



Ministère de  
l'Éducation  
de la Saskatchewan

# **Critères d'appréciation du modèle de prestation des services aux élèves**

Le 10 janvier 2012  
Unité des soutiens à l'apprentissage  
Direction de la réussite et du soutien des élèves

## Introduction

Des critères de notation de la prestation énoncés ci-après se dégagent ce que devrait idéalement comporter une intervention efficace auprès d'élèves ayant besoin de soutien. Dans le cadre de l'engagement du ministère de l'Éducation à veiller à une amélioration continue, les commissions scolaires participent soit à un examen de la prestation des services aux élèves, soit à un colloque sur la responsabilisation et le cadre d'amélioration continue.

L'un et l'autre processus les amène à mener la démarche suivante :

- sélectionner, à partir des critères d'appréciation du modèle, les aspects à continuer de développer en priorité;
- compiler les données de leur division;
- encourager une approche concertée et le mentorat des partenaires.

Ces processus comprennent également :

- des discussions stratégiques entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation;
- l'harmonisation du processus d'examen avec les priorités stratégiques du Ministère;
- la possibilité d'inviter des partenaires aux séances d'examen que tiennent les commissions scolaires.

Conjugués à l'examen de la prestation des services et aux colloques sur la responsabilisation et le cadre d'amélioration continue, les critères d'appréciation de la prestation des services offrent une orientation et des indications pour l'établissement d'un cadre de responsabilisation qui favorise l'amélioration continue et, en définitive, augmentera le taux de réussite scolaire de l'ensemble des élèves de la Saskatchewan.

## *Critère d'appréciation A : Philosophie et valeurs favorisant l'inclusion*

<b>Attribut</b>	<b>Imperceptible</b> <i>Mesures incompatibles ou ne concordant pas avec l'esprit des principes directeurs.</i>	<b>Rudimentaire/Encore peu développé</b> <i>Mesures démontrant un premier effort, limité, d'intégration de l'esprit des principes directeurs à la pratique.</i>	<b>Manifeste</b> <i>Mesures reflétant bien les principes directeurs.</i>	<b>Exemplaire</b> <i>Mesures d'une excellence telle qu'on les associe à la pratique « idéale ».</i>
<b>Attitude inclusive</b>	Le personnel de la commission scolaire ou des écoles résiste à l'inclusion des élèves ayant besoin de soutien intensif ou divers. Il croit que ces élèves sont mieux servis en dehors des écoles et des salles de classe ordinaires et que leur inclusion aura un effet négatif sur l'éducation des autres élèves. Il n'est pas au fait des résultats de recherches sur la pédagogie de l'inclusion.	Le personnel de la commission scolaire et des écoles croit qu'il incombe à la commission scolaire et à l'école de répondre aux besoins des élèves nécessitant un soutien intensif ou divers. Les enseignants participent à des activités de perfectionnement professionnel portant sur la pédagogie de l'inclusion. Certains expriment leur frustration face à l'inclusion, citant un manque de soutien et de ressources.	Le personnel de la commission scolaire et des écoles est bien renseigné sur les recherches en pédagogie de l'inclusion, notamment sur ses buts, ses avantages et ses pratiques. Il saisit le lien entre la pédagogie de l'inclusion et une société inclusive. Il est déterminé à développer des communautés d'apprentissage positives, qui croient en la valeur de la diversité des élèves.	Le personnel de la commission scolaire et des écoles : a) comprend et accepte la philosophie de l'inclusion; b) soutient les valeurs de l'inclusion – participation, appartenance et interaction; c) reconnaît les avantages de l'inclusion pour tous les élèves, qu'ils aient ou non des déficiences; d) saisit toute la valeur de la diversité et l'importance de créer des communautés d'apprentissage positives; e) fonde ses décisions sur la philosophie de l'inclusion; f) relève le défi de l'inclusion avec détermination, se montrant prêt à résoudre les problèmes qu'il pose; et g) se reconnaît responsable de l'éducation et de la réussite de tous les élèves.
<b>Pratiques inclusives</b>	Les élèves reçoivent la majeure partie de leur enseignement dans une classe pour élèves en difficulté, une classe-ressource ou une salle de thérapie. L'éducation des élèves en difficulté et l'enseignement ordinaire procèdent indépendamment l'un de l'autre.	Les élèves reçoivent la majeure partie de leur enseignement dans une classe pour élèves en difficulté, une classe-ressource ou une salle de thérapie. On constate des pratiques inclusives dans certaines écoles, mais celles-ci ne sont pas encore monnaie courante au sein de la commission scolaire. On envisage l'inclusion de certains élèves dans la classe ordinaire, tout en les faisant bénéficier de soutien et d'un programme adapté. L'éducateur spécialisé et l'enseignant restent en contact.	Les élèves reçoivent l'enseignement en groupes hétérogènes dans la classe ordinaire et ailleurs dans l'école, tout en bénéficiant de soutien et d'un programme adapté. On a recours à un programme spécialisé, en dehors de la classe ordinaire, lorsqu'un élève ne parvient pas aux résultats d'apprentissage escomptés dans le cadre de celle-ci ou que cela lui procure un environnement moins restrictif. L'enseignant fait sa planification en suivant les principes de l'inclusion. L'éducateur spécialisé collabore avec lui à l'adaptation du programme et au suivi des résultats d'apprentissage de l'élève.	Les élèves fréquentent des écoles du voisinage où ils reçoivent le soutien nécessaire dans des classes de jeunes du même âge. On leur assure, dans le cadre de la classe ordinaire, un soutien leur permettant de parvenir à des résultats appropriés. L'enseignant fait sa planification en suivant les principes de l'inclusion. Travaillant en équipes, le personnel scolaire fait le nécessaire pour créer un milieu accueillant, réceptif et intégrateur.

