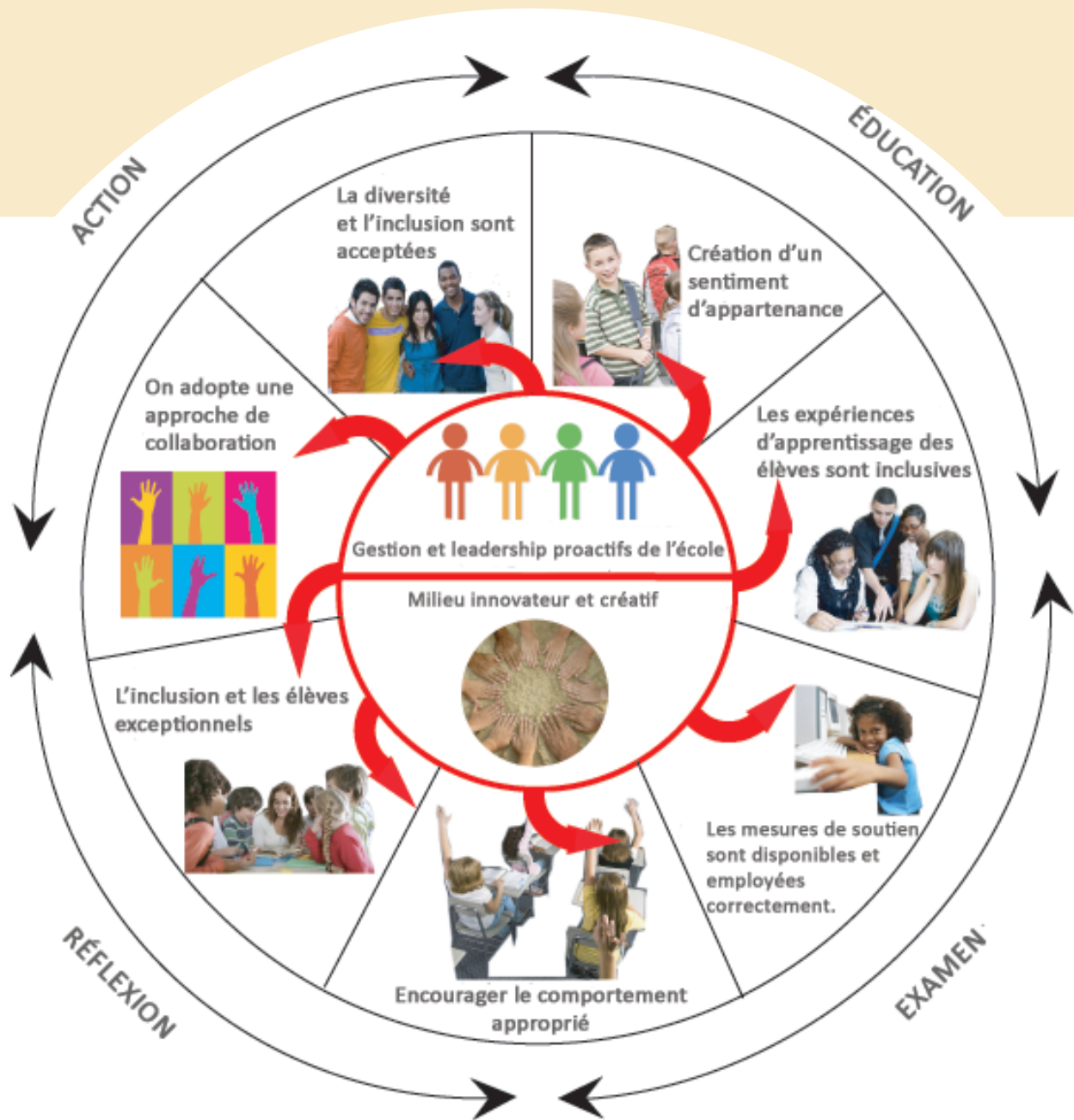


Créer une école inclusive

Indicateurs de succès

Ouvrage conçu pour le Project d'inclusion communautaire du Nouveau-Brunswick



InclusionNB

Créer une école inclusive

*Guide de réflexion pour les administrateurs, éducateurs et autres
membres du personnel de l'école*

Inclusion NB

Deuxième édition, avril 2015

Ce projet est financé en partie par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada.

Les opinions et les interprétations figurant dans la présente publication sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction :	But	2
	Comment se servir de <i>Créer une école inclusive</i>	5
	L'étendue des responsabilités d'une école inclusive	6
	Comment a-t-on élaboré <i>Créer une école inclusive</i>	7
Vue d'ensemble :	Vue d'ensemble des indicateurs de succès	8
Description des indicateurs :	Description de chaque indicateur de succès	11
Guide du processus de <i>Créer une école inclusive</i> :	Étapes du processus	21
Guide des facilitateurs :	Étapes de la facilitation	29
Annexe A :	Identification des participants	34
Annexe B :	Questionnaire des indicateurs	35
Annexe C :	Exemple d'invitation	75
Annexe D :	Feuille de profil	76
Annexe E :	Examen du profil	108
Annexe F :	Examen du progrès vers la création d'une école inclusive	114
Annexe G :	Politique 322 : Inclusion scolaire	115
Annexe H :	Description de la conception universelle de l'apprentissage	132
Annexe I :	Motifs de discrimination illicites	133
Ressources :	Ressources, sites Web et publications	134

INTRODUCTION

But

Le document *Créer une école inclusive* est une ressource qui vise à motiver les communautés scolaires à promouvoir, à créer et à soutenir les écoles dans l'ensemble du Nouveau-Brunswick. Il a pour but de favoriser l'implantation de milieux éducatifs enrichissants et inclusifs qui respectent et valorisent la diversité, fait la promotion du sentiment d'appartenance de chaque élève et veille à ce que les élèves reçoivent une éducation de qualité dans des milieux d'apprentissage communs.

Les écoles inclusives constituent une assise solide pour une société inclusive. Le Nouveau-Brunswick reconnaît le principe depuis plus de 20 ans, et ce, à la suite de modifications aux lois et aux politiques publiques qui reconnaissent le droit des élèves ayant un handicap (reconnus comme exceptionnels dans la *Loi sur l'éducation*) d'être inclus dans les milieux d'apprentissage communs.

Bien des choses ont changé depuis le milieu des années 1980. Après quelques années, il est devenu évident que « l'intégration » – faire une place dans un système existant pour les élèves auparavant exclus – ne suffisait pas. Le concept « d'intégration » conservait généralement la notion selon laquelle il y avait deux sortes d'élèves, à savoir les élèves « ordinaires » et les « intégrés ». Les écoles qui pensaient « intégration » conservaient généralement beaucoup de manières anciennes de faire les choses, et plusieurs de ces façons de faire ne fonctionnaient pas bien au sein d'une population d'élèves plus diversifiée. Les écoles devaient repenser leur approche par rapport à l'éducation en comprenant que :

- Tous les élèves ont la même valeur;
- Tous les élèves « font partie du groupe » et devraient sentir qu'ils « font partie du groupe » dans l'ensemble des activités du programme éducatif, ainsi que dans les activités parascolaires auxquelles ils choisissent de participer;
- Les bonnes pratiques d'enseignement respectent chaque élève, non pas comme un membre du groupe défini par quelqu'un d'autre, mais en tant que personne à part entière.

Pour une éducation publique inclusive de qualité, il faut à tous les niveaux :

- Traiter tous les élèves avec dignité et respect;

- Tenir compte du style d'apprentissage de chaque élève;
- Avoir des attentes élevées, mais réalistes pour chaque élève, en fonction de ses forces et défis;
- Établir des objectifs d'apprentissage appropriés, reliés aux attentes que l'élève trouve utiles et intéressantes.

Cela signifie aussi que chaque élève profite d'un milieu d'apprentissage positif et qu'il soit appuyé à tout moment, ainsi qu'un milieu scolaire sécuritaire, amical et favorable à son développement à l'extérieur de la classe (ou d'un autre milieu d'apprentissage).

Voilà l'essence de « l'inclusion », qui est davantage un système de valeurs qu'une liste d'exigences.

En 2013, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a rendu public une nouvelle politique sur l'inclusion scolaire : Politique 322 (l'énoncé complet se trouve dans l'annexe G), qui renferme la définition suivante :

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité, de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. Ces valeurs et ces croyances sont partagées par les écoles et les collectivités. L'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité, et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. L'inclusion scolaire se réalise par la mise en place d'un continuum de programmes et de services soit publics ou communautaires disponible pour tous les élèves. Une éducation inclusive est la fondation sur laquelle croît une société inclusive au Nouveau-Brunswick.

La politique reconnaît par ailleurs que chaque élève a le droit de s'attendre de participer pleinement au « milieu d'apprentissage commun », c'est-à-dire qu'il fréquentera un *milieu d'apprentissage inclusif où la pédagogie est conçue pour des élèves d'aptitudes variées, d'un même groupe d'âge dans une même école de quartier. Ce milieu permet à chaque élève d'effectuer des apprentissages axés sur ses besoins spécifiques, et ce, pendant la majeure partie du temps régulier d'enseignement.* Les élèves ont aussi le droit de s'attendre à ce que les accommodations et les « mesures d'adaptation » seront considérées et offertes de façon appropriée et en temps opportun et que les résultats d'apprentissage, l'enseignement,

l'évaluation, les interventions, les accommodations, les mesures de soutien, l'ajustement, les ressources complémentaires et le milieu d'apprentissage seront conçus de manière à respecter les styles d'apprentissage, les besoins et les forces de chacun.

De toute évidence, on attend beaucoup d'une école et d'un système d'éducation inclusifs. Ce document est un *instrument de réflexion et d'action* permettant aux enseignants et aux administrateurs de connaître les principaux indicateurs de succès dans la création et le maintien d'une école inclusive, d'examiner l'état actuel de l'inclusion auprès de l'école et de concevoir des plans afin de prendre les mesures appropriées. Chaque école trouvera des points forts à célébrer et des points à améliorer.

Plus particulièrement, le document **Créer une école inclusive** fournira aux écoles primaires et secondaires la possibilité :

- D'encourager la discussion sur la valeur de l'inclusion et de l'inclusion scolaire;
- De célébrer les réussites actuelles et de trouver des façons d'améliorer l'inclusion;
- De veiller à ce que les écoles répondent aux obligations en vertu des lois se rapportant à l'éducation et aux droits de la personne;
- De découvrir les attitudes, les actions, les politiques et les pratiques pouvant constituer un obstacle à l'inclusion et concevoir un plan réaliste pour les éliminer.

Comment se servir du document *Créer une école inclusive*

Le document *Créer une école inclusive* s'adresse aux districts scolaires, aux administrateurs, aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire, à savoir quiconque veut créer et maintenir des communautés scolaires inclusives. Il importe de reconnaître qu'une école inclusive ne peut être implantée par une personne, quels que soient sa passion et son engagement. Une école inclusive prend son essor parce que des intervenants partagent une vision et qu'ils sont disposés à faire de l'inclusion un élément essentiel d'une école réussie.

L'outil doit servir de catalyseur de changement et peut s'utiliser de diverses façons. On peut s'en servir comme :

- une occasion de connaître les principaux indicateurs devant être en place pour l'obtention d'une école inclusive et les facteurs qui y contribuent;
- une auto-évaluation qualitative des attitudes, des pratiques, des politiques et des procédures inclusives d'une école;
- un processus de réflexion pour examiner et remettre en question les hypothèses, les croyances et les valeurs fondamentales qui influencent le comportement;
- une ressource dans la conception de plans d'action et plans d'amélioration de l'école.

Les districts scolaires peuvent par ailleurs s'en servir pour connaître les tendances, les défis et les exigences entourant le soutien de l'inclusion dans leur communauté scolaire.

Enfin, il peut être employé par le gouvernement pour mieux comprendre à quoi ressemble une école inclusive dans les communautés scolaires afin d'élaborer des politiques et des ressources pour l'appuyer.

L'étendue des responsabilités d'une école inclusive

Une école inclusive part du principe que tout le monde dans l'école – élèves, enseignants, administrateurs, personnel de soutien et parents – devrait avoir un sentiment d'appartenance, réaliser son plein potentiel et contribuer à la vie de l'école. Dans une école inclusive, la diversité des expériences, des perspectives et des talents est perçue comme un enrichissement à la communauté scolaire, sans égard à l'âge, l'apparence, aux capacités, à la culture, sa nouveauté dans la communauté, l'orientation sexuelle, la race, à la religion et à la spiritualité, au sexe, et au statut socio-économique.

Réaliser une école inclusive va au-delà de la prise de décision d'offrir un atelier sur l'intimidation, d'installer une rampe ou d'offrir de la formation aux membres du personnel sur la diversité. C'est plus que simplement élaborer un énoncé de valeur qui aborde l'inclusion. Une école inclusive exige un changement d'attitude de la part de l'ensemble des intervenants, de même que l'élaboration et la mise en œuvre de politiques et de pratiques qui renforcent le comportement inclusif. La véritable inclusion repose sur les actions et non pas simplement sur les mots.

Une école inclusive se fonde sur la philosophie selon laquelle toute la classe a la responsabilité de l'inclusion. Une véritable culture de l'inclusion ne peut être amenée que si tout le monde l'accepte.

La création d'une école inclusive est essentielle, car nos écoles reflètent l'ensemble de la communauté. Il y a là une occasion splendide d'enseigner aux élèves tôt dans leur développement, comme citoyens, l'importance et la valeur de l'inclusion. Ils apprendront un comportement qui finira par servir de modèle pour de véritables communautés inclusives. L'école inclusive permet aussi aux parents d'apprendre par leurs enfants l'importance du sentiment d'appartenance, de l'acceptation et de la communauté.

Dans une école inclusive, on accepte la diversité, on offre des mesures de soutien à l'apprentissage et on s'en sert adéquatement et on enseigne aux élèves dans des milieux d'apprentissage communs inclusifs qui respectent leurs objectifs, leurs styles et leurs besoins d'apprentissage particuliers. L'environnement est innovateur et créatif et on adopte une approche de collaboration. Au cœur de l'inclusion se trouvent un leadership dévoué et une orientation partagée.

Comment a-t-on élaboré le document *Créer une école inclusive*

Le document *Créer une école inclusive* s'appuie sur les pratiques exemplaires trouvées dans la documentation, les ateliers et la recherche sur les écoles inclusives provenant du Nouveau-Brunswick et du reste du Canada, des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie. Une grande partie de l'information utilisée pour rédiger ce document se trouve sur les sites Web et les publications énumérés dans la section des ressources.

Le document *Créer une école inclusive* est fondé sur une ressource intitulée *An Inclusive School Culture*, qui a été créée par Community Living Ontario, sous la direction de Laurie Thompson. Linda Mollenhauer a conçu et rédigé la publication originale de l'Ontario. L'élaboration du guide *An Inclusive School Culture* a été financée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada dans le cadre du Projet d'inclusion communautaire de l'Ontario « It Takes a Village ... Where All People Belong ». Une équipe de ressources a donné des directives et une rétroaction au cours de la mise en œuvre du projet. L'équipe était constituée de Bonnie Johnston, de Catherine McKenzie, de Cindy Dowdel, d'Erin Impola et de Linda Viscardis. Le conseil scolaire du district Kawartha Pine Ridge a joué un rôle important dans l'amélioration du processus d'examen et la réalisation du projet.

L'équipe de rédaction de l'outil *Créer une école inclusive* s'est inspirée du document original de l'Ontario et l'a adapté. Au cours des séances d'information présentées par Community Living Ontario en 2008, des enseignants et des administrateurs du Nouveau-Brunswick ont ressenti le besoin de concevoir un nouvel outil qui refléterait mieux la réalité néo-brunswickoise et notre histoire d'inclusion scolaire depuis le milieu des années 1980.

La ressource néo-brunswickoise, *Créer une école inclusive*, a été élaborée par un comité consultatif de l'ANBIC composé de David Jory, David McTimoney, Dany Desjardins, Julie Stone, Shana Soucy, Krista Carr et Ken Pike. Le district scolaire 17 et trois écoles se sont par ailleurs associés à l'ANBIC pour mettre à l'essai et améliorer l'outil pour son utilisation dans l'ensemble du Nouveau-Brunswick.

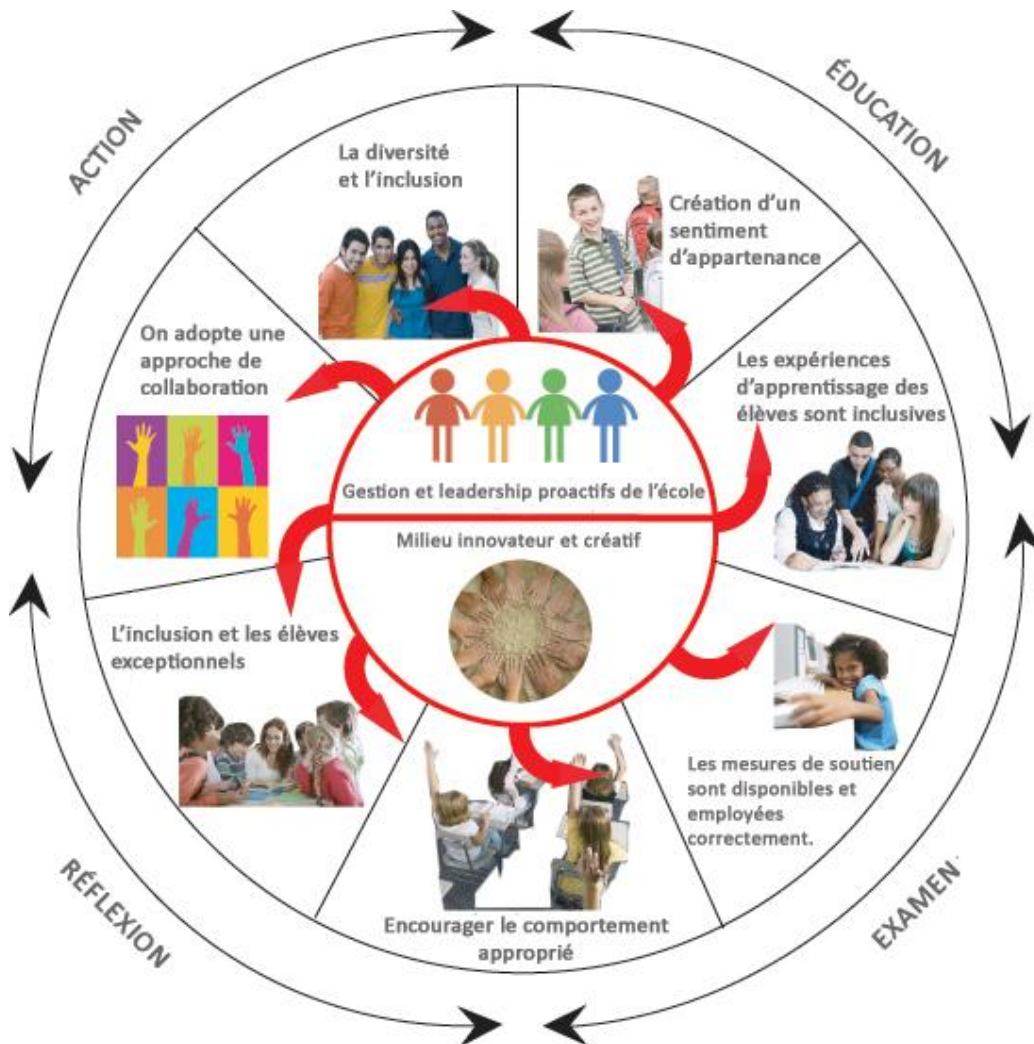
L'élaboration de l'outil *Créer une école inclusive* a été financée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada dans le cadre de l'initiative nationale d'inclusion communautaire du Bureau de la condition des personnes handicapées.

