

ÉBAUCHE

Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario

de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année

Guide de politiques et de ressources

2017



accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève



Ontario

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

An equivalent publication is available in English under the title: Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12: Policy and Resource Guide, 2017.

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.ontario.ca/education.

Table des matières

Introduction	1
Contexte	2
But de ce guide	3
À qui s'adresse ce guide	3
Le rôle du Ministère	4
L'organisation du guide	6
PARTIE A : Législation, politiques et financement	A1
Introduction	A1
Législation et notes Politique/Programmes relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté	A2
<i>Loi sur l'éducation</i>	A2
Règlements	A4
Notes Politique/Programmes	A7
Sommaire des obligations des conseils scolaires aux termes de la <i>Loi sur l'éducation</i> et des règlements	A9
Rôles et responsabilités dans le domaine de l'enfance en difficulté	A11
Catégories d'anomalies	A16
Comités consultatifs sur l'éducation de l'enfance en difficulté	A19
Autres lois concernant l'éducation de l'enfance en difficulté	A20
Principaux documents de politiques et d'appui concernant tous les élèves, y compris les élèves ayant des besoins particuliers	A23
Financement de l'éducation	A26
Financement de l'éducation de l'enfance en difficulté	A27
Annexe A-1 : Composition du conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté	A30

Partie B : Normes concernant les plans pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires	B1
Introduction	B1
Processus de consultation des conseils scolaires	B3
Programmes et services à l'enfance en difficulté	B4
Modèle général des conseils scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté	B4
Rôles et responsabilités	B5
Méthodes de dépistage précoce et stratégies d'intervention	B6
Processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et du comité d'appel	B8
Évaluations éducationnelles et autres évaluations	B8
Services auxiliaires de santé en milieu scolaire	B10
Catégories et définitions des anomalies	B11
Gamme de placements pour l'enfance en difficulté offerts par le conseil scolaire	B11
Plan d'enseignement individualisé (PEI)	B12
Écoles provinciales et écoles d'application de l'Ontario	B13
Personnel pour l'enfance en difficulté	B14
Perfectionnement professionnel	B14
Équipement	B15
Accessibilité des installations scolaires	B16
Transport	B17
Comité consultatif de l'enfance en difficulté	B18
Coordination des services avec d'autres ministères ou organismes	B19
Soumission et disponibilité des plans des conseils scolaires	B21
Annexe B-1 : Services auxiliaires de santé	B22
Annexe B-2 : Personnel de l'enfance en difficulté	B23
Annexe B-3 : Bureaux régionaux du ministère de l'Éducation	B26

Partie C : Dépistage précoce, évaluation et planification de la transition	C1
Introduction	C1
Intervention précoce et services en matière de besoins particuliers	C2
Planification de l'entrée à l'école	C5
Dépistage précoce à l'école	C6
Écoles de langue française	C8
Actualisation linguistique en français (ALF) et programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)	C8
Politique d'aménagement linguistique (PAL)	C9
Évaluation de l'apprentissage de l'élève	C10
Le processus d'évaluation continue	C10
Processus intégré d'évaluation et d'enseignement	C11
<i>Évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage</i>	C12
<i>Évaluation de l'apprentissage et communication du rendement de l'élève</i>	C18
Évaluation éducationnelle de l'élève pour le CIPR	C19
Évaluations provinciales	C20
Évaluations professionnelles	C21
<i>Évaluation médicale</i>	C21
<i>Évaluation orthophonique</i>	C22
<i>Évaluation psychologique</i>	C23
Équipe-école et ressources externes	C24
Phases du processus de l'équipe-école	C27
<i>Phase 1 : Dépistage et intervention en classe</i>	C27
<i>Phase 2 : Renvoi à l'équipe-école</i>	C27
<i>Phase 3 : Réunion de suivi de l'équipe-école</i>	C29
<i>Phase 4 : Renvoi à un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)</i>	C29
Planification de la transition	C30
Introduction	C30
Entrée à l'école	C33
Transition d'une école à une autre	C34
Transition d'une école élémentaire à une école secondaire	C35
Transition de l'école au travail, aux études postsecondaires et à l'intégration communautaire	C36

Transition vers l'école après une absence prolongée pour des raisons médicales	C37
Transition vers des programmes d'éducation offerts dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels (STGC) et à la sortie de ces programmes	C38
Planification intégrée (triministérielle) de la transition pour les jeunes ayant un handicap de développement	C39
Intégration des processus de planification	C40
Plan d'enseignement individualisé et plan de transition	C41
Portfolio de cheminement et plan d'itinéraire d'études	C41
Plans d'apprentissage établis dans le cadre de l'expérience de travail et de l'éducation coopérative	C42
Plans d'appui en matière de santé et de sécurité	C43