<p><b>Éléments organisationnels à l'appui de la pédagogie de l'inclusion</b></p>	<p>Il semble ne pas y avoir d'éléments organisationnels à l'appui de la pédagogie de l'inclusion.</p>	<p>Le personnel de la commission scolaire et des écoles discutent de ce qu'il faut faire pour appuyer la pédagogie de l'inclusion, mais la mise en œuvre et/ou le suivi de ces mesures manquent de cohérence.</p>	<p>Le personnel la commission scolaire et des écoles a conscience de ce qui est nécessaire pour appuyer la pédagogie de l'inclusion et a pris des mesures pour mettre les éléments voulus en place. Il revoit sans cesse ces éléments et les pratiques en usage afin d'éliminer les obstacles à l'inclusion.</p>	<p>La commission scolaire et les écoles prennent soin de se doter d'éléments organisationnels propres à appuyer l'inclusion, entre autres : a) définition commune de l'inclusion; b) politiques et procédures conformes à la philosophie de l'inclusion; c) milieu de travail axé sur la collaboration; d) équipes multidisciplinaires; e) direction éclairée et dynamique et soutien administratif; f) ressources et soutien professionnel; g) accentuation de l'enseignement et de l'apprentissage; h) participation des divers intéressés à l'amélioration continue de l'école; i) programmes d'études fondés sur des pratiques efficaces.</p>
<p><b>Participation des parents ou parents-substitués</b></p>	<p>Les parents ou parents-substitués ne participent pas à la planification ni au suivi des résultats d'apprentissage. Ils ont l'impression d'être coupés du vécu scolaire de l'enfant. Il y a peu de communications et d'interaction entre le personnel scolaire et eux.</p>	<p>Les parents ou parents-substitués connaissent les membres de l'équipe multiprofessionnelle. On sollicite leur avis pour la planification et le suivi des résultats d'apprentissage, mais pas nécessairement à chaque bulletin : les communications et les échanges avec eux sont plus espacés. On encourage des modalités favorisant une collaboration d'égal à égal entre les parents ou parents-substitués et l'équipe de l'école.</p>	<p>Le personnel de la commission scolaire et des écoles se montre intéressé à établir des rapports avec les parents ou parents-substitués et le fait volontiers. Ces derniers participent à la planification et au suivi des résultats d'apprentissage. On communique et on échange avec eux au moment de chaque bulletin. Les modalités en place favorisent une collaboration d'égal à égal entre les parents ou parents-substitués et l'équipe de l'école. On tient manifestement le soutien de la réalisation des résultats d'apprentissage recherchés comme une responsabilité partagée.</p>	<p>Le personnel des écoles fait des efforts déterminés pour cultiver les rapports avec les parents ou parents-substitués. Les écoles ont en place un système efficace permettant à leur personnel et aux parents ou parents-substitués de rester en communication. Elles offrent également à ces derniers d'autres occasions de participation que la remise des bulletins et les réunions relatives au plan personnalisé. Les parents ou parents-substitués saisissent les enjeux et travaillent de concert avec le personnel de l'école à planifier et assurer un vécu scolaire valable à l'enfant. Il y a maints exemples de partage de la responsabilité du soutien de la réalisation des résultats d'apprentissage recherchés.</p>