VUE D'ENSEMBLE

Vue d'ensemble des indicateurs de succès

Après avoir fait des recherches approfondies, nous avons découvert que les neuf indicateurs suivants sont essentiels au succès. On imaginera utilement les neuf caractéristiques principales à mettre en place pour obtenir une école inclusive comme les engrenages dans une roue. Chacune renforce les autres et dépend de leur force. Les caractéristiques sont toutes d'une importance égale, car aucun facteur, pris séparément, ne peut engendrer une école inclusive.

Il importe de reconnaître qu'une école inclusive n'est jamais stationnaire. Pour réussir, elle nécessite un processus constant d'éducation, d'examen, de réflexion et d'actions.



La diversité et l'inclusion sont acceptées

- Diverses expériences, perspectives et connaissances sont reflétées, respectées et honorées.
- Obligation de prendre des mesures d'adaptation.
- Les intervenants de la communauté scolaire vont de l'avant et participent activement dans la mise en œuvre de l'inclusion.
- Les valeurs de l'inclusion sont exprimées clairement et visiblement.
- L'accessibilité.
- Des attentes élevées pour tous les élèves.

Créer un sentiment d'appartenance

- Assurer un sentiment d'appartenance.

Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives

- L'apprentissage repose sur un programme d'enseignement souple.
- Axé sur les forces et les capacités.
- Des milieux d'apprentissage communs et la pleine participation.
- Les élèves à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun.
- Le programme pédagogique.
- L'enseignement.
- Évaluation authentique et continue.

Les mesures de soutien sont disponibles et employées correctement

- On fournit aux élèves les mesures de soutien appropriées pour pouvoir participer pleinement.
- Emphase sur la communication.

Encourager le comportement approprié

- Comportement approprié.
- L'intimidation, la taquinerie et le harcèlement sont traités efficacement.
- Mesures de soutien.

Gestion et leadership proactifs de l'école

- Gestion de l'école.
 - Gestion du milieu d'apprentissage commun.
-

L'inclusion et les élèves exceptionnels

- Inclusion dans l'école et dans le milieu d'apprentissage commun.
- Mesures de soutien.
- Évaluation.
- Auto-détermination.

Milieu innovateur et créatif

- Nous encourageons tout le monde à être créatif.
- Nous célébrons les réussites.
- Nous offrons du perfectionnement professionnel.

Approche de collaboration

- Tous participent à la recherche de solutions.
- L'école est en lien avec l'ensemble de la communauté.
- Les parents et tuteurs sont reconnus comme partenaires égaux et essentiels.
- L'école prend en charge la transition.
- Un dialogue continu et constructif a lieu.

DESCRIPTION DES INDICATEURS

1. La diversité et l'inclusion sont acceptées

Créer une école inclusive ne donnera pas de résultats satisfaisants à moins qu'on accepte la diversité que chaque élève apporte à l'école ou qu'on inclut tous les élèves, enseignants, autres membres du personnel et parents. L'école fera tout en son pouvoir pour que les élèves et les membres du personnel comprennent la diversité et l'inclusion, ainsi que leur importance dans la création d'une école inclusive.

1.1 Diverses expériences, perspectives et connaissances sont reflétées, respectées et honorées

Les différences comme l'âge, l'apparence, les capacités, la culture, l'orientation sexuelle, la nouveauté dans la communauté, la race, la religion et la spiritualité, le sexe et le statut socio-économique sont respectées et valorisées par tous les membres de la communauté scolaire. L'école veillera au respect des différences et fournira aux élèves et au personnel de bonnes occasions de se renseigner sur les différentes perspectives, expériences et connaissances.

1.2 L'Obligation de prendre des mesures d'adaptation

Une formation sur l'obligation juridique de prendre des mesures d'adaptation offerte par la *Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick* a été offerte à l'ensemble des administrateurs scolaires. Les administrateurs scolaires et les enseignants suivent activement ces lignes directrices sur la prise de mesures d'adaptation à l'endroit des élèves ayant un handicap à l'intérieur et à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun et pendant les activités scolaires. Ces mesures d'adaptation peuvent aider l'élève sur les plans pédagogique et social.

1.3 Les personnes au sein de la communauté scolaire vont de l'avant et prennent une part active dans la mise en œuvre de l'inclusion

Les administrateurs, les enseignants, les élèves, les parents et les tuteurs, et le personnel de soutien dans la communauté scolaire veillent à ce que chaque élève et chaque membre du personnel soit un membre valorisé de son école et que l'ensemble des personnes dans l'école se sentent acceptés. Tout le monde va de l'avant et participe activement dans la mise en œuvre de l'inclusion quand on estime qu'une personne ou un groupe de l'école n'est pas inclus.

1.4 Les valeurs de l'inclusion sont exprimées clairement et visiblement

L'école a formulé un énoncé de vision qui définit l'inclusion et la façon d'en faire la promotion dans l'école. L'énoncé de vision est rédigé avec clarté et est accompagné d'un plan qui explique la façon dont l'école réalisera la vision et deviendra plus inclusive. Les valeurs de l'inclusion sont très visibles dans l'école.

1.5 L'accessibilité

Toutes les parties de l'école sont accessibles à l'ensemble des élèves et des membres du personnel, de sorte que tous peuvent participer aux activités se déroulant dans chaque partie de l'école. Toutes les activités se déroulant dans le milieu d'apprentissage commun et dans l'école sont accessibles à tous. Si une activité ou une aire n'est pas accessible à tous les élèves et membres du personnel, les administrateurs de l'établissement feront tout ce qui est en leur pouvoir pour que l'activité se déroule ailleurs ou que des mesures d'adaptation soient prises par rapport à l'activité afin que tous puissent participer.

1.6 Des attentes élevées pour tous les élèves

Que l'élève suive un programme d'adaptation scolaire, ait un PAS, ait un problème de comportement ou d'excellentes notes, les administrateurs scolaires et les enseignants ont des attentes élevées pour tous les élèves. On encourage chaque élève à faire de son mieux et on fait son éloge lorsqu'il travaille bien.

2. Créer un sentiment d'appartenance

Sans sentiment d'appartenance, les écoles ne seront pas perçues comme inclusives par ses membres. Pour que les élèves et les membres du personnel aient un sentiment d'appartenance, les écoles doivent être un endroit accueillant où chaque personne se sent à l'aise et bien accueillie.

2.1 Assurer un sentiment d'appartenance

Chaque membre de la communauté scolaire s'assure que l'école est un lieu invitant et accueillant pour chaque personne, surtout pour ses élèves. On prend des mesures appropriées quand le personnel de l'école remarque qu'un élève est isolé, est solitaire ou a l'impression de ne pas faire partie du groupe. On encourage par ailleurs les élèves à établir des réseaux sociaux appropriés et à participer aux activités de l'école qui les intéressent. Si l'élève veut participer à une activité, il ressent qu'il en a la possibilité et qu'on lui fournira les mesures de soutien nécessaires à sa participation.

3. Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives

Pour que les élèves soient inclus dans tous les aspects de la vie scolaire, on doit aussi leur fournir toutes les mesures de soutien nécessaires dans le milieu d'apprentissage commun afin que leurs expériences d'apprentissage soient toutes inclusives. Si un élève a besoin de technologie d'assistance, de mesures d'adaptation ou d'accommodations à son PAS ou encore de mesures de soutien additionnelles pour atteindre son plein potentiel, l'école fera tout ce qui est en son pouvoir pour lui fournir ces mesures de soutien.

3.1 L'apprentissage repose sur un programme d'enseignement souple

Les enseignants ont reçu une formation adéquate sur la différenciation et les multiples styles d'apprentissage et ont recours à une programmation souple offerte dans différentes activités afin que tous les styles d'apprentissage des élèves soient pris en compte.

3.2 Axé sur les forces et les capacités

Les enseignants se concentrent sur les forces et les capacités de leurs élèves afin de les motiver et de les encourager à donner leur meilleur rendement et de s'assurer qu'ils s'intéressent au travail qu'ils font. Se concentrant aussi sur les difficultés, ils feront appel à diverses activités s'adressant à différents styles d'apprentissage de façon à considérer tous les élèves.

3.3 Des milieux d'apprentissage communs et la pleine participation

Tous les élèves partagent un milieu d'apprentissage commun et ont des chances égales de participer. La progression d'un niveau à l'autre est le même processus pour chaque élève et tous ont la chance de participer à la cérémonie de remise des diplômes. Tous les élèves participent aux mêmes routines, ont leur repas en même temps que les élèves de leur niveau et commencent et finissent leur journée d'école en même temps. Les élèves qui partagent le même milieu d'apprentissage commun apprennent le même sujet. Toutefois, pour certains, des accommodations et des mesures d'adaptation peuvent être nécessaires. L'école veillera à ce que les besoins sensoriels et environnementaux soient satisfaits dans ces milieux. Des journées scolaires écourtées seront possibles quand un élève a une raison d'ordre scolaire définie le justifiant. Toutefois, aucun élève n'a de journée scolaire écourtée pour des raisons autres que scolaires. Si un horaire d'autobus est en conflit avec la journée d'école d'un élève, l'école trouvera un autre moyen de transporter l'élève afin de ne pas perturber sa journée d'école.

3.4 Les élèves à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun

Les élèves ne sont pas retirés du milieu d'apprentissage commun à moins que la situation ait soigneusement été étudiée. Si un élève doit être retiré pour une aide scolaire intensive, cela ne doit être que pour cette raison précise et seulement pour une période limitée. S'il faut retirer un élève, l'école élaborera un plan de réinsertion de l'élève dans le milieu d'apprentissage commun. On ne retire pas l'élève de la classe parce que la matière est trop difficile pour lui ou pour travailler sur les aptitudes sociales dans la salle de ressources ou dans une autre classe. L'élève passe le plus de temps possible dans le milieu d'apprentissage commun avec ses pairs.

3.5 Le programme pédagogique

L'école veille à ce que l'apprentissage de chacun de ses élèves soit fondé sur les résultats du programme pédagogique. Au besoin, les enseignants personnaliseront les résultats d'apprentissage pour les élèves afin qu'ils apprennent et atteignent leur plein potentiel.

3.6 L'enseignement

Les écoles fournissent à leurs enseignants et à leurs administrateurs une formation adéquate sur l'enseignement différencié, et l'enseignement reflète les principes de la conception universelle de l'apprentissage (voir annexe H). Les enseignants ont recours à du matériel et à des expériences visuels, tactiles et kinesthésiques dans leur milieu d'apprentissage commun afin que leur enseignement reflète les styles d'apprentissage de tous les élèves. Les administrateurs scolaires et les enseignants ont recours à l'évaluation formative et à l'apprentissage collaboratif auprès de tous les élèves et leur enseignement est offert dans de multiples formats. Les enseignants n'enseigneront pas leurs leçons qu'à l'ensemble de la classe; ils enseigneront aux élèves de façon individuelle, aux pairs et aux petits groupes.

3.7 Évaluation authentique continue

L'école évaluera tous les élèves, donnera des accommodations ou mesures d'adaptation, reconnaîtra leurs meilleures réalisations et les améliorations personnelles. Si un élève a de la difficulté à communiquer, on lui fournira des mesures de soutien appropriées lui permettant de communiquer.

4. Les mesures de soutien sont disponibles et employées correctement

En l'absence de mesures de soutien appropriées, les élèves ne peuvent apprendre au meilleur de leurs capacités et atteindre leur plein potentiel. Pour que chaque élève réussisse, l'école doit

fournir à ses élèves les mesures de soutien appropriées nécessaires. Si ces dernières ne sont pas offertes dans l'école, les administrateurs scolaires feront tout en leur pouvoir pour fournir une aide supplémentaire à l'élève jusqu'à ce que le soutien soit offert.

4.1 On fournit aux élèves les mesures de soutien appropriées pour pouvoir participer pleinement

L'école a fourni à son personnel la formation appropriée sur l'utilisation et la disponibilité de la technologie d'assistance. Si un élève a besoin de technologie d'assistance ou de toute autre mesure de soutien pour participer pleinement au milieu d'apprentissage commun, elles lui seront fournies. Ces mesures de soutien ne se limitent pas à l'aire du milieu d'apprentissage commun, mais seront aussi fournies pendant les activités parascolaires comme les danses et les sorties éducatives.

4.2 Soutien de la communication

Il est très important pour un élève de pouvoir communiquer, et ce, afin que les enseignants soient au courant de ses réussites et de ses difficultés. L'école veille à ce que tous les élèves aient un moyen de communication en tout temps. Un élève qui a de la difficulté à communiquer aura accès à la technologie qui l'aidera à communiquer.

5. Encourager le comportement approprié

La promotion du comportement approprié est un enjeu complexe, mais qui est aussi essentiel à la création d'une école inclusive. De par leur nature, les écoles inclusives devraient être des lieux d'appartenance et d'acceptation pour tous. Certains ont fait valoir que la création d'un milieu scolaire inclusif et accueillant pour tous les élèves aura un effet global positif sur le comportement des élèves et la culture de la communauté scolaire.

5.1 Comportement approprié

L'école a une attitude proactive par rapport à la promotion du comportement approprié, qu'elle manifeste en énonçant des politiques et des lignes directrices précises et en informant tous les intervenants de ces politiques, ainsi que la façon que sera traité le comportement irrespectueux. Elle prévoit aussi traiter le comportement (pouvant résulter d'actions hors du contrôle d'une personne ou pouvant être relié à des facteurs environnementaux ou autres) de façon positive.

5.2 L'intimidation, la taquinerie et le harcèlement sont traités efficacement

L'école ne se contente pas de donner des ateliers sur l'intimidation, la taquinerie et le harcèlement. Elle veille aussi à ce que les parents et les tuteurs, ainsi que le personnel obtiennent le soutien leur permettant de prendre des mesures pour prévenir et traiter efficacement les comportements inappropriés.

5.3 Mesures de soutien

L'école est proactive dans la conception et la mise en œuvre de mesures de soutien pour les élèves qui font preuve d'un comportement inapproprié. Les stratégies d'appui au comportement positif sont bien connues et comprises du personnel de l'école et englobent des moyens clairement définis d'étudier les causes possibles de comportements inappropriés, l'enseignement de nouvelles compétences aux élèves pour gérer le comportement, et la prise en charge des besoins sensoriels des élèves dans les situations où les facteurs environnementaux contribuent aux problèmes de comportement.

6. Gestion et leadership proactifs de l'école

Les écoles inclusives ne deviendront pas réalité à moins que l'on fasse preuve d'un solide leadership favorisant l'inclusion et que l'on prenne des mesures pour gérer le milieu scolaire de façon à promouvoir l'inclusion à tous les échelons. La gestion et le leadership proactifs de l'école nécessitent que les dirigeants d'école et les enseignants se chargent de faire en sorte que les valeurs et les pratiques inclusives soient bien comprises et qu'elles soient appliquées quotidiennement.

6.1 Gestion de l'école

Le directeur d'école est souvent la personne clé chargée de faire en sorte que l'école soit axée sur les valeurs et les pratiques de l'inclusion. Pour y arriver, il doit comprendre à fond ce que signifie avoir une école inclusive. De plus, il doit s'assurer que l'ensemble du personnel de l'école est muni d'outils pour apprendre sur l'inclusion et les stratégies donnant naissance à une école inclusive. Il est aussi proactif dans la mise en place de moyens permettant au personnel de l'école de collaborer et de régler les problèmes en temps opportun et de façon efficace.

6.2 Gestion du milieu d'apprentissage commun

La gestion efficace du milieu d'apprentissage commun suppose un certain nombre de mesures importantes. En premier lieu, les enseignants doivent assumer la responsabilité du programme éducatif s'adressant à l'ensemble des élèves dans leur milieu d'apprentissage. Pour les élèves qui suivent un plan d'adaptation scolaire, les enseignants de matière participent directement à l'élaboration du plan en collaboration avec d'autres personnes. Il n'incombe jamais principalement à un assistant en éducation de voir à la planification éducative et à l'enseignement des élèves qui suivent un plan d'adaptation scolaire. Les enseignants ont aussi obtenu les possibilités de formation et de perfectionnement professionnel leur permettant de gérer efficacement leurs milieux d'apprentissage et d'acquérir une connaissance sur la façon de gérer les assistants en éducation et les professionnels de soutien qui participent.

7. L'inclusion et les élèves exceptionnels

Les écoles inclusives accordent une attention particulière à l'inclusion des élèves ayant un handicap. Les milieux d'apprentissage commun, les stratégies d'enseignement, les évaluations, les mesures d'adaptation, et les mesures de soutien sont dans l'ensemble conçus et mis en œuvre pour permettre aux élèves exceptionnels de participer aux côtés de leurs pairs (du même âge) et d'avoir une expérience scolaire intégrale et enrichissante.

7.1 Inclusion dans l'école et dans le milieu d'apprentissage commun

Les élèves ayant un handicap fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient normalement; on ne les place pas dans des écoles précises en raison de leur caractère exceptionnel. Au sein de l'école, il n'y a pas d'endroit « particulier » (comme une salle de ressources ou des classes « d'aptitudes à la vie quotidienne ») pour les élèves exceptionnels. Dans le milieu d'apprentissage commun, les élèves exceptionnels participent pleinement de façon comparable aux autres élèves – les élèves ne sont pas séparés au sein du milieu d'apprentissage commun pour l'enseignement scolaire. Tout retrait d'un élève du milieu d'apprentissage commun se fait en conformité avec des politiques et des lignes directrices clairement établies.

7.2 Mesures de soutien

Les mesures de soutien sont souvent essentielles à la participation réussie des élèves exceptionnels. Les mesures de soutien se présentent sous diverses formes et comprennent notamment les mesures d'aide personnelles, les technologies d'apprentissage, les mesures d'adaptation, les services professionnels et les accommodations. Lorsque des mesures de soutien sont nécessaires, elles sont clairement indiquées dans un plan d'adaptation scolaire ou

un PAS et sont fournies autant que possible au milieu d'apprentissage commun. S'il y a lieu, on fournit aussi des mesures de soutien pour aider les élèves à établir des réseaux sociaux et des relations, et de prendre part à la vie parascolaire de la communauté scolaire.

7.3 Auto-détermination et transition

Les écoles doivent, de façon proactive, tenter d'aider les élèves exceptionnels à développer des compétences et la confiance voulue pour parler en leur propre nom et prendre leurs propres décisions. Cela signifiera souvent que les élèves seront activement engagés dans l'établissement d'objectifs et l'évaluation, surtout quand ils grandissent et se rapprochent de la remise des diplômes. La participation des élèves aux réunions qui concernent leur éducation et leur transition à partir de l'école est grandement encouragée. La planification organisée de la transition commence au plus tard en neuvième année pour les élèves pour lesquels l'évolution vers la vie adulte risque d'être plus difficile.

8. Milieu innovateur et créatif

Les écoles inclusives sont des milieux innovateurs et créatifs. Les intervenants de l'école examinent et remettent en question leurs pratiques et cherchent des moyens d'améliorer leur capacité d'inclusion.