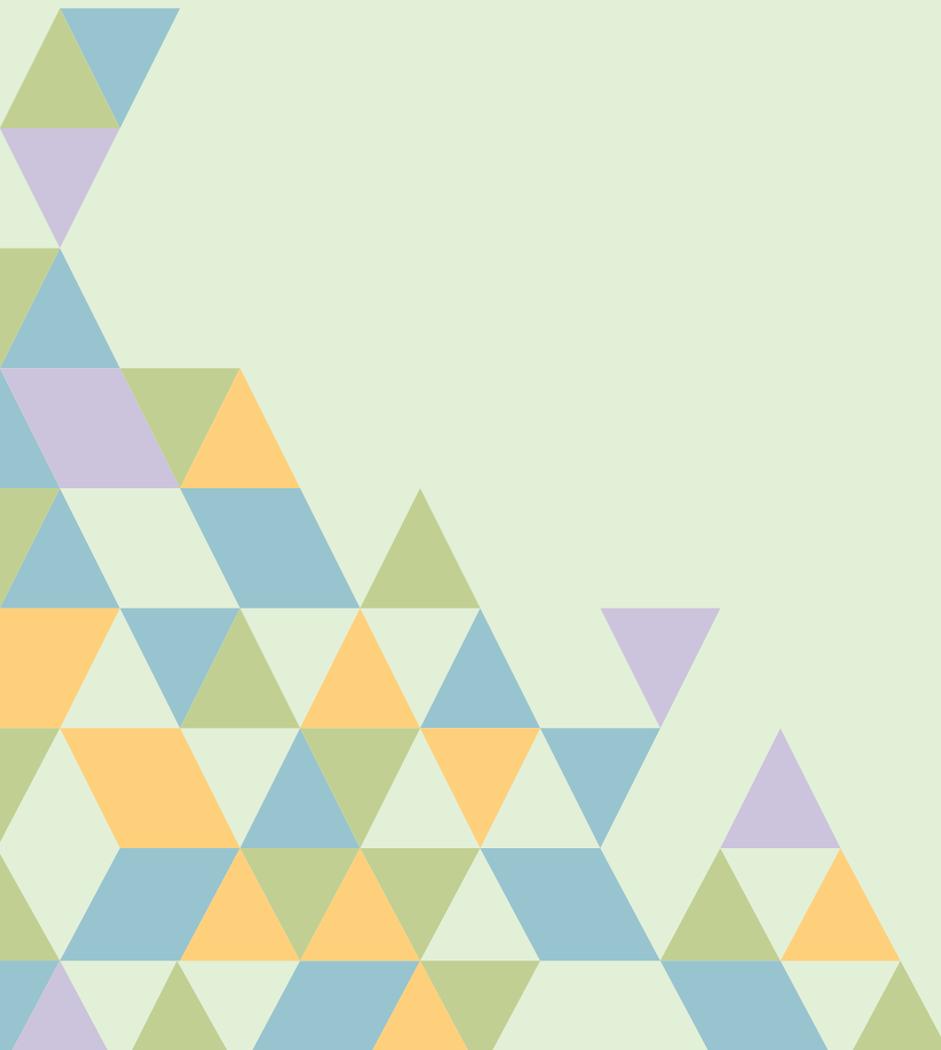
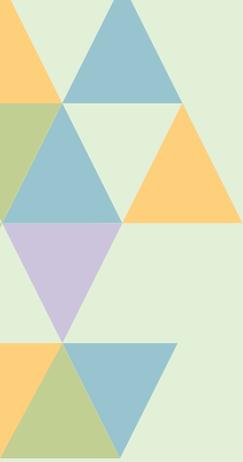
Partie D : Processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)

	D1
Introduction	D1
L'identification et le placement des élèves en difficulté	D2
Le CIPR	D2
Le rôle du CIPR	D2
Demande de convocation d'une réunion du CIPR	D3
<i>Considérations relatives aux élèves qui passent d'une école d'application à une école du conseil scolaire</i>	D4
Avis de la réunion du CIPR	D4
Guide des parents	D5
Préparation d'une réunion du CIPR	D6
Réunion du CIPR reportée	D7
Participation à la réunion du CIPR	D7
Préparation d'un compte rendu	D8
Avant la réunion du CIPR	D8
La réunion du CIPR	D9
La décision du CIPR en matière de placement	D10
L'énoncé de décision du CIPR	D12

