\_Communities.pdf](https://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/FINAL_Professional_Learning_Communities.pdf)>.

## Comités scolaires ou divisionnaires

On peut demander à l'orthopédagogue de faire partie d'un comité scolaire ou divisionnaire. S'il fait partie d'un comité scolaire, il se peut que ce soit en sa qualité de membre du personnel de l'école et pas nécessairement en sa qualité d'orthopédagogue. Dans le cas d'un comité divisionnaire, les participants seront choisis en fonction de la nécessité d'avoir une représentation dans un certain domaine d'expertise lié au rôle du comité. Lorsqu'on demande à un orthopédagogue de participer à un comité en dehors de l'école, le directeur doit en être informé.

## Information sur l'accès aux services

Les communautés fournissent toutes sortes de ressources précieuses pour les écoles et les familles. Ces ressources sont, entre autres, les personnes qui font du bénévolat à l'école, les organisations qui offrent des activités d'enrichissement, les entreprises qui fournissent des renseignements sur les carrières et des stages en milieu de travail, et les organismes qui offrent divers services sociaux pour les élèves et les familles.

Les différentes divisions scolaires auront accès à différents services dans leurs communautés; les orthopédaogues devront donc peut-être recenser les services qui existent dans la communauté et en faire une liste. Il peut aussi être nécessaire d'éclaircir le rôle de l'enseignant titulaire de classe en tant que fournisseur de renseignements sur l'élève à l'intention de l'équipe de soutien de l'élève, ces renseignements pouvant servir à aiguiller l'élève vers des services internes ou externes.



#### Suggestion de ressource

CONTACT Community Information. *Manitoba's Community Resource Data Warehouse*. <[www.contactmb.org/](http://www.contactmb.org/)>.

L'« entrepôt de données » de CONTACT—un programme de Volunteer Manitoba—est une source d'information sur le vaste ensemble de services communautaires qui existent dans toute la province.



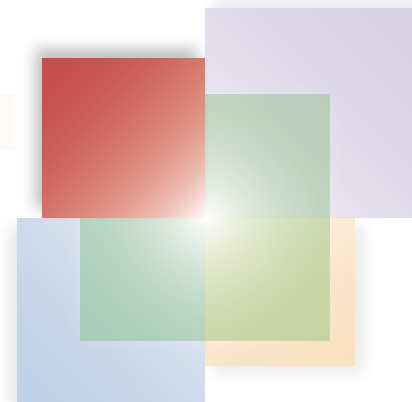
### Question encourageant la réflexion

De quelle façon l'orthopédagogue soutient-il les enseignants par l'intermédiaire de son rôle de leader?

La fonction primaire de l'orthopédagogue devrait se résumer à une chose : soutenir les enseignants titulaires de classe. Lorsque l'enseignant titulaire est soutenu, les élèves le sont aussi et ils bénéficient de programmes d'éducation appropriés. Dans son rôle de leader, l'orthopédagogue offre des renseignements et des ressources visant à permettre à l'enseignant titulaire de classe d'acquérir des connaissances relativement aux besoins reconnus d'un élève.

L'équipe de l'école peut décider que certains élèves devraient bénéficier d'un soutien supplémentaire en raison de besoins exceptionnels dans le domaine de l'apprentissage, ou sur le plan social ou affectif, comportemental, sensoriel, physique, cognitif ou intellectuel, scolaire ou médical, ou en ce qui concerne la communication. L'orthopédagogue peut fournir à l'enseignant titulaire les renseignements nécessaires pour que celui-ci puisse prévoir des programmes d'éducation appropriés pour ces élèves. L'orthopédagogue devrait être au courant des renseignements que possède déjà l'enseignant titulaire de classe, afin de pouvoir ajouter des nouveaux renseignements à cette base. Si l'orthopédagogue a l'occasion de coenseigner avec l'enseignant titulaire de classe, il peut lui montrer diverses méthodes de coenseignement.

Pour les orthopédagogues, il est important de veiller à ce que chaque stratégie suggérée aux enseignants titulaires de classe ait fait l'objet de recherches, soit fondée sur des données probantes et appuie la notion de programmes d'éducation appropriés au sein de la classe ou de l'école. Il est important de tenir compte des méthodes employées par l'enseignant titulaire et de poursuivre à partir de cela.



La gestion est un autre rôle important des orthopédagogues, qui leur permet de soutenir les enseignants titulaires de classe et les élèves. Les responsabilités de gestion de l'orthopédagogue peuvent inclure les choses suivantes :

- gestion de cas;
- planification de réunions;
- collecte et utilisation de données pour guider les décisions au niveau de l'école ou des élèves;
- rédaction de rapport et de demandes de financement;
- gestion des registres et des dossiers des élèves;
- gestion des ressources.

### Gestion de cas

Parfois, l'on peut s'attendre à ce que l'orthopédagogue joue le rôle de [responsable de cas](#) (voir la page 37 de *Plan éducatif personnalisé*).

Pour être efficace, un responsable de cas doit avoir les caractéristiques suivantes :

- solides compétences d'organisation et de gestion des dossiers;
- bon entregent et solides capacités de communication;
- capacités de pensée critique;
- connaissance des ressources communautaires et faculté d'établir des rapports positifs avec celles-ci;
- faculté de donner aux élèves, aux parents et aux fournisseurs de soins des moyens d'agir;
- valeurs solides en ce qui concerne l'éducation;
- excellente conscience de soi-même.

N'importe quel membre de l'équipe de soutien de l'élève peut jouer le rôle de responsable de cas. Il peut s'agir de la personne qui connaît le mieux l'élève ou de quelqu'un qui a des rapports positifs avec l'élève et sa famille.

Le responsable de cas est nommé afin de faciliter le processus de planification axée sur l'élève.

### Planification axée sur l'élève (Plans éducatifs personnalisés)

La *planification axée sur l'élève* est le processus par lequel les membres de l'équipe de soutien de l'élève, et entre autres les éducateurs, les parents et les élèves (si approprié) collaborent pour répondre aux besoins uniques des élèves (voir le chapitre 3 de *Plan éducatif personnalisé*). Le but de la planification axée sur l'élève est d'aider les élèves à acquérir les compétences et les connaissances qui viendraient logiquement après leur niveau actuel.

Durant le processus de planification axée sur l'élève et d'élaboration d'un PEP, le gestionnaire de cas supervise le travail de l'équipe de soutien de l'élève. Les responsabilités d'un gestionnaire de cas sont généralement les suivantes :

- coordonner l'élaboration et la mise à jour régulière du PEP;
- faciliter la prise de décisions en groupe;
- entretenir la communication entre les membres de l'équipe, y compris les parents;
- veiller à ce qu'un processus soit mis en place 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.

La division scolaire :

4. demandera au directeur d'école de désigner un gestionnaire de cas et veiller à ce que le PEP soit élaboré avec l'aide de l'enseignant et d'autres membres du personnel de l'école (RM 155/05).

(Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves*, p. 18)



Vous trouverez d'autres renseignements à l'Annexe 11 : Animation de réunions variées et à l'Annexe 12 : Animation d'une réunion de planification axée sur l'élève.

Pour être efficace, l'équipe s'efforce d'atteindre un consensus pendant toute la planification axée sur l'élève. Pour arriver à un consensus réel, les membres de l'équipe doivent sentir qu'ils sont des participants respectés et avoir vraiment pris l'engagement de jouer leur rôle dans la mise en œuvre du PEP de l'élève.

L'équipe de soutien de l'élève peut se réunir officiellement à des dates indiquées dans le PEP de l'élève pour examiner les programmes d'éducation prévus. Ces dates correspondent souvent aux périodes de rapport des écoles. La fréquence et le moment choisi pour les réunions, de même que le nombre de membres de l'équipe qui doivent être présents à une réunion particulière, varient selon les besoins de chaque élève.

## Planification dans le domaine du comportement

Parfois on peut demander à l'orthopédagogue d'être gestionnaire de cas ou membre de l'équipe de soutien d'un élève qui a des difficultés affectives ou comportementales. En tant que membre de la communauté scolaire, l'orthopédagogue est chargé, en collaboration avec d'autres personnes, de veiller à ce que le milieu scolaire soit sans danger et à ce que tous les élèves s'y sentent respectés et puissent réaliser pleinement leur potentiel.

Selon la recherche sur la résilience, il existe des preuves solides du fait que les relations positives, les messages montrant que l'on a des attentes positives et que l'on y croit et les occasions de participer et de contribuer encouragent la résilience et favorisent le succès dans l'apprentissage, ainsi qu'un développement sain. (Benard)

Lorsque les écoles encouragent les relations positives, non seulement entre les éducateurs et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, entre les éducateurs, entre les éducateurs et les parents et entre les directeurs d'école et le personnel, cela crée une atmosphère favorable et inclusive dans les classes (voir la figure 2, page 9 de *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*).

En tant que gestionnaire de cas ou membre de l'équipe de soutien d'un élève qui a des difficultés comportementales, l'orthopédagogue peut avoir les moyens d'aider l'équipe de soutien de l'élève lorsque celle-ci fait le nécessaire pour établir des rapports positifs et bienveillants avec l'élève et sa famille. L'orthopédagogue peut aussi avoir à se faire le porte-parole de l'élève, seul ou avec celui-ci ou sa famille, afin de trouver des occasions pour l'élève de participer à une communauté scolaire sûre et accueillante et d'y apporter une contribution.



Pour discuter du comportement des élèves en classe ou du comportement d'un élève en particulier, voir l'Outil n° 5 : Réunion d'intervention de 30 minutes pour la maîtrise du comportement (exemple).

Il arrive que des réunions courtes et fréquentes visant à permettre de résoudre des problèmes soient bénéfiques à l'équipe de soutien de l'élève, lorsque celle-ci est en train de mettre en œuvre le PEP d'un élève qui a des difficultés de comportement. La réunion d'intervention de 30 minutes sert souvent à aider les membres de l'équipe à travailler de façon positive et proactive pour mettre en œuvre des stratégies précises et trouver des solutions avant la fin de la réunion.



### Suggestion de ressource

Benard, Bonnie. "A Perspective on Resilience." *Tribes Learning Community*. <<http://tribes.com/about/perspective-on-resilience/>>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba offre un continuum de moyens de soutien et de services grâce à des ressources variées destinées aux écoles, aux familles et aux communautés, et visant la création et le maintien d'écoles sûres et accueillantes.



### Suggestion de ressources

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

———. Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/index.html)>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. Écoles sûres et accueillantes. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole\\_sure/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole_sure/index.html)>.

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. 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)>.

———. Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/index.html)>.

## Le processus Wraparound

Wraparound est un processus visant à permettre de répondre aux besoins complexes des enfants et des jeunes et de leurs fournisseurs de soins. Le processus est composé de systèmes multiples intégrés et prévoit l'élaboration de plans de soins axés sur les élèves. Il offre des soins sans condition par l'intermédiaire de programmes souples axés sur l'élève et ses besoins dans un milieu communautaire.

Le Protocole Wraparound pour les enfants et les jeunes atteints de troubles affectifs ou comportementaux graves ou profonds

« est destiné aux fournisseurs de services ainsi qu'aux parents et aux aidants naturels qui participent à l'élaboration d'un plan d'intervention coopératif visant les enfants et les jeunes atteints de troubles affectifs ou comportementaux graves ou profonds. » (Enfants en santé Manitoba, p. 6)

L'équipe Wraparound est composée de l'élève (si approprié), de parents, des services de soutien officiels ou non, ou d'organismes communautaires. L'orthopédagogue peut être invité à faire partie de l'équipe ou désigné par le directeur d'école pour s'occuper de la gestion du cas.

**Suggestion de ressources**

Enfants en santé Manitoba. *Protocole Wraparound pour les enfants et les jeunes atteints de troubles affectifs ou comportementaux graves ou profonds*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, 2013. Disponible sur le site <[www.gov.mb.ca/healthchild/publications/protocol\\_ebd\\_wraparound\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/healthchild/publications/protocol_ebd_wraparound_fr.pdf)>.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, « Protocole Wraparound », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/plan\\_part.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/plan_part.html)>.