8.1 Nous encourageons tout le monde à être créatif

Administrateurs, enseignants, personnel de soutien, élèves et parents ou tuteurs estiment que le milieu favorise la prise de risques en ce qui concerne les nouvelles idées. Ils n'hésitent pas à remettre en question le *statu quo* et à mettre en doute les hypothèses sur la « façon dont les choses doivent être ». On accepte le changement comme faisant partie intégrante du processus d'amélioration. Les administrateurs, enseignants, élèves et parents ou tuteurs ont beaucoup de possibilités de lancer des idées sur de nouvelles façons de faire les choses. Les personnes qui occupent des postes décisionnels écoutent attentivement les idées et y réagissent dans toute la mesure du possible.

8.2 Nous célébrons les réussites

Nous célébrons les succès des élèves, des familles, des bénévoles et du personnel. L'école célèbre le leadership, les activités bénévoles et l'amélioration, ainsi que la réussite scolaire et la capacité athlétique.

8.3 Nous offrons du perfectionnement professionnel

Le personnel reçoit le perfectionnement professionnel nécessaire à la création et au maintien d'écoles et de milieux d'apprentissage inclusifs. Le perfectionnement professionnel est offert sous différentes formes, comme l'échange entre collègues enseignants, des conseils sur l'enseignement, des commentaires sur le rendement, des ateliers, des cours et des modules en ligne et d'autre formation offerte par des sources extérieures. Par ailleurs, les stratégies employées dans le milieu d'apprentissage commun sont fondées sur la recherche et l'information la plus récente sur les stratégies et les pratiques d'inclusion scolaires.

9. Approche de collaboration

Les écoles inclusives s'appuient sur une collaboration régulière entre les élèves, les familles, les enseignants, les administrateurs et les communautés. La collaboration est dynamique et axée sur les résultats.

9.1 Tout le monde participe à la recherche de solutions

Administrateurs, enseignants, personnel de soutien, élèves et parents ou tuteurs sont encouragés et habilités à trouver des solutions aux problèmes et aux préoccupations. Les décisions sont prises en collaboration et les problèmes sont réglés de la même façon. Ces démarches reposent sur la reconnaissance que tous ont un rôle important à jouer dans la recherche de solutions et dans leur mise en œuvre, y compris ceux que l'on perçoit comme « faisant partie du problème ».

9.2 L'école est en lien avec l'ensemble de la communauté

L'école profite de l'expertise et des ressources de la communauté, comme les organismes communautaires, les entreprises, les groupes et les personnes, pour enrichir la vie de l'école. L'école est aussi un modèle pour l'inclusion et joue un rôle actif dans la communauté, en faisant la promotion des valeurs de l'inclusion (par exemple, en montrant des façons de respecter et de valoriser la diversité).

9.3 Parents et tuteurs sont reconnus comme partenaires égaux et essentiels

Parents et tuteurs sont clairement perçus comme partenaires égaux et essentiels en ce qui concerne la compréhension des forces et des besoins de leur enfant, d'établir des objectifs et de mettre en place des stratégies pour l'enfant. Nous encourageons et appuyons la participation de tous les parents dans plusieurs aspects de la communauté scolaire, comme les réunions de parents, les comités et les activités de l'école.

9.4 L'école prend en charge la transition

L'école facilite la transition des élèves pendant leurs études. L'effort qu'elle y met permet de gérer la transition efficacement et avec beaucoup de tact dans le meilleur intérêt des élèves, des familles, du personnel et des autres personnes qui participent, et qu'elle débouche sur les meilleures perspectives possible.

9.5 Un dialogue continu et constructif prend place

Tous les intervenants de la communauté scolaire ont un échange d'information régulier, ouvert et honnête. Il y a des possibilités de rétroaction constructive et on traite les préoccupations ouvertement et dans l'immédiat avec les bonnes personnes. De plus, toutes les réunions englobent un ordre du jour précis, rassemblent les personnes appropriées et on fournit une description claire de toutes les décisions dès la fin de la réunion.

GUIDE DU PROCESSUS DE CRÉER UNE ÉCOLE INCLUSIVE

But du processus

Le processus a pour but de créer et de maintenir des écoles inclusives aux niveaux primaire et secondaire en aidant les principaux intervenants à mieux comprendre l'inclusion, à célébrer les succès et à apporter des améliorations. Il permet aux intervenants d'établir un profil de la culture et des pratiques inclusives courantes de l'école, de reconnaître les forces et les points à améliorer et d'établir un plan facile à gérer pour faire en sorte que tout le monde ait un sentiment d'appartenance et puisse participer pleinement à la vie de l'école.

Il se peut que certaines écoles estiment ne pas être prêtes ou ne soient pas disposées à entreprendre un examen complet de leurs pratiques inclusives, mais qu'elles veuillent employer l'instrument comme moyen d'enseignement. Dans ce cas, les indicateurs et le questionnaire peuvent servir à stimuler la réflexion, la discussion et l'apprentissage de l'inclusion.

Qui participe au processus ?

Le plus grand nombre d'intervenants possible devrait participer au processus. Les intervenants sont les personnes susceptibles d'influencer l'inclusion dans l'école ou d'être touchées par celle-ci. Au départ, l'instrument devrait être utilisé par :

Les administrateurs : Directeur d'école, directeur adjoint

Les enseignants : Enseignants, enseignants-ressource, conseillers en orientation

Autres : Assistants en éducation, les travailleurs auprès des enfants et des jeunes

Pour certains aspects des indicateurs et du questionnaire, vous voudrez peut-être faire participer d'autres personnes afin de recueillir des renseignements, tout particulièrement le personnel de soutien, les élèves et les parents ou tuteurs.

Vue d'ensemble des étapes du processus

On trouvera ci-dessous une description des étapes à suivre pour rédiger le document *Créer une école inclusive*. Bien que différentes écoles ou différents districts scolaires puissent choisir d'entreprendre les étapes différemment, il importe de réaliser chaque étape. Voici les étapes :

1. S'organiser
2. Remplir le questionnaire
3. Générer un profil *Créer une école inclusive*
4. Analyser le profil
5. Établir les objectifs
6. Élaborer un plan d'action
7. Mettre en œuvre le plan d'action

Qui devrait gérer le processus

Le processus peut être géré par les membres du personnel d'un district scolaire qui se préoccupent de l'enjeu de la diversité. Il peut aussi être géré par un gestionnaire dans une école, par exemple, le directeur, le directeur adjoint, un enseignant ou un parent ou un tuteur.

Il est important que quelqu'un se charge de faire en sorte que toutes les étapes soient suivies. Voici les principales tâches relatives à la gestion du processus :

- Préciser le but, les objectifs et les principes directeurs qui font avancer le processus;
- Concevoir le processus et s'assurer qu'il se déroule la façon la plus efficace et la plus efficiente possible;
- Recruter le facilitateur;
- Motiver les intervenants à participer
- Coordonner les étapes du processus – recrutement d'intervenants, réponse au questionnaire, vérification et résumé des résultats, développement d'un plan d'action.

DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES ÉTAPES

1. S'organiser

L'étape de l'organisation permet de déterminer la meilleure façon de gérer le processus pour ensuite mettre les principaux éléments en place. Avant de réaliser l'étape, il importe de prendre connaissance des autres étapes, de même que du *Guide du facilitateur* (voir à la page 29). Vous aurez ainsi un tableau précis de tout ce qui doit être fait. Pour vous organiser, vous devez :

- **Préciser le but**

Il importe de bien préciser ce qui doit être accompli. On pourrait dire que la démarche a pour but d'améliorer « l'inclusivité de notre école ».

Une fois qu'on s'est entendu sur le but du processus, il faudrait l'écrire et le communiquer à tous les intervenants. L'énoncé du but devrait comprendre des attentes claires et précises, de ce, afin que tout le monde sache à la fin du processus si les buts ont été atteints.

- **Bien exprimer les principes ou les valeurs**

Élaborez des principes ou des valeurs qui guideront le processus. Par exemple, l'énoncé pourrait indiquer que le processus :

- Sera axé sur le présent et ne s'enlisera pas dans le passé;
- Fournira aux intervenants des possibilités de soulever, de débattre, de clarifier et de régler des questions relatives à l'inclusion;
- Verra à ce que le plan d'action soit gérable;
- Sera transparent et encouragera le dialogue ouvert et honnête.

- **Déterminer qui participera**

Idéalement, tous les enseignants et les administrateurs scolaires devraient participer au processus, bien que cela ne soit pas réaliste. Il est toutefois important que le plus grand nombre possible d'enseignants et d'administrateurs scolaires remplisse le questionnaire. Au besoin, un nombre plus restreint d'intervenants peut alors déterminer des stratégies d'amélioration.

Certaines écoles peuvent tenter de faire participer tous les enseignants et les administrateurs au processus de réponse au questionnaire en utilisant les forums existants (comme les réunions du personnel ou l'utilisation de l'instrument dans le cadre d'un exercice de perfectionnement professionnel). Il est certainement important de faire participer des gens ayant des perspectives diverses. En obtenant des points de vue diversifiés, on fait en sorte que le résultat final est l'affaire de tous et qu'il semble crédible.

- **Trouver et recruter un facilitateur ou une facilitatrice**

Le facilitateur joue un rôle très important dans le processus de *Créer une école inclusive*. Son rôle principal consiste à faciliter le processus visant à remplir les questionnaires. Il peut aussi faciliter le processus d'examen du profil, établir des objectifs et élaborer un plan d'action.

Le travail du facilitateur est de guider la discussion, de fournir des éclaircissements, de veiller à ce que tout le monde participe, d'encourager la franche discussion, et garder tout le monde sur la bonne voie en temps opportun. Il peut aussi donner des exemples de comportements inclusifs en puisant dans son expérience.

Il doit être aussi objectif que possible. Il importe qu'il reconnaisse les préjugés et qu'il les rectifie, et qu'il voie à ce qu'ils n'influencent pas le processus. Éviter d'assigner un facilitateur à un groupe risquant d'être intimidé (par ex., un directeur d'école qui facilite un groupe d'enseignants) ou qui est un participant important dans le processus.

Le facilitateur peut provenir de la communauté en général (comme l'ANBIC), la communauté scolaire (par ex., les parents qui ont de l'expérience comme facilitateurs et qui peuvent être objectifs) et du district scolaire.

- **Concevoir le processus et élaborer un plan de travail**

Bien que les principales étapes soient présentées dans ce guide, les écoles ou les districts scolaires devront adapter le processus pour répondre à leurs besoins. Voici des éléments à considérer dans la conception du processus :

- ✓ Quelle serait une échéance raisonnable pour terminer le processus ?
- ✓ Qui participera et comment pouvons-nous assurer la plus grande représentation possible tout en étant conscients que les ressources sont limitées ?
- ✓ Qui invitera les participants potentiels et copiera le questionnaire ?

- ✓ Quelle est la meilleure façon de remplir le questionnaire ? Où le groupe peut-il se rencontrer (évitons la salle du personnel, car le groupe risque d'être interrompu en raison des horaires souples du personnel) ?
- ✓ Le questionnaire devrait-il être rempli pendant ou après les heures de classe ? Qu'est-ce que cela implique pour la présence ?
- ✓ Comment recruterons-nous un facilitateur ? Est-il formé au processus ?
- ✓ Comment les résultats du questionnaire seront-ils comptabilisés et résumés ? Qui le fera ? Voulez-vous assurer la confidentialité des participants qui remplissent le questionnaire ?
- ✓ Quelle est la meilleure façon d'examiner le profil, d'établir les objectifs et d'élaborer un plan d'action ?
- ✓ Quelles ressources sont nécessaires pour réaliser le processus (par ex. allouer du temps aux enseignants) ? Où obtiendra-t-on les ressources ?
- ✓ Comment communiquerons-nous le but et les résultats du processus aux intervenants ?

2. Remplir le questionnaire

Le questionnaire a pour but de rassembler de l'information sur les attitudes et les pratiques dans l'école à l'égard de l'inclusion et de stimuler la discussion et l'apprentissage sur l'inclusion.

Vous pourriez envisager de séparer les administrateurs et les enseignants en deux groupes distincts.

Le processus de réponse au questionnaire devrait être dirigé par un facilitateur. Il s'agit d'un élément important, car le processus du questionnaire vise à recueillir des commentaires sur l'inclusivité de l'école et à permettre aux participants de réfléchir aux enjeux et d'en discuter. L'une des meilleures façons d'apprendre sur l'inclusion, c'est par l'intermédiaire de discussions, ce qui, en soit, rendra l'école plus inclusive.

Il existe deux options pour remplir le questionnaire :

- I. **Représentants de groupe** : Rassembler les représentants de chaque groupe d'intervenants (les administrateurs, les enseignants, et s'il y a lieu, d'autres membres du personnel scolaire, les élèves et les parents ou tuteurs) afin qu'ils participent à une discussion. Chaque groupe d'intervenants devrait être composé d'un échantillon représentatif. Par exemple, parmi les représentants du groupe, les enseignants pourraient se trouver un enseignant de chaque niveau et un enseignant ressource.

Avantages : ne nécessite qu'un facilitateur; prend moins de temps à terminer; permet une discussion plus approfondie.

Désavantages : mobilise moins d'intervenants et peut présenter un portrait moins précis de l'inclusion.

II. Groupes de discussion divisés comportant une participation plus étendue :

Administrateurs et enseignants sont divisés en deux groupes et le plus grand nombre possible d'intervenants compose chaque groupe. S'il n'y a qu'un ou deux administrateurs, ils peuvent remplir le questionnaire par eux-mêmes. Autrement, ils devraient avoir un facilitateur. Le personnel de soutien, comme par exemple les assistants en éducation, peut joindre le groupe des enseignants.

Avantages : mobilise plus de participants sur la question de l'inclusion et fournit un reflet plus fidèle des pratiques et des attitudes inclusives.

Désavantages : nécessite le recours à un plus grand nombre de facilitateurs; exige davantage de temps et d'effort de coordination; restreint la discussion.

3. Générer un profil *Créer une école inclusive*

Cette étape a pour but de compiler l'information des questionnaires en un résumé de résultats appelé profil *Créer une école inclusive*.

S'il y a une participation étendue au processus de réponse au questionnaire, alors le processus suivant devrait être suivi :

1. Compter le nombre de réponses pour chaque énoncé pour chaque case et pour chaque groupe (enseignants et administrateurs). Par exemple, dans l'énoncé du premier indicateur, combien d'enseignants ont coché Très évident, Généralement évident, Passablement évident, Pas du tout évident ou Besoin de plus d'information.
2. Ajouter des colonnes pour le nombre total de réponses de chaque groupe (enseignants et administrateurs) à chaque énoncé.
3. Faire une partie des réponses pour chaque groupe pour chaque énoncé.

4. Transcrire les commentaires écrits dans la section « Preuve ». Résumer les commentaires des enseignants et des administrateurs.

S'il n'y a eu que des représentants de groupe qui répondent au questionnaire, alors on peut préparer un résumé des réponses et un résumé de la preuve.

Une feuille de profil, fournie dans l'annexe D, peut être employée pour comptabiliser et résumer les résultats.

Les commentaires individuels rédigés dans la section « Preuve » du questionnaire devraient être résumés afin de capter le point de vue général. Toute mention d'une personne en particulier ou les commentaires improductifs et négatifs doivent être omis.

Le Profil peut être réalisé par différentes personnes, par exemple un parent bénévole à l'école ou un enseignant disposé à travailler à ce processus.

4. Analyser le profil

Une fois le profil de *Créer une école inclusive* terminé, la prochaine étape du processus consiste à analyser le profil. On peut déréaliser cette tâche de diverses façons. On peut entre autres réviser le profil alors d'une réunion du personnel de l'école. Une autre option consiste à présenter l'information lors d'un processus courant de planification visant à améliorer l'école et à mettre à contribution les gens qui participent généralement à ces processus. Ceci pourrait être la meilleure façon de procéder s'il s'agit de se servir de l'instrument *Créer une école inclusive* dans le cadre d'un processus d'amélioration. Par ailleurs, la démarche cadre bien avec les deux prochaines étapes, qui consistent à établir les objectifs et à élaborer un plan d'action d'après l'information reçue.

L'analyse du profil et les étapes de l'établissement des objectifs et de l'élaboration d'un plan d'action peuvent aussi profiter du recours à un facilitateur extérieur. Le facilitateur peut aider à orienter la discussion et à garder le processus centré sur l'atteinte des résultats que vous souhaitez atteindre pour votre école.

5. Établir les objectifs

Cette étape vise à établir des objectifs gérables et précis pouvant aider l'école à devenir plus inclusive. Les objectifs sont tirés des résultats du profil *Créer une école inclusive*. Par exemple, si le profil révèle que les élèves ne sont pas pleinement éduqués et soutenus pour lutter contre l'intimidation, la taquinerie et le harcèlement, alors, l'objectif pourrait énoncer : « fournir plus

de soutien aux élèves afin qu'ils puissent efficacement faire face à l'intimidation, la taquinerie et le harcèlement ».

Au moment d'élaborer les énoncés, il importe d'être assez précis pour que les gens sachent à quel moment ils ont été atteints. Le fait de commencer par un verbe contribuera à les rendre plus mesurables. Il est préférable d'établir des objectifs moins ambitieux et d'obtenir des résultats, que d'énoncer des objectifs ambitieux et ne pas les réaliser.

Il est essentiel qu'un vaste groupe d'intervenants (par exemple, les administrateurs, les enseignants, les élèves et des parents ou tuteurs) acceptent les objectifs, afin qu'ils soient plus déterminés à les réaliser. Les principaux intervenants devraient aider à établir les objectifs et à déterminer lesquels sont les plus importants.

6. Élaborer un plan d'action

L'élaboration d'un plan a pour objectif de faire en sorte que des mesures soient prises pour renforcer l'inclusion dans l'école. Il devrait être perçu comme facile à administrer par les personnes qui sont responsables de sa réussite. Il devrait comprendre les priorités et les stratégies, les tactiques, les ressources, les échéanciers, les responsabilités attribuées et un mécanisme pour évaluer le processus.

GUIDE DES FACILITATEURS

Le facilitateur présentera le questionnaire, décrira le rôle du facilitateur, définira les principes qui guideront le processus et orientera le processus de réponse au questionnaire.

1. Présentation du questionnaire

Mot de bienvenue aux participants

Demandez aux gens de se présenter. S'il s'agit d'un grand groupe, demandez aux participants de se présenter dans les groupes de discussion.

Présentez le but de la séance

Rappelez aux participants que la séance a pour but de permettre de parler de l'inclusion et d'avoir une idée des raisons pour lesquelles l'inclusion connaît du succès ou non dans l'école. Mentionnez aussi qu'un résumé des réponses de tous les intervenants et de leurs commentaires sera fourni à une date ultérieure. Dites aux participants que l'information permettra à l'école de célébrer ses réussites et d'améliorer les autres points.

Prenez un instant pour discuter la signification d'inclusion. Insistez sur le fait qu'il s'agit d'inclure tout le monde, sans égard à la capacité, à la culture, à la race, à la religion ou à la spiritualité, au statut socio-économique, à l'orientation sexuelle, au sexe, à l'âge, à la nouveauté dans la communauté ou le fait d'être issu des Premières Nations.

Prenez le temps de réduire toute anxiété des participants relativement au questionnaire. Mentionnez que :

- Le questionnaire alimentera nos discussions sur les points où l'école est inclusive et permettra de déceler des points à améliorer. Les participants ne devraient pas avoir l'impression qu'il s'agit d'un test ou d'une évaluation formelle où ils peuvent échouer. Chaque école aura des points à célébrer et des points à améliorer.
- Les énoncés auxquels les participants seront invités à réfléchir décrivent une école idéale. Aucune école ne sera forte dans tous les secteurs.