Consentement des parents	D13
Après la décision du CIPR	D14
Accord sur la décision du CIPR	D14
Désaccord à propos de la décision du CIPR	D15
Demande de révision d'une décision du CIPR	D18
Demande de révision et renonciation	D18
Délai pour la révision du CIPR	D18
Participation à la réunion de révision du CIPR	D19
Décision du CIPR en matière de révision	D19
Après la décision de révision du CIPR	D19
Processus d'appel des décisions du CIPR	D21
Dépôt d'un avis d'appel	D21
Délais d'appel	D22
Démarche du conseil scolaire après réception de l'avis d'appel	D22
Choix des membres de la commission d'appel	D23
Avant la réunion de la commission d'appel	D24
Réunion de la commission d'appel	D26
Après la réunion de la commission d'appel	D28
Après la décision de la commission d'appel	D29
Tribunaux de l'enfance en difficulté	D37
Annexe D-1 : Modèle de guide des parents pour l'éducation de l'enfance en difficulté	D39
Partie E : Plan d'enseignement individualisé (PEI)	E1
Introduction	E1
Normes pour le PEI	E2
Respect des normes	E2
Exigences aux termes du Règlement 181/98 et des notes	
Politique/Programmes n ^{os} 140 et 156	E2
Qu'est-ce qu'un PEI?	E6
Le processus du PEI	E7

Composantes des normes du PEI et pratiques efficaces	E11
1. Raison motivant l'élaboration d'un PEI	E12
2. Profil de l'élève ayant un PEI	E13
3. Points forts et besoins de l'élève	E17
4. Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	E21
4.1 Niveau de rendement actuel (de départ) de l'élève	E22
4.2 Buts annuels du programme de l'élève	E26
4.3 Attentes d'apprentissage de l'élève	E29
5. Stratégies, ressources et autres adaptations pour l'enfance en difficulté	E38
5.1 Stratégies pédagogiques individualisées et autres adaptations	E39
5.2 Ressources humaines	E43
5.3 Équipement personnalisé	E45
6. Évaluation et communication du rendement	E45
6.1 Évaluation de l'apprentissage de l'élève	E45
6.2 Évaluation et communication du rendement de l'élève	E46
7. Évaluations provinciales	E47
7.1 Adaptations pour la participation aux évaluations provinciales	E47
7.2 Exemption des évaluations provinciales	E48
8. Plans de transition	E49
9. Consultations auprès des parents et de l'élève	E54
10. Participation du personnel à l'élaboration du PEI	E57
11. Sources d'information	E60
12. Date à laquelle le PEI doit être complet	E63
13. Mise en œuvre et suivi	E63
14. Révision et mise à jour	E66
Prévenir et résoudre les conflits concernant les PEI	E68
Annexe E-1 : Normes pour les plans d'enseignement individualisé (PEI)	E69
Annexe E-2 : Gabarit de PEI	E71
Annexe E-3 : Liste de contrôle	E78
Annexe E-4 : Rôle du personnel enseignant et d'autres professionnels dans l'élaboration et la mise en œuvre du PEI	E79

Partie F : Autres programmes et services	F1
Introduction	F1
Services auxiliaires de santé dans les écoles (SASE)	F2
Programmes d'éducation destinés aux élèves dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels (STGC) approuvés par le gouvernement	F3
Conseils en milieu hospitalier	F5
Programmes	F6
Écoles provinciales et écoles d'application	F7
Écoles provinciales pour élèves aveugles, pour élèves ayant une basse vision et pour élèves sourds et aveugles	F9
Écoles provinciales pour élèves sourds et malentendants	F10
Écoles d'application pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage graves	F11
Qualifications du personnel enseignant	F12
Qualifications additionnelles pour enseigner aux élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, ou sourds et aveugles	F13
Annexe F-1 : Coordonnées des conseils en milieu hospitalier	F14
Annexe F-2 : Coordonnées des écoles provinciales et des écoles d'application	F15
Annexe F-3 : Coordonnées des facultés d'éducation	F16
Glossaire	G1



Introduction

Le présent document remplace *Éducation de l'enfance en difficulté : Guide pour les éducatrices et éducateurs*, 2001 de même que les documents de politiques et d'appui ci-après publiés par le ministère de l'Éducation pour appuyer l'équipe pédagogique qui veille à la mise en œuvre de programmes et services efficaces destinés à l'enfance en difficulté.

- *Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*, 2000
- *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, 2000
- *Guide sur la planification de la transition*, 2002
- *Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Guide*, 2004

Il est à noter que ce document remplace les documents normatifs – *Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires* et *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*. Les normes décrites dans ces deux documents demeurent inchangées et sont reproduites comme telles dans ce guide.

Contexte

Le gouvernement de l'Ontario s'engage à habiliter tous les élèves et tous les enfants à réaliser leur plein potentiel et à réussir. Le document du ministère de l'Éducation *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario* publié en avril 2014 établit de nouveaux objectifs de taille pour l'avenir, tout en mettant à profit les réussites antérieures. Ceci témoigne du fait que chaque élève est unique et doit avoir la possibilité de connaître la réussite selon ses propres champs d'intérêt, ses propres capacités et ses propres objectifs. Le document souligne également que les enfants et les jeunes ayant des besoins particuliers¹ figurent parmi ceux qui courent le risque de ne pas réussir. Afin de permettre à ces élèves pleines possibilités de réussite, l'Ontario continue de peaufiner sa vision de l'éducation de l'enfance en difficulté et parvient ce faisant à réduire les écarts de rendement².