## Gestion du processus de financement des besoins d'apprentissage spéciaux

Chaque division scolaire a sa propre façon d'offrir un continuum de services de soutien aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux. Certaines subventions par catégorie, comme la subvention pour les services aux élèves, sont versées aux divisions scolaires précisément pour soutenir les élèves qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux. La subvention pour les services aux élèves est conçue pour aider les élèves qui ont des besoins scolaires ou d'apprentissage faibles ou modérés en raison de facteurs sociaux, affectifs, comportementaux ou physiques ayant une influence sur leur capacité de réussir à l'école, ou qui ont besoin d'une intervention à cause de leur comportement au cours des années élémentaires. Les divisions scolaires se servent de la subvention pour les services aux élèves afin d'offrir un continuum de services de soutien aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux.

En plus des subventions par catégorie, les divisions scolaires peuvent demander à Éducation et Enseignement supérieur Manitoba des subventions pour des élèves particuliers, appelées subventions de niveau 2 et de niveau 3. Ces subventions sont versées aux divisions scolaires lorsque des élèves ayant des difficultés graves ou profondes répondent aux critères établis pour le financement. Les services de soutien appropriés sont définis par la division scolaire et l'équipe de l'école, en consultation avec les parents.

Pour déterminer si un élève est admissible à une subvention de niveau 2 ou 3, l'équipe d'examen du financement des services aux élèves doit étudier les demandes de façon individuelle. L'équipe de l'école et l'administrateur des services aux élèves identifient les élèves qui ont besoin de services de soutien exceptionnels et répondent aux critères établis pour un financement de niveau 2 ou 3 (voir les « [Lignes directrices pour l'aide financière de niveaux 2 et 3](#) » d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba). Le directeur peut demander à l'orthopédagogue, en sa qualité de gestionnaire de cas, de remplir une demande de subvention pour besoins spéciaux rares de niveau 2 ou 3 (voir « [Aide par catégorie pour les besoins spéciaux](#) »).

### Suggestion de ressources



Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. « Aide par catégorie pour les besoins spéciaux », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/index.html)>.

—— « Lignes directrices pour l'aide financière de niveaux 2 et 3 », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/niveau2-3.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/niveau2-3.html)>.

## Tenue des dossiers

Les orthopédagogues doivent être connaissant par rapport aux *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba* (Éducation Manitoba) et aux politiques de leur école/division scolaire en ce qui concerne le partage d'information, le consentement et l'aiguillage. Dans le cas de certains élèves, la [composante du dossier de soutien à l'élève](#) du dossier scolaire comprend des notes sur les services aux élèves. Les orthopédagogues pourraient avoir à gérer cette composante (consulter la page 13 des *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba*).

### Dossier de l'élève

Le dossier scolaire est un document officiel permanent dans lequel on enregistre la progression scolaire d'un élève depuis la maternelle jusqu'à la 12<sup>e</sup> année du système scolaire public au Manitoba. Il s'agit d'un document chronologique et d'un synopsis de la carrière scolaire d'un élève et des soutiens consacrés pour maximiser la réussite de ses études. Un dossier scolaire comprend la totalité des renseignements et documents compilés ou obtenus par le personnel d'une école, d'une division scolaire en rapport avec l'éducation de l'élève, et tous ces renseignements et documents sont consignés par écrit, au moyen de photographies, sur support électronique ou sous toute autre forme et sont conservés dans une école, un bureau d'une commission scolaire ou tout autre lieu relevant de la compétence de la commission scolaire. En termes pratiques, un dossier scolaire pourrait se composer d'une ou de plusieurs des trois composantes englobant les renseignements cumulatifs sur l'élève, les renseignements en matière de soutien à l'élève et les renseignements en matière de justice pénale pour les adolescents.

(Éducation Manitoba, *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba*, p. 1)



L'orthopédagogue peut avoir à informer les élèves et les parents, le cas échéant, du fait qu'il existe des dossiers d'élèves et à leur expliquer l'objectif de ces dossiers. Les renseignements recueillis pour ces dossiers sont gérés et conservés d'une manière efficace et responsable, selon les règles inscrites dans les *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba*.

Quelques notent importantes par rapport au dossier d'un élève :

- Inscrire les renseignements sur l'élève de façon objective et factuelle, en évitant de garder des détails sur une tierce partie.
- Décrire le comportement, en évitant d'utiliser des adjectifs vagues ou inutiles et d'exprimer des opinions ou des hypothèses. Indiquer clairement qu'il s'agit d'impressions personnelles, d'observations ou d'hypothèses (par exemple, l'élève « donnait l'impression d'être mal à l'aise », ou « semblait avoir un comportement d'évitement »), lorsque cela est nécessaire pour éclaircir un détail professionnel objectif.
- Inscrire en temps voulu ce qu'ils doivent noter, et apposer leurs initiales.
- Noter toute modification ou tout ajout subséquents et y apposer leurs initiales, en laissant intactes et lisibles les notes d'origine, sans jamais les effacer, les éliminer ou y mettre du liquide correcteur.
- Veiller à ce que les renseignements sont brefs mais suffisants pour que l'on puisse continuer à offrir à l'élève des programmes d'éducation appropriés.

#### Suggestion de ressources



Pour en savoir plus sur les renseignements à ajouter aux dossiers des élèves, consultez le site :  
Éducation Manitoba. *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, révisé en janvier 2012. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/dossier/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/dossier/index.html)>.

Pour plus de renseignements sur la gestion, la conservation, le transfert, l'entreposage et la destruction des dossiers, ainsi que l'accès à ceux-ci, consultez le site :  
Éducation Manitoba. *Lignes directrices sur la conservation et la disposition des dossiers des divisions et des districts scolaires*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, révisé en janvier 2010. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/disposition/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/disposition/index.html)>.

## Gestion des ressources (personnel, temps, finances)

Les orthopédagogues collaborent avec les directeurs d'école **en respectant les politiques et la procédure** afin de discuter des besoins et de l'utilisation des ressources financières et humaines.

Pour pouvoir offrir un continuum de services de soutien, l'orthopédagogue doit organiser son temps avec efficacité. L'établissement d'horaires et de

priorités devrait avoir pour effet de renforcer l'apprentissage de l'élève et son succès. Les profils de classe et d'élèves et les évaluations des besoins sont une source de données précieuses pour la planification.

Les horaires des orthopédagogues sont influencés par un certain nombre de facteurs qui touchent à l'établissement de priorités parmi les besoins. Certains des facteurs dont l'orthopédagogue peut devoir tenir compte en établissant des priorités pour son horaire sont les suivants :

- les besoins des élèves (par exemple, un nouvel élève qui arrive de façon inattendue);
- les besoins fonctionnels des élèves et leurs besoins en matière de développement;
- la disponibilité des membres de l'équipe de soutien de l'élève;
- la consultation avec les enseignants, les autres professionnels et les parents;
- ses responsabilités administratives.

Étant donné que les orthopédagogues qui travaillent à temps plein peuvent établir leurs horaires avec plus de souplesse que les enseignants titulaires de classe, il est important qu'ils coordonnent leur emploi du temps avec les autres membres de l'équipe de soutien de l'élève afin que les services et les activités prévus soient complémentaires. Cette coordination d'horaires permet aux orthopédagogues :

- de fixer des heures pour le coenseignement, le soutien ou l'observation en classe, ou pour l'enseignement individuel;
- de consulter les enseignants titulaires et(ou) d'utiliser le coenseignement pour certaines parties des programmes d'études;
- de consulter des organismes externes et d'aiguiller les élèves vers ceux qui conviennent;
- d'obtenir le soutien et la coopération de leurs collègues éducateurs;
- d'organiser l'enseignement en petits groupes;
- d'apporter une contribution au travail de l'équipe de soutien de l'élève.



Voir l'Outil n° 6 :  
L'année en bref  
(exemple), pour trouver  
un tableau d'activités  
courantes auxquelles  
l'orthopédagogue peut  
participer. Celui-ci peut  
souhaiter ajouter des  
choses à cet exemple  
ou en retrancher si  
l'exemple ne correspond  
pas à l'emploi du temps  
de l'école ou à ses  
priorités.

L'objectif global, pour les orthopédagogues, est d'analyser leur temps au cours d'une année entière afin de déterminer s'ils l'utilisent de façon efficace pour atteindre les buts et les résultats prévus pour les enseignants et les élèves de l'école.

Le directeur peut demander à l'orthopédagogue de gérer une certaine partie du budget. Si c'est le cas, l'orthopédagogue doit respecter la politique et les pratiques de l'école. La gestion d'un budget est un processus à caractère consultatif pour lequel l'orthopédagogue peut avoir à interroger les enseignants et à collaborer avec le directeur afin de décider comment utiliser le budget au mieux.

Dans le cadre de ses responsabilités de gestion des ressources, l'orthopédagogue peut aussi avoir à remplir des formulaires précis. Il devrait savoir quelles sont les exigences de sa division scolaire ou de son école en ce qui concerne les formulaires.



### Questions encourageant la réflexion

Quelles sont les caractéristiques essentielles d'un espace de services de soutien aux élèves?

L'orthopédagogue devra discuter avec le directeur d'école afin de trouver un endroit dans l'école qui puisse répondre aux besoins des élèves et du personnel quotidiennement. Il est important de tenir compte de l'atmosphère et de la disposition du lieu, ainsi que des ressources qui existent à cet endroit ou dans les environs immédiats.

Voici quelques aspects à considérer lorsqu'on choisit un endroit où travailler :

- L'endroit contient-il un espace où les dossiers peuvent être entreposés en lieu sûr et rester confidentiels?
- L'endroit est-il calme? Chaleureux? Confortable?
- Y a-t-il de la place pour exposer de la documentation et des ressources?
- Y a-t-on accès à un téléphone et à un ordinateur connecté à Internet?
- L'endroit est-il sûr et surveillé?



Est-ce que le personnel spécialisé (notamment les conseillers, les cliniciens et les orthopédaugues) peut garder un dossier de travail en plus du dossier scolaire?

Le personnel spécialisé peut garder un dossier de travail en plus du dossier scolaire

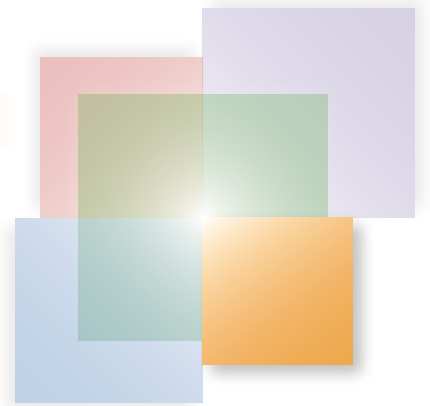
si les directives en matière de dossiers scolaire de la division scolaire permettent aux membres du personnel de tenir un dossier de travail. L'existence d'un tel dossier devrait être documentée à la fois dans la composante du dossier cumulatif et dans la composante d'un dossier principal de soutien à l'élève. Le personnel spécialisé devrait être au courant que tout dossier établi en cours d'emploi auprès d'une division scolaire est sous la garde, ou sous le contrôle, de la division scolaire; il n'appartient pas à son auteur. Par conséquent, le dossier de travail est assujéti aux mêmes dispositions relatives à l'accès et à la protection de la vie privée que les autres renseignements personnels ou renseignements médicaux personnels concernant un élève précis. (*Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba*, p. 41)

## Autres tâches

Les directeurs peuvent confier d'autres tâches aux orthopédagogues.

Bien que la supervision et l'évaluation du personnel relève du directeur d'école, celui-ci peut demander à l'orthopédagogue de l'aider à organiser les horaires des auxiliaires d'enseignement et de leur offrir une formation et un soutien continus. Les enseignants titulaires de classe sont aussi chargés de guider et d'appuyer les auxiliaires d'enseignement qui travaillent dans leurs classes.