## *Critère d'appréciation B : Pratiques pédagogiques et adaptation du programme*

<b>Attribut</b>	<b>Imperceptible</b> <i>Mesures incompatibles ou ne concordant pas avec l'esprit des principes directeurs.</i>	<b>Rudimentaire/Encore peu développé</b> <i>Mesures démontrant un premier effort, limité, d'intégration de l'esprit des principes directeurs à la pratique.</i>	<b>Manifeste</b> <i>Mesures reflétant bien les principes directeurs.</i>	<b>Exemplaire</b> <i>Mesures d'une excellence telle qu'on les associe à la pratique « idéale ».</i>
<b>Méthodes de planification</b>	Il n'existe aucune procédure d'aiguillage. Le cas échéant, l'élève est dirigé vers des services de soutien avant son évaluation ou l'établissement d'un plan personnalisé. L'évaluation est centrée sur les déficits et l'utilisation d'instruments normatifs. Les données d'évaluation sont restreintes et périmées. Le plan personnalisé est établi par l'éducateur spécialisé et il n'y a pas de procédure normalisée pour le revoir et l'actualiser, pas plus qu'il n'y a de modalités ou de méthodes définies pour la planification des transitions.	La commission scolaire a arrêté un ensemble de procédures d'aiguillage, mais on ne les applique pas systématiquement. Le cas échéant, on fait des évaluations diagnostiques et normatives, ainsi que, dans une certaine mesure, des évaluations spontanées et non structurées pour guider l'adaptation continue du programme. Il n'y a pas de corrélation directe entre les données d'évaluation et les objectifs annuels de l'élève. L'enseignant et l'éducateur spécialisé établissent et révisent le plan personnalisé de ce dernier. Il existe des méthodes et procédures de planification des transitions à l'échelle de la commission scolaire; mais, dans ce cas également, l'application n'est pas systématique.	La commission scolaire a établi une procédure d'aiguillage, qu'on observe. Le cas échéant, on fait des évaluations diagnostiques et normatives, et l'adaptation continue du programme repose sur des données à jour d'évaluations tant officielles que spontanées et non structurées. Il y a une corrélation directe entre les données d'évaluation et les objectifs annuels de l'élève ainsi que l'adaptation du programme. La commission scolaire a arrêté des principes directeurs de l'établissement et de la révision des plans personnalisés, et ces principes sont observés. L'équipe de l'école participe dans chaque cas à l'établissement, de même qu'à la révision et à l'actualisation du plan personnalisé. On définit des résultats prioritaires pour l'année et veille à les faire concorder avec les domaines indiqués dans le <i>Profil d'évaluation d'impact</i> et avec les normes fixées par le ministère de l'Éducation. On planifie le suivi des progrès de l'élève, et les méthodes et procédures relatives à la planification des transitions sont appliquées de façon systématique.	Le cas échéant, l'enseignant détecte et reconnaît l'insensibilité de l'élève à l'enseignement ou aux interventions en classe et amorce le processus d'aiguillage. La procédure arrêtée par la commission scolaire à cet égard est d'usage courant. On bâtit le plan d'évaluation de l'élève de manière à obtenir des données à jour de diverses sources, structurées ou non, dans différents contextes. Les résultats d'évaluation servent à diriger l'adaptation du programme et sont mis en corrélation avec le plan personnalisé de l'élève. L'équipe de l'école participe à l'établissement de même qu'à la révision et à l'actualisation du plan personnalisé. On définit des résultats prioritaires pour l'année et veille à les faire concorder avec les domaines indiqués dans le <i>Profil d'évaluation d'impact</i> et avec les normes fixées par le ministère de l'Éducation. On planifie le suivi des progrès de l'élève et fixe des dates pour revoir son plan personnalisé au milieu de l'année et le mettre à jour chaque année en fonction des progrès constatés. On dresse aussi des plans pour prendre en compte les facteurs susceptibles d'influencer la réussite de toute transition prévue, définissant des indicateurs de réussite de la transition et en faisant le suivi.

<p><b>Développement de l'autonomie</b></p>	<p>L'élève en ayant besoin reçoit le soutien personnel d'un adulte durant toute la journée scolaire. L'attribution de ce soutien est fonction de son niveau actuel de dépendance.</p>	<p>L'élève en ayant besoin reçoit un soutien personnel approprié d'un adulte durant une bonne partie de la journée. Une équipe multidisciplinaire, dont fait partie l'enseignant, évalue la possibilité de réduire la durée de ce soutien en fonction du développement observé. On travaille à la planification des transitions afin d'accroître l'autonomie de l'élève.</p>	<p>L'établissement du plan personnalisé et l'affectation du personnel tiennent compte du besoin d'autonomie de l'élève. On prête attention aux niveaux de dépendance et d'autonomie convenant au développement de ce dernier. Le plan personnalisé indique les étapes de la transition vers une plus grande autonomie. On revoit le rôle de l'auxiliaire d'enseignement afin de déterminer si, en réalité, la présence de ce dernier entrave l'accès au programme d'études, les échanges avec le ou les enseignants, le développement de l'auto-détermination et celui de rapports constructifs avec les pairs. Les parents ou parents-substituts, le ou les enseignants et l'auxiliaire d'enseignement sont informés de l'importance d'encourager l'autonomie de l'élève.</p>	<p>L'élève a recours au personnel de soutien selon ses besoins physiques ou scolaires du moment. Le niveau de soutien lui étant fourni par des adultes fait l'objet d'un suivi et est rajusté régulièrement. L'élève se voit enseigner expressément des habiletés facilitant l'autonomie et l'autodétermination. On encourage une interdépendance bénéfique entre ses camarades de classe et lui, afin de favoriser les activités inclusives. On prend soin de tenir compte de ce que suppose la vie en autonomie dans la planification et l'adaptation du programme. Les parents ou parents-substituts, le ou les enseignants et l'auxiliaire d'enseignement saisissent l'importance d'encourager l'autonomie de l'élève et collaborent à des mesures visant à maximiser celle-ci.</p>
<p><b>Planification pédagogique</b></p>	<p>L'éducateur spécialisé dresse le plan pédagogique et assure lui-même l'enseignement. Ce plan n'est pas nécessairement relié au programme d'études régulier ni harmonisé avec le plan personnalisé. Il est centré sur les habiletés fonctionnelles et le rattrapage. Il y a peu de signes de recours à la pédagogie différenciée dans les classes ordinaires. L'évaluation se limite au bilan des acquis et ne sert pas à guider l'enseignement. Les activités pédagogiques prévues pour l'élève sont perçues comme distinctes de celles qui le sont pour les élèves ordinaires.</p>	<p>L'éducateur spécialisé et l'enseignant collaborent initialement au plan pédagogique, qu'ils essaient de relier au plan personnalisé de l'élève et assoient expressément sur les forces et les habiletés fonctionnelles de ce dernier. On s'efforce, dans une certaine mesure, d'y intégrer des stratégies fondées sur des données probantes. L'enseignant reconnaît la nécessité d'une pédagogie différenciée. On pourvoit aux besoins de l'élève par des activités parallèles apparentées à celles qui se déroulent dans la classe ordinaire.</p>	<p>La planification pédagogique, détermination des services de soutien essentiels comprise, relève de l'équipe de l'école. Le plan établi s'harmonise avec le profil d'apprentissage et le plan personnalisé de l'élève. Les résultats d'apprentissage du programme régulier y sont intégrés, en sus des habiletés fonctionnelles visées. On a recours à des stratégies fondées sur des données probantes pour parvenir aux résultats recherchés. L'enseignant saisit la nécessité de pratiques de pédagogie différenciée et en utilise : il adapte le contenu, les méthodes et les produits. L'enseignement, l'évaluation et le programme d'études sont harmonisés. On met l'accent sur l'autodétermination, les relations avec les pairs et le maintien et le transfert des compétences. On prend en compte toutes les options de soutien possibles dans le contexte : a) des besoins de l'élève, b) des forces de celui-ci, c) de la matière à enseigner, d) de la nécessité d'autonomie et e) de l'acceptation par la société.</p>	<p>La planification pédagogique, détermination des services de soutien essentiels comprise, relève de l'équipe de l'école, qui prend en compte toutes les sources de soutien possibles, dont les aidants naturels. Le plan établi s'harmonise avec le profil d'apprentissage et le plan personnalisé de l'élève et prend en considération la réaction de celui-ci à l'enseignement. Il est conçu en fonction d'une gamme de besoins d'apprentissage (accès universel) et prévoit l'utilisation de stratégies fondées sur des données probantes pour parvenir aux résultats recherchés. La pédagogie différenciée est répandue et comprend des adaptations et des modifications reflétant tant les différents modes et rythmes d'apprentissage que les différents niveaux de complexité des apprentissages. L'enseignement, l'évaluation, le programme d'études et la gestion de la classe sont harmonisés. La répartition des élèves en groupes se fait en souplesse et tient compte des forces et besoins de chacun ainsi que de la matière à enseigner. On met l'accent sur l'autodétermination, les relations avec les pairs</p>