Le document *Atteindre l'excellence* met en avant quatre priorités de la province en matière d'éducation :

- atteindre l'excellence;
- assurer l'équité;
- promouvoir le bien-être;
- rehausser la confiance du public.

Ces quatre priorités sont essentielles aux programmes d'éducation destinés à l'enfance en difficulté. Toutefois, assurer l'équité revêt une importance particulière dans ce contexte puisque cet objectif implique l'offre des meilleures expériences d'apprentissage et du meilleur soutien possible aux élèves ayant besoin d'un appui particulier pour réussir.

Toutes les personnes évoluant dans notre système d'éducation financé par des fonds publics — quels que soient leurs antécédents ou leurs circonstances personnelles, devraient se sentir engagées et incluses. La diversité de l'Ontario est l'un de ses atouts les plus précieux. Le fait de promouvoir cette diversité et d'aller au-delà de la tolérance vers l'inclusivité et le respect nous aidera à atteindre notre objectif de faire du système d'éducation de l'Ontario le plus équitable au monde. Le principe

1. Dans ce document, le terme *élèves ayant des besoins particuliers* comprend tous les élèves qui bénéficient de programmes et services à l'enfance en difficulté, qu'ils aient été identifiés ou non comme étant en difficulté.

2. Il est mentionné dans *Atteindre l'excellence* que « [...] l'écart entre les garçons et les filles se rétrécit entre les élèves du palier élémentaire ayant des besoins particuliers et l'ensemble des élèves du même palier. » (p. 2)

fondamental derrière ces efforts est que chaque élève a la possibilité de réussir, peu importe les facteurs tels que l'ascendance, la culture, l'origine ethnique, le sexe, l'identité fondée sur le genre, la langue, les capacités physiques ou intellectuelles, la race, la religion, l'orientation sexuelle ou la situation socioéconomique.

Bien que l'Ontario ait réduit les écarts pour nombre d'apprenantes et d'apprenants, il reste beaucoup à faire pour les élèves qui éprouvent le plus de difficultés. Le guide *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Guide de politiques et de ressources*, 2017 est conçu pour faciliter le travail de celles et ceux qui s'engagent à aider les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants et les élèves de la 1^{re} année à la 12^e année à réaliser leur plein potentiel dans la vie.

Le présent document a bénéficié des consultations et suggestions d'un large éventail d'organismes et de particuliers.

But de ce guide

Le guide *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année* vise à aider les conseils scolaires³ et les écoles à assurer la prestation efficace de programmes et de services aux élèves ayant des besoins particuliers.

Il renforce et clarifie la législation, les règlements et les politiques provinciales se rapportant à l'éducation de l'enfance en difficulté de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, et s'harmonise avec les orientations actuelles du ministère de l'Éducation en matière de programmes et de services lui étant destinés.

À qui s'adresse ce guide

Ce guide s'adresse principalement aux administratrices et administrateurs, aux professionnelles et professionnels de l'éducation de l'enfance en difficulté, au personnel enseignant⁴ et aux comités consultatifs pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires (CCED). Il est destiné à l'usage de l'équipe

3. Dans ce document, les termes *conseil scolaire* et *conseil* désignent les conseils scolaires et les administrations scolaires.

4. Dans ce document, le terme *personnel enseignant* désigne les enseignantes et enseignants ainsi que les éducatrices et éducateurs.

pédagogique œuvrant dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française subventionnées par les fonds publics. Les parents⁵ d'élèves en difficulté pourront également trouver cette ressource utile.

Le rôle du Ministère

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'engage à faire en sorte que tous les apprenants et apprenantes acquièrent les connaissances, les compétences et la confiance nécessaires pour réussir dans une société en rapide évolution et à offrir à chacune et chacun de ces élèves des occasions d'apprentissage et un soutien appropriés. Pour y parvenir, le Ministère met au point des politiques et des programmes en matière de gouvernance, de financement et de prestation de l'éducation.

La *Loi sur l'éducation*⁶ et les règlements s'y rattachant définissent les responsabilités légales concernant l'éducation de l'enfance en difficulté. Ces textes donnent le détail des procédures à suivre pour identifier les élèves en difficulté, pour se prononcer sur leur placement dans des milieux éducatifs qui offrent des programmes et des services à l'enfance en difficulté répondant à leurs besoins, et pour réviser les décisions d'identification des élèves en difficulté et leur placement. Bon nombre de ces programmes et services apportent des réponses pédagogiques aux difficultés que rencontrent des élèves qui ont des besoins particuliers reconnus par leurs parents et le conseil scolaire.