- Le profil généré par la réponse au questionnaire ne reflétera pas l'école de façon parfaite. Il se veut une image instantanée, de même qu'une occasion de discuter ouvertement et de réfléchir à l'inclusion dans l'école.

2. Décrire le rôle du facilitateur

Les participants doivent être à l'aise avec l'animateur. Insistez sur le fait qu'il est là pour aider à orienter la discussion et non pour exprimer une opinion ou formuler un jugement. Expliquez qu'il gardera les participants sur la bonne voie et veillera à ce que tous participent et, par conséquent, il pourrait avoir à rediriger la discussion.

3. Définir les principes directeurs de la séance

Le facilitateur communiquera les principes directeurs suivants pour la discussion :

- Répondez selon votre point de vue et, si vous êtes à l'aise, selon votre connaissance des expériences ou des points de vue d'autres intervenants; par exemple, chaque enseignant devrait penser à sa façon de faire les choses et à la façon dont ses collègues abordent l'inclusion.
- Il n'y a pas de mauvaise réponse. Tout le monde a droit à son opinion. Il ne s'agit pas d'en arriver à un consensus de groupe, mais d'échanger des points de vue et de rédiger par la suite votre opinion.
- Toutefois, ne revenez pas sur le passé si les circonstances ont changé.
- Le facilitateur encouragera tout le monde à participer. Une seule personne à la fois peut parler, afin que tout le monde profite de ses commentaires.
- L'objectif est de terminer toutes les sections du questionnaire. Il sera peut-être nécessaire de mettre fin à une discussion pour y arriver.
- Les sections toucheront à différents aspects de l'inclusion. Si un participant communique une expérience ou fait une observation qui correspond mieux à un autre domaine, on lui demandera de garder l'idée et d'en faire part dans la section appropriée.
- Il importe d'amener des commentaires constructifs dans la partie écrite du questionnaire et dans la discussion. Les participants devraient éviter de se servir des

noms ou de faire des déclarations très négatives. Par exemple, un participant devrait dire qu'on pourrait accorder aux participants davantage de possibilités d'exprimer leurs idées et opinions, plutôt que « on nous musèle et ne nous permet jamais de dire ce que nous pensons ». De plus, évitez de nommer des personnes en particulier dans vos commentaires.

- Soyez positif en fournissant des exemples par rapport aux événements qui se produisent dans votre école.
- N'abandonnez pas les possibilités d'inclusion seulement à cause du manque de ressources. Considérez les façons créatives qui permettent l'inclusion.

4. Orientation du processus de réponse au questionnaire

Les participants sont maintenant prêts à répondre au questionnaire. Voici une description des étapes que le facilitateur doit franchir pour diriger les participants pour répondre au questionnaire.

Donner une vue d'ensemble

Expliquez qu'il y a neuf sections, en commençant par *La diversité et l'inclusion sont acceptées*. Les autres sections sont *Créer un sentiment d'appartenance*, *Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives*, *Les mesures de soutien sont disponibles et employées correctement*, *Encourager le comportement approprié*, *Gestion et leadership proactifs de l'école*, *L'inclusion et les élèves exceptionnels*, *Milieu innovateur et créatif* et *Approche de collaboration*.

(Remarque : Si les employés de soutien se joignent au groupe des enseignants, demandez-leur d'être patients dans les sections portant spécifiquement sur la conception de programmes dans la classe. S'ils ont l'impression de ne pas être informés, demandez-leur de cocher « Besoin de plus d'information ».)

Présentez les étapes

Pour chaque énoncé, les étapes suivantes seront suivies :

- Lire les énoncés;
- Lire les exemples;
- Inviter les gens à discuter;
- Demander aux participants de cocher une case, puis de rédiger leurs commentaires. Dites-leur que leurs commentaires seront résumés dans le profil;

- Passer au prochain énoncé.

Décrivez les étapes de façon plus détaillée

Le facilitateur expliquera :

- Chaque section comporte un ou plusieurs énoncés. Par exemple, la première section est *La diversité et l'inclusion sont acceptées* et l'énoncé est La diversité des expériences, des perspectives et de la connaissance sont reflétées, respectées et honorées. On invite les participants à donner leur opinion sur chacun des énoncés. Ils sont invités à cocher une case pour chaque énoncé. Expliquez chaque type de réponse. Voici les choix :
 - ✓ Très évident – selon de nombreuses indications, l'énoncé est vrai; il serait difficile de trouver une façon de l'améliorer.
 - ✓ Généralement évident – selon de nombreuses indications, l'énoncé est vrai, mais quelques points pourraient être renforcés.
 - ✓ Passablement évident – selon certaines indications, l'énoncé est vrai, mais il y a de nombreux points à améliorer ou des possibilités de renforcement.
 - ✓ Pas évident du tout – aucune indication n'appuie l'énoncé.
 - ✓ Besoin de plus d'information – des renseignements supplémentaires sont nécessaires pour répondre à la question (essayez de décourager les participants à cocher cette case).
- Des exemples sont fournis pour aider à formuler l'énoncé. Le facilitateur devrait les lire à voix haute aux participants. Il pourra ajouter d'autres exemples tirés de ses propres expériences.
- Les participants rédigeront leur propre point de vue sous le titre *Preuve* pour ce qui est de savoir quand cela se produit et quand cela ne se produit pas dans l'école. Plus l'exemple est concret, le mieux c'est.

Commencer le processus

Les participants sont maintenant prêts à remplir le questionnaire. Rappelez-vous : lisez l'énoncé et les exemples fournis, invitez les gens à discuter, puis demandez aux participants de cocher une case et de rédiger leurs commentaires.

Considérez le temps dont disposent les participants pour chaque section. La plupart des participants auront besoin d'une pause au milieu.

5. Récapitulez la séance

À la fin du processus, assurez-vous de récupérer tous les questionnaires et donnez-les à la personne responsable de la compilation des résultats.

Décrivez les prochaines étapes aux participants. Par exemple, un profil d'inclusion de l'école sera généré à partir de l'information des questionnaires; les participants auront l'occasion d'examiner les profils, et des objectifs seront établis afin de traiter les points à améliorer.

Remerciez les participants du temps qu'ils ont consacré pour rendre l'école plus inclusive.

ANNEXE A

Identification des participants

Indiquez si vous êtes :

Administrateur scolaire

Enseignant

Autre (précisez) : _____

ANNEXE B

Questionnaire des indicateurs

Directives pour répondre au questionnaire des indicateurs

But

Le processus d'examen a pour but de favoriser l'établissement d'une école plus inclusive pour tous. Votre opinion compte beaucoup dans le processus. Veuillez répondre avec franchise, afin de nous permettre d'obtenir un tableau précis.

Organisation du questionnaire des indicateurs

Le questionnaire des indicateurs est divisé en neuf sections. Celles-ci décrivent chacune des caractéristiques essentielles devant être mise en œuvre pour obtenir une école inclusive. Par exemple, la première caractéristique essentielle est que la diversité et l'inclusion soient acceptées.

Dans chacun des neuf secteurs, il y a des indicateurs (en lettres majuscules) qui nous disent si nous sommes titulaires des caractéristiques. Par exemple, pour que la diversité et l'inclusion soient acceptées, et que la diversité des expériences, des points de vue et de la connaissance soit reflétée, respectée et honorée, on ne peut tolérer de comportements irrespectueux. On doit traiter l'intimidation, la taquinerie et le harcèlement de façon efficace.

Pour chacun des indicateurs, il y a quelques énoncés auxquels il faut répondre en indiquant s'ils sont très évidents, généralement évidents, passablement évidents ou pas du tout évidents. Si vous ne pouvez répondre parce que vous ne savez pas ou avez besoin de plus de renseignements, vous pouvez cocher « Besoin de plus d'information ». Il est essentiel que vous cochiez l'une des cases pour chaque énoncé.

Un certain nombre d'exemples clarifieront l'énoncé. Vous n'avez pas à répondre à tous les exemples. Ils ont pour objet de clarifier la signification de l'énoncé et de stimuler la réflexion ou la discussion.

Il se peut que vous deviez répondre S/O (Sans objet) à quelques questions. Il n’y a pas de case pour cette réponse, vous devrez l’écrire à côté de l’indicateur vous-même.

Nous vous demandons par ailleurs de fournir une preuve écrite. Examinez quelle preuve il y a pour appuyer ou ne pas appuyer l’énoncé et les exemples. Demandez-vous si cela se produit à l’école; cela se produit-il souvent ou rarement; comment vous comportez-vous ou vous sentez-vous; comment les autres personnes que vous connaissez se comportent-elles ou se sentent-elles, et à quel moment cela ne se produit pas.

Écrivez la preuve dans un style télégraphique. Servez-vous des lignes se trouvant sous le titre « Preuve ». Vous pouvez à titre individuel ou, si vous répondez au questionnaire comme groupe d’intervenants, choisir d’inscrire la preuve dans un questionnaire.

Lignes directrices pour répondre aux énoncés

Voici des lignes directrices qui vous aideront à savoir comment répondre aux énoncés :

Très évident :	Selon de nombreuses indications, l’énoncé est vrai; il serait difficile de trouver une façon de l’améliorer.
Généralement évident :	Selon de nombreuses indications, l’énoncé est vrai, mais quelques points pourraient être renforcés.
Passablement évident :	Selon certaines indications, l’énoncé est vrai, mais il y a de nombreux points à améliorer ou des possibilités de renforcement.
Pas du tout évident :	Aucune indication n’appuie l’énoncé.
Besoin de plus d’information :	Des renseignements supplémentaires sont nécessaires pour répondre à la question.

Nous vous remercions de votre soutien à la création et au maintien d’une culture d’école plus inclusive!

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS

Section 1

La diversité et l'inclusion sont acceptées

1.1 DIVERSES EXPÉRIENCES, PERSPECTIVES ET CONNAISSANCES SONT REFLÉTÉES, RESPECTÉES ET HONORÉES	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
1.1.1 La communauté scolaire respecte et valorise la diversité en ce qui concerne (voir annexe I) :					
<i>L'âge</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>L'apparence</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Les capacités</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La culture</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La nouveauté dans la communauté</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>L'orientation sexuelle</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La race</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La religion et la spiritualité</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Le sexe</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Le statut socio-économique</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Il y a beaucoup de possibilités à l'école (classe, programme éducatif, parascolaire, activités spéciales et bibliothèque) pour acquérir de nouvelles perspectives, expériences et connaissances.
- Nous avons des possibilités de connaître de façon respectueuse et significative les contributions de tous les peuples de la société.
- Nous comprenons que le fait de nous renseigner sur différentes perspectives, expériences et connaissances profite à l'ensemble de la communauté scolaire et non pas à un groupe précis.

Preuve :

1.2 L'OBLIGATION DE PRENDRE DES MESURES D'ADAPTATION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
1.2.1 Les administrateurs scolaires ont reçu suffisamment de formation sur l'obligation juridique de prendre des mesures d'adaptation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.2 Les administrateurs scolaires et les enseignants connaissent et suivent les lignes directrices sur les mesures d'adaptation à l'endroit des élèves ayant une incapacité, publiées par la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les administrateurs scolaires ont assisté à une séance d'information informelle sur l'obligation juridique de prendre des mesures d'adaptation, prescrites par la Commission des droits de la personne.
- Des exemplaires du document *Ligne directrice sur les mesures d'adaptation à l'endroit des élèves ayant une incapacité* sont faciles à obtenir pour tout le personnel scolaire et ont été distribués aux enseignants.
- L'administration a fourni des occasions d'apprentissage et de discussion sur l'obligation de prendre des mesures d'adaptation.
- Des mesures d'adaptation pour les élèves sont prises et documentées régulièrement.

Preuve :

1.3 LES PERSONNES AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE VONT DE L'AVANT ET PRENNENT UNE PART ACTIVE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'INCLUSION:	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
1.3.1 <i>Les administrateurs scolaires</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.2 <i>Les enseignants</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.3 <i>Les élèves</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.4 <i>Les parents et les tuteurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.5 <i>Les autres employés de l'école</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les dirigeants de l'école jouent un rôle actif en assurant et en préconisant que tous les élèves soient régulièrement inclus dans toutes les fonctions de l'école, y compris les sorties, les assemblées, les clubs, les comités, et qu'ils reçoivent les mesures d'adaptation correspondantes.
- Les élèves participent activement à la promotion de l'inclusion dans leur école (p. ex., dans les activités de sensibilisation, le comité d'inclusion et les slogans relatifs à l'inclusion).
- Les élèves ayant des différences comme stipulé dans l'indicateur 1.1 ont des possibilités de parler à leurs pairs de leurs capacités, traits de personnalité et champs d'intérêt particuliers.

Preuve :

1.4 LES VALEURS DE L'INCLUSION SONT EXPRIMÉES CLAIREMENT ET VISIBLEMENT.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
1.4.1 Les valeurs concernant l'inclusion sont très visibles dans notre école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.2 L'administration et le personnel de l'école connaissent la politique 322 du gouvernement provincial sur l'inclusion scolaire (voir annexe G).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.3 La politique du gouvernement provincial sur l'inclusion est suivie activement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.4 Les pratiques inclusives sont documentées comme partie essentielle du plan d'amélioration de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.5 On considère que ce plan est réalisable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Des affiches et des slogans touchant l'inclusion sont visibles partout dans l'école.
- Le document sur la politique 322 sur l'inclusion scolaire du ministère de l'Éducation (annexe G) a été distribué à grande échelle à tout le personnel de l'école.
- On fournit régulièrement des possibilités de discuter de stratégies de mise en œuvre de la politique du gouvernement provincial.

Preuve :

1.5 L'ACCESSIBILITÉ	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>1.5.1 Les administrateurs de l'école ont fait tout ce qui était en leur pouvoir pour que toutes les parties de l'école et toutes ses activités soient accessibles à tous les élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Une évaluation de l'accessibilité est réalisée régulièrement et comprend l'accessibilité physique et l'accessibilité des programmes.
- Là où c'est nécessaire, on installe des rampes partout dans l'école (y compris des zones comme l'auditorium, les gymnases, les complexes sportifs).
- Les classes d'éducation physique sont adaptées afin d'assurer qu'un élève avec des problèmes de mobilité puisse participer avec les autres élèves.
- Du matériel de tous niveaux peut être retrouvé dans chaque salle de classe afin que tous les élèves aient accès à l'information.

Preuve :

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 2					
Créer un sentiment d'appartenance					
2.1 ASSURER UN SENTIMENT D'APPARTENANCE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
2.1.1 <i>L'administration de l'école, en collaboration avec le personnel, les élèves et la communauté, a fait tout ce qui était en son pouvoir pour rendre l'école accueillante pour tous, mais surtout pour l'ensemble des élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2 <i>Quand le personnel de l'école remarque qu'un élève est isolé, seul et n'a pas de sentiment d'appartenance envers l'école, il prend des mesures appropriées pour améliorer la situation.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3 <i>On encourage et on aide tous les élèves à former des réseaux sociaux appropriés et normaux.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4 <i>On encourage tous les élèves et leur permet réellement de participer à des cours, des clubs, des pièces de théâtre de l'école, des excursions, des activités de services communautaires et des activités parascolaires – et on offre un soutien pour qu'ils puissent participer.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- L'entrée de l'école est très accueillante.
- Un membre du personnel de l'école accueille les gens qui arrivent le matin.
- Un « comité d'inclusion » cherche activement à faire en sorte que tous ceux qui souhaitent avoir des occasions sociales aient le soutien nécessaire pour y arriver.
- L'école organise un « cercle d'amis » ou un groupe « Vrais copains »
- Rechercher un élève ou un groupe qui pourrait interagir avec l'élève qui se retrouve seul.
- Avoir une conversation avec l'élève afin de mieux connaître ses intérêts et la raison pour laquelle il est seul (la cause de son isolation).
- On aide aux élèves à participer aux activités de l'école en leur donnant un soutien monétaire, en fournissant un autobus scolaire adapté, en fournissant un assistant en éducation.

Preuve :

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 3					
Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives					
3.1 L'APPRENTISSAGE REPOSE SUR UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT SOUPLE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
3.1.1 <i>Les enseignants ont recours à un enseignement différencié et à une programmation souple dans diverses activités, qui tient compte des différents styles d'apprentissage de l'ensemble des élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les enseignants ont régulièrement recours à différents formats, stratégies et matériel pour faire participer l'ensemble des élèves à l'apprentissage.
- L'enseignement magistral est limité à une partie de la période seulement. Un sain mélange d'exposé de l'enseignant et d'activité de l'élève est régulièrement évident.

Preuve :

3.2 AXÉ SUR LES FORCES ET LES CAPACITÉS

TRÈS ÉVIDENT GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT PASSABLEMENT ÉVIDENT PAS DU TOUT ÉVIDENT BESOIN DE PLUS D'INFORMATION

3.2.1 On se concentre sur les forces des élèves, de même que sur les difficultés.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

EXEMPLES :

- Tous les élèves sont régulièrement observés alors qu'ils exercent, entre autres, leurs talents musicaux et artistiques, et leurs compétences techniques, comme moyen pour démontrer et améliorer leur apprentissage.
- Les enseignants emploient régulièrement des sondages et des inventaires pour déterminer les forces, les champs d'intérêt et les aptitudes des élèves de leurs classes.

Preuve :

3.3 DES MILIEUX D'APPRENTISSAGE COMMUNS ET LA PLEINE PARTICIPATION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>3.3.1 Tous les élèves partagent les mêmes milieux d'apprentissage communs (voir la définition en page 3)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.3.2 Tous les élèves peuvent participer à la remise des diplômes de l'école.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.3.3 Les élèves participent en classe et aux activités routinières de l'école dans les lieux habituels, comme manger leur repas à la cafétéria, et ce, dans toute la mesure du possible.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.3.4 L'administration de l'école travaille avec le district et fait tout en son pouvoir pour que la longueur des journées d'école soit comparable pour tous les élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.3.5 L'école fait tout son possible pour que les milieux d'apprentissage communs répondent bien aux besoins sensoriels et environnementaux de tous les élèves (p. ex., les pratiques de protection contre les allergies, l'espacement approprié pour le déplacement, l'utilisation de systèmes MF, l'éclairage approprié).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.3.6 Tous les élèves dans le milieu d'apprentissage commun apprennent la même matière, avec des modifications ou des mesures d'adaptation selon les besoins pour des élèves en particulier.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les élèves ayant un handicap ne sont pas regroupés ensemble à la cafétéria avec leurs assistants en éducation. Ils sont dispersés à travers la cafétéria, mangeant à la table de leur choix.
- Tous les élèves s'alignent à la cafétéria afin de recevoir leur dîner.

Preuve :

3.4 LES ÉLÈVES À L'EXTÉRIEUR DU MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>3.4.1 Quand un élève en particulier quitte le milieu d'apprentissage commun, ce n'est qu'après une évaluation attentive et généralement pour un but précis et un temps limité.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.4.2 Quand un élève quitte le milieu d'apprentissage commun, l'école a aussi un plan pour sa réinsertion dans le milieu.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les élèves peuvent quitter le milieu d'apprentissage commun pour de l'enseignement individualisé (p. ex. en mathématiques) pour une période précise tel qu'il est documenté dans leur PAS.
- Les élèves participent à des leçons correctives de courte durée (p. ex., de quatre à six semaines d'enseignement concentré dans une matière en particulier).
- Les élèves ayant des difficultés sensorielles comme les bruits de fond, une lumière vacillante, quittent le milieu d'apprentissage commun pendant de courtes périodes pour prendre une pause.