Les orthopédagogues sont également souvent chargés d'organiser les tests de dépistage des problèmes de vue et d'ouïe dans la communauté scolaire.





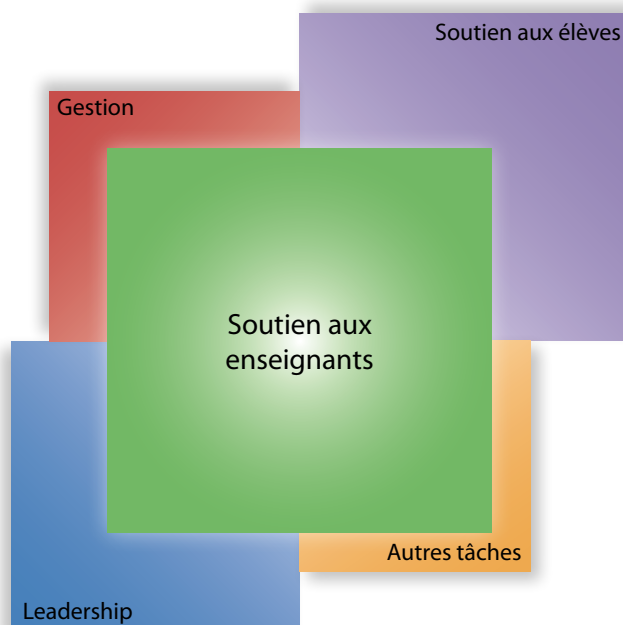
### Question encourageant la réflexion

De quelle façon vais-je mesurer mon efficacité en tant qu'orthopédagogue?

Les orthopédagogues sont efficaces lorsque :

- ils connaissent divers modèles de prestation de services et ont une excellente compréhension du ou des modèle(s) utilisé(s) par leur division scolaire ou leur école;
- leurs divers rôles et responsabilités sont bien équilibrés;
- l'enseignant titulaire de classe se sent soutenu en ce qui concerne l'établissement de programmes appropriés à l'intention de tous les élèves de la classe, dans toute leur diversité;
- l'enseignant titulaire de classe est conscient de la diversité des besoins de tous les élèves qui existe dans sa classe et se sent capable de planifier pour les élèves et d'évaluer ses élèves;
- les élèves progressent vers les résultats d'apprentissage prévus dans leurs PEP ou leur programme d'études;
- les élèves peuvent s'exprimer et faire des choix en matière de programmes éducatifs.

### Rôles et responsabilités universels des orthopédagogues



## Conclusion

Ce document vise à aider les orthopédagogues, les directeurs d'école et les administrateurs divisionnaires, qu'ils soient nouveaux ou expérimentés, à collaborer dans le contexte du (des) modèle(s) de prestation de services de leur école ou division scolaire. L'information fournie permettra aussi de prendre des décisions lorsqu'il s'agit de préciser les rôles des orthopédagogues dans chaque école et chaque division scolaire, et de veiller à ce que ces divers rôles soient équilibrés de façon gérable par l'orthopédagogue, tout en appuyant les enseignants titulaires de classes et les élèves.

Le travail d'orthopédagogue est une expérience enrichissante. Tout d'abord, les orthopédagogues soutiennent les enseignants titulaires de classe afin de permettre à ceux-ci d'enseigner de façon appropriée à tous les élèves de leurs classes, dans toute leur diversité. Les orthopédagogues sont des leaders qui possèdent un ensemble précis de compétences et connaissances à partager avec les écoles et les divisions scolaires, notamment la connaissance des divers modèles de prestation de services et de la distribution des ressources, selon les modèles choisis. Les responsabilités des orthopédagogues comprennent aussi certains éléments qui relèvent de la gestion, comme l'animation de réunions, l'aide à la collecte et à l'analyse des données, et la rédaction et la gestion des dossiers, ainsi que la gestion de cas pour certains élèves (pas tous). Enfin, comme c'est le cas avec n'importe quel emploi, les orthopédagogues peuvent avoir de temps en temps d'autres tâches à accomplir. Ces rôles et responsabilités variés, de même que les situations de toutes sortes dans lesquelles il peut se trouver chaque jour, rend le travail de l'orthopédagogue stimulant et satisfaisant.







## 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.



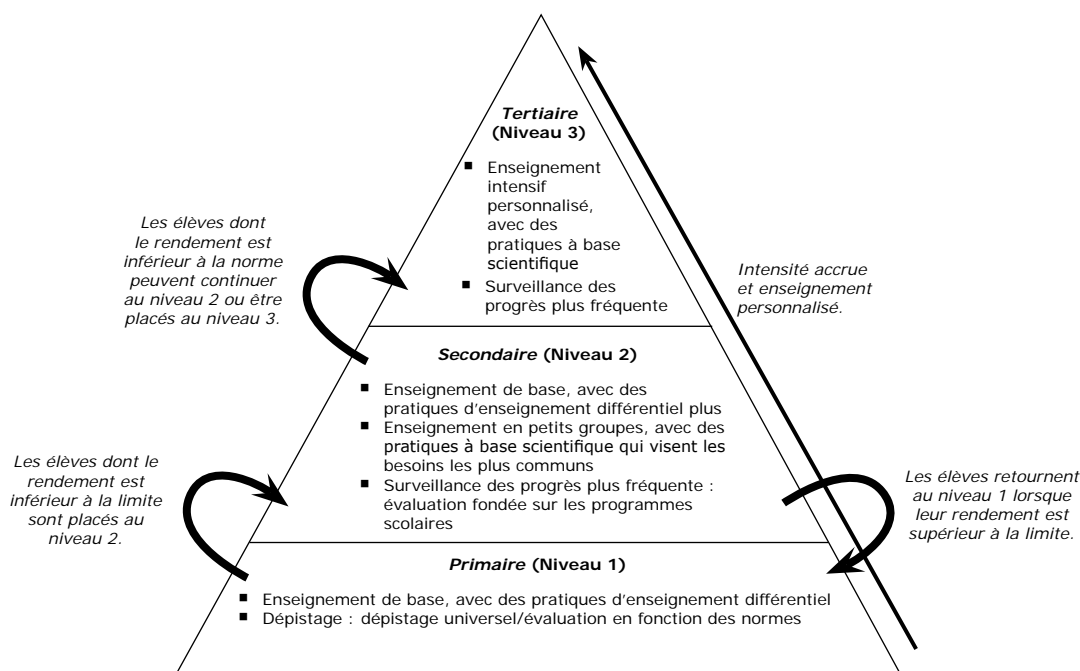
## Annexe 3 : Réponse à l'intervention

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**
<p><b>1. Utilisation équitable</b></p> <p>La conception est utile et commercialisable auprès des personnes ayant différentes capacités.</p>	<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 arénes 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>
<p><b>2. Utilisation souple</b></p> <p>La conception tient compte d'une vaste gamme de préférences et de capacités individuelles.</p>	<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>
<p><b>3. Utilisation simple et intuitive</b></p> <p>L'utilisation est facile à comprendre, indépendamment de l'expérience, des connaissances, des compétences linguistiques ou du niveau de concentration actuel de l'utilisateur.</p>	<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>
<p><b>4. Information perceptible</b></p> <p>La conception permet de communiquer efficacement l'information nécessaire à l'utilisateur, indépendamment des conditions ambiantes ou des capacités sensorielles de celui-ci.</p>	<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>
<p><b>5. Tolérance des erreurs</b></p> <p>La conception limite les dangers et les conséquences négatives de gestes accidentels ou involontaires.</p>	<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>
<p><b>6. Faible effort physique</b></p> <p>L'utilisation est efficace, en tout confort et exige un minimum de fatigue.</p>	<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>
<p><b>7. Taille et espace de l'approche et de l'utilisation</b></p> <p>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.</p>	<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 Bettye 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)>.

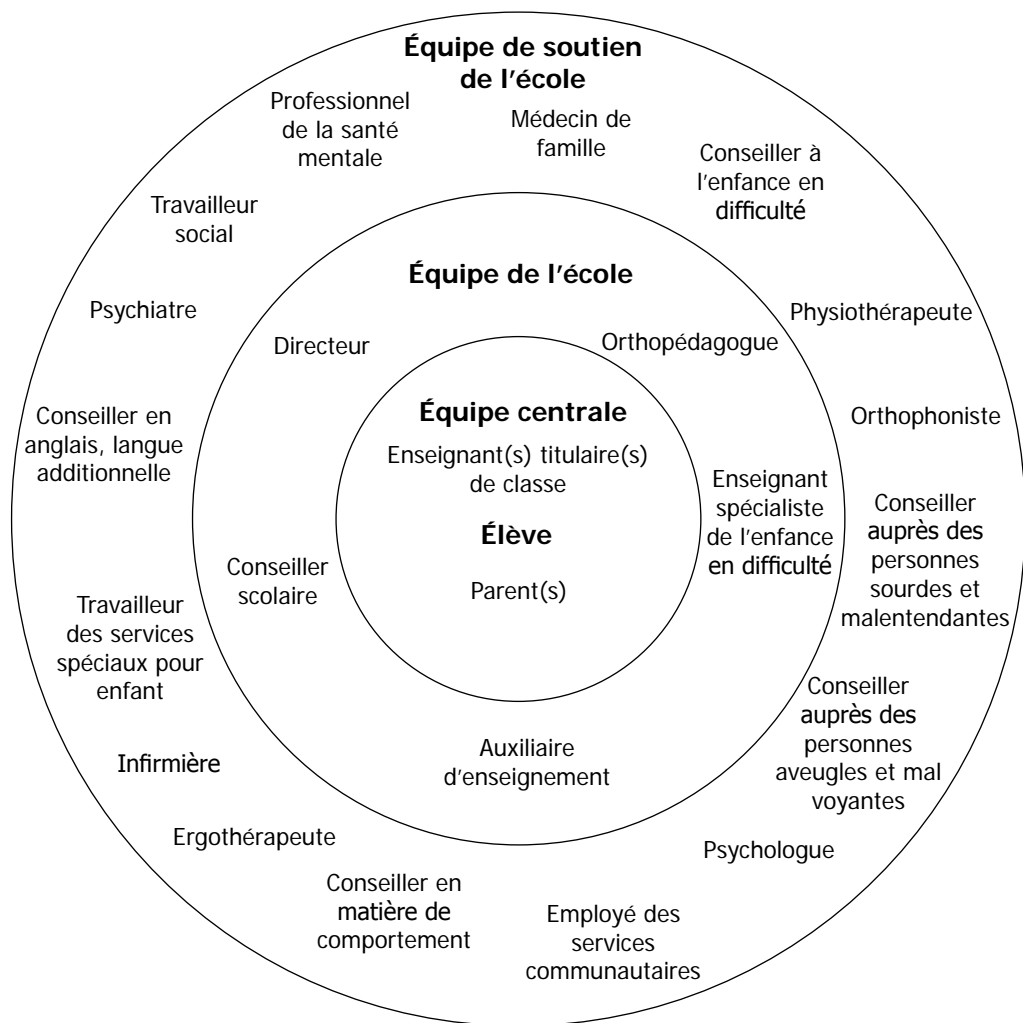
## Annexe 8 : Équipe de soutien de l'élève et rôles\*



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 postscolaire. 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-milieux. 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'autre 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. Branston, S. Hamre-Nietupski, I. Pumpian, N. Certo, et L. Gruenwald. "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 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 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 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 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 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) 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) 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. 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 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 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 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)?

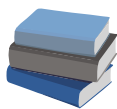
Lorsqu'ils ont recueilli assez de renseignements, les éducateurs peuvent se réunir en vue d'analyser et de résumer ces données, et de rédiger un plan d'intervention précis, pointu et organisé.