5. Dans ce document, le terme *parents* désigne le père, la mère, le tuteur ou la tutrice et peut inclure un fournisseur de soins ou un membre de la famille proche, ou un gardien ou une gardienne ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

6. *Loi sur l'éducation*, L.R.O. 1990, chap. E.2., telle qu'elle est modifiée, ci-après désignée *Loi sur l'éducation* ou la loi.

Nos principes communs

La réforme de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers peut entraîner des changements positifs dans tout le système éducatif. Les principes directeurs et les thèmes clés énoncés dans *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, (2013, p. 7) avaient tout d'abord été décrits dans le *Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, 2005. Tous les membres de l'équipe pédagogique se doivent de considérer ces principes pour planifier l'enseignement.

Les principes directeurs sont :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche ancrés dans des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves.
- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

L'organisation du guide

Le présent guide est organisé comme suit :

- **Partie A : Législation, politiques et financement.** Cette partie décrit le cadre législatif et politique s'appliquant à l'éducation de l'enfance en difficulté, incluant le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté.
- **Partie B : Normes concernant les plans pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires.** Cette partie reproduit dans son intégralité le document de politique publié en 2000 qui décrit les normes provinciales devant être respectées par les conseils scolaires lors de l'élaboration de leur plan pour l'enfance en difficulté.
- **Partie C : Dépistage précoce, évaluation et planification de la transition.** Cette partie décrit les étapes à suivre pour assurer une planification efficace des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers.
- **Partie D : Processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR).** Cette partie décrit les rôles des CIPR et les processus relevant de leur responsabilité, incluant les procédures d'appel et de révision énoncées dans le Règlement 181/98.
- **Partie E : Plan d'enseignement individualisé (PEI).** Cette partie sert de guide à l'élaboration d'un PEI, incluant un plan de transition, conformément aux normes provinciales et aux notes Politique/Programmes les plus récentes.
- **Partie F : Autres programmes et services.** Cette partie porte sur les programmes et services destinés à l'enfance en difficulté offerts par des établissements autres que les conseils scolaires et par des ministères associés au ministère de l'Éducation.
- **Glossaire.** Il présente les définitions de termes fréquemment utilisés dans le secteur de l'éducation de l'enfance en difficulté.

La majorité des parties du guide *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année* contiennent des liens hypertextes menant à la *Loi sur l'éducation*, aux règlements, aux documents de politique et aux notes Politique/Programmes. Des documents d'appui et des ressources sont aussi mis en référence.

Les programmes et les services de l'enfance en difficulté offerts en Ontario évoluent constamment afin d'assurer que tous les élèves ayant des besoins particuliers ont les meilleures chances de réussite. Ce guide sera mis à jour selon les besoins.

PARTIE A

Législation, politiques et financement

Introduction

La prestation de programmes d'enseignement et de services à l'enfance en difficulté dans la province est régie par la *Loi sur l'éducation* et ses règlements ainsi que les notes Politique/Programmes et autres documents de politique du Ministère. Le cadre juridique prévoit des procédures détaillées pour l'identification des élèves en difficulté, leur placement dans des milieux d'éducation qui offrent des programmes et des services destinés à l'enfance en difficulté répondant à leurs besoins et la révision de la dite identification et du placement de ces élèves. En plus de donner un aperçu de ce cadre juridique et des politiques d'orientation concernant l'éducation de l'enfance en difficulté, cette partie fournit de l'information sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Législation et notes Politique/ Programmes relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté

► *Loi sur l'éducation*

La *Loi sur l'éducation* exige que la ministre ou le ministre de l'Éducation veille à ce que des programmes d'enseignement et des services appropriés soient offerts à l'enfance en difficulté conformément à la loi et à ses règlements. Aux termes du paragraphe 8 (3) de la loi :

Le ministre veille à ce que les enfants en difficulté de l'Ontario puissent bénéficier, conformément à la présente loi et aux règlements, de programmes d'enseignement et de services destinés à l'enfance en difficulté qui soient appropriés et pour lesquels les parents résidents de l'Ontario ne soient pas obligés d'acquitter de droits. Il prévoit la possibilité, pour les parents, d'en appeler de l'à-propos du placement d'un élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté [...]

Cet article de loi exige que « les conseils scolaires mettent en œuvre des méthodes d'identification précoce et continue de l'aptitude à apprendre et des besoins des élèves ». Il donne également à la ministre ou au ministre le droit de réviser les catégories et les définitions des anomalies décrites dans [la section Catégories d'anomalies](#).