				et le maintien et la généralisation des habiletés. On prend en compte toutes les options de soutien possibles dans le contexte : a) des besoins de l'élève, b) des forces de celui-ci, c) de la matière à enseigner, d) de la nécessité d'autonomie et e) de l'acceptation par la société.
<b>Technologie d'assistance</b>	Les possibilités qu'offre la technologie d'assistance sur un plan individuel n'ont pas été explorées : on ne connaît pas les aides fonctionnelles existantes ni les usages qu'on peut en faire et les avantages qui en résultent. Rien n'indique que la commission scolaire prévoit améliorer l'accès à cette technologie.	On note un certain intérêt pour les possibilités que présente la technologie d'assistance sur un plan individuel. La commission scolaire prévoit améliorer l'accès à des aides fonctionnelles qui lui semblent pertinentes, mais seulement dans le cadre d'un projet pilote. Elle n'offre aucune ou à peu près aucune formation connexe au personnel.	Le cas échéant, un personnel compétent fait les évaluations nécessaires pour déterminer quelles aides fonctionnelles répondraient le mieux aux besoins de l'élève. Le personnel de l'école met en œuvre les recommandations des professionnels consultés. La commission scolaire a dressé un plan détaillé pour améliorer l'accès à diverses aides fonctionnelles. Les demandes de soutien technologique se font à titre individuel, conformément à ce plan. Le personnel de l'école reçoit une formation aux aides fonctionnelles retenues.	Les professionnels reconnaissent la technologie d'assistance comme un outil d'apprentissage et un moyen de promouvoir l'inclusion. On se sert à la fois d'aides fonctionnelles individuelles et d'aides technologiques d'usage universel pour assurer l'accès à l'école et un enseignement individualisé. Il est courant d'envisager d'avoir recours à la technologie d'assistance pour soutenir la capacité de fonctionnement des élèves, les aider à prendre part au programme d'études et à interagir avec le milieu ainsi que les aider à parvenir aux résultats d'apprentissage recherchés. On fait des évaluations pour déterminer les aides fonctionnelles les plus efficaces dans le cas particulier de chaque élève ayant des besoins. La commission scolaire a arrêté un plan détaillé pour faciliter et accroître l'accès à diverses aides fonctionnelles, de plus ou moins grande complexité, pour une variété d'applications, dont certaines avant même qu'on amorce le processus d'aiguillage. Un soutien technique est assuré aux élèves et au personnel scolaire. Les professionnels sont formés à la mise en œuvre de la technologie d'assistance.