#### 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?)

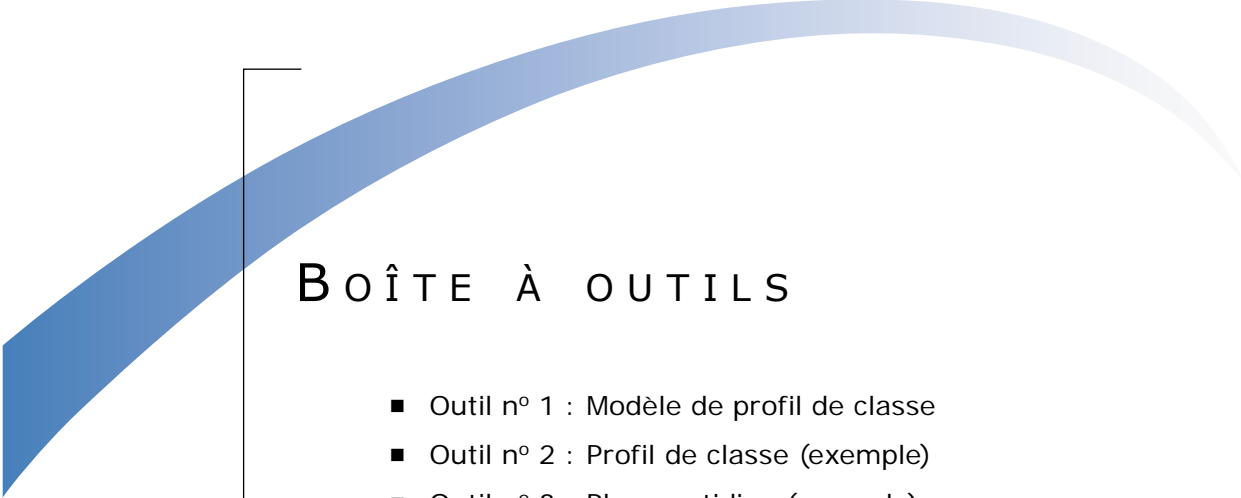
\* Source : Éducation Manitoba. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010, Annexe E, p. 68. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html)>.

## 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

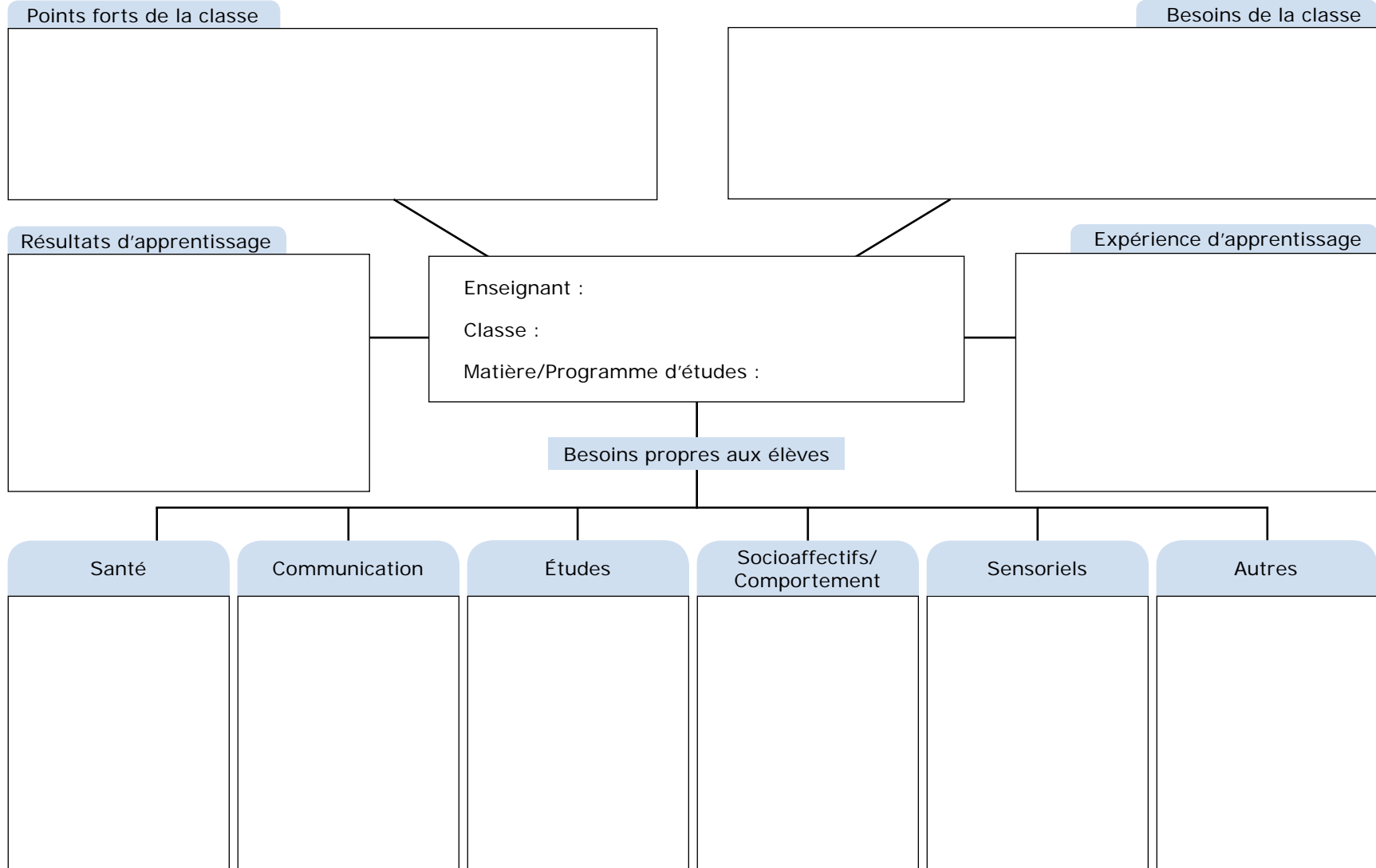


## BOÎTE À OUTILS

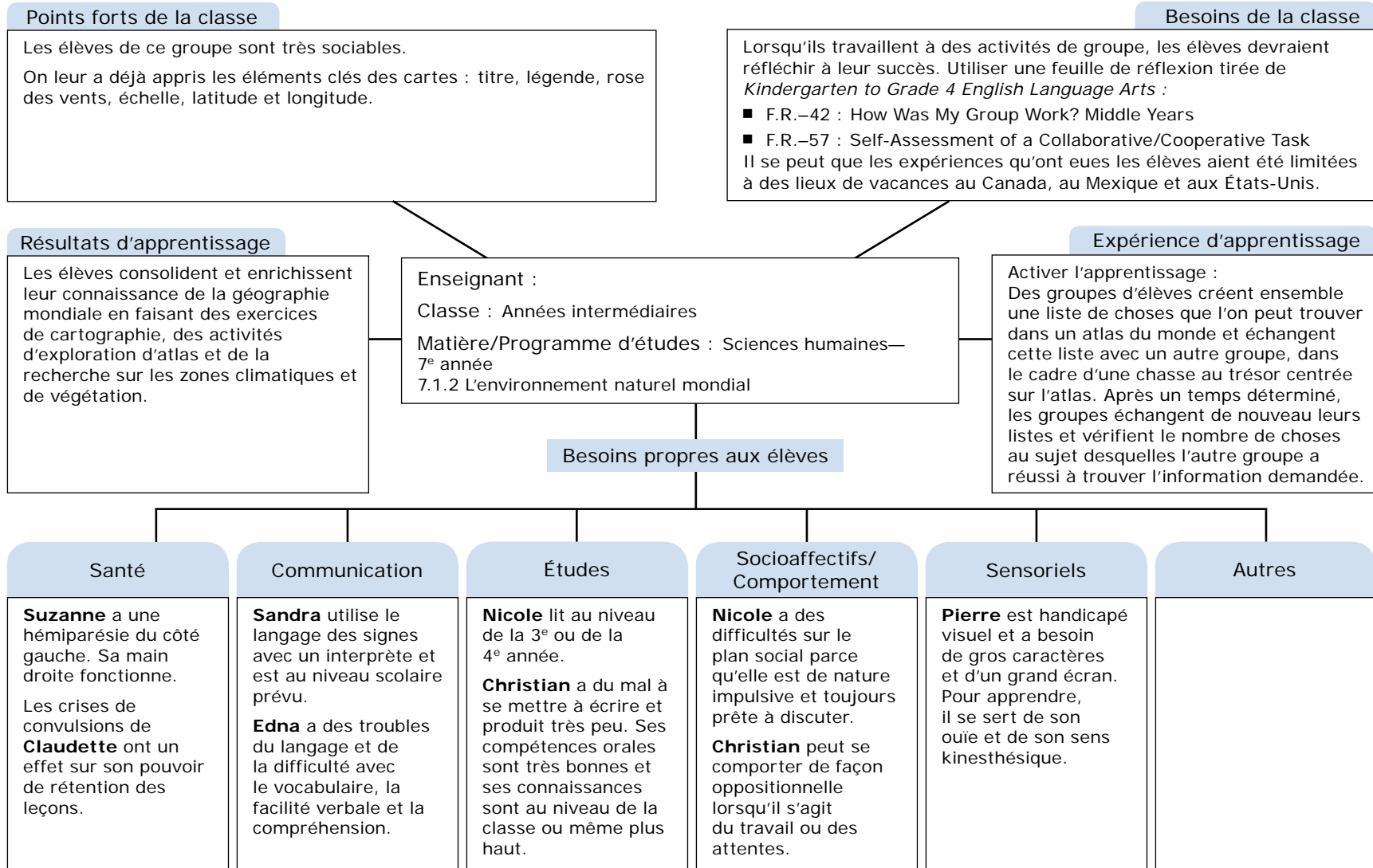
- Outil n° 1 : Modèle de profil de classe
- Outil n° 2 : Profil de classe (exemple)
- Outil n° 3 : Plan quotidien (exemple)
- Outil n° 4 : Profil de l'élève (exemple de formulaire)
- Outil n° 5 : Réunion d'intervention de 30 minutes pour la maîtrise du comportement (exemple)
- Outil n° 6 : L'année en bref (exemple)



# Outil n° 1 : Modèle de profil de classe



## Outil n° 2 : Profil de classe (exemple)



### Référence

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts: A Foundation for Implementation*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996, F.R.-42, F.R.-57.

## Outil n° 3 : Plan quotidien (exemple)



Exemple d'un plan quotidien incorporant le PEP d'un élève de 8<sup>e</sup> année

Heure	Tous les élèves	Élève 1	Élève 2
		Ces élèves font ce que font les autres, à moins d'une mention différente dans ces colonnes.	
8 h 45–9 h	<p>Les élèves entrent à l'école, enlèvent leurs manteaux, etc.</p> <p>L'enseignant distribue les agendas et recueille l'argent.</p> <p>On se lève pour chanter « Ô Canada ».</p> <p>Faire l'appel (demander à un élève de se charger de cette tâche).</p>	<p>Entrée à l'école</p> <p>L'auxiliaire d'enseignement va chercher l'élève à l'autobus pour l'amener dans l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'élève conduit son fauteuil roulant électrique de l'entrée principale à sa classe (résultat de physiothérapie).</li> <li>■ L'élève aide à enlever son manteau (résultat d'ergothérapie).</li> </ul>	<p>L'élève se rend dans la salle de counselling pour parler de la nuit et du matin avec le conseiller.</p> <p>Le conseiller d'école se rend avec l'élève jusqu'à la classe après avoir chanté « Ô Canada » (résultat affectif/établissement de relations/sécurité personnelle).</p>

*suite*

Exemple d'un plan quotidien incorporant le PEP d'un élève de 8<sup>e</sup> année

Heure	Tous les élèves	Élève 1	Élève 2
		Ces élèves font ce que font les autres, à moins d'une mention différente dans ces colonnes.	
9 h–9 h 40 ELA RAG 3 RAS 3.2.4 : Accéder à l'information	<p>English Language Arts (ELA)</p> <p>9 h–9 h 15 Rédaction personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les élèves continuent à écrire ce qu'ils ont commencé la veille sur le sujet, en appliquant le principe de l'apprentissage par investigation.</li> <li>■ L'auxiliaire d'enseignement surveille la classe; les élèves travaillent seuls.</li> </ul> <p>9 h 15–9 h 30 Grand groupe L'enseignant travaille avec la classe entière sur la façon d'examiner un texte informationnel afin de déterminer comment les auteurs présentent et organisent l'information.</p> <p>9 h 30–9 h 40 Les élèves s'entraînent à détecter l'organisation de l'information dans les index, les repères graphiques et les glossaires, et à en discuter, à l'aide de divers outils relevant d'autres médias et d'autres textes connexes.</p>	L'élève se sert d'un logiciel de conversion parole-texte (résultat du programme ELA) afin de continuer à travailler sur l'information écrite.	L'enseignant travaille avec l'élève au sein d'un petit groupe afin de lui apprendre à organiser un texte en lui demandant d'analyser son propre texte pour y trouver les mots-indicateurs ou transitionnels.