Tous les conseils scolaires ont l'obligation de fournir, ou d'acheter d'un autre conseil scolaire, les programmes et les services requis pour leurs élèves en difficulté. La disposition 7 du paragraphe 170 (1) de la *Loi sur l'éducation* stipule ce qui suit :

Chaque conseil scolaire doit [...] offrir, conformément aux règlements, des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté et des services à l'enfance en difficulté, ou conclure une entente avec un autre conseil à cette fin.

Le paragraphe 1 (1) de la *Loi sur l'éducation* inclut les définitions ci-après d'*élève en difficulté*, de *programme d'enseignement à l'enfance en difficulté* et de *services à l'enfance en difficulté*.

Élève en difficulté :

Élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique ou encore d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié, de la part du comité créé aux termes de la sous-disposition iii de la disposition 5 du paragraphe 11 (1), dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté offert par le conseil :

- a) soit dont il est élève résident;
- b) soit qui admet ou inscrit l'élève autrement qu'en conformité avec une entente conclue avec un autre conseil en vue de lui dispenser l'enseignement;
- c) soit auquel les frais d'instruction de l'élève sont payables par la ou le ministre.

Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté :

Programme d'enseignement fondé sur les résultats d'une évaluation continue et modifié par ceux-ci en ce qui concerne une ou un élève en difficulté, y compris un projet qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont aux besoins de l'élève.

Services à l'enfance en difficulté :

Installations et ressources, y compris le personnel de soutien et le matériel, nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.

► Règlements

Le tableau ci-après énumère les règlements pris en application de la *Loi sur l'éducation* qui appuient les programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté et les services à l'enfance en difficulté.

N° du règlement	Titre du règlement	Description du règlement
181/98	Identification et placement des élèves en difficulté	<p>Ce règlement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • régit l'établissement et la conduite du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et établit les modalités concernant l'identification des élèves en difficulté, les décisions quant au placement des élèves et les procédures d'appel en cas de désaccord entre les parents et le CIPR. (Voir la partie D pour une description détaillée des dispositions de ce règlement concernant le CIPR.) • régit l'établissement du plan d'enseignement individualisé (PEI). (Voir la partie E pour une description détaillée des dispositions relatives au PEI.) <p>Pour des renseignements sur les catégories et définitions d'anomalies, voir la section Catégories d'anomalies dans cette partie du guide.</p>
296	Écoles provinciales pour aveugles et pour sourds	<p>Ce règlement régit le fonctionnement des écoles provinciales pour les sourds et les aveugles et établit les exigences relatives à l'admission, aux droits exigibles et au transport ainsi qu'aux responsabilités des élèves, des enseignantes et enseignants, des conseillères et conseillers d'établissement, des parents et de la surintendante ou du surintendant.</p>

suite...

...suite

N° du règlement	Titre du règlement	Description du règlement
298	Fonctionnement des écoles – Dispositions générales	<ul style="list-style-type: none"> • Le paragraphe 3 (3) permet de réduire la durée du programme d'enseignement pour les élèves en difficulté sous les cinq heures requises par jour de classe. • L'article 11 énonce les fonctions des directrices et directeurs d'école relativement aux élèves ayant des besoins particuliers, qui s'ajoutent à celles qui sont prévues dans la loi. • L'article 19 énonce les qualifications exigées du personnel enseignant pour assumer la responsabilité ou l'enseignement d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. • L'article 26 définit les liens qui existent entre les directrices et directeurs d'école et le personnel professionnel de soutien, notamment les psychiatres, les psychologues et les travailleuses et travailleurs sociaux, qui fournissent des services dans une école. • L'article 30 prévoit des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté pour les enfants d'âge préscolaire sourds ou malentendants. • L'article 31 établit l'effectif maximal des classes de l'enfance en difficulté. • L'article 32 établit les modalités d'usage de la langue des signes dans la salle de classe et comme langue d'enseignement et de communication en ce qui concerne la discipline et le fonctionnement de l'école.

suite...

...suite

N° du règlement	Titre du règlement	Description du règlement
306	Programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté	Ce règlement exige que chaque conseil scolaire maintienne et révise sur une base régulière un plan pour l'enfance en difficulté. (Voir la partie B de ce guide pour une description détaillée des exigences énoncées dans les <i>Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires</i> , 2000.)
464/97	Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté	Ce règlement régit le fonctionnement des comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED) et la nomination de leurs membres. (Une description détaillée des responsabilités des CCED est fournie dans la section Comités consultatifs sur l'éducation de l'enfance en difficulté de cette partie du guide.)

► Notes Politique/Programmes

Les notes Politique/Programmes (NPP) sont des énoncés officiels de politique publiés par le ministère de l'Éducation à l'intention des conseils scolaires et des écoles. Elles peuvent avoir plusieurs fonctions, par exemple :

- établir les exigences relatives à l'application d'un règlement, d'un paragraphe de la *Loi sur l'éducation* ou d'une autre loi;
- établir les normes que les conseils scolaires sont tenus de respecter ou une directive à laquelle ils doivent se conformer;
- fournir une interprétation de la loi ou du règlement qui, une fois mise en vigueur, peut avoir une incidence significative sur la pratique établie du conseil scolaire.