Preuve :

3.5 LE PROGRAMME PÉDAGOGIQUE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
3.5.1 <i>L'apprentissage des élèves est fondé sur les résultats du programme pédagogique.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5.2 <i>Les résultats du programme pédagogique sont modifiés lorsqu'approprié, en collaboration avec l'enseignant ressource ou une équipe stratégique.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Le ou les résultats du programme pédagogique sont évidents pour tous les élèves.
- Tous les élèves travaillent aux mêmes résultats du programme pédagogique en même temps par différentes méthodes et activités.
- Les besoins particuliers des élèves sont pris en compte quand on se penche sur les résultats du programme pédagogique.

Preuve :

3.6 L'ENSEIGNEMENT	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>3.6.1 Les enseignants connaissent bien les principes et les pratiques de la conception universelle pour l'apprentissage (voir annexe H).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.6.2 L'enseignement reflète les principes pratiques de la conception universelle pour l'apprentissage.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.6.3 L'enseignement est différencié et reflète les styles d'apprentissage de tous les élèves dans la classe par l'emploi de matériel et d'expériences visuelles, tactiles et kinesthésiques.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.6.4 L'enseignement priorise l'utilisation des pratiques exemplaires pour augmenter la réussite des élèves, comme l'évaluation diagnostique, l'apprentissage collaboratif, l'enseignement explicite, le décloisonnement...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3.6.5 L'enseignement est offert en de multiples formats, notamment individuel, par pairs, par petits groupes et avec l'ensemble de la classe.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les principes et les pratiques de la conception universelle pour l'apprentissage font l'objet de promotion dans l'école par des possibilités de perfectionnement professionnelles et des feuilles d'exemples.
- Les enseignants cherchent activement de l'information sur la conception universelle pour l'apprentissage par l'entremise d'Internet .
- Les enseignants ont recours à des stratégies d'enseignement basées sur les principes de la conception universelle pour l'apprentissage, comme des méthodes multiples de présentation et d'engagement.
- Les enseignants évaluent les connaissances primaires des élèves.

Preuve :

- Les élèves apprennent par l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projet afin d'augmenter le rendement des élèves

3.7 ÉVALUATION AUTHENTIQUE CONTINUE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
3.7.1 <i>L'évaluation de l'apprentissage est appropriée pour tous les élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.2 <i>L'évaluation permet de reconnaître la meilleure réussite personnelle et l'amélioration.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.3 <i>Si un élève a de la difficulté à communiquer, les outils et les stratégies d'évaluation sont choisis en conséquence.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.4 <i>Les enseignants ont recours aux évaluations formatives et des outils à l'utilisation unique.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.5 <i>L'évaluation permet aux élèves de démontrer leur apprentissage et leur connaissance de diverses façons.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.6 <i>L'évaluation comprend des critères qui reflètent les résultats attendus spécifiques du programme pédagogique, et s'il y a lieu, les résultats attendus sont modifiés et documenté dans un PAS.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.7 <i>Les buts et les objectifs actuels du PAS reflètent :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les talents, aptitudes et compétences de l'élève;</i> - <i>Les styles d'apprentissage de l'élève;</i> - <i>Les préférences de l'élève</i> - <i>Les mesures de soutien dont l'élève a besoin pour apprendre.</i> 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- On permet aux élèves de se servir d'accommodations et de mesures d'adaptation selon le besoin au cours des évaluations (p. ex., lectures, scribes et technologie d'assistance).
- On permet aux élèves de démontrer l'apprentissage par autres méthodes que les évaluations traditionnelles (p. ex., modèle, affiche, composition d'une chanson, réalisation d'un projet, interprétation d'une pièce de musique, découverte d'artefacts, montage d'une pièce de théâtre).

Preuve :

- On fait des cliniques pour les élèves.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 4					
Des mesures de soutien sont disponibles et employées correctement					
4.1 ON FOURNIT AUX ÉLÈVES LES MESURES DE SOUTIEN APPROPRIÉES POUR POUVOIR PARTICIPER PLEINEMENT.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
4.1.1 <i>Des mesures de soutien technologiques, des services de soutien appropriés, ou des équipements adaptés, sont fournies et accessibles, pour permettre aux élèves de participer au meilleur de leurs capacités dans le milieu d'apprentissage commun.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.2 <i>Tous les élèves ont le soutien voulu pour participer à l'ensemble des activités de l'école (p. ex., les danses, les équipes et les sorties éducatives).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.3 <i>Les enseignants, les assistants en éducation et les élèves ont accès à de la formation et sont formés relativement à l'utilisation et à la disponibilité de la technologie d'assistance.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les systèmes MF personnels ou de classe sont couramment employés dans l'école.
- Les écoles ont pris des dispositions pour obtenir toutes les assurances et les protections invalidité nécessaires pour transporter l'ensemble des élèves à des sorties éducatives et à d'autres activités.
- Il y a au moins deux ordinateurs munis de technologie d'assistance dans le centre d'apprentissage, la bibliothèque ou la salle de ressources de l'école dédiés à l'usage général des élèves.
- L'élève, ayant besoin de technologie d'assistance pour la durée de la journée scolaire, est muni d'un ordinateur personnel.

Preuve :

4.2 SOUTIEN DE LA COMMUNICATION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
4.2.1 Tous les élèves ont un moyen de communiquer à différentes fins à tout moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.2 Lorsqu'approprié, un élève a accès à la technologie lui permettant de communiquer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Quand un élève a recours à une méthode de communication en particulier, ses camarades de classe reçoivent des instructions sur la méthode de communication (p. ex., les symboles PECS, le langage gestuel).
- L'école prend l'initiative d'inviter un mentor en technologie pour donner une formation initiale et un suivi sur l'utilisation de la technologie d'assistance.
- L'élève communique avec une tablette ou des pictogrammes.

Preuve :

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 5					
Encourager le comportement approprié					
5.1 COMPORTEMENT APPROPRIÉ	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
5.1.1 <i>L'école a élaboré un plan de milieu d'apprentissage précis, cohérent et positif selon les lignes directrices de la politique 703. (code de vie, pyramide)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.2 <i>Des mesures sont prises pour veiller à ce que tous les membres de la communauté scolaire soient au courant de ces politiques et de ces pratiques pour traiter le comportement irrespectueux.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.3 <i>Le plan de milieu d'apprentissage positif de l'école tient compte :</i>					
<i>a) Du comportement pouvant résulter d'actions indépendantes de la volonté de la personne.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b) Des facteurs environnementaux ou autres pouvant susciter le comportement.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les attentes de l'école à l'égard de la conduite des élèves sont publiées dans l'agenda.
- Les élèves ne sont pas l'objet de mesures disciplinaires pour un comportement hors de leur volonté en raison de leur handicap ou de facteurs environnementaux (p. ex., un élève ayant le syndrome de Gilles de La Tourette ne fait pas l'objet de mesures disciplinaires pour ses accès verbaux non contrôlés).

Preuve :

5.2 L'INTIMIDATION, LA TAQUINERIE ET LE HARCÈLEMENT SONT TRAITÉS EFFICACEMENT.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
5.2.1 On forme et soutien les élèves et le personnel afin qu'ils abordent efficacement les divers types d'intimidation, la taquinerie et le harcèlement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.2 L'école a investigué et a adopté un programme reconnu pour réduire l'intimidation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.3 Les élèves sont engagés dans la promotion du respect et des relations positives entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- L'école a recours à des interventions plutôt qu'aux punitions ou en plus de celles-ci.
- L'école a recours à un système (p. ex., une boîte) permettant à un élève de signaler l'intimidation ou le harcèlement de façon anonyme (comme témoin ou comme victime).
- L'école prend l'intimidation et le harcèlement au sérieux et les fautes sont traitées sur-le-champ et de façon appropriée.
- Les interventions sont planifiées, progressives et clairement exprimées tout au long de l'année scolaire.
- L'école a des élèves qui ont suivi la formation « Au-delà de la souffrance » de la Croix-Rouge Canadienne.
- Les élèves et le personnel connaissent la différence entre la taquinerie et l'intimidation.

Preuve :

5.3 MESURES DE SOUTIEN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
5.3.1 Les mesures de soutien pour le comportement tiennent compte des besoins sensoriels de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.2 Les mesures de soutien pour le comportement d'élèves à titre individuel se concentrent sur le développement d'un comportement approprié en enseignant une nouvelle compétence qui remplace la fonction d'un comportement inapproprié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.3 Les mesures de soutien sont en harmonie avec le plan de milieu d'apprentissage positif de l'ensemble de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.4 Les mesures de soutien visant un comportement positif sont conçues après terminée une enquête complète de la cause du comportement inapproprié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Si un élève ayant de grandes difficultés à communiquer se comporte de façon inacceptable, le ou les enseignants essaient de découvrir la cause de l'action inacceptable et ce que l'élève essaie de communiquer, avant de décider de prendre ou non des mesures disciplinaires à son endroit.

Preuve :

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 6					
Gestion et leadership proactifs de l'école					
6.1 GESTION DE L'ÉCOLE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
6.1.1 Le directeur d'école comprend pleinement et met en œuvre des principes et des pratiques inclusifs dans tous les aspects de l'école et des activités scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1.2 Le directeur d'école veille à ce que le personnel – le directeur adjoint, les enseignants, les assistants en éducation, le personnel et les professionnel non enseignants comprennent pleinement et mettent en œuvre les politiques et les pratiques inclusives dans tous les aspects de l'école et des activités scolaires qu'ils ont le pouvoir de contrôler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1.3 Les enseignants, les administrateurs et les autres membres du personnel scolaire ont accès à des processus efficaces et efficaces pour régler les problèmes et s'en servent lorsqu'approprié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Le directeur d'école assiste à des séances sur l'inclusion scolaire et précisant son rôle comme dirigeant d'école en matière d'inclusion.
- Le directeur d'école travaille auprès de l'équipe stratégique à mettre en œuvre un plan pour l'inclusion. Le plan est officialisé dans un plan d'amélioration de l'école.
- Le directeur d'école a une vision à l'égard de l'inclusion qui est clairement exprimée, documentée et communiquée à l'ensemble du personnel.
- Travaillant ensemble, l'équipe stratégique apporte son aide dans le processus de changement.
- Le directeur d'école donne la directive à l'équipe stratégique de soutenir au plan moral et scolaire les enseignants pouvant avoir de la difficulté à adopter le changement découlant des pratiques inclusives.

Preuve :

6.2 GESTION DU MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>6.2.1 Le ou les enseignants acceptent la pleine et égale responsabilité du programme éducatif de chaque élève dans le milieu d'apprentissage commun et des résultats de ces programmes.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6.2.2 Tous les enseignants reçoivent un accompagnement adéquat et approprié dans la gestion du milieu d'apprentissage commun pour le bénéfice équitable de tous les élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6.2.3 Tous les enseignants ont reçu une formation adéquate et appropriée dans la gestion des assistants en éducation (et, le cas échéant, des professionnels non enseignants) dans le milieu d'apprentissage commun.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6.2.4 Tous les assistants en éducation du milieu d'apprentissage commun travaillent sous la direction des enseignants ou en consultation avec ceux-ci et, lorsqu'approprié, avec l'enseignant ressource.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6.2.5 Lorsqu'un élève a besoin d'un PAS, ce sont le ou les enseignants qui l'élaborent, en collaboration avec l'enseignant ressource, le ou les assistants en éducation concernés, les professionnels et les organismes externes (le cas échéant), les parents et l'élève.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les assistants en éducation ne sont jamais les principaux enseignants d'un élève et ne sont pas les principaux responsables de l'élaboration des plans de leçon d'un élève.
- On alloue à l'enseignant dans le milieu d'apprentissage commun et les assistants en éducation suffisamment de temps pour planifier ensemble la meilleure façon de mieux desservir les élèves dans le milieu.
- Le rôle approprié et efficace des assistants en éducation est documenté et communiqué auprès du personnel scolaire concerné.
- L'école organise des occasions de perfectionnement professionnel pour les enseignants sur le rôle et la gestion des assistants en éducation.
- Les enseignants se sentent équipés dans le développement du plan d'intervention et du plan d'adaptations scolaire.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 7					
L'inclusion et les élèves exceptionnels					
7.1 INCLUSION DANS L'ÉCOLE ET DANS LE MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
7.1.1 <i>L'élève fréquente l'école qu'il fréquenterait s'il n'avait pas de handicap.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.2 <i>On suit les lignes directrices clairement établies pour retirer un élève (voir section 3.4).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.3 <i>Les élèves participent également dans le milieu d'apprentissage commun de façon semblable aux autres élèves, par exemple à des discussions en salle de classe, aux activités au tableau, dans des activités en petits groupes, lorsqu'ils sont questionnés par l'enseignant, dans les projets.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.4 <i>L'apprentissage se produit dans le milieu le plus inclusif possible; les milieux d'apprentissage ne sont jamais aménagés ou assignés en raison d'un handicap ou d'une étiquette.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.5 <i>Les objectifs inclus dans le PAS de l'élève reflètent les résultats attendus du programme pédagogique et l'évaluation est effectuée périodiquement et les résultats sont clairement documentés.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Il n'y a pas de milieu d'apprentissage désigné spécifiquement pour les élèves ayant un handicap.
- Les écoles qui ont actuellement des milieux désignés pour les élèves exceptionnels élaborent et mettent en œuvre des plans pour déplacer les élèves dans le milieu d'apprentissage commun.
- Tous les élèves reçoivent un bulletin en même temps que les autres.

Preuve :

7.2 MESURES DE SOUTIEN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>7.2.1 Les mesures de soutien sont fournies dans le milieu d'apprentissage commun et dans d'autres milieux communs pour permettre à l'élève de participer au programme pédagogique et à d'autres possibilités et activités d'apprentissage inclusif, et d'en bénéficier.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.2.2 Les mesures de soutien sont définies dans le PAS de l'élève et peuvent comprendre des mesures de soutien physiques, affectifs et sensoriels; du matériel adapté; la technologie d'assistance; des démonstrations de performance personnalisées et des plans de notation et d'évaluation individualisés.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.2.3 L'élève a la même diversité de réseaux sociaux que les élèves sans handicap, notamment des véritables amis, des connaissances, des enfants avec qui ils partagent des activités.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.2.4 Au besoin, les adultes facilitent l'établissement de réseaux sociaux pour l'élève.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.2.5 Lorsqu'approprié, les services connexes (comme l'orthophonie et l'ergothérapie) sont offerts dans le milieu d'apprentissage commun.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les écoles mettent en œuvre le programme *Cercle d'amis* au primaire ou *Vrais Copains* au secondaire.
- Les écoles ont une salle de jeu inclusive dédiée à tous les élèves (où les élèves avec et sans handicap peuvent participer).
- L'orthophoniste enseigne à tous les élèves dans le milieu d'apprentissage commun pour soutenir les objectifs et des activités relatives au langage.
- Les écoles développent ou modifient de façon créative les activités afin que tous les élèves puissent participer (p. ex., l'usage de Wii en éducation physique pour répondre aux besoins d'un élève limité dans ses mouvements physiques).

Preuve :

7.3 AUTODÉTERMINATION ET TRANSITION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>7.3.1 L'élève communique ses propres idées, besoins, opinions et souhaits à l'aide de la communication assistée, des amis, de la famille et des enseignants.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.3.2 L'élève participe activement à un processus d'établissement des objectifs scolaires, de suivi et d'évaluation du rendement et se sert des résultats pour améliorer son rendement global.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.3.3 L'élève participe aux rencontres relatives au PAS et à la transition à partir de la 8^e année jusqu'à l'obtention du diplôme.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7.3.4 La planification formelle de la transition pour les élèves commence au plus tard en 9^e année.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Le conseiller en orientation scolaire participe à la sélection des cours et au plan de transition des élèves.
- Le processus de PARCOURS est employé pour déceler leurs champs d'intérêt et leurs objectifs.
- Les élèves sont invités à participer aux réunions relatives au PAS ou au plan de transition et reçoivent un soutien pour participer et apporter leur point de vue concernant leur éducation ou leur transition.

Preuve :

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS

Section 8

Milieux innovateurs et créatifs

8.1 NOUS ENCOURAGEONS TOUT LE MONDE À ÊTRE CRÉATIF.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
8.1.1 <i>L'école crée un environnement dans lequel tout le monde se sent à l'aise d'être créatif et d'apporter de nouvelles idées.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- On encourage les élèves à démontrer leur apprentissage par des moyens variés.
- Les enseignants se sentent libres d'essayer de nouvelles méthodes et stratégies pour l'enseignement et l'évaluation.
- On encourage les élèves, les enseignants et les autres membres du personnel à remettre en question le statu quo (p. ex., un élève demandant la clé pour l'ascenseur de l'école).

Preuve :

8.3 NOUS OFFRONS DU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>8.3.1 Les enseignants reçoivent la formation, selon diverses formes, nécessaires pour être plus inclusifs.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8.3.2 Les enseignants ont recours à des stratégies et à des communautés d'apprentissage professionnelles pour approfondir leurs pratiques inclusives tout en favorisant l'apprentissage en milieu de travail et l'épanouissement professionnel.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8.3.3 Le perfectionnement professionnel reflète la conception universelle de l'apprentissage. (voir à l'annexe H)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8.3.4 Une équipe formée de personnel scolaire a reçu du perfectionnement professionnel et a l'expertise sur les stratégies de soutien du comportement positif.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8.3.5 Les assistant en éducation ont des possibilités de perfectionnement professionnel continu.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les enseignants qui participent à des activités de perfectionnement professionnelles à l'extérieur du district scolaire ont la possibilité de partager leur connaissance avec leurs collègues et le personnel de l'école.

Preuve :

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DES INDICATEURS					
Section 9					
Approche de collaboration					
9.1 TOUT LE MONDE PARTICIPE À LA RECHERCHE DE SOLUTIONS.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
9.1.1 <i>On encourage les enseignants, administrateurs et autre personnel de l'école, les élèves et les parents ou tuteurs à trouver des solutions aux problèmes et aux préoccupations et on leur donne des outils pour y arriver.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1.2 <i>Les enseignants et autre personnel scolaire travaillent dans le milieu d'apprentissage commun, comme co-enseignants, enseignants d'équipe, enseignant de petits groupes ou enseignant de soutien individuel pour tous les élèves de la classe.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1.3 <i>Les rôles et les responsabilités des enseignants ressources, des assistants en éducation et des fournisseurs de services connexes sont clairement définis et compris par les enseignants afin qu'ils puissent enseigner efficacement dans des milieux d'apprentissage communs hétérogènes.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1.4 <i>Il y a du temps d'alloué pendant la journée scolaire pour permettre la planification et la collaboration entre enseignants et le personnel concerné de l'école pour l'élaboration des plans de leçon, l'établissement des stratégies d'enseignement pour des élèves en particulier et la recherche de solution créative aux problèmes.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1.5 <i>Les équipes ont recours à des processus formels pour mener les réunions, régler les problèmes d'apprentissage et les problèmes de comportement pour des élèves en particulier.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- On fait appel aux enseignants ressources comme co-enseignants avec d'autres enseignants pendant une partie de chaque journée scolaire.
- Le temps d'enseignement commun a été mis de côté pour les communautés d'apprentissage professionnel (CAP, enseignants qui enseignent la même matière au même niveau).
- L'école a recours à un processus de règlement de problème de 20 minutes afin de trouver des solutions en collaboration avec des élèves individuels ou des groupes d'élèves (problèmes d'apprentissage ou de comportement).
- On fait des cliniques avec les élèves.
- Les écoles ont recours à une équipe stratégique.