*suite*



Exemple d'un plan quotidien incorporant le PEP d'un élève de 8<sup>e</sup> année

Heure	Tous les élèves	Élève 1	Élève 2
		Ces élèves font ce que font les autres, à moins d'une mention différente dans ces colonnes.	
9 h 40–10 h 20	<p>Gymnase Les élèves courent sur la piste et font les activités prévues dans les différents centres.</p> <p>Entraînement sportif Les élèves s'entraînent à acquérir les compétences nécessaires pour un sport particulier.</p>	<p>L'élève s'entraîne à améliorer sa mobilité dans le fauteuil roulant électrique, en évitant de cogner ses camarades qui courent ou font des activités dans les divers centres.</p> <p>L'élève se sert d'un tapis de gymnase pour faire des exercices en vue d'essayer d'atteindre les objectifs de physiothérapie fixés et inscrits dans son PEP.</p>	

*suite*



Exemple d'un plan quotidien incorporant le PEP d'un élève de 8<sup>e</sup> année

Heure	Tous les élèves	Élève 1	Élève 2
		Ces élèves font ce que font les autres, à moins d'une mention différente dans ces colonnes.	
11 h–11 h 40 Mathématiques Le nombre—8.N.4 Démontrer une compréhension du rapport et du taux.	<p>Mathématiques</p> <p>11 h 00–11 h 20 Rapport—préévaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les élèves travaillent sur la F.R. 8.N.4.1 du programme de mathématiques de 8<sup>e</sup> année. Il y aura des blocs de différentes formes sur chaque table.</li> <li>■ L'enseignant se déplace et prend des notes, alors que les élèves travaillent à la préévaluation.</li> </ul> <p>11 h 20–11 h 40</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lorsque les élèves terminent, l'enseignant les répartit en petits groupes.</li> <li>■ Les élèves répondent à 10 questions dans leurs journaux de mathématiques, en se servant de mots et de schémas qui montrent des rapports à deux ou trois termes, pour 6 bocaux contenant 10 jetons de poker rouge, bleus et/ou blancs. (voir les points 1–3, p. 45–46 de <i>Grade 8 Mathematics</i>.)</li> </ul>	<p>L'enseignant veille à ce que des objets à manipuler soient disponibles pour que l'élève puisse montrer le cheminement de ses pensées.</p> <p>L'enseignant commence la préévaluation avec l'élève.</p>	<p>Lorsque l'élève a fini, on le met avec un autre élève afin qu'ils rédigent une chose dans leur journal ensemble.</p> <p>L'enseignant photocopie ce qu'ils ont écrit et insère les copies dans le journal de l'élève.</p>
11 h 40	Dîner		
12 h 20	Récréation		<p>Le superviseur des activités extérieures sait qu'il faut surveiller l'élève pendant les périodes où il n'y a pas d'activité structurée.</p> <p>L'élève revoit le conseiller d'école en retournant dans l'école après la récréation, avant d'aller en classe.</p>

Références

Éducation Manitoba. *Grade 8 Mathematics: Support Document for Teachers*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011, p. 45–46, F.R. 8.N.4.1. Disponible sur le site : [www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/math/support\\_gr8/](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/math/support_gr8/).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel - ouvrage de référence pour les écoles*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996, p. 6.85.

## Outil n° 4 : Profil de l'élève (exemple de formulaire)



Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Histoire et antécédents	
Sommaire diagnostique (p. ex., état médical, cognitif, adaptatif)	
Intérêts, préférences, styles d'apprentissage	
Niveau(x) actuel(s) de performance	Domaine :
	Domaine :
	Domaine :
Besoins prioritaires pour la planification	

\* Source: Éducation Manitoba. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010, Annexe G, p. 70. 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)>.

## Outil n° 5 : Réunion d'intervention de 30 minutes pour la maîtrise du comportement (exemple)\*



On peut se servir de la réunion de 30 minutes pour forcer les participants à se concentrer. Cet outil aide souvent l'équipe à se pencher de façon proactive sur des stratégies et des discussions précises, plutôt que de partir sur des sujets qui n'ont rien à voir, de se concentrer sur des choses négatives, ou encore de se plaindre, sans avoir trouvé de solution à la fin de la réunion.

**Comportement problématique :** *Les bavardages des élèves nuisent à l'enseignement et à la capacité des élèves de participer aux discussions de classe.*

**Élèves impliqués :** *Environ 16 des 22 élèves de la classe de sciences humaines de 8<sup>e</sup> année*

### Participants à la réunion

Animateur: *Enseignant chargé des arts du langage, 7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup>*

Secrétaire: *Bibliothécaire*

Autres: *Conseiller d'école, directeur adjoint*

### Étape 1 : Cerner le comportement problématique (5 minutes)

1. Demander à l'enseignant titulaire de décrire le comportement posant un problème.
  - *En bavardant avec d'autres élèves alors que l'enseignant parle à la classe, certains élèves compromettent l'enseignement et empêchent toute discussion de groupe importante.*
2. Éclaircir le problème en groupe. Déterminer quand le problème se produit, quelle en est la fréquence, combien de temps il dure, etc. Il peut être nécessaire de préciser davantage le problème.
  - *Les discussions de classe prévues ont dû être abandonnées après moins de cinq minutes à chaque classe, ce mois-ci.*
  - *On a dû dire aux élèves de se taire au moins 10 fois en une classe de 60 minutes.*

\* Source: © Alberta Education. *Supporting Positive Behaviour in Alberta Schools: A Classroom Approach*. Edmonton, Alberta : Alberta Education. 2008. Adapté avec la permission des responsables.

## Étape 2 : Définir le comportement souhaité

(5 minutes)

Comportements existants à continuer ou à intensifier :

- *Parler avec ses camarades en classe lorsqu'on fait un travail en groupe ou lorsque l'enseignant invite les élèves à parler ensemble.*

Nouveaux comportements à enseigner et à renforcer :

- *Montrer que l'on sait attendre son tour pour parler, en utilisant un bâton d'orateur.*
- *Éviter de parler et rester attentif pendant que l'enseignant enseigne et pendant que les élèves s'adressent à la classe un par un.*
- *Parler doucement avec ses camarades pendant que l'enseignant parle doucement avec un élève ou un petit groupe d'élèves.*

Comportements existants à limiter ou à éliminer :

- *Bavarder avec ses camarades pendant que l'enseignant enseigne ou parle à la classe.*
- *Bavarder avec ses camarades pendant qu'un autre élève parle à la classe ou pose une question.*
- *Bavarder avec ses camarades pendant les annonces quotidiennes.*

## Étape 3 : Trouver des renforcements et des conséquences

(5 minutes)

Trouver des renforcements positifs pour les comportements nouveaux et positifs liés au problème en question.

- *Occasions explicites de bavarder en classe*

Trouver des conséquences négatives pour les comportements inacceptables.

- *Proximité de l'enseignant, indice non verbal*

## Étape 4 : Trouver des stratégies proactives

(5 minutes)

Trouver des stratégies proactives qui pourraient aider les élèves à se comporter de façon plus positive et acceptable.

- *Fournir un signal visuel qui indique quand les élèves doivent être silencieux et quand ils peuvent bavarder avec leurs camarades.*
- *Établir des moments structurés pour que les élèves puissent passer du temps avec leurs camarades.*
- *Fixer des périodes courtes pour l'enseignement (en disant, par exemple : « Je vais enseigner pendant 10 minutes. Il est important d'écouter pendant ces 10 minutes. »).*
- *Rester debout tout près lorsqu'un élève commence à bavarder avec un autre.*

- *Apprendre aux élèves à quoi on s'attend quand l'enseignant enseigne— présenter ces attentes au cours d'une mini-leçon, les afficher, et les renforcer.*
- *Utiliser un bâton d'orateur pendant les discussions de groupe afin d'identifier clairement la personne qui a la parole.*

### Étape 5 : Trouver des stratégies d'évaluation

(5 minutes)

Trouver au moins deux façons de déterminer si le plan est efficace et si le comportement des élèves s'améliore.

- *Demander à un collègue d'observer ce qui se passe dans la classe pour déterminer quels sont les moments où les élèves bavardent beaucoup pendant l'enseignement et combien de temps cela dure.*
- *Inviter le collègue à revenir une deuxième fois, trois semaines après, pour observer à nouveau et constater si les bavardages ont diminué et si l'utilisation des stratégies proactives (par exemple l'usage du bâton d'orateur) a augmenté.*

### Étape 6 : Trouver du soutien

(4 minutes)

Trouver ce que les autres membres du personnel peuvent faire pour aider et appuyer l'enseignant et les élèves.

- *Venir dans la classe deux fois afin d'observer et de prendre des notes.*
- *Enseigner pendant le mois qui suit de façon explicite, et renforcer, la manière de se comporter lorsque l'enseignant enseigne.*

### Étape 7 : Planifier une réunion de suivi

(1 minute)

Fixer une date pour une réunion de suivi visant à permettre d'évaluer et de réviser le plan.

- *Date et heure de la prochaine réunion : 21 jours après la présente réunion*

Par exemple, si l'un des buts de la classe est d'augmenter le nombre d'élèves qui arrivent à l'heure, rappelez ceci aux élèves en dessinant une horloge au tableau, et en y indiquant l'heure du début de la classe. Prenez note de l'heure à laquelle arrivent les élèves et fêtez l'atteinte de l'objectif. À mesure que ce comportement devient plus automatique pour les élèves, étirez la période visée, en passant d'une journée à une semaine, à un mois, et fêtez les réussites à chaque étape.

## Outil n° 6 : L'année en bref (exemple)



### Septembre

- Animer des réunions de transition avec les enseignants titulaires de classe.
- Préparer les demandes de financement pour les élèves qui répondent aux critères des niveaux 2 et 3 et qui viennent d'arriver.
- Faire une réunion avec les enseignants titulaires de classe et prévoir les réunions de consultation pour l'année.
- Faire des réunions en vue des PEP avec les parents, l'équipe de l'école, les spécialistes et les élèves (si possible).
- Rencontrer les auxiliaires d'enseignement pour examiner avec quels élèves ils vont travailler.
- Créer des PEP pour les nouveaux élèves.
- Vérifier si on a bien créé des dossiers pour les nouveaux élèves ou si les dossiers de ceux-ci sont bien arrivés.
- Prévoir des dates pour le dépistage des troubles de la vue ou de l'ouïe.
- Se rendre dans les classes pour rencontrer et observer les nouveaux élèves.
- Remplir les formulaires de la Commission des accidents du travail pour les élèves qui vont en stage de travail (secondaire).
- Commencer à remplir les demandes dans le cadre du "Programme d'emploi-habilités" (Emploi et Économie Manitoba) et des "Services d'intégration communautaire des personnes handicapées" (Services à la famille Manitoba) (secondaire).