Le tableau ci-après énumère des NPP qui concernent directement ou indirectement l'éducation des élèves en difficulté. Un lien placé immédiatement sous le titre de chaque NPP mène à la note en question.

Numéro de la NPP	Titre de la NPP	Année d'émission
1	Les écoles de sourds et d'aveugles de l'Ontario en tant que centres de ressources	1986
8	Identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage et planification de programmes à leur intention	2014
11	Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant	1981
59	Administration de tests psychologiques et évaluation des élèves	1982
76C	Programmes et services offerts par les conseils scolaires aux élèves sourds, aveugles ou sourds et aveugles	1991
81	Services auxiliaires de santé offerts en milieu scolaire	1984
89	Internats pour enfants en difficulté d'apprentissage : renseignements généraux et détails sur les demandes de placement	1990
119	Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario	2013

suite...

...suite

Numéro de la NPP	Titre de la NPP	Année d'émission
138	Activité physique quotidienne dans les écoles élémentaires, de la 1 ^{re} à la 8 ^e année	2017
140	Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)	2007
141	Programmes des conseils scolaires pour élèves faisant l'objet d'une suspension à long terme	2012
142	Programmes des conseils scolaires pour élèves faisant l'objet d'un renvoi	2012
144	Prévention de l'intimidation et intervention	2018
145	Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves	2018
149	Protocole de collaboration avec des organismes externes concernant la prestation de services par des membres des professions réglementées de la santé, des membres des professions réglementées des services sociaux et des paraprofessionnels	2009
151	Journées pédagogiques consacrées aux journées provinciales en matière d'éducation	2019
153	Demande d'approbation temporaire	2010
155	L'évaluation diagnostique en appui à l'apprentissage des élèves	2013
156	Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation	2013
159	La collaboration professionnelle	2016
160	Blocs d'apprentissage réservés à l'enseignement quotidien des mathématiques de la 1 ^{re} à la 8 ^e année	2016
161	Soutenir les enfants et les élèves ayant des affections médicales prédominantes (anaphylaxie, asthme, diabète et épilepsie) dans les écoles	2018

Sommaire des obligations des conseils scolaires aux termes de la *Loi sur l'éducation* et des règlements

Aux termes de la *Loi sur l'éducation* et des règlements, les conseils scolaires doivent se conformer aux exigences ci-dessous en ce qui concerne l'éducation des enfants en difficulté :

- mettre en œuvre des procédures pour le dépistage précoce et continu des besoins des élèves en matière d'apprentissage (*Loi sur l'éducation*, alinéa 8 (3)a); la NPP n° 11 fournit une description détaillée de ces procédures);
- fournir ou acheter d'un autre conseil scolaire des programmes d'enseignement et des services pour leurs élèves en difficulté (*Loi sur l'éducation*, paragraphe 170 (1));
- mettre sur pied des comités d'identification, de placement et de révision (CIPR); suivre les procédures établies pour identifier et placer les élèves en difficulté; fournir un mécanisme permettant aux parents de faire appel des décisions du CIPR (Règlement 181/98);
- établir un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour les élèves identifiés comme étant en difficulté (Règlement 181/98, articles 6 et 7);
- mettre sur pied un comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED) (*Loi sur l'éducation*, paragraphe 57.1 (1); Règlement 464/97);
- élaborer, maintenir et revoir des plans pour l'éducation de l'enfance en difficulté et préparer ensuite des rapports (Règlement 306);
- respecter l'effectif maximal d'une classe dans une salle distincte pour les élèves ayant différents types de difficultés (Règlement 298, article 31); (Voir l'encadré ci-après pour des renseignements sur le nombre maximal d'élèves dans les classes pour l'éducation de l'enfance en difficulté et [la section Catégories d'anomalies](#));
- réduire la durée du programme d'enseignement à moins de cinq heures par jour de classe pour les élèves en difficulté inscrits à un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté (Règlement 298, paragraphe 3 (3));
- employer des enseignantes et enseignants qui détiennent les qualifications requises (Règlement 298, paragraphe 19 (4)).