Preuve :

9.2 L'ÉCOLE EST EN LIEN AVEC L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ.

TRÈS ÉVIDENT GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT PASSABLEMENT ÉVIDENT PAS DU TOUT ÉVIDENT BESOIN DE PLUS D'INFORMATION

9.2.1 L'école va au-delà de ses propres ressources et collabore avec la communauté (p. ex., les organismes, les groupes multiculturels, les dirigeants communautaire, les programmes de mentorat) pour améliorer les ressources et trouver des solutions.

EXEMPLES :

- Les écoles secondaires offrent des cours avancés ou des cours en ligne pour les élèves ayant des champs d'intérêts ou des objectifs de carrière particuliers.
- Les écoles établissent des partenariats avec les entreprises locales qui fournissent des bénévoles pour faire la lecture ou offrir un service de mentorat aux élèves (p. ex., les communautés d'apprentissage professionnel).
- Les écoles établissent un partenariat avec les entreprises industrielles locales sur des projets spéciaux (commercialiser des produits et des services).

Preuve :

9.3 PARENTS ET TUTEURS SONT RECONNUS COMME PARTENAIRES ÉGAUX ET ESSENTIELS.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
9.3.1 <i>Beaucoup de parents ou tuteurs participent activement dans l'école et sont valorisés.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3.2 <i>Les parents et tuteurs participent aux réunions et répondent aux courriels et aux appels téléphoniques concernant leur enfant.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3.3 <i>Les parents et tuteurs ont leur mot à dire et reçoivent régulièrement de l'information sur le progrès de leur enfant.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3.4 <i>Au besoin, les parents et tuteurs participent activement aux réunions et aux discussions visant l'élaboration d'un PAS.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3.5 <i>Il y a toujours une collaboration mutuelle et un dialogue respectueux entre les enseignants et les parents et tuteurs.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les parents et tuteurs sont des bénévoles actifs pour différentes activités de l'école.
- L'école a un site Web à jour qui informe les parents et tuteurs des activités ou des changements actuels.

Preuve :

9.4 L'ÉCOLE PREND EN CHARGE LA TRANSITION.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
9.4.1 <i>L'école, en collaboration avec le district, facilite des transitions efficaces pour tous les élèves. Des structures sont en place pour la transition des élèves du préscolaire au primaire, du primaire au secondaire. On sollicite les familles, les enseignants et autre personnel de l'école (au besoin).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4.2 <i>Tous les élèves ont des possibilités d'expérience professionnelle dans la communauté en partenariat avec les employeurs locaux.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EXEMPLES :

- Les mesures de soutien et les programmes passent d'une école à l'autre.
- L'école s'efforce de faire en sorte que l'expérience professionnelle soit obtenue à l'extérieur de l'école dans des environnements de travail normaux.

Preuve :

9.5 UN DIALOGUE CONTINU ET CONSTRUCTIF PREND PLACE

TRÈS ÉVIDENT GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT PASSABLEMENT ÉVIDENT PAS DU TOUT ÉVIDENT BESOIN DE PLUS D'INFORMATION

9.5.1 *Il y a un échange d'information honnête et constructif parmi l'ensemble du personnel, des élèves, des parents ou tuteurs et des intervenants de la communauté.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

EXEMPLES :



Preuve :

ANNEXE C

Exemple d’invitation

Date :

Destinataires : Participants du processus *Créer une école inclusive*

Expéditeur : Directeur d’école

Objet : Examen du profil à partir des questionnaires

Je vous remercie d’avoir participé au processus de *Créer une école inclusive*. J’espère que les participants ont trouvé l’exercice de compléter le questionnaire instructif et que la démarche a donné un aperçu de l’inclusion dans notre école. Nous sommes à finir d’entrer les résultats dans un profil d’inclusion de notre école.

La prochaine étape du processus consiste à donner la chance à chaque participant d’examiner le profil *Créer une école inclusive* lors d’une séance qui aura lieu le date, au lieu, à heure.

La séance permettra aussi de faire des commentaires sur le processus.

Veuillez vous inscrire si vous pouvez participer.

Je vous remercie de votre dévouement pour faire en sorte que notre école soit un milieu d’apprentissage inclusif.

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 1					
La diversité et l'inclusion sont acceptées					
1.1 DIVERSES EXPÉRIENCES, PERSPECTIVES ET CONNAISSANCES SONT REFLÉTÉES, RESPECTÉES ET HONORÉES	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>L'école travaille à faire en sorte que tous respectent et valorisent les différences dans :</i>					
<i>L'âge</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>L'apparence</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Les capacités</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La culture</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La nouveauté dans la communauté</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>L'orientation sexuelle</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La race</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>La religion et la spiritualité</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Le sexe</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Le statut socio-économique</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL

Section 1

La diversité et l'inclusion sont acceptées

1.2 L'OBLIGATION DE PRENDRE DES MESURES D'ADAPTATION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 1					
La diversité et l'inclusion sont acceptées					
1.3 LES PERSONNES AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE VONT DE L'AVANT ET PRENNENT UNE PART ACTIVE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'INCLUSION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 1					
La diversité et l'inclusion sont acceptées					
1.4 LES VALEURS DE L'INCLUSION SONT EXPRIMÉES CLAIREMENT ET VISIBLEMENT.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL

Section 1

La diversité et l’inclusion sont acceptées

1.5 L’ACCESSIBILITÉ	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D’INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 1					
La diversité et l'inclusion sont acceptées					
1.6 DES ATTENTES ÉLEVÉES POUR TOUS LES ÉLÈVES	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 2					
Créer un sentiment d'appartenance					
2.1 ASSURER UN SENTIMENT D'APPARTENANCE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 3					
Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.					
3.1 L'APPRENTISSAGE REPOSE SUR UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT SOUPLE.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 3					
Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.					
3.2 AXÉ SUR LES FORCES ET LES CAPACITÉS	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 3					
Les expériences d’apprentissage des élèves sont inclusives.					
3.3 DES MILIEUX D’APPRENTISSAGE COMMUNS ET LA PLEINE PARTICIPATION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D’INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 3					
Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.					
3.4 LES ÉLÈVES À L'EXTÉRIEUR DU MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL

Section 3

Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.

3.5 LE PROGRAMME PÉDAGOGIQUE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 3					
Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.					
3.6 L'ENSEIGNEMENT	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 3					
Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.					
3.7 ÉVALUATION AUTHENTIQUE CONTINUE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL

Section 4

Des mesures de soutien sont disponibles et employées correctement.

4.1 ON FOURNIT AUX ÉLÈVES LES MESURES DE SOUTIEN APPROPRIÉES POUR POUVOIR PARTICIPER PLEINEMENT.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 4					
Des mesures de soutien sont disponibles et employées correctement.					
4.2 SOUTIEN DE LA COMMUNICATION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 5					
Encourager le comportement approprié					
5.1 COMPORTEMENT APPROPRIÉ	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 5					
Encourager le comportement approprié					
5.2 L'INTIMIDATION, LA TAQUINERIE ET LE HARCÈLEMENT SONT TRAITÉS EFFICACEMENT.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 5					
Encourager le comportement approprié					
5.3 MESURES DE SOUTIEN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 6					
Gestion et leadership proactifs de l'école					
6.1 GESTION DE L'ÉCOLE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 6					
Gestion et leadership proactifs de l'école					
6.2 GESTION DU MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 7					
L'inclusion et les élèves exceptionnels					
7.1 INCLUSION DANS L'ÉCOLE ET DANS LE MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 7					
L'inclusion et les élèves exceptionnels					
7.2 MESURES DE SOUTIEN	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 7					
L'inclusion et les élèves exceptionnels					
7.3 AUTODÉTERMINATION ET TRANSITION	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 8					
Milieu innovateur et créatif					
8.1 NOUS ENCOURAGEONS TOUT LE MONDE À ÊTRE CRÉATIF.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 8					
Milieu innovateur et créatif					
8.2 NOUS CÉLÈBRONS LES RÉUSSITES.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 8					
Milieu innovateur et créatif					
8.3 NOUS OFFRONS DU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 9					
Approche de collaboration					
9.1 TOUT LE MONDE PARTICIPE À LA RECHERCHE DE SOLUTIONS.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 9					
Approche de collaboration					
9.2 L'ÉCOLE EST EN LIEN AVEC L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 9					
Approche de collaboration					
9.3 PARENTS ET TUTEURS SONT RECONNUS COMME PARTENAIRES ÉGAUX ET ESSENTIELS.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 9					
Approche de collaboration					
9.4 L'ÉCOLE PREND EN CHARGE LA TRANSITION.	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE D

FEUILLE DE PROFIL					
Section 9					
Approche de collaboration					
9.5 UN DIALOGUE CONTINU ET CONSTRUCTIF PREND PLACE	TRÈS ÉVIDENT	GÉNÉRALEMENT ÉVIDENT	PASSABLEMENT ÉVIDENT	PAS DU TOUT ÉVIDENT	BESOIN DE PLUS D'INFORMATION
<i>Administrateurs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Enseignants et personnel de soutien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOMMAIRE DE LA PREUVE :

ANNEXE E

EXAMEN DU PROFIL *CRÉER UNE ÉCOLE INCLUSIVE* ET CRÉATION D'UN PLAN SCOLAIRE POUR L'INCLUSION

Cadre de discussion

* La discussion devrait être animée par le directeur d'école ou un facilitateur externe. Les échéances indiquées sont suggérées pour guider la discussion. Elle devrait durer de deux à trois heures.

1. Examen du but du cadre de discussion (10 min)

Présentez le but de la discussion. Elle doit permettre de comprendre le profil et de discuter des prochaines étapes pour élaborer un plan visant à célébrer les points forts et à aborder les points à améliorer.

2. Examen des résultats du profil (60 min)

Décelez les points où beaucoup de gens ont répondu :

- « Très ou généralement évident » (points forts)
- « Passablement évident » (assez bon, mais pourrait être mieux)
- « Passablement ou pas du tout évident » (point nécessitant une réelle amélioration).

Examinez les points qui n'étaient pas forts et voyez si les opinions diffèrent beaucoup à leur sujet.

Examinez le sommaire de la preuve (commentaires écrits) dans les points où les gens ont estimé que l'école pouvait s'améliorer. Discutez de ce qui ressort des commentaires.

Posez-vous les questions suivantes en examinant les résultats :

- Y a-t-il diverses opinions et, si oui, pourquoi?
- Qu'est-ce qu'il y a de surprenant et pourquoi?
- Quelles sont les hypothèses et les valeurs fondamentales que révèlent les commentaires?

3. Remplir les feuilles de points forts et les feuilles de points à améliorer (30 min)

Cochez les points qui sont forts sur la feuille A. Cochez aussi les points qui devraient ou pourraient être améliorés sur la feuille B.

4. Écrire spécifiquement ce qui est à améliorer. Se servir de la feuille C. (15 min)

5. Décider de vos buts et des mesures à prendre en priorité. Se servir de la feuille D. (45 min)

Les buts devraient être atteignables et mesurables (positifs et possibles).

- Quel but précis voulez-vous poursuivre en premier (à court terme) ? Quels buts prendront plus de temps à réaliser ?
- Comment saurons-nous que votre but a été atteint (principaux indicateurs) ?
- Comment amèneriez-vous l'ensemble de l'école à accepter les buts et les mesures à prendre en priorité ?
- Quelles ressources, s'ils en existent, nous faut-il pour réaliser nos objectifs ?
- Qui sera responsable de la mise en œuvre des mesures à prendre en priorité et de suivre les progrès enregistrés ?

Feuille A

POINTS RÉELLEMENT FORTS

1. La diversité et l'inclusion sont acceptées

- 1.1 Diverses expériences, perspectives et connaissances sont reflétées, respectées et honorées
- 1.2 L'obligation de prendre des mesures d'adaptation
- 1.3 Les personnes au sein de la communauté scolaire vont de l'avant et prennent une part active dans la mise en œuvre de l'inclusion
- 1.4 Les valeurs de l'inclusion sont exprimées clairement et visiblement
- 1.5 L'accessibilité
- 1.6 Des attentes élevées pour tous les élèves

2. Créer un sentiment d'appartenance

- 2.1 Assurer un sentiment d'appartenance

3. Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.

- 3.1 L'apprentissage repose sur un programme d'enseignement souple
- 3.2 Axé sur les forces et les capacités
- 3.3 Des milieux d'apprentissage communs et la pleine participation
- 3.4 Les élèves à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun
- 3.5 Le programme pédagogique
- 3.6 L'enseignement
- 3.7 Évaluation authentique continue

4. Des mesures de soutien sont disponibles et employées correctement.

- 4.1 On fournit aux élèves les mesures de soutien appropriées pour pouvoir participer pleinement.
- 4.2 Soutien de la communication

5. Encourager le comportement approprié

- 5.1 Comportement approprié
- 5.2 L'intimidation, la taquinerie et le harcèlement sont traités efficacement.
- 5.3 Mesures de soutien

6. Gestion et leadership proactifs de l'école

- 6.1 Gestion de l'école
- 6.2 Gestion du milieu d'apprentissage commun

7. L'inclusion et les élèves exceptionnels

- 7.1 Inclusion dans l'école et dans le milieu d'apprentissage commun
- 7.2 Mesures de soutien
- 7.3 Auto-détermination et transition

8. Milieu innovateur et créatif

- 8.1 Nous encourageons tout le monde à être créatif
- 8.2 Nous célébrons les réussites
- 8.3 Nous offrons du perfectionnement professionnel

9. Approche de collaboration

- 9.1 Tout le monde participe à la recherche de solutions
- 9.2 L'école est en lien avec l'ensemble de la communauté
- 9.3 Parents et tuteurs sont reconnus comme partenaires égaux et essentiels
- 9.4 L'école prend en charge la transition
- 9.5 Un dialogue continu et constructif a lieu

Feuille B **POINTS À AMÉLIORER****1. La diversité et l'inclusion sont acceptées**

- 1.1 Diverses expériences, perspectives et connaissances sont reflétées, respectées et honorées.
- 1.2 L'obligation de prendre des mesures d'adaptation
- 1.3 Les personnes au sein de la communauté scolaire vont de l'avant et prennent une part active dans la mise en œuvre de l'inclusion
- 1.4 Les valeurs de l'inclusion sont exprimées clairement et visiblement.
- 1.5 L'accessibilité
- 1.6 Des attentes élevées pour tous les élèves

2. Créer un sentiment d'appartenance

- 2.1 Assurer un sentiment d'appartenance

3. Les expériences d'apprentissage des élèves sont inclusives.

- 3.1 L'apprentissage repose sur un programme d'enseignement souple
- 3.2 Axé sur les forces et les capacités
- 3.3 Des milieux d'apprentissage communs et la pleine participation
- 3.4 Les élèves à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun
- 3.5 Le programme pédagogique
- 3.6 L'enseignement
- 3.7 Évaluation authentique continue

4. Des mesures de soutien sont disponibles et employées correctement

- 4.1 On fournit aux élèves les mesures de soutien appropriées pour pouvoir participer pleinement.
- 4.2 Soutien de la communication

5. Encourager le comportement approprié

- 5.1 Comportement approprié
- 5.2 L'intimidation, la taquinerie et le harcèlement sont traités efficacement.
- 5.3 Mesures de soutien

6. Gestion et leadership proactifs de l'école

- 6.1 Gestion de l'école
- 6.2 Gestion du milieu d'apprentissage commun

7. L'inclusion et les élèves exceptionnels

- 7.1 Inclusion dans l'école et dans le milieu d'apprentissage commun
- 7.2 Mesures de soutien
- 7.3 Auto-détermination et transition

8. Milieu innovateur et créatif

- 8.1 Nous encourageons tout le monde à être créatif
- 8.2 Nous célébrons les réussites
- 8.3 Nous offrons du perfectionnement professionnel

9. Approche de collaboration

- 9.1 Tout le monde participe à la recherche de solutions
- 9.2 L'école est en lien avec l'ensemble de la communauté
- 9.3 Parents et tuteurs sont reconnus comme partenaires égaux et essentiels
- 9.4 L'école prend en charge la transition
- 9.5 Un dialogue continu et constructif prend place

Feuille C **QUELS SONT LES POINTS PRÉCIS POUVANT
OU DEVANT ÊTRE AMÉLIORÉS?**

Feuille D ÉTABLISSEMENT DE BUTS ET DE MESURES À PRENDRE EN PRIORITÉ

Le questionnaire du document *Créer une école inclusive* devrait faire partie intégrante du processus de planification de l'amélioration de l'école.

Établissement des buts	
À court terme	D'ici un an
À moyen terme	D'ici trois ans
À long terme	Plus de trois ans

Détermination des mesures à prendre en priorité – ce que vous ferez au cours des deux prochaines années.

- Vous assurer que vos mesures sont en lien avec vos objectifs.
- Choisir des personnes clés pour la mise en œuvre des mesures.
- Définir un échéancier pour le début et la fin des mesures.

Mesures à prendre en priorité	Échéancier (début et fin)	Principale(s) personne(s) responsable(s)

ANNEXE F

Analyse du progrès vers la création d’une école inclusive

L’analyse du progrès vers l’atteinte des objectifs est une partie importante de tout processus de changement ou d’amélioration. Nous suggérons qu’un comité d’école (dirigé par le directeur d’école) passe en revue le progrès au moins une fois l’an. Nous proposons le cadre d’examen et d’évaluation qui suit pour guider votre école dans le processus. Si des objectifs ne sont pas encore atteints, il sera important de déterminer les raisons pour lesquelles ils ne le sont pas et de définir d’autres mesures à prendre.

Cadre d’examen et d’évaluation

But	Principaux indicateurs de réussite	Données/preuve	But atteint ou autre travail nécessaire (examen des mesures à prendre)

ANNEXE G

Politique 322 : Inclusion scolaire

Voir la politique aux pages suivantes :

Objet : Inclusion scolaire
En vigueur : 17 septembre 2013
Révision :

1.0 OBJET

La présente politique vise à établir les conditions qui permettent aux écoles publiques du Nouveau-Brunswick d'être inclusives.

2.0 APPLICATION

La présente politique s'applique à l'ensemble des écoles et des districts scolaires au sein du système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick.

3.0 DÉFINITIONS

Accommodation : mesure permettant à une personne qui doit surmonter un obstacle à l'apprentissage de participer et de connaître du succès lors des activités d'apprentissage en classe régulière. Cela peut impliquer d'éliminer les obstacles, assurer l'accessibilité, utiliser des stratégies d'enseignement, fournir une aide individuelle ou accorder du temps supplémentaire pour accomplir une tâche. Ces mesures stratégiques et d'autres du même genre aident chaque élève à atteindre leur plein potentiel sur le plan académique et social.

Assistant en éducation : paraprofessionnel œuvrant dans le système scolaire public pour appuyer les enseignants afin qu'ils puissent répondre aux besoins des élèves sur le plan éducatif et social.

Classe ou programme ségrégué : milieu d'apprentissage créé en fonction d'un ou plusieurs diagnostics précis, ou étiquettes accolées, concernant un handicap ou des besoins exceptionnels d'un élève, et qui lui est normalement assigné à long terme. Il pourrait s'agir, par exemple, des cours de préparation à la vie quotidienne ou des classes auxiliaires/ressources.

Conception universelle de l'apprentissage : approche régissant la pédagogie en salle de classe et l'élaboration de programmes d'études qui procurent à tous les élèves une chance égale d'apprentissage. Cette approche fournit des stratégies pour établir des objectifs éducatifs et développer des méthodes, du matériel et des évaluations pédagogiques adaptables aux besoins de chacun. Il s'agit d'approches flexibles pouvant être personnalisées et adaptées aux besoins particuliers de chaque élève.