### Octobre

- Terminer les PEP des élèves et obtenir les signatures nécessaires.
- Prévoir des réunions régulières en vue des PEP avec les parents, l'équipe de l'école, les spécialistes et les élèves (si possible) au moment de l'établissement des rapports.
- Organiser le dépistage des troubles de la vue et de l'ouïe, et être présent pour aider.
- Venir voir les enseignants titulaires de classe et tenir des réunions avec eux afin de surveiller les progrès des élèves en ce qui concerne les résultats prévus par les PEP (mensuellement).
- Aider les enseignants titulaires de classe à préparer les bulletins, au besoin.



## Novembre

- Préparer les mises à jour à apporter au PEP, en même temps que les bulletins.
- Rencontrer les parents à l'occasion des rencontres parents-enseignants.

## Décembre/Janvier/Février

- Remplir les demandes de financement pour les nouveaux élèves qui sont arrivés après le 30 septembre.
- Prévoir les réunions de transition pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels et y assister. Ceci comprend les élèves qui entreront à la maternelle en automne.

## Mars

- Préparer les demandes de financement pour la prochaine année scolaire.
- Préparer les mises à jour des PEP en même temps que les bulletins et rencontrer les parents.

## Avril

- Commencer à dresser les listes de classe pour l'année prochaine avec l'équipe de soutien de l'école.
- Mettre au point les plans de transport personnel pour l'année prochaine.

## Mai

- Prévoir des visites pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels et qui se dirigent vers un autre niveau ou une autre école.
- Tenir des réunions sommatives en ce qui concerne les PEP avec les parents, l'équipe de l'école, les spécialistes et les élèves (si possible).
- Aider à faire le dépistage parmi les enfants qui entreront en maternelle en septembre.

## Juin

- Préparer les rapports sommatifs de PEP avec les bulletins.
- Évaluer, revoir et développer les PEP avec les parents.
- Prévoir une date avec l'équipe des PEP pour septembre.
- Fixer des dates en septembre pour les réunions de transition d'un niveau scolaire à l'autre des élèves qui ont un PEP.
- Nettoyer les dossiers des élèves.
- Veiller à ce que les dossiers des élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels et qui changent de niveau ou d'école soient envoyés à la nouvelle école.



## GLOSSAIRE



## GLOSSAIRE

### **accessibilité**

Le fait d'éliminer les obstacles physiques ou autres pour que tout le monde ait accès aux bâtiments, établissements, moyens, matériel, systèmes électroniques et milieux, afin de garantir l'égalité de tous.

### **adaptation**

Action de modifier l'enseignement, le matériel didactique, les devoirs ou les produits de l'élève pour favoriser l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus.

### **administrateur des services aux élèves (ou coordonnateur, directeur, conseiller, ou directeur général adjoint des services aux élèves)**

Enseignant spécialiste de l'enfance en difficulté que la division scolaire engage pour coordonner et soutenir les services aux élèves dans les écoles.

### **auxiliaire d'enseignement**

Personne que la division scolaire embauche pour aider les enseignants ou les élèves et qui est supervisée par un enseignant.

### **communauté d'apprentissage professionnel**

Occasion prolongée d'apprentissage visant à encourager l'apprentissage collaboratif entre collègues dans un milieu ou un domaine particulier; souvent utilisé dans les écoles pour organiser les enseignants en groupes de travail.

### **conception universelle**

Processus de création de systèmes, de milieux, de matériel et d'instruments qui sont directement utilisables et réutilisables par des personnes ayant les facultés les plus variées dans les situations les plus diverses.

### **consentement éclairé**

Consentement volontaire qu'une personne donne pour participer à une activité (évaluation, intervention, programme), après avoir d'abord été pleinement informée des avantages et des risques. La personne peut retirer son consentement n'importe quand.

### **continuum de moyens de soutien et de services**

Gamme de programmes et de services conçus pour venir en aide aux élèves qui ont des besoins exceptionnels.

### **dépistage précoce**

Processus utilisé pour repérer les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels à la prématernelle, à la maternelle, au cours des premières années d'études ou dès que possible au cours de l'éducation de l'élève, avant ou après son entrée à l'école.

### **dossier**

Un ensemble des données qui comprend des renseignements de toute forme (p. ex., papier/imprimerie, photographes, enregistrements audio et vidéo, moyens électroniques).

### **dossier de l'élève**

Ensemble des données écrites concernant l'assiduité et les résultats scolaires d'un élève, ainsi que d'autres aspects; ces données sont versées dans un dossier conservé ou contrôlé par la division scolaire.

### **élève ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels**

Élève à qui il faut des services ou des programmes spécialisés, quand l'équipe de l'école le juge nécessaire, parce qu'il a des besoins exceptionnels influant sur sa capacité d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Ces besoins peuvent être de nature sociale, affective, comportementale, sensorielle, physique, intellectuelle/cognitive, ou toucher la communication, les études ou la santé.

### **enseignement différencié**

Méthode d'enseignement ou d'évaluation permettant de modifier la présentation des programmes d'études en fonction de la diversité qui existe parmi les élèves en matière d'apprentissage, d'intérêts et de points forts.

### **enseignement inclusif**

Le fait d'offrir à tous les élèves les moyens de soutien et les possibilités dont ils ont besoin pour devenir des membres à part entière de leur communauté scolaire.

### **équipe centrale**

Elle est constituée de l'élève, de ses parents et de son ou ses enseignants.

### **équipe de l'école**

Elle est constituée de l'équipe centrale (élève, parents, enseignants) et d'autres membres du personnel de l'école, comme l'orthopédagogue, ou le conseiller scolaire, ou les deux. C'est l'équipe qui prend les principales décisions au cours du processus de planification axée sur les élèves.

### **équipe de soutien de l'élève**

Équipe constituée de l'équipe centrale, de l'équipe de l'école et de l'équipe de soutien scolaire.

### **équipe de soutien scolaire**

Elle est constituée de l'équipe de l'école et d'autres membres du personnel, comme des spécialistes scolaires et des experts, qui s'entretiennent et collaborent avec l'équipe de l'école pour appuyer la planification axée sur les élèves et l'élaboration des programmes éducatifs.

### **ergothérapeute**

Professionnel qui possède une formation et qui aide les personnes à améliorer leur capacité de se livrer aux activités de la vie quotidienne dans les domaines des soins personnels, du travail et des loisirs, par exemple. Un ergothérapeute procède à l'évaluation individuelle d'un élève, propose des adaptations et des modifications à l'équipement de la salle de classe et offre une formation au personnel en vue de lui permettre d'aider les élèves à participer pleinement aux programmes et aux activités scolaires dans la mesure du possible. Les ergothérapeutes travaillent souvent en collaboration avec les physiothérapeutes. Le but de l'ergothérapie est de promouvoir et de maintenir le rendement et la santé

### **évaluation**

Processus consistant à recueillir des renseignements sur ce qu'un élève a appris et comment il l'a appris afin de prendre des décisions sur la direction à prendre pour qu'il puisse poursuivre son apprentissage.

**évaluation spécialisée**

Évaluation personnalisée que des spécialistes qualifiés de divers domaines font dans des contextes d'apprentissage bien précis pour fournir des renseignements supplémentaires sur les besoins d'apprentissage exceptionnels des élèves; l'évaluation porte, entre autres, sur les besoins sociaux, affectifs, comportementaux, sensoriels, physiques, cognitifs, intellectuels et adaptatifs, ainsi que sur la communication, les études ou les besoins spéciaux en matière de santé, tout cela dans le contexte du rendement de l'élève et de son apprentissage.

**histoire sociale**

Une histoire sociale décrit les indices et les signaux sociaux appropriés, et les réactions convenant à des situations données. Elle s'adresse à des élèves en particulier en fonction de leurs besoins précis.

**incapacité relative à la lecture de textes imprimés**

Situation causée par une déficience sensorielle, physique ou nerveuse qui fait que l'élève ne peut pas bien se servir de matériel imprimé.

**inclusion**

Façon de penser et d'agir grâce à laquelle chaque personne se sent acceptée, valorisée et en sécurité.

**modification**

Changements dans le nombre ou le contenu des résultats d'apprentissage prévus par les programmes d'études provinciaux qu'un élève ayant des déficiences cognitives importantes doit atteindre. Ces changements sont déterminés par l'équipe de soutien de l'élève.

**objectifs de performance**

Résultats d'apprentissage spécifiques subdivisés en petites étapes ou unités gérables.

**orthopédagogue**

Enseignant qui a comme rôle principal de fournir du soutien aux enseignants et aux élèves dans le cadre de la mise en œuvre de programmes d'éducation appropriés dans un milieu d'apprentissage inclusif. Les rôles secondaires peuvent comprendre le leadership, la gestion, et les autres tâches. Parmi les orthopédagogues, on compte entre autres les enseignants des services aux élèves, les enseignants de soutien aux élèves, les enseignants à l'enfance en difficulté, et ainsi de suite.

**orthophoniste (spécialiste)**

Professionnel qui appuie l'équipe scolaire en mettant à contribution ses connaissances et ses compétences spécialisées dans le domaine des troubles et du développement de la communication, ainsi que de leurs effets sur les résultats scolaires et sociaux des élèves. Un orthophoniste effectue des évaluations, formule des recommandations, offre de la thérapie et propose des modifications ou des adaptations dans le domaine de la communication.

**physiothérapeute (spécialiste)**

Professionnel qui s'occupe de l'évaluation, du maintien et de l'amélioration de la performance et des fonctions physiques. Les physiothérapeutes travaillent souvent avec les élèves qui éprouvent des difficultés avec les mouvements, la coordination ou l'équilibre. Ils effectuent des évaluations de l'élève, formulent des recommandations et forment le personnel afin de répondre aux besoins physiques de l'élève. Les physiothérapeutes travaillent souvent en collaboration avec des ergothérapeutes.

**plan de maîtrise du comportement**

Plan d'intervention qu'une équipe dresse pour répondre aux besoins d'un élève sur les plans social, affectif et comportemental.

**plan de soins de santé personnalisé (IHCP)**

Plan écrit décrivant les soins à fournir à un élève ayant besoin de soins de santé particuliers. Une infirmière coordonne l'élaboration du PSSP.

**plan de transition personnalisé**

Plan officiel élaboré pour aider un élève ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels à passer de l'école au monde extérieur. Le plan est élaboré par l'équipe chargée du PEP de l'élève et il est révisé chaque année.

**plan de transport personnalisé**

Document écrit décrivant les besoins exceptionnels d'un élève et les services de transport qu'il lui faut dans le cadre de son PEP.

**plan éducatif personnalisé (PEP)**

Terme global qui désigne un document décrivant un programme adapté aux besoins d'apprentissage uniques d'un élève et dont la création et la mise en œuvre relèvent d'une équipe; le PEP peut consister en un document d'une page qui décrit des adaptations propres à un élève et a été rédigé par un ou plusieurs enseignants de l'élève en consultation avec ses parents, ou en un document plus long qui porte sur les programmes conçus pour l'élève et indique des résultats spécifiques à celui-ci, ce document étant créé par une équipe plus nombreuse qui peut comprendre un orthopédagogue, d'autres spécialistes scolaires et des employés des services de soutien aux élèves. L'expression « plan éducatif personnalisé » englobe d'autres plans tels le plan de transition personnalisé, le plan de maîtrise du comportement et le plan d'apprentissage avec soutien, etc.

**plan quotidien**

Plan qui indique comment le plan éducatif personnalisé d'un élève sera mis en œuvre chaque jour; il comprend un horaire quotidien pour l'élève et les résultats d'apprentissage que celui-ci doit viser.

**processus wraparound**

Processus visant à permettre de répondre aux besoins complexes des enfants et des jeunes, ainsi que des personnes qui s'occupent de ceux-ci; ce processus consiste à intégrer des systèmes multiples et à créer des plans de soins personnalisés.

**programme d'études**

Programme prescrit ou approuvé par le ministre.

**programmes d'éducation appropriés**

Programmes issus d'un processus de collaboration entre l'école, la famille et la collectivité dans le cadre duquel les communautés scolaires créent des milieux d'apprentissage et offrent des ressources et des services qui répondent aux besoins de tous les élèves en matière d'apprentissage continu et sur les plans affectif et social.