<p><b>Renforcement du comportement</b></p>	<p>Ni la commission scolaire ni l'école ne préconise une philosophie ou approche particulière à l'égard du comportement ou celle-ci, lorsqu'elle existe, n'est pas respectée. Le renforcement du comportement est lié aux réactions observées et n'est pas systématique : il est de nature empirique et ponctuel, car l'enseignant et l'éducateur spécialisé ne sont pas formés au renforcement positif. La réaction aux comportements difficiles se limite à en faire subir les conséquences à aux élèves les affichant. On ne recueille pas de données sur les incidents de la sorte.</p>	<p>La commission scolaire ou l'école a établi des principes directeurs à l'égard du comportement, mais ces principes ne sont pas appliqués uniformément. L'école essaie d'instaurer une approche préventive partout chez elle; mais la mise en œuvre de celle-ci manque d'uniformité. Une formation limitée au renforcement positif est offerte. L'éducateur spécialisé et l'enseignant demandent l'appui d'autres professionnels et d'organismes de soutien dans les cas de comportement difficile.</p>	<p>La commission scolaire ou l'école a établi une philosophie et des principes directeurs à l'égard du comportement, et ceux-ci sont appliqués de façon uniforme. Elle préconise une intervention préventive, aussi bien que réactive, en ce qui concerne les comportements difficiles. L'équipe de l'école prend part à des activités de perfectionnement professionnel axées sur le renforcement positif. Elle prend en considération toute une gamme de moyens de renforcer le comportement recherché, en mettant l'accent sur ceux qui facilitent l'apprentissage. Elle étudie la fonction et les constantes du comportement observé ainsi que les événements subséquents qui ont un effet de renforcement avant de décider des interventions susceptibles d'être efficaces. Elle établit un plan d'intervention personnalisé, comportant, entre autres, des évaluations du comportement fonctionnel et un plan de sécurité dans le cas des élèves qui ont besoin d'un soutien intensif. Le personnel recueille des données à propos des incidents survenus, pour chaque élève et pour l'école entière, afin d'en dégager les constantes et de planifier les interventions en conséquence.</p>	<p>La commission scolaire ou l'école préconise et a implanté un système élaboré de renforcement du comportement, lequel comprend : a) une approche préventive s'appliquant à l'échelle de l'école et encourageant les comportements positifs par des pratiques pédagogiques et stratégies de gestion de la classe efficaces; b) des interventions préventives ciblées en ce qui concerne les élèves susceptibles de développer un comportement difficile; et c) des interventions intensives, telles des évaluations du comportement fonctionnel, des équipes de résolution de problèmes et des plans d'intervention personnalisés conçus expressément pour les élèves ayant besoin d'un soutien intensif. Le personnel de l'école recueille des données pour déterminer l'efficacité de ses interventions. Les enseignants signalent dès que possible les élèves susceptibles de développer un comportement difficile. L'équipe de l'école participe à l'établissement de plans d'intervention efficaces, qui font l'objet d'un suivi et sont revus régulièrement. Divers facteurs sont pris en compte au moment d'établir ces plans, notamment les besoins des élèves, le milieu, les pratiques pédagogiques ainsi que et la philosophie et les approches de l'école à l'égard de la gestion du comportement.</p>
--	---	--	--	---