École de quartier : école locale à laquelle tout élève serait normalement confié, dans sa communauté, en fonction de la zone scolaire.

ORIGINALE SIGNÉE PAR

MINISTRE

Élève : désigne une personne inscrite à une école établie en vertu de la *Loi sur l'éducation*.

Enseignant de salle de classe : enseignant certifié employé dans un district scolaire du Nouveau-Brunswick chargé d'enseigner une ou plusieurs matières à un groupe d'élèves durant la journée scolaire.

Enseignant-ressource : enseignant certifié œuvrant dans le système scolaire public pour appuyer les enseignants afin qu'ils développent, appliquent et évaluent des stratégies d'enseignement et ainsi assurer le succès de l'élève dans ses apprentissages et enseigner à des élèves individuellement ou en groupe au besoin.

Équipe stratégique de district : professionnels œuvrant au niveau du district, sous la supervision de la direction des services de soutien à l'apprentissage, qui apporte un soutien aux écoles, aux enseignants et aux équipes stratégiques scolaires pour qu'elles puissent répondre aux besoins des élèves.

Équipe stratégique scolaire : équipe dirigée par la direction d'école et qui apporte un appui aux enseignants de salle de classe dans le développement et l'application de stratégies d'enseignement et de gestion. Elle coordonne également les ressources de soutien aux élèves pour répondre à leurs divers besoins. En plus des administrateurs d'école, cette équipe est composée d'enseignants d'appui à l'apprentissage et d'autres membres du personnel de l'école dont le rôle est principalement de renforcer les capacités de l'école à assurer l'apprentissage de l'élève. La composition des équipes stratégiques scolaires sera établie en fonction du nombre d'élèves fréquentant une école donnée, les niveaux d'étude enseignés à cet établissement et son contexte local.

Francisation : dans les écoles francophones, la francisation est un processus permettant aux élèves parlant peu ou pas le français de développer leurs habiletés orales et écrites, de façon à participer pleinement à la vie sociale, culturelle, scolaire et communautaire acadienne et francophone.

Inclusion scolaire : philosophie et ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun et réaliser son plein potentiel. L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur le meilleur intérêt de l'élève et favorisant la cohésion sociale, l'appartenance, une participation active à l'apprentissage, une expérience scolaire complète ainsi qu'une interaction positive avec les pairs et la communauté scolaire. Ces valeurs et ces croyances sont partagées par les écoles et les collectivités. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. Elle se concrétise par la création d'une série de programmes et de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves. En résumé, l'inclusion scolaire sert de fondement au développement d'une société plus inclusive au Nouveau-Brunswick.

Milieu d'apprentissage commun : milieu d'apprentissage inclusif où la pédagogie est conçue pour des élèves d'aptitudes variées, d'un même groupe d'âge dans une même école de

quartier. Ce milieu permet à chaque élève d'effectuer des apprentissages axés sur ses besoins spécifiques, et ce, pendant la majeure partie du temps régulier d'enseignement.

Milieu d'apprentissage personnalisé : toute situation qui consiste en une variation du milieu d'apprentissage commun d'un élève, où celui-ci reçoit un enseignement individualisé dans son école de quartier, mais non pas dans le milieu d'apprentissage commun.

Obstacle à l'apprentissage : circonstance qui empêche de répondre efficacement à tous les besoins de l'élève en tant qu'apprenant dans le milieu d'apprentissage commun. Ces besoins peuvent être, par exemple, d'ordre physique, sensoriel, cognitif, socio-émotionnel, organisationnel ou logistique.

Occasion d'apprentissage communautaire : occasions additionnelles d'apprentissage dans la communauté, destinées à soutenir les élèves dans leurs apprentissages en leur faisant vivre des expériences qui complètent l'enseignement qu'ils reçoivent en classe ou en milieu scolaire.

Organisme communautaire : organisation dans la communauté qui, entre autres, fournit des services directs ou de consultation aux élèves et à leurs familles.

Pairs du même groupe d'âge : élèves qui ont environ le même âge chronologique.

Parent : comprend le tuteur, en vertu de la *Loi sur l'éducation*.

Pédagogie centrée sur l'élève : approche éducative axée sur les besoins, les habiletés, les intérêts et les styles d'apprentissage de l'élève.

Personnel scolaire : en vertu de la *Loi sur l'éducation*, le terme personnel scolaire désigne : a) les directions générales, les directions exécutives à l'apprentissage et autre personnel administratif et surveillant b) les conducteurs d'autobus scolaires c) le personnel d'entretien, y compris les concierges d) les secrétaires et le personnel de soutien e) les enseignants f) les personnes autres que les enseignants qui aident à la prestation des programmes et des services aux élèves g) les préposés aux services sociaux, aux services de santé, aux services de psychologie et d'orientation.

Plan d'intervention : plan pour un élève qui requiert une identification spécifique et individuelle de stratégies, d'objectifs, de résultats attendus et de soutiens éducatifs qui lui permettent de vivre des succès en faisant des apprentissages significatifs et appropriés en fonction de ses besoins.

Programme d'éducation alternative : programme offert aux élèves du secondaire (9^e à 12^e année) qui requièrent des possibilités d'apprentissage dans un environnement séparé du programme éducatif fourni dans l'école de quartier. Ces programmes sont habituellement de nature compensatoire ou d'appoint et, sur le plan opérationnel, sont offerts dans des milieux distincts. Ces programmes peuvent être un moyen pour l'élève de compléter son éducation publique et ils peuvent aussi être transitoires lorsqu'il retourne dans son école secondaire de quartier.

Redoublement : processus consistant à faire recommencer une année scolaire complète à un élève compte tenu des résultats d'une évaluation et de ses progrès individuels.

Variation du milieu d'apprentissage commun : situation où un élève est retiré du milieu d'apprentissage commun pendant plus d'une période par jour ou plus de 25 % du temps d'enseignement régulier, la période de temps la plus longue étant retenue.

4.0 AUTORISATION LÉGALE

Loi sur l'éducation

6b.2) « *Le ministre peut, dans le cadre de la présente loi, établir des politiques et des lignes directrices provinciales visant l'instruction publique.* »

5.0 BUTS ET PRINCIPES

5.1 L'inclusion scolaire dans les écoles publiques présente les caractéristiques suivantes :

- La reconnaissance du principe que chaque élève peut apprendre;
- L'universalité, c'est-à-dire que les programmes d'études provinciaux sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun et inclusif partagé avec des pairs du même groupe d'âge dans leur école de quartier;
- L'individualisation, pour que le programme éducatif assure le succès de tous les élèves en misant sur leurs forces et leurs besoins individuels et pour qu'il soit fondé sur le meilleur intérêt de chacun;
- La capacité d'adaptation du personnel scolaire;
- Le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur race, couleur, croyance, origine nationale, ascendance, lieu d'origine, âge, incapacité, état matrimonial, orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, sexe, condition sociale ou convictions ou activités politiques;
- Un environnement physique accessible au sein duquel tous les élèves et le personnel se sentent bienvenus, en sécurité et valorisés.

5.2 Un élément clé du maintien d'un système d'éducation inclusif consiste à éliminer les obstacles à l'apprentissage et à assurer un accès à la formation ciblée du personnel scolaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) et les districts scolaires doivent établir et maintenir un programme de développement professionnel garantissant au personnel enseignant les connaissances et habiletés nécessaires pour être en mesure d'enseigner efficacement à une population étudiante diverse.

5.3 Les pratiques d'inclusion scolaire sont non seulement nécessaires à l'épanouissement et la réussite de chaque élève, mais elles sont aussi essentielles à l'édification d'une société fondée sur l'inclusion de tous ses membres, conformément à leurs droits fondamentaux de droit commun, de droit civil et de droit de la personne.

6.0 EXIGENCES ET NORMES

6.1 Caractéristiques du milieu d'apprentissage commun

Le milieu d'apprentissage commun implique que la responsabilité incombe au personnel scolaire de faire en sorte que :

- 6.1.1 L'élève participe pleinement dans un milieu commun conçu pour accueillir tous les élèves et qui lui permet de recevoir un enseignement approprié avec des pairs du même groupe d'âge dans une école de quartier. Ce milieu tient compte du style d'apprentissage de l'élève, de ses besoins et de ses forces.
- 6.1.2 Les principes de pédagogie centrée sur l'élève y sont appliqués (p. ex. : conception universelle de l'apprentissage, résultats d'apprentissage, formation, évaluation, interventions, appui, accommodations, adaptations et ressources).
- 6.1.3 La mise en œuvre de stratégies d'accommodations est prise en considération au besoin et mises en place en temps opportun.

6.2 Mesure de soutien de l'inclusion

Le MEDPE, de même que les districts scolaires, doivent établir et maintenir des mesures systémiques et continues de soutien de l'inclusion pour en faire une réalité au sein du système d'éducation publique. Ces mesures incluent les ressources humaines, ainsi que les politiques, le financement et des stratégies de renforcement des capacités.

Pour atteindre cet objectif, les mesures devant être appliquées par le personnel scolaire sont définies comme suit.

- 6.2.1 En tant que leader en matière d'inclusion, les directions d'école doivent :
 - 1) Assigner les ressources disponibles pour optimiser le soutien offert à l'enseignant de salle de classe et ainsi favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Cette mesure implique l'organisation d'activités de perfectionnement professionnel et l'apport d'un soutien des membres de l'équipe stratégique et de membres du personnel désignés en fonctions de besoins particuliers.
 - 2) Veiller à ce que les interventions scolaires et comportementales réalisées à l'école soient basées sur des résultats probants d'analyse de données et sur des pratiques éprouvées. Ces interventions doivent être utilisées systématiquement pour répondre aux divers besoins des élèves.
 - 3) Veiller à ce que l'enseignement soit offert principalement par les enseignants de salle de classe ou de matières spécifiques.

- 4) Veiller à ce que les groupements homogènes basés sur les besoins similaires d'élèves regroupés soient flexibles et temporaires, et que leur usage s'appuie sur une évaluation continue des besoins et des indicateurs de réussite de l'élève. Cette démarche est effectuée selon des objectifs à court terme ciblés et l'application de stratégies et de méthodes d'évaluation continue permettant de surveiller les progrès de l'élève.
 - 5) Veiller à ce que l'affectation des assistants en éducation à un poste attribué pour apporter un soutien aux enseignants de salle de classe soit faite de manière à obtenir un équilibre entre les besoins des élèves en classe et les besoins de soutien de l'enseignant.
 - 6) Veiller à ce que les assistants en éducation et les enseignants connaissent et respectent les lignes directrices ainsi que les normes relatives au poste d'assistant en éducation.
 - 7) Veiller à ce que les objectifs du plan d'amélioration de l'école et du plan de croissance du personnel de l'école soient alignés pour favoriser les pratiques inclusives.
 - 8) Aider les professionnels et paraprofessionnels à utiliser des stratégies d'enseignement souples, entre autres la conception universelle de l'apprentissage, la différenciation et des stratégies à plusieurs niveaux pour favoriser l'apprentissage des élèves.
 - 9) Veiller à ce que tous les élèves aient accès aux activités scolaires et périscolaires parrainées par l'école, y compris l'accès au transport scolaire.
 - 10) Veiller à ce que les occasions d'apprentissage communautaire répondent aux objectifs de développement personnel définis pour chaque élève, et que, pour les élèves bénéficiant d'un plan d'intervention, ces occasions d'apprentissage communautaire soient compatibles avec leur plan d'intervention.
 - 11) Évaluer et informer la direction générale du district des besoins actuels et futurs en matière de prestation d'environnements physiques accessibles afin de soutenir les pratiques inclusives.
- 6.2.2 Les directions d'école doivent veiller à ce que les pratiques suivantes ne soient pas adoptées :
- 1) L'établissement de classes ou de programmes ségrégués pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement à l'école ou dans le cadre d'occasions d'apprentissage communautaire.
 - 2) La prestation de programmes d'éducation alternative destinés aux élèves de la maternelle à la 8^e année.

6.3 Plan d'intervention

6.3.1 Les élèves reçoivent un plan d'intervention quand une ou plusieurs des conditions suivantes s'appliquent :

- 1) Des stratégies d'enseignement applicables sont requises au-delà d'un programme d'enseignement rigoureux.
- 2) Un soutien comportemental est requis, tel que défini au paragraphe 6.6 de la *Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail*.
- 3) Une variation du milieu d'apprentissage commun est requise, conformément au paragraphe 6.4 de la présente politique.

6.3.2 Les directions d'école doivent assurer l'application des mesures suivantes :

- 1) Élaboration d'un plan d'intervention par une équipe de planification incluant des membres de la direction d'école, les enseignants, les membres pertinents de l'équipe stratégique, de même que les parents, l'élève et les assistants en éducation, le cas échéant, ainsi qu'avec l'appui des organismes communautaires au besoin.
- 2) Élaboration d'un plan d'intervention selon les forces, les préférences en matière de style d'apprentissage et les besoins de l'élève, ainsi que les exigences des programmes d'études. Le plan doit contenir des objectifs personnalisés compatibles avec les exigences du programme d'études ainsi que des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation clairement définies.
- 3) Application d'un plan d'intervention pendant toutes les heures d'enseignement régulières en fonction du niveau scolaire de l'élève. Toute exception concernant les heures d'enseignement, incluant les modalités de transport scolaire ayant un impact sur les heures d'enseignement régulières, doit être indiquée et justifiée dans le plan d'intervention.
- 4) Offre d'accès aux soutiens technologiques, au besoin, pour éliminer un obstacle à l'apprentissage, conformément à l'évaluation et aux recommandations de l'équipe stratégique et selon l'obligation de fournir des mesures d'adaptation en vertu des Droits de la personne.
- 5) Au secondaire, particulièrement au cours des deux années précédant l'achèvement prévu des études de l'élève, le plan d'intervention doit contenir des stratégies de transition élaborées en collaboration avec l'élève, ses parents et tout représentant des organismes communautaires qui jouera un rôle dans le cheminement de l'élève après le secondaire.

6.3.3 Les enseignants de salle de classe doivent :

- 1) Élaborer le plan d'intervention de façon à ce qu'il soit le plus possible axé sur le programme d'études, et ce, après avoir pris en compte les besoins de l'élève.
- 2) Élaborer, mettre en œuvre et modifier le plan d'intervention (si des modifications importantes sont requises), en collaborant avec les parents, l'élève, les enseignants, l'équipe de Services de soutien à l'apprentissage, y compris tout assistant en éducation concerné, et avec tout professionnel ou représentant d'organismes communautaires pertinent, au besoin.
- 3) Recevoir, examiner et mettre à jour le plan d'intervention lorsqu'un élève change de niveau ou d'école, en consultation avec celui-ci, ses parents, les membres de l'équipe stratégique ainsi que d'autres professionnels au besoin.
- 4) Intégrer les exigences du plan d'intervention dans les plans de leçon et dans les stratégies d'enseignement.
- 5) Surveiller et évaluer de façon continue l'efficacité des stratégies d'enseignement décrites dans le plan d'intervention ainsi que la pertinence des objectifs à atteindre et des résultats escomptés.
- 6) Produire, sur le même document (fiche de rendement), des rapports d'étape pour les élèves qui suivent un plan d'intervention, et ce, au même moment que pour tous les autres élèves. De plus, fournir aux parents ou aux élèves autonomes un rapport sur les progrès réalisés dans le cadre du plan d'intervention.

6.4 Variation du milieu d'apprentissage commun

- 6.4.1 Dans des conditions particulières, une variation du milieu d'apprentissage commun pourrait être nécessaire pour répondre aux besoins d'un élève.
- 6.4.2 Avant de décider de changer le milieu d'apprentissage commun, il doit être clairement démontré que les moyens employés par l'école pour éliminer les obstacles à l'apprentissage, même lorsque supportés par le district scolaire et le MEDPE, ne sont pas suffisants pour permettre à l'élève d'atteindre les résultats visés dans un milieu plus inclusif, et ce, malgré tous les efforts raisonnables qui ont été mis en œuvre pour lui offrir un appui et des accommodations.

Le terme « démontré » signifie fondé sur des données probantes, notamment la consignation de la progression des résultats d'apprentissage et les résultats des appuis et des accommodations fournis. Cette preuve doit être examinée par le personnel scolaire compétent en consultation avec les parents.

- 6.4.3 La décision de changer le milieu d'apprentissage commun doit répondre aux conditions suivantes :
- 1) Un plan d'intervention est élaboré pour l'élève en tenant compte des critères de la section 6.3.
 - 2) Lorsque les résultats d'apprentissage visés pour l'élève diffèrent de ceux prévus dans le programme d'études provincial, les parents sont dûment informés des effets prévisibles du changement sur l'apprentissage de leur enfant et ont consenti à ceux-ci.
 - 3) Un lien raisonnable et concret est démontré entre les besoins et les aptitudes de l'élève, le programme, les résultats visés et l'évaluation de l'apprentissage.
 - 4) Une documentation et une surveillance continue de la réussite pour chaque résultat d'apprentissage sont en place.
 - 5) Des mesures claires sont élaborées pour assurer l'inclusion de l'élève dans la vie sociale de l'école, notamment par la mise en place d'activités périscolaires lui permettant de rencontrer nombre de pairs différents.
 - 6) Des énoncés clairs sont inclus dans le plan d'apprentissage de l'élève détaillant la durée prévue au cours de laquelle il sera à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun et le plan régissant son retour dans ce milieu.
 - 7) Des rapports d'étape faisant état de l'utilisation de milieux d'apprentissage personnalisés, des progrès des élèves qui en font l'objet ainsi que la date prévue de leur réinsertion dans le milieu d'apprentissage commun sont soumis par la direction d'école à la direction générale en novembre et en mars.
 - 8) Un sommaire annuel des rapports concernant les progrès réalisés grâce à l'utilisation de milieux d'apprentissage personnalisés est présenté par la direction d'école à la direction générale le 30 juin et un sommaire de cette information est fourni au MEDPE le 15 août.
- 6.4.4 Un minimum de huit (8) heures et un maximum de douze (12) heures par semaine doivent être offerts à l'élève, au besoin, s'il ne fréquente pas l'école pour une longue période (plus de deux semaines) et qu'il est déterminé, dans un plan d'intervention le concernant, que le tutorat à la maison constitue la principale ou l'unique éducation reçue.

6.5 Situation de crise comportementale

Une situation de crise comportementale se produit lorsque la conduite ou les actions d'un élève représentent un danger imminent de blessures corporelles pour lui-même ou autrui.

- 6.5.1 Pour être prêt à répondre à une situation de crise comportementale, la direction d'école doit :

- 1) S'assurer qu'un Plan de l'école visant à créer un milieu propice à l'apprentissage et au travail, tel que requis au paragraphe 6.2 de la *Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail*, soit mis en place pour gérer efficacement les problèmes de comportement dans le milieu d'apprentissage afin que le retrait de l'élève ne soit effectué qu'une fois que toutes les autres options ont été épuisées.
- 2) Établir des pratiques conduisant à la création d'un milieu d'apprentissage accueillant et favorable qui encouragent, soulignent et renforcent un comportement approprié des élèves.
- 3) Mettre en œuvre des pratiques fondées sur des données probantes qui sont développées pour enseigner des comportements pro-sociaux aux élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental.