**programme individualisé**

Programme qui vise les élèves dont les déficiences cognitives sont si importantes qu'ils ne peuvent pas tirer parti des programmes d'études élaborés ou approuvés par Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. Le plan éducatif personnalisé fait intervenir des expériences d'apprentissage hautement personnalisées et fonctionnellement appropriées au secondaire.



**psychologue scolaire (spécialiste)**

Le psychologue scolaire est spécialisé en psychologie et en éducation. Les psychologues scolaires sont des professionnels de la santé mentale qualifiés dans le domaine de l'évaluation psychopédagogique, du développement de l'enfant, de la gestion de comportement, du counselling individuel ou de groupe et de la consultation.

**règlement des différends (mécanisme de)**

divers moyens informels et formels employés pour cerner les motifs de litige et trouver des solutions valables aux problèmes (p. ex., résolution de problèmes, négociation, conciliation, médiation et arbitrage).

**résultats d'apprentissage prévus**

Résultats d'apprentissage correspondant aux programmes d'études.

**résultat d'apprentissage spécifique de l'élève**

Description concise des connaissances et des habiletés qu'un élève aura acquises à la fin de l'année scolaire.

**spécialiste scolaire**

Personne formée pour fournir des services de soutien en milieu scolaire. Elle offre ses services aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels et donne des consultations au personnel des écoles et aux parents. Cette personne est agréée, conformément au Règlement sur les brevets d'enseignement, R.M. 515/1988, en tant qu'orthophoniste, psychologue ou travailleur social en milieu scolaire, ergothérapeute, physiothérapeute ou clinicien en lecture.

**technologie fonctionnel ou d'aide**

Tout élément, équipement, produit ou système qui sert à accroître, maintenir ou améliorer les capacités fonctionnelles des personnes handicapées.

**transition**

Passage d'un élève d'un milieu à un autre à des stades clés de son développement, depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte (p. ex., entrée à la maternelle, transition entre l'école élémentaire et les années intermédiaires, passage d'une année à l'autre, passage de l'école aux études postsecondaires ou au marché du travail).

**travailleur social (spécialiste)**

Le travailleur social d'une école représente le lien entre la maison, l'école et la collectivité. Les travailleurs sociaux des écoles offrent un counselling individuel et de groupe, des consultations au personnel enseignant et d'autres services qui aident les élèves à surmonter leurs déficiences. Ils collaborent avec des organismes communautaires et offrent un soutien aux élèves et aux familles ayant besoin de multiples services.

**tuteur légal**

Le tuteur légal nommé d'office ou la tutelle établie conformément aux dispositions de la *Loi sur les services à l'enfant et à la famille* ou de la *Loi sur la pratique relative aux successions devant la Cour du Banc de la Reine*.





# BIBLIOGRAPHIE



## BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Education. *Supporting Positive Behaviour in Alberta Schools: A Classroom Approach*, Edmonton, Alberta : Alberta Education, 2008.
- Anderson, Karen R. *Co-Teaching: A Literature Review*. Rédigé pour le Saskatchewan Ministry of Education, 18 mars 2008. Disponible sur le site de Regina Public Schools, *Instruction and School Services* à <<http://iss.rbe.sk.ca/sites/iss/files/Co-Teaching%20Literature%20Review%202008.pdf>>.
- Andrews, Jac et Judy Lupart. *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*, Scarborough, Ontario : Nelson Thomson Learning, 2000.
- AuCoin, Angèle et Gordon L. Porter. « The Role of the Resource Teacher in an Inclusive Setting: A Time-Use Inquiry in New Brunswick Schools », *Education Canada* 53 .2 (mars 2013). Disponible sur le site de l'Association canadienne d'éducation (ACE) <[www.cea-ace.ca/education-canada/article/role-resource-teacher-inclusive-setting](http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/role-resource-teacher-inclusive-setting)>.
- Bauer, Anne M. et Glenda Myree Brown. *Adolescents and Inclusion: Transforming Secondary School*, Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co., 2001.
- Benard, Bonnie. « A Perspective on Resilience », *Tribes Learning Community*. <<http://tribes.com/about/perspective-on-resilience/>>.
- Blais, Joanna et Kevin Van Camp. « A History of Special Education in Manitoba », *Éducation Manitoba*, 3.3 (mai 2005), p. 4-5. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/k12/newsletter/previous/03\\_2005.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/newsletter/previous/03_2005.pdf)>.
- Brownlie, Faye et Judith King. *Learning in Safe Schools: Creating Classrooms Where All Students Belong*, Markham, Ontario : Pembroke Publishers Limited, 2000.
- Bunch, Gary. « Canadian Perspectives on Inclusive Education from There to Here: The Passage to Inclusive Education », *Exceptionality Education Canada* 4, 3-4 (1994), 19-35.
- Center for Applied Special Technology (CAST). « What Is Universal Design for Learning? » *About UDL*. <[www.cast.org/udl/index.html](http://www.cast.org/udl/index.html)>.
- The Center for Universal Design. *The Principles of Universal Design, Version 2.0*, Raleigh, Caroline du Nord, The Center for Universal Design, North Carolina State University, 1997. Disponible sur le site <[www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciples.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm)>.
- Centre des manuels scolaires du Manitoba. Page d'accueil. <[www.mtbb.mb.ca/](http://www.mtbb.mb.ca/)>.

- Centre national en vie-carrière. *Plan directeur pour le design en développement vie-travail*, <<http://206.191.51.163/blueprint/home.cfm/lang/2>>.
- Ciurysek, Sandra, Sheri Handsaeme, Lisa Palko, Sherri Sterling et Warren Toth. *Professional Learning Communities: A Literature Synopsis*. Coordonné par/ publié sous la direction de David Townsend et Pam Adams, Lethbridge, Alberta : University of Lethbridge, 2005. Disponible sur le site d'Alberta Education à <[https://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/FINAL\\_Professional\\_Learning\\_Communities.pdf](https://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/FINAL_Professional_Learning_Communities.pdf)>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (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)>.
- . « 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)>.
- . *What Is Social and Emotional Learning?* <[www.casel.org/social-and-emotional-learning](http://www.casel.org/social-and-emotional-learning)>.
- Collins, Belva C. *Moderate and Severe Disabilities: A Foundational Approach*, Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education Inc., 2007.
- CONTACT Community Information. *Manitoba's Community Resource Data Warehouse*. <[www.contactmb.org/](http://www.contactmb.org/)>.
- Council for Exceptional Children. *What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines*, 6<sup>e</sup> éd. révisée, Arlington, Virginie : Council for Exceptional Children, 2009.
- Deno, Evelyn. « Special Education as Developmental Capital », *Exceptional Children*, 37.3 (1970), p. 229–237.
- Dettmer, Peggy, Linda P. Thurston et Norma Dyck. *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*, 5<sup>e</sup> édition, Boston, Massachusetts : Pearson Education/Allyn and Bacon Inc., 2005.
- Dettmer, Peggy, Ann Knackendoffel et Linda P. Thurston. *Collaboration, Consultation, and Teamwork for Students with Special Needs*, 7<sup>e</sup> édition, Boston, Massachusetts : Pearson Education Inc., 2013.
- Downing, June E. *Academic Instruction for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms*, Thousand Oaks, Californie : Corwin, 2010.
- . *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*, 3<sup>e</sup> édition, Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co. Inc., 2008.

- Dungy, Tony. *The Mentor Leader: Secrets to Building People and Teams That Win Consistently*, Winter Park, Floride : Tyndale House Publishers, Inc. 2010.
- Earl, Lorna, Steven Katz et Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés (2<sup>e</sup> édition) : L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser\\_eval/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/index.html)>.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html)>.
- . *La communication des apprentissages de l'élève : Lignes directrices à l'intention des écoles*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/comm\\_app\\_eleve/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/comm_app_eleve/index.html)>.
- . *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Guide pour les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html)>.
- . *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html)>.
- . *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Un processus formel de règlement des différends*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html)>.
- . *Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba : Une approche globale et progressive*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. 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)>.
- . *Préparer l'avenir : Un guide des exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires à l'intention des parents et des élèves*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible au site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/avenir/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/avenir/index.html)>.

- . *Un travail collectif : Guide de résolution efficace des problèmes à l'intention des écoles, des familles et des collectivités*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/resolution/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/resolution/index.html)>.
- . *Un travail collectif : Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/index.html)>.
- Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. « Aide par catégorie pour les besoins spéciaux », *Services aux élèves*, <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/index.html)>.
- . « Appuyer les comportements positifs », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/planification/comportement.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/planification/comportement.html)>.
- . *Diplôme d'études secondaires*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/diplo-secondaire.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/diplo-secondaire.html)>.
- . *Écoles sûres et accueillantes*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole\\_sure/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole_sure/index.html)>.
- . *Formulaires*, *Services aux élèves*, <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/formulaires.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/formulaires.html)>.
- . « Fréquenter l'école au Manitoba », *Écoles du Manitoba*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/ecoles-mb/fem.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecoles-mb/fem.html)>.
- . « Initiative visant un bulletin scolaire provincial convivial », *Évaluation*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/bulletin\\_scolaire/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/bulletin_scolaire/index.html)>.
- . *Inscription des élèves aux tests provinciaux*. <<https://web16.gov.mb.ca/ptr/login.jsp>>.
- . « Lignes directrices pour l'aide financière de niveaux 2 et 3 », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/niveau2-3.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/niveau2-3.html)>.
- . *Mandat, mission, vision, objectifs primordiaux et champs d'action prioritaires*. <[www.edu.gov.mb.ca/ed/mandat.html](http://www.edu.gov.mb.ca/ed/mandat.html)>.
- . « Planification Wraparound », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/plan\\_part.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/plan_part.html)>.
- . *Politiques et règlements*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/index.html)>.
- . « Programmes d'éducation appropriés », *Services aux élèves*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html)>.



- . « Renseignements sur les services de soutien aux élèves à l'intention des parents », *Services de soutien aux élèves/Éducation de l'enfance en difficulté*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/parents/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/parents/index.html)>.
- . *Services aux élèves/Éducation spéciale*. <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html)>.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Kindergarten to Grade 4 English Language Arts: A Foundation for Implementation*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.
- . *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignements différentiel – ouvrage de référence pour les écoles*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.
- . *Pour l'intégration : Manuel concernant la programmation individualisée au secondaire – Document pour les écoles secondaires*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/individu/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/individu/index.html)>.
- . *Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire – Document pour les écoles secondaires*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/modifies/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/modifies/index.html)>.
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusive : Guide sur les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, décembre 2001. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/services/](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/services/)>.
- . *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : Gérer le comportement*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. 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)>.
- . *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/index.html)>.
- Éducation Manitoba. *Bulletin scolaire provincial du Manitoba : Politiques et lignes directrices: Partenaires pour l'apprentissage, 1<sup>ère</sup> à 12<sup>e</sup> année*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2013. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/bulletin\\_scol/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/bulletin_scol/index.html)>.
- . *Grade 8 Mathematics: Support Document for Teachers*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/math/support\\_gr8/](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/math/support_gr8/)>.

- . *Guide à l'intention des membres du personnel professionnel titulaires d'un brevet d'enseignement du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, novembre 2009. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/brevet/guide.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/brevet/guide.html)>.
- . *L'engagement des élèves du niveau intermédiaire dans leur apprentissage : Transformer l'éducation au niveau intermédiaire au Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/engagement\\_ni/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/engagement_ni/index.html)>.
- . *Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2009. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/assistants/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/assistants/index.html)>.
- . *Lignes directrices sur la conservation et la disposition des dossiers des divisions et des districts scolaires*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, révisé en janvier 2010. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/disposition/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/disposition/index.html)>.
- . *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba*, révisé, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, janvier 2012. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/dossier/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/dossier/index.html)>.
- . *Plans éducatifs personnalisés : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010. 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)>.
- . *Politiques et modalités pour les tests provinciaux*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2013. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/pol\\_mod/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/pol_mod/index.html)>.
- . *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/index.html)>.
- Emploi et développement social Canada. *L'alphabétisation et les compétences essentielles*. <[www.edsc.gc.ca/fra/emplois/ace/index.shtml](http://www.edsc.gc.ca/fra/emplois/ace/index.shtml)>.
- Enfants en santé Manitoba. *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux*. Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, septembre 2002. Disponible sur le site <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)>.
- . *L'instrument de mesure du développement de la petite enfance*. <[www.gov.mb.ca/healthychild/edi/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/index.fr.html)>.