## *Critère d'appréciation C : Culture de collaboration*

<b>Attribut</b>	<b>Imperceptible</b> <i>Mesures incompatibles ou ne concordant pas avec l'esprit des principes directeurs.</i>	<b>Rudimentaire/Encore peu développé</b> <i>Mesures démontrant un premier effort, limité, d'intégration de l'esprit des principes directeurs à la pratique.</i>	<b>Manifeste</b> <i>Mesures reflétant bien les principes directeurs.</i>	<b>Exemplaire</b> <i>Mesures d'une excellence telle qu'on les associe à la pratique « idéale ».</i>
<b>Création d'une culture de collaboration</b>	Il n'y a pas d'équipes dans les écoles. Les enseignants et les éducateurs spécialisés travaillent indépendamment les uns des autres pour obtenir des services et des ressources pour les élèves. Les professionnels et les organismes de services sociaux de soutien travaillent de façon plutôt isolée.	Les enseignants et les éducateurs spécialisés se réunissent à l'improviste quand survient une situation particulière. Il y a à l'occasion, ou sur invitation, des réunions de consultation avec les professionnels et les organismes de services sociaux de soutien.	On constitue dans les écoles des équipes chargées de la planification et l'établissement des programmes. Chacune réunit un membre de la direction de l'école, l'enseignant de l'élève visé et l'éducateur spécialisé. Les professionnels et les organismes de services sociaux de soutien ainsi que les parents ou parents-substituts sont parfois considérés comme en faisant partie intégrante. Ces équipes collaborent entre elles, échangeant des idées, dressant des plans et travaillant à résoudre les problèmes. Elles ont établi des protocoles efficaces pour travailler de concert dans un esprit de collaboration, pour le bien des élèves et de leur famille.	La planification en commun est un mode de fonctionnement bien ancré dans les écoles : les équipes des écoles partagent la responsabilité de l'établissement, du suivi et de la révision des plans personnalisés, des stratégies d'intervention et de la prestation des services de soutien. Leur efficacité se juge d'après l'incidence de leur travail sur l'apprentissage des élèves. Les membres du personnel s'entraident et assument la responsabilité de la réussite de tous les élèves. Le perfectionnement professionnel offert à tout le personnel comprend une formation expressément destinée à accroître son habileté à collaborer. On prévoit systématiquement du temps pour la planification en commun et le travail de collaboration.
<b>Direction éclairée et dynamique</b>	La commission scolaire et la direction des écoles se fient aux éducateurs spécialisés pour promouvoir la pédagogie de l'inclusion. Dans l'ensemble, ni l'une ni l'autre ne connaît très bien les fondements ni les principes de la pédagogie de l'inclusion. Elles délèguent la responsabilité des élèves ayant besoin de soutien intensif aux éducateurs spécialisés. Chaque classe fonctionne indépendamment, l'enseignant y étant le seul fournisseur de services éducatifs. Les classes sont plus homogènes. Le	La commission scolaire et la direction des écoles sont à définir leur perception de la pédagogie de l'inclusion. La direction de chaque école affecte le soutien et les ressources de façon prédéterminée, sans consultation véritable de ceux qui travaillent avec les élèves ayant besoin de soutien intensif. Lorsqu'elle y est invitée, elle assiste aux réunions portant sur les plans personnalisés. Elle discute à l'occasion avec les enseignants de ce qui constitue l'équilibre le plus productif dans la	La commission scolaire et la direction des écoles connaissent très bien les fondements et les principes de la pédagogie de l'inclusion. Elles communiquent leur perception de ce concept et encouragent la collaboration. Leur personnel se voit attribuer du soutien et des ressources pour effectuer une planification efficace pour les élèves. Dans les écoles, la direction fait partie intégrante des équipes et participe aux réunions concernant les plans personnalisés. Elle met l'accent sur des stratégies et des approches pédagogiques efficaces. Elle consulte toujours les équipes et tient toujours compte des besoins des élèves au moment d'établir la composition des classes. Les commissaires sont au courant des classes atypiques répondant	La commission scolaire et la direction des écoles connaissent très bien les fondements et les principes de la pédagogie de l'inclusion et communiquent une perception définie de ce concept. Elles encouragent la collaboration. Elles fournissent à leur personnel les éléments organisationnels, les ressources et le soutien moral nécessaires pour créer des programmes d'études valables pour tous les élèves. La direction de l'école montre son appui aux membres de l'équipe multiprofessionnelle et aux organismes de soutien. Les éducateurs spécialisés et les auxiliaires d'enseignement nouvellement embauchés reçoivent plus de soutien de sa part et de celle de la commission scolaire pendant un an ou deux. Les nouvelles recrues de l'équipe multiprofessionnelle reçoivent aussi plus de soutien de la commission scolaire pendant un an ou deux. Diverses initiatives s'appliquant à l'école entière visent à améliorer les résultats de tous les élèves. La direction de l'école encourage une culture de collaboration, marquée par l'ouverture aux autres et l'entraide. Elle fait des

	nombre d'élèves dans chacune dépend davantage des affectations de personnel que de la composition de la classe.	composition de la classe.	aux besoins d'apprentissage des élèves et les appuient. La majorité des éducateurs spécialisés a les compétences requises par le ministère de l'Éducation.	parents ou parents-substituts et de la collectivité les partenaires de l'école dans l'éducation de tous les élèves. Les classes sont équilibrées et hétérogènes. Les éducateurs spécialisés ont les compétences requises par le ministère de l'Éducation.
<b>Soutien du personnel scolaire</b>	Il n'est pas clair s'il existe, à l'échelle de la commission scolaire, des principes directeurs pour le personnel affecté aux élèves ayant besoin de soutien intensif et une description du rôle de ces travailleurs. Il ne semble pas y avoir d'initiation des nouveaux employés au milieu de travail. Il y a peu de mécanismes de soutien en place pour le personnel scolaire qui travaille avec les élèves ayant besoin de soutien intensif.	La commission scolaire est à établir des principes directeurs pour le personnel affecté aux élèves ayant besoin de soutien intensif et une description du rôle de ces travailleurs. L'initiation des nouveaux employés au milieu de travail est inégale. Le personnel indique le soutien dont il a besoin pour bien remplir son rôle, mais le soutien offert est limité et peu accessible.	La commission scolaire a établi des principes directeurs pour tout le personnel scolaire et une description du rôle de chacun des membres de celui-ci. Tous les membres du personnel sont au courant des principes sous-tendant la tâche de leurs collègues et/ou de la description des fonctions de ces derniers. On élabore et met en œuvre des stratégies pour faciliter les communications et la collaboration au sein du personnel. Il existe divers protocoles et mécanismes à l'appui de la planification et de la résolution de problèmes en commun. Il est d'usage d'initier les nouveaux employés. On met à la disposition du personnel scolaire des ressources adéquates pour lui permettre de bien remplir son rôle.	La commission scolaire diffuse des descriptions de fonctions claires, indiquant avec précision à chacun des membres du personnel scolaire son rôle et ses responsabilités. Tous comprennent le rôle et les responsabilités de leurs collègues et soutiennent ces derniers dans l'exercice de leurs fonctions. On prévoit systématiquement du temps de planification. Les formalités administratives ont été simplifiées. Le personnel scolaire se voit offrir une formation et/ou un perfectionnement professionnel de qualité dans le contexte de son rôle particulier. On formule des attentes à l'égard du rendement de chacun des membres du personnel scolaire. On élabore et met en œuvre des stratégies pour faciliter les communications et la collaboration au sein du personnel. Les auxiliaires d'enseignement sont informés des besoins individuels des élèves et de la classe entière avant de commencer à travailler dans une classe. Les enseignants reçoivent une formation, de l'aide et des conseils pour tirer le maximum du soutien que procurent les auxiliaires d'enseignement. Il est manifeste que les membres du personnel se respectent et entretiennent de bons rapports : ils s'entraident et assument la responsabilité de la réussite de tous les élèves. Les enseignants peuvent, au besoin, communiquer avec les membres de l'équipe multiprofessionnelle et les organismes de soutien pour obtenir des suggestions, des ressources et du soutien moral.