6.5.2 Lors d'une situation de crise comportementale, une direction d'école doit :

- 1) Veiller à ce que les procédures de temps de retrait respectent les dispositions de la *Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail* et toute ligne directrice établie par le MEDPE.
- 2) S'assurer qu'un retrait du milieu d'apprentissage commun ne soit que temporaire.
- 3) Veiller à ce que le retrait de l'élève du milieu d'apprentissage commun ne soit jamais utilisé comme punition. Les protocoles des écoles et les plans d'intervention de chaque élève doivent contenir des mesures qui évitent d'avoir pour effet d'intimider ou d'humilier l'élève.
- 4) Respecter les lignes directrices et les normes de pratique relatives aux mesures d'intervention physique d'urgence et de retrait et/ou d'isolement supervisés, notamment les exigences ministérielles en matière de documentation et de rédaction de rapports.
- 5) S'assurer que les mesures d'intervention physique, de retrait et/ou d'isolement supervisé ne sont utilisées qu'en dernier recours dans une situation d'urgence seulement lorsque ces mesures ne mettent pas l'élève en danger et que celui-ci est surveillé continuellement.

6.6 Suspension

La direction doit :

- 6.6.1 Suivre les procédures de suspension de l'élève prévues par la *Loi sur l'éducation* et la *Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail*,

- 6.6.2 Créer des stratégies et des interventions visant à réduire le recours à la suspension de l'élève de la classe ou de l'école en ayant recours aux compétences professionnelles des membres de l'équipe stratégique scolaire et de celle du district;

6.7 Redoublement

- 6.7.1 Les écoles publiques du Nouveau-Brunswick ne doivent pas utiliser le redoublement comme pratique pédagogique courante.
- 6.7.2 Bien que le redoublement ne fasse pas partie des pratiques courantes, la direction générale doit, si l'école et les parents le jugent adapté à certains cas :
- 1) veiller à ce que les enseignants qui sont au fait des progrès scolaires et des besoins éducatifs de l'élève procèdent à son évaluation pédagogique;
 - 2) examiner les solutions de rechange avec l'équipe stratégique et les parents;
 - 3) informer les parents des données probantes quant aux impacts du redoublement;
 - 4) prendre une décision, autant que possible avec la collaboration des parents de l'élève;
 - 5) signer et tenir à jour un compte rendu de décision avec documents à l'appui.
- 6.7.3 Lorsque le redoublement est privilégié, les directions d'école doivent veiller à ce qu'un plan d'intervention soit créé, en y indiquant en quoi les stratégies d'enseignements, les approches et le soutien seront différents dans l'année à venir comparativement à l'année précédente pour répondre aux besoins de l'élève en matière d'apprentissage.
- 6.7.4 La direction générale doit surveiller et évaluer les dossiers de redoublement pour s'assurer de la bonne utilisation de cette pratique et informer les parents de leur droit d'interjeter appel de la décision.

6.8 Obtention d'un diplôme

- 6.8.1 En vertu de la *Loi sur l'éducation* et de la *Politique 316 – Exigences relatives à l'obtention du diplôme*, une version unique du diplôme d'études secondaires du Nouveau-Brunswick est décernée aux élèves qui complètent un programme d'études prescrit par le ministre. Cela comprend l'achèvement d'un plan d'intervention prescrit sur une base individuelle.
- 6.8.2 Toute cérémonie de remise des diplômes doit être tenue en appliquant les principes de respect, d'équité et d'inclusion.
- 6.8.3 Lors de la cérémonie, l'ordre de remise des diplômes doit être équitable et sans distinction fondée sur le rendement.

6.8.4 Les sections 6.8.2 et 6.8.3 n'empêchent pas la présentation de récompenses et de prix lors des cérémonies de remise des diplômes.

6.9 Équipe stratégique de district

6.9.1 Chaque direction générale de district doit former une équipe stratégique de district dirigée par la direction des Services de soutien à l'apprentissage. Cette équipe doit être composée d'enseignants d'appui à l'apprentissage (ressource, littératie, francisation ou numératie), de coordonnateurs, de psychologues, d'orthophonistes, de travailleurs sociaux et d'autres employés du district qui soutiennent le travail des équipes stratégiques scolaires. Le travail du personnel de district sera coordonné par son centre d'appui à l'apprentissage respectif. Le cas échéant, cette coordination inclura une liaison efficace avec l'équipe de Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la prestation des services intégrés.

6.9.2 Les équipes stratégiques de districts sont responsables d'appuyer les équipes stratégiques scolaires en suivant la démarche suivante :

- 1) Veiller à ce que les initiatives de renforcement des capacités et de perfectionnement des districts et du MEDPE répondent aux besoins du personnel scolaire.
- 2) Communiquer avec les équipes stratégiques scolaires afin d'évaluer l'efficacité et le taux de réussite de l'appui en milieu scolaire.
- 3) Aider les équipes stratégiques scolaires à recenser les besoins du personnel scolaire en matière de perfectionnement professionnel et d'acquisition de compétences.
- 4) Veiller à ce que l'expertise du personnel spécialisé des districts soit adéquatement utilisée afin d'aider le personnel des écoles à développer des programmes et des stratégies qui permettront aux élèves de réussir leur apprentissage.
- 5) Axer les activités et les plans de travail sur le renforcement des capacités des équipes stratégiques scolaires à résoudre les problèmes et à éliminer les obstacles à la réussite des élèves.

6.9.3 Les équipes stratégiques de district doivent apporter leur appui à celles des écoles. Elles doivent également examiner les comptes rendus et assister périodiquement aux réunions pour soutenir les équipes stratégiques scolaires dans leur travail.

6.9.4 Au moins une fois par année, la direction générale doit examiner le travail de l'équipe stratégique du district pour vérifier qu'il répond aux objectifs décrits ci-dessus.

6.10 Équipe stratégique scolaire

- 6.10.1 La direction d'école doit former une équipe stratégique scolaire et lui permettre de concrétiser la mise en œuvre de ses stratégies de soutien systémique (p. ex. : la coordination) aux enseignants de salle de classe.
- 6.10.2 Les équipes stratégiques scolaires doivent mener leurs activités sous la supervision de la direction d'école et être composées de membres du personnel de l'école, notamment d'enseignants d'appui à l'apprentissage (enseignants-ressources, conseillers en orientation, intervenants en littératie, en numératie et en francisation) ainsi que d'autres intervenants, au besoin.
- 6.10.3 Les membres des équipes stratégiques scolaires doivent se rencontrer sur une base régulière – de préférence une fois par semaine, mais au moins une fois tous les dix jours scolaires – et dresser les comptes-rendus de leurs réunions. Ces rencontres serviront à élaborer des stratégies qui aideront les enseignants à répondre aux besoins des élèves, à éliminer les obstacles à l'apprentissage. Elles permettront aussi de résoudre des questions d'ordre générales ou systémiques et celles au sujet d'enseignants ou d'élèves.
- 6.10.4 Des professionnels d'autres ministères peuvent être invités à participer aux réunions, au besoin, incluant des membres de l'équipe du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la prestation des services intégrés. La participation de professionnels externes doit être prévue dans le respect de la *Loi sur le droit à l'information et la protection de la vie privée* et la *Loi sur l'accès et la protection en matière de renseignements personnels sur la santé*.

6.11 Lignes directrices et normes de pratique

La direction générale doit s'assurer que :

- 6.11.1 Les membres des équipes stratégiques des districts et scolaires respectent les normes de pratique établies par le MEDPE pour leur poste respectif.
- 6.11.2 Les enseignants d'appui à l'apprentissage – ressources (enseignants-ressources) doivent posséder l'expérience, les compétences, les habiletés et les connaissances nécessaires pour exercer leurs fonctions de manière compatible avec les normes de pratiques professionnelles établies par le MEDPE.
- 6.11.3 Les enseignants-ressources respectent les exigences suivantes au cours de l'année scolaire en ce qui concerne la répartition du temps, sans oublier que le pourcentage de temps consacré aux tâches administratives sera plus élevé au cours du premier et du dernier mois de l'année scolaire :
- 1) Au minimum, 60 % du temps doit être consacré au soutien direct des enseignants de salle de classe et à la collaboration avec eux. Dans ces conditions, ils

participeront, entre autres, à l'observation de la classe; à l'élaboration conjointe d'un plan de cours; à la mise en œuvre et au renforcement de stratégies d'enseignement; à la résolution de problèmes; à la modélisation; à l'enseignement conjoint; à l'encadrement et aux activités connexes.

- 2) Au maximum, 25 % du temps doit être consacré à l'enseignement ou aux interventions directs auprès de petits groupes d'élèves et, à l'occasion, individuellement. Cependant, dans tous les cas, il faut respecter les normes d'entrée et de sortie et consigner les résultats obtenus;
- 3) Au maximum, 15 % du temps doit être consacré aux tâches administratives directement associées au soutien des enseignants et des élèves, par exemple le travail de plan d'intervention ou avec les assistants en éducation, les consultations avec d'autres professionnels, les réunions et d'autres fonctions connexes.

6.12 Fonds alloués

La direction générale doit :

- 6.12.1 Veiller à ce que les fonds affectés aux Services de soutien à l'apprentissage ne soient utilisés qu'à cette fin.
- 6.12.2 Utiliser les normes de financement établies par le MEDPE pour assurer une distribution équitable du personnel en fonction des besoins et des priorités de chaque école.
- 6.12.3 Répartir le personnel des Services de soutien à l'apprentissage, y compris les enseignants d'appui à l'apprentissage et les assistants en éducation, dans les écoles des districts en fonction des effectifs scolaires et les résultats d'évaluations sur les besoins et des priorités.
- 6.12.4 Veiller ce que soit pris en considération le renforcement de l'appui apporté à certaines écoles pour répondre à des besoins fondés sur des données probantes et définis avec objectivité.
- 6.12.5 Maintenir un financement suffisant pour répondre aux besoins imprévus des élèves ou des enseignants avant le début d'année scolaire et qui ont besoin des ressources additionnelles.

6.13 Obligation de rendre compte

- 6.13.1 Les directions générales doivent surveiller et évaluer le rendement de chaque école selon les indicateurs de rendement pour l'inclusion scolaire.

6.13.2 Le perfectionnement professionnel continu des administrateurs scolaires, des enseignants, des assistants en éducation et des professionnels de l'enseignement est essentiel à la réussite de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et figurera sur la liste des mesures utilisées pour évaluer l'exécution de la présente politique.

6.14 Protection de la vie privée

Le partage de renseignements personnels concernant un élève doit être effectué dans le respect de la *Loi sur le droit à l'information et la protection de la vie privée* et de la *Loi sur l'accès et la protection en matière de renseignements personnels sur la santé*.

7.0 LIGNES DIRECTRICES ET RECOMMANDATIONS

S.O

8.0 ÉLABORATION DE POLITIQUES PAR LES CONSEILS D'ÉDUCATION DE DISTRICT

Un conseil d'éducation de district peut élaborer des politiques et des procédures à condition qu'elles soient conformes aux politiques provinciales ou plus exhaustives.

9.0 RÉFÉRENCES

Loi sur l'éducation (<http://laws.gnb.ca/fr/BrowseTitle>)

Politique 703 – Milieu propice à l'apprentissage et au travail
(<http://www.gnb.ca/0000/politiques.asp>)

Politique 316 – Exigences relatives à l'obtention du diplôme
(<http://www.gnb.ca/0000/politiques.asp>)

Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick (<http://laws.gnb.ca/fr/BrowseTitle>)

Charte canadienne des droits et libertés (<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>)

Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (<http://www.pch.gc.ca/ddp-hrd/docs/crc-fra.cfm>)

Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
(<http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>)

Réponse du gouvernement aux recommandations de : Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles (<http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/PlanDActionInclusion.pdf>)

Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles

Normes de pratique des assistants en éducation

Normes de pratique des enseignants d'appui à l'apprentissage

Normes de pratique des psychologues scolaires

Normes de pratique des travailleurs sociaux

Normes de pratique des orthophonistes

10.0 RESSOURCES POUR DE PLUS AMPLES RENSEIGNEMENTS

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – Secteur des services éducatifs francophones : 506 453-2086

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – Division des politiques et de la planification : 506 453-3090

ORIGINALE SIGNÉE PAR

MINISTRE

Annexe H

Description de la conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle est une conception de produits et d'environnements utilisables par tout le monde, dans toute la mesure du possible, sans qu'un design adapté ou spécialisé soit nécessaire.

– Ron Mace, père de la conception universelle

Puisque nous enseignons dans des classes diversifiées, les enseignants doivent apprendre de nouvelles stratégies pour les aider à inclure tous les élèves. Le recours à la conception universelle de l'apprentissage est l'un des moyens d'y arriver.

La conception universelle profite à tous les élèves, quel que soit son niveau ou sa capacité. Les enseignants qui ont recours à la conception universelle de l'apprentissage conçoivent leurs plans de leçon de manière à ce que tous les élèves de la classe puissent apprendre à partir de ceux-ci. On y arrive par les moyens suivants :

- Fournir de multiples moyens de représentation aux élèves.
- Fournir de multiples moyens d'expression aux élèves.
- Fournir de multiples moyens d'engagement aux élèves.

On peut aussi y arriver en fournissant à tous les élèves de la classe des mesures d'adaptation universelles, comme des notes imprimées ou photocopiées agrandies et la technologie d'assistance.

Il **ne** s'agit **pas** d'abaisser les normes pour les élèves.

Annexe I

Motifs de discrimination illicites

La *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick reconnaît que la discrimination se produit le plus souvent parce qu'une personne fait partie d'un groupe particulier de la société. Si une personne est victime de discrimination pour les motifs suivants, la *Loi* la protège. Il est à noter qu'il existe des exceptions aux motifs de discrimination illicites et que certains ne s'appliquent que dans des secteurs particuliers de la société, comme l'emploi et le logement.

Il existe seize motifs illicites de discrimination :

- La race
- La couleur
- L'origine nationale
- Le lieu d'origine
- L'ascendance
- La croyance
- L'âge
- L'état matrimonial
- Le sexe
- L'orientation sexuelle
- L'incapacité physique ou mentale
- La condition sociale, y compris la source de revenus, le niveau d'instruction et la profession
- Les convictions ou activités politiques

Ressources

Sites Web

www.inclusionnb.ca

Site Web de l'Inclusion NB

<http://www.gnb.ca/0000/index-f.asp>

Site Web du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

<http://www.gnb.ca/hrc-cdp/index-f.asp>

Site Web de la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick

www.inclusiveeducation.ca

Site Web d'Inclusive Education Canada

www.inclusive-education.ca

Site Web de l'Ontario Coalition for Inclusive Education

www.bcacl.org

British Columbia Association for Community Living

www.brookespublishing.com

Publications sur l'école inclusive – comprenant des recherches sur les avantages de l'inclusion

www.circleofinclusion.org/english/guidelines/moduleone/values.html

University of Kansas, Circle of Inclusion

www.dice.org.au/IN/reportcard/

Inclusion National Report Card – bulletin de rendement sur l'état de l'inclusion scolaire en Australie

www.disabilityisnatural.com

Site Web de Disability is natural

www.disabilityresources.org

Ressources sur l'inclusion – cliquez sur Education, puis sur Inclusion

www.edc.org/urban/publicat.htmnisw

National Institute for Urban School Improvement (a fait la première Semaine nationale de l'inclusion scolaire)

www.inclusion.com

Inclusion Press et Inclusion Network – excellentes ressources

<http://inclusion.uwe.ac.uk>

Centre for Studies on Inclusive Education, Royaume-Uni

www.kidstogether.org

Information et ressources pour les élèves et les adultes ayant un handicap – cliquez sur Inclusion

Ressources

Sites Web

www.communitylivingontario.ca
Community Living Ontario

www.quasar.ualberta.ca
Inclusion scolaire : histoires et stratégies de réussite, de Heather Raymond – cliquez sur J.P. Das
Developmental Disability Centre, puis sur Inclusive Education

www.rushservices.com/Inclusion/homepage.htm
L'inclusion : la vôtre, la mienne, la nôtre

<http://soeweb.syr.edu/thechp.htm>
Centre on Human Policy, Syracuse University – politique, recherche et organismes de pression assurant
les droits des personnes ayant un handicap

www.tash.org
Association internationale de défense des intérêts des personnes ayant un handicap, des membres de
leur famille et des autres intervenants travaillant auprès des personnes ayant un handicap

Ressources sur la diversité

Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick. Ligne directrice sur les mesures
d'adaptation à l'endroit des élèves ayant une incapacité.
Nouveau-Brunswick : Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick, 2007.

Schniedewind, N. & Ellen Davidson. *Open Minds to Equality: A Sourcebook of Learning Activities to
Affirm Diversity and Promote Equality*. Deuxième édition.
Boston: Allyn & Bacon, 1998.

Dei, G. *et al.* *Removing the Margins: The Challenges and Possibilities of Inclusive Schooling*.
Toronto: Canadian Scholars' Press, 2002.

Dei, G. *et al.* *Inclusive Education: A Teacher's Guide to Removing the Margins*.
Toronto: Canadian Scholars' Press, 2002.

Ontario Human Rights Commission: *Teaching Human Rights in Ontario: An Educational Package for
Ontario Schools*. Toronto: Commission ontarienne des droits de la personne, 2001.

Ressources

Publications

Réussir l'inclusion : Un guide à l'éducation inclusive au Nouveau-Brunswick à l'intention de parents; Pike, Kenneth Victor; Inclusion NB, 2000

Brochure sur l'inclusion scolaire; Inclusion NB

Adolescents and Inclusion: Transforming Secondary School; A. Bauer, G. Brown, Paul Brookes Publishing Company, 2001

All My Life's a Circle, Using the Tools: Circle, MAPS and PATHS, Mary Falvey, Marsha Forest, Jack Pearpoint, Richard Rosenberg; Inclusion Press, Canada, 1997

Best Practices for Inclusion; ministère de l'Éducation, Services aux élèves, gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1994

Cooperative Learning and Strategies for Inclusion, Celebrating Diversity in the Classroom, JoAnne Putnam; Paul H. Brookes Publishing Co., Toronto, 1993 (stratégies d'enseignement et exposé raisonné)

Creating Schools for All Our Students, A Product of the Working Forum on Inclusive Schools, publié par The Council for Exceptional Student, États-Unis, 1994 (stratégies d'enseignement)

Inclusive Education, A Parent Handbook, British Columbia Association for Community Living; Canada, 1993

Inclusive Education Policy Analysis: A Framework for Assessing Government Policy; Roeher Institute, 2002

Inclusion: How to, Essential Classroom Strategies, Gary Bunch; Inclusion Press, Canada, 1999 (stratégies d'enseignement)

Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools; Centre for Studies in Inclusive Education, UK, <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/index/aunch.htm>

Lessons for Inclusion, Inclusion Press, 1994

Making School Inclusion Work, A Guide to Everyday Practices, Katie Blenk with Doris Landau Fine; Brookline Books, U.S., 1995 (stratégies d'enseignement)

Partners for Inclusion; The BCTF Case Studies; accessible par l'entremise de la Direction de la recherche et de la technologie de la British Columbia Teachers Federation

Reflections on Inclusive Education, Patrick Mackan; Inclusion Press, Canada, 1991

School Diversity Inventory; Columbia, South Orange, NJ; Developed by G. Gottfredson, E. Czeh, J. Lambert, R. Friend, Gottfredson Associates Inc., 2000.

Prix d'excellence en intégration des élèves en difficulté, ministère de l'Éducation et de la Formation, Canada, 1996

The Book on Inclusive Education: Inclusion – School as a Caring Community; G. Le Boutillier and L. Sutherland, www.quasar.ualberta.ca/ddc.incl/intro.htm



InclusionNB

984, rue Prospect, Fredericton N.-B. E3B2T8

1.866.622.2548 www.inclusionnb.ca



@InclusionNB



@InclusionNB

Numéro d'enregistrement de l'organisme de bienfaisance:
107768749RR0001