- . *Protocole du ministère de l'Éducation et des Services à l'enfant et à la famille pour les enfants et les jeunes placés sous tutelle*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, mai 2013. Disponible sur le site <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)>.
- . *Protocole Wraparound pour les enfants et les jeunes atteints de troubles affectifs ou comportementaux graves ou profonds*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, 2013. Disponible sur le site <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol\\_ebd\\_wraparound\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_ebd_wraparound_fr.pdf)>.
- . « Rôles interactifs et calendrier de planification de la transition »,—tableau, *Protocole de transition*. Disponible sur le site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba à <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/docs/calendrier.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/docs/calendrier.pdf)>.
- . "Subvention Écoles en santé." *Écoles en santé*. <[www.gov.mb.ca/healthyschools/hsgrant/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthyschools/hsgrant/index.fr.html)>.
- . *Un travail collectif : Renseignements aux parents – la transition de l'école à la communauté*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, avril 2010. Disponible sur le site d'Enfants en santé Manitoba à <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)> et sur le site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba à <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/transition/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/transition/index.html)>.
- . *Vers la vie d'adulte : Protocole de transition de l'école à la communauté pour les élèves avec des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba : Enfants en santé Manitoba, mars 2008. Disponible sur le site d'Enfants en santé Manitoba à <[www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/index.fr.html)> et sur le site d'Éducation et Enseignement supérieur Manitoba à <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/index.html)>.
- Ford, Alison, Roberta Schnorr, Luanna H. Meyer, Linda A. Davern, Jim Black et Patrick Dempsey. *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*, Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co., 1989.
- Friend, Marilyn. *Co-Teach! A Handbook for Creating and Sustaining Effective Partnerships in Inclusive Schools*, Greensboro, Caroline du Nord : Marilyn Friend Inc., 2008.
- Friend, Marilyn, et William D. Bursuck. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*, 6<sup>e</sup> édition, Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education Inc., 2012.
- Fuchs, Douglas et Lynn S. Fuchs. « Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform », *Exceptional Children*, 60.4 (février 1994), p. 294–309.

- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, New York : Basic Books, 2004.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, New York, New York : Bantam Books, 1994.
- Huba, Mary E. et Jann E. Freed. *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon, 2000.
- Iowa Department of Education. *Iowa's Co-Teaching and Collaborative Consultation Models*, automne 2009. <<https://www.educateiowa.gov/documents/pk-12/2013/04/iowas-co-teaching-and-collaborative-consultation-models>>.
- Katz, Jennifer. *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*, Winnipeg, Manitoba : Portage & Main Press, 2012.
- The Learning Bar. *Tell Them From Me School Surveys*. <[www.thelearningbar.com/](http://www.thelearningbar.com/)>.
- Lezotte, Lawrence W. et Kathleen McKee Snyder. *What Effective Schools Do: Re-envisioning the Correlates*, Bloomington, Indiana : Solution Tree Press, 2010.
- Lohrmann-O'Rourke, Sharon, Tim Knoster et Gregory Llewellyn. « Screening for Understanding: An Initial Line of Inquiry for School-Based Settings », *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 1.1 (hiver 1999), p. 35-42.
- Manitoba. *Loi sur l'administration scolaire*, C.P.L.M c. E10, Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine—Publications officielles, 1987. Disponible sur le site <<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/e010f.php>>.
- . *Loi sur la pratique relative aux successions devant la Cour du Banc de la Reine*, C.P.L.M c. C290, Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine—Publications officielles, 1987. Disponible sur le site <<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/c290f.php>>.
- . *Loi sur les écoles publiques*, C.P.L.M c. P250, Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine—Publications officielles, 1987. Disponible sur le site <<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250f.php>>.
- . *Loi sur les services à l'enfant et à la famille*, C.P.L.M c. C80, Winnipeg, Manitoba, Imprimeur de la Reine—Publications officielles, 1985. Disponible sur le site <<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/c080f.php>>.
- . *Règlement sur les brevets d'enseignement*, R.M.515/198, Winnipeg, Manitoba : Imprimeur de la Reine, 1988. Disponible sur le site <[http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/\\_pdf-regs.php?reg=515/88](http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/_pdf-regs.php?reg=515/88)>.

- . *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés, 155/2005*, Winnipeg, Manitoba, Imprimeur de la Reine, 2005. Disponible sur le site <[http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/\\_pdf-regs.php?reg=155/2005](http://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/_pdf-regs.php?reg=155/2005)>.
- Marsh, Julie A., John F. Pane et Laura S. Hamilton. *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent RAND Research*, Santa Monica, Californie : RAND Corporation, 2006. Disponible sur le site <[www.rand.org/pubs/occasional\\_papers/OP170](http://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP170)>.
- Meyen, Edward, Glenn Vergason et Richard Whelan. *Alternatives for Teaching Exceptional Children: Essays from Focus on Exceptional Children*, Denver, Colorado : Love Publishing Company, 1975.
- Murawski, Wendy et Lisa Dieker. *Leading the Co-Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*, Arlington, Virginie : Council for Exceptional Children, 2013.
- Murawski, Wendy W. *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-teaching Marriage Work!*, Thousand Oaks, Californie : Corwin, a Sage Company, 2010.
- . *Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the Co-teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, Californie : Corwin, a Sage Company, 2009.
- National Association of State Directors of Special Education (NASDSE) Inc., page d'accueil <[www.nasdse.org](http://www.nasdse.org)>.
- . « NASDSE Explains Response to Intervention », *Focus on Results*, 7.2 (août 2006), p. 1-12. Disponible sur le site du Center of Educational Networking, Michigan Department of Education à <<http://focus.cenmi.org/wp-content/uploads/2010/08/GATA06-04.pdf>>.
- . « NASDSE Explains Response to Intervention: Part II—Professional Development », *Focus on Results*. 8.3 (novembre 2006) p. 1-6. Disponible sur le site du Center of Educational Networking, Michigan Department of Education à <<http://focus.cenmi.org/wp-content/uploads/2010/08/GATA06-07.pdf>>.
- . *Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*, 2005. <[www.nasdse.org/Projects/ResponsetoInterventionRtlProject/tabid/411/Default.aspx](http://www.nasdse.org/Projects/ResponsetoInterventionRtlProject/tabid/411/Default.aspx)>.
- . *RTI-Response to Instruction*, 2005, It's Academic Tutoring Center. <<http://itsacademic tutoring.com/index.php/more-info/sdsu/22-sped-651/794-rti-response-to-instruction>>.
- National Wraparound Initiative. Page d'accueil <[www.nwi.pdx.edu/](http://www.nwi.pdx.edu/)>.

- Naylor, C. « Inclusion in British Columbia's Schools: Always a Journey, Never a Destination? », *Building Inclusive Schools: A Search for Solutions*, Congrès de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Ottawa, Ontario : p. 17-19, novembre 2005. Mémoire pour le congrès.
- 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)>.
- The Oak Hill Center for Relationship and Sexuality Education. *Positive Choices: A Program on Healthy Relationships, Sexuality, and Safe Boundaries for Secondary Students with Intellectual and Developmental Disabilities*, Hartford, Connecticut : Oak Hill, 2009.
- Orelove, Fred P. et Dick Sobsey. *Educating Children with Multiple Disabilities: A Transdisciplinary Approach*, 2<sup>e</sup> édition, Baltimore, Maryland : Paul H. Brookes Publishing Co., 1991.
- Partners in Planning for Healthy Living. "Youth Health Surveillance: Youth Health Survey 2012." *Tools*. <<http://partners.healthincommon.ca/tools-and-resources/youth-health-survey/>>.
- Provincial Advisory Committee on Child Abuse (PACCA). *La protection de l'enfance et le signalement des cas de maltraitance : Guide et protocoles pour les fournisseurs de services du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : PACCA, août 2013. Disponible sur le site <[www.pacca.mb.ca/products.html](http://www.pacca.mb.ca/products.html)>.
- Reithaug, Dawn. *A Guide for Conducting the FBA and Developing the BIP*, West Vancouver, Colombie-Britannique : Stirling Head Enterprises Inc., 2012.
- Reynolds, Cecil R. et Elaine Fletcher-Janzen, directeurs de rédaction, *Concise Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults*, 2<sup>e</sup> édition, Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc., 2002 .
- Rose, David H., Anne Meyer, Nicole Strangman et Gabrielle Rappolt. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria, Virginie : Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
- Seitz, Hilary. « The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom », *Young Children Journal* (mars 2008), p. 88-93. Disponible sur le site de la National Association for the Education of Young Children : <[www.naeyc.org/files/tyc/file/Seitz.pdf](http://www.naeyc.org/files/tyc/file/Seitz.pdf)>.
- Services à la famille Manitoba. « Programme d'emploi-habilités », *Programme de réadaptation professionnelle*. <[www.gov.mb.ca/jec/eia/marketAbilities/index.html](http://www.gov.mb.ca/jec/eia/marketAbilities/index.html)>.

———. « Services d'intégration communautaire des personnes handicapées », *Services aux personnes handicapées*. <[www.gov.mb.ca/fs/pwd/index.fr.html](http://www.gov.mb.ca/fs/pwd/index.fr.html)>.

Services à la famille et Logement Manitoba. *Child Protection and Child Abuse Manual: Protocols for School Division Staff*. Winnipeg, Manitoba : Services à la famille et Logement Manitoba, 2003. Disponible sur le site du Provincial Advisory Committee on Child Abuse (PACCA) à <[www.pacca.mb.ca/pdf/school\\_division\\_protocol.pdf](http://www.pacca.mb.ca/pdf/school_division_protocol.pdf)>.

Shores, Cara et Kim Chester. *Using RTI for School Improvement: Raising Every Student's Achievement Scores*, Thousand Oaks, Californie : Corwin Press, a Sage Company, et Council of Exceptional Children, 2009.

Smith, Mark K. « Howard Gardner and Multiple Intelligences », 2002, 2008. *The Encyclopedia of Informal Education*, <[www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education](http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education)>.

Stewart, Debra, Matt Freeman, Cheryl Missiuna, Jan Burke Gaffney, Lorie Shimmell, Salina Jaffer et Peter Rosenbaum. *The KIT: Keeping it Together for Youth (the Youth KIT)*, Hamilton, Ontario : CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University, 2010. Disponible sur le site <[http://canchild.ca/en/canchildresources/youth\\_kit.asp](http://canchild.ca/en/canchildresources/youth_kit.asp)>.

Storey, Keith et Craig Miner. *Systematic Instruction of Functional Skills for Students and Adults with Disabilities*, Springfield, Illinois : Charles C. Thomas Publishers Ltd., 2011.

Symons, Cameron. *The Exceptional Teachers' Casebook: Support Document for Children and Adolescents with Exceptionalities*. 2<sup>e</sup> édition, Brandon, Manitoba : Brandon University Professional Development Unit, 2010.

Tomlinson, Carol Ann. *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*, Alexandria, Virginie : Association for Supervision and Curriculum Development, 2004 .

Weimer, Maryellen. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass, A Wiley Company, 2002.

Westling, David L. et Lise Fox. *Teaching Students with Severe Disabilities*, 4<sup>e</sup> édition, Upper Saddle River, New Jersey : Merrill, an imprint of Pearson Education, Inc., 2009.

Les sites Web indiqués dans la présente liste étaient accessibles en juin 2014.









Printed in Canada  
Imprimé au Canada