<p><b>Création d'une équipe multi-professionnelle</b></p>	<p>Divers professionnels fournissent des services, isolément, hors de la classe ordinaire. Chacun planifie, surveille et revoit les résultats d'apprentissage de l'élève dans sa discipline. Les élèves et leur enseignant reçoivent leur aide dans le cadre d'une consultation unique. Les professionnels et les organismes de services sociaux de soutien travaillent pour ainsi dire en vase clos et offrent des consultations chacun de leur côté. Les modalités et procédures d'accès à ces gens ne sont pas claires.</p>	<p>Des professionnels apportent du soutien au personnel de la commission scolaire et des écoles dans certains domaines, mais l'offre et la demande font que ce soutien est limité et peu accessible. Aucune équipe multiprofessionnelle n'a été constituée, de sorte que les échanges se font avec chaque professionnel séparément. La commission scolaire a arrêté des modalités et des principes directeurs à l'égard des communications avec ces gens. Les enseignants consultent ces derniers de façon ponctuelle en réaction à un incident. La planification, le suivi et la révision des résultats d'apprentissage sont, dans une certaine mesure, une entreprise conjointe; mais il n'y a ni partage de responsabilité entre les professionnels de soutien et le personnel scolaire ni responsabilisation des uns face aux autres.</p>	<p>La commission scolaire a recruté des professionnels de soutien dans les domaines de l'acquisition ou du développement du langage, du comportement affectif, des mesures d'adaptation aux déficiences physiques et des aides pédagogiques. Ces professionnels constituent une équipe multiprofessionnelle qui collabore avec les équipes dans les écoles à planifier les résultats d'apprentissage, à en faire le suivi et à les réviser ainsi qu'à fournir les services et le soutien voulus. La commission scolaire a établi des modalités d'aiguillage et de demande pour qui souhaite faire appel aux services des membres de cette équipe. Ces derniers prennent par ailleurs une part active dans le fonctionnement des classes inclusives, partageant leurs compétences particulières avec les enseignants et les éducateurs spécialisés pour les aider à acquérir de nouvelles compétences et à affiner celles qu'ils ont déjà afin de répondre aux besoins des élèves dont ils ont la charge. La mobilisation des divers intéressés et les progrès des élèves sont soutenus par le suivi effectué par l'équipe multiprofessionnelle.</p>	<p>L'équipe multiprofessionnelle et le personnel scolaire travaillent de concert, mettant leurs compétences en commun et partageant la responsabilité de la réussite des élèves. L'équipe offre du soutien dans tous les domaines où cela est nécessaire. Les rôles sont clairement définis, et les paramètres de responsabilisation (y compris les rapports hiérarchiques) sont évidents. L'équipe met l'accent sur la confiance interprofessionnelle, la résolution concertée des problèmes et des communications efficaces parmi ses membres. Les différends sont résolus de façon constructive grâce à des mécanismes et protocoles arrêtés d'un commun accord. Les modalités selon lesquelles la direction et les enseignants peuvent faire appel aux membres de l'équipe multiprofessionnelle sont claires. La collecte et l'analyse des données diagnostiques se font avec méthode. L'équipe multiprofessionnelle constitue aux yeux des enseignants un important réseau de soutien, leur offrant des suggestions et des ressources et les aidant à développer leurs compétences et leur assurance. On fait un suivi constant des besoins de la commission scolaire afin de s'assurer de bien connaître les besoins en consultation du personnel des écoles en relevant. On fait également un suivi du nombre de cas confiés aux divers membres de l'équipe multiprofessionnelle afin de s'assurer de l'efficacité de la prestation des services aux écoles. Les membres de l'équipe acquièrent de nouvelles compétences, ce qui leur permet d'offrir un complément à celles de leurs collègues au sein de l'équipe.</p>
---	--	---	---	---

<p><b>Perfectionnement professionnel efficace</b></p>	<p>Le perfectionnement professionnel offert cible rarement les domaines d'intérêt pour l'éducation d'élèves ayant besoin de soutien intensif et ne fait pas partie de la planification d'ensemble en vue de faciliter la pédagogie de l'inclusion. Aucune attente n'a été formulée à l'égard du perfectionnement professionnel du personnel qui travaille avec les élèves ayant besoin d'un soutien intensif. La commission scolaire n'a pas de programme d'initiation pour les nouveaux employés qui travailleront avec des élèves ayant besoin de soutien intensif.</p>	<p>La commission scolaire offre sur tout son territoire un perfectionnement professionnel destiné à faciliter l'établissement de classes et d'écoles inclusives. On planifie des séances de perfectionnement professionnel pour aider les enseignants à répondre aux besoins de tous les élèves. Dans le cas des auxiliaires d'enseignement et des membres de l'équipe multiprofessionnelle, le perfectionnement offert est limité. La commission scolaire est à élaborer un programme d'initiation pour les nouveaux employés qui travailleront avec des élèves ayant besoin de soutien intensif.</p>	<p>La commission scolaire a formulé certaines attentes à l'égard du perfectionnement professionnel de son personnel. Il existe des mécanismes favorisant le mentorat de débutants par du personnel d'expérience. Les éducateurs spécialisés, les auxiliaires d'enseignement, la direction de l'école, les membres de l'équipe multiprofessionnelle et les enseignants se voient offrir, les uns comme les autres, de véritables occasions de perfectionnement professionnel, dont ils tirent parti pour acquérir de nouvelles compétences et s'instruire davantage sur la pédagogie de l'inclusion. Le perfectionnement professionnel offert à l'école porte sur des pratiques de pédagogie de l'inclusion fondées sur des données probantes. La commission scolaire a également en place un programme d'initiation pour les nouveaux employés.</p>	<p>Le perfectionnement professionnel offert est très complet et traite de sujets contribuant à la pédagogie de l'inclusion comme la pédagogie différenciée, des méthodes d'enseignement fondées sur des données probantes, le coenseignement et le développement d'une culture de collaboration. Le personnel scolaire est conscient des attentes de la commission scolaire quant au perfectionnement professionnel. On a recours à de solides modèles de perfectionnement professionnel, qui ménagent une place : a) à la théorie et à la pratique; b) à un temps de réflexion; c) à des pratiques améliorant les résultats des élèves; d) à un suivi poussé en classe et à l'école; e) à des occasions de dialogue et d'entraide entre collègues; et f) à une formation à la résolution de problèmes. Le perfectionnement professionnel des enseignants vise par-dessus tout à accroître la capacité de ces derniers d'enseigner à des élèves dont les forces et les besoins sont très divers. Celui des auxiliaires d'enseignement est axé sur les meilleurs moyens d'apporter le soutien voulu dans un contexte d'inclusion. Il existe des mécanismes permettant différentes formes de mentorat pour stimuler la croissance professionnelle. Des activités de perfectionnement professionnel sont intégrées dans le travail quotidien du personnel, à l'école. Le programme établi par la commission scolaire pour l'initiation des nouveaux employés est clairement défini, et sa mise en œuvre, systématique.</p>
<p><b>Mobilisation d'organismes de soutien</b></p>	<p>Il y a très peu de personnel d'organismes de soutien en cause dans les efforts de l'école. Il semble n'y avoir aucune coordination de l'aide apportée par les divers organismes ni aucun protocole pour relier les diverses formes d'aide que fournissent ceux-ci. Les organismes de soutien travaillent de façon assez isolée.</p>	<p>Les membres de l'équipe multiprofessionnelle et de celle de l'école consultent les organismes de soutien individuellement lorsqu'il faut réagir à des situations d'urgence. Les parents ou parent-substituts sont la principale voie d'accès à l'information provenant de ces organismes : il y a peu d'échanges directs entre le personnel de ces organismes et celui de la commission scolaire et de</p>	<p>Le personnel des organismes de soutien rencontre régulièrement celui de la commission scolaire et des écoles et assiste aux réunions concernant les plans personnalisés, quand on le lui demande. Il fait des suggestions au sujet de la planification pédagogique et/ou établit des liens avec les ressources existantes. L'équipe de l'école demeure responsable de la planification, mais tient compte de ses suggestions et de ses recommandations. Le personnel des organismes de soutien et de l'école collabore à l'exécution d'une analyse de l'écart entre les besoins et les</p>	<p>Des professionnels de la santé, des services sociaux, de la justice pour les jeunes, de l'emploi et d'autres domaines connexes font de temps à autres partie, s'il y a lieu, des équipes de planification et de mise en œuvre des plans en résultant pour les élèves. Le personnel de la commission scolaire et des organismes de soutien échange des points de vue, des observations, des attentes, des idées et des recommandations. Les interventions et les plans de transition sont mieux intégrés et plus cohérents par suite de ses efforts de concertation. L'élaboration et la mise en œuvre des protocoles se font aussi en commun, le personnel des organismes et de l'école partageant la direction de ces activités. Le repérage et l'élimination des écarts font l'objet d'une planification conjointe, à intervalles</p>

		<p>l'école. On a fait une analyse de l'écart entre les besoins et les ressources dont on dispose, mais cet écart n'a pas été comblé. Il y a peu de partage de ressources entre la commission scolaire et les organismes de soutien. Ceux-ci ont leurs propres politiques et procédures.</p>	<p>ressources et veille à réunir les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves avec efficacité. Il y a coordination de l'intervention des différents organismes, et on a établi des stratégies de prise en charge des cas.</p>	<p>prédéterminés. La prise en charge des cas et l'établissement des priorités à cet égard sont partagés, et il y a coordination des interventions des divers organismes.</p>
--	--	---	--	--