Le [Règlement 298, article 31](#), stipule que l'effectif maximal d'une classe d'élèves en difficulté dépend de la gravité des anomalies des élèves ainsi que des services à l'enfance en difficulté dont dispose l'enseignante ou enseignant, mais que l'effectif d'une classe dans une salle distincte ne doit en aucun cas dépasser :

- 8 élèves dans une classe pour des enfants ayant des anomalies de comportement, des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage graves, ou des enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire et ont une ouïe défectueuse;
- 10 élèves dans une classe pour des élèves aveugles, sourds, qui ont une déficience intellectuelle ou qui présentent des troubles de la parole et du langage;
- 12 élèves dans une classe pour des élèves malentendants, qui ont une basse vision ou souffrent d'un handicap orthopédique ou autre handicap physique;
- 12 élèves au cycle primaire et seize au cycle moyen et intermédiaire, s'il s'agit d'enfants ayant une déficience intellectuelle légère;
- Pour ce qui concerne les élèves surdoués au palier élémentaire :
 - ✧ 20 élèves dans une classe, si celle-ci comprend uniquement des élèves du cycle primaire;
 - ✧ 23 élèves dans une classe, si celle-ci comprend au moins un élève du cycle primaire et au moins un élève du cycle moyen ou du cycle intermédiaire;
 - ✧ 25 élèves dans une classe, si celle-ci comprend uniquement des élèves du cycle moyen ou du cycle intermédiaire;
- 6 élèves dans une classe pour enfants aphasiques, autistes ou qui présentent des handicaps multiples sans prédominance particulière de l'un ou l'autre handicap;
- 16 élèves dans une classe pour des enfants en difficulté qui présentent des anomalies diverses.

Rôles et responsabilités dans le domaine de l'enfance en difficulté

Il est primordial de définir clairement les rôles et les responsabilités dans la prestation des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté. Voici comment sont répartis ces rôles et responsabilités.

Le ministère de l'Éducation :

- établit, par le biais de la *Loi sur l'éducation*, de règlements et de documents de politique, notamment de notes Politique/Programmes, les obligations légales des conseils scolaires concernant la prestation des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté;
- prescrit les catégories et les définitions des anomalies;
- exige, en vertu de la *Loi sur l'éducation*, que les conseils scolaires offrent à leurs élèves en difficulté des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté appropriés;
- détermine le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté en ayant recours à la structure du modèle de financement;
- exige que les conseils scolaires fassent rapport de leurs dépenses au titre de l'éducation de l'enfance en difficulté par le biais du processus budgétaire;
- fixe des normes provinciales pour le curriculum et pour la communication du rendement scolaire;
- fait obligation aux conseils scolaires, par l'entremise de règlements, de tenir à jour leur plan pour l'enfance en difficulté, de le réviser chaque année et de présenter les modifications au Ministère;
- astreint chaque conseil scolaire, en vertu de la *Loi sur l'éducation* et de règlements, à mettre sur pied un comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED);
- met sur pied un conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté (CCMEED) afin de conseiller la ministre ou le ministre de l'Éducation sur les questions concernant les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté;
- gère des écoles provinciales et des écoles d'application pour les élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, sourds et aveugles ou ayant de graves difficultés d'apprentissage.

Le conseil scolaire :

- instaure des politiques et des pratiques qui respectent la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les documents de politique, notamment les notes Politique/Programmes;
- vérifie le respect par les écoles de la *Loi sur l'éducation*, des règlements et des documents de politique, notamment des notes Politique/Programmes;
- exige du personnel le respect de la *Loi sur l'éducation*, des règlements et des documents de politique, notamment des notes Politique/Programmes;
- fournit un personnel dûment qualifié pour offrir les programmes et les services aux élèves en difficulté du conseil;
- fait rapport sur les dépenses au titre de l'éducation de l'enfance en difficulté;
- élabore et tient à jour un plan pour l'enfance en difficulté, qui est modifié de temps à autre afin de répondre aux besoins actuels des élèves en difficulté du conseil;
- révisé son plan chaque année et présente les modifications à la ministre ou au ministre de l'Éducation;
- présente au Ministère les rapports statistiques exigés;
- prépare un guide pour les parents afin de les renseigner sur les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté, ainsi que sur les marches à suivre;
- met sur pied un ou plusieurs comités d'identification, de placement et de révision (CIPR), chargés d'identifier les élèves en difficulté et de déterminer des placements appropriés pour ces élèves;
- met sur pied un comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED);
- fournit au personnel un perfectionnement professionnel sur l'éducation de l'enfance en difficulté;
- veille au respect de la législation pertinente.

Le comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED) :

- présente au conseil scolaire des recommandations sur toute question concernant l'instauration, l'élaboration et la prestation des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté pour les élèves en difficulté du conseil;
- participe à la révision annuelle du plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire;

- participe au processus annuel de planification du budget du conseil scolaire en ce qui concerne l'éducation de l'enfance en difficulté;
- examine les états financiers du conseil scolaire pour ce qui concerne l'éducation de l'enfance en difficulté.

La direction d'école :

- s'acquitte des fonctions définies dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les documents de politique, notamment les notes Politique/Programmes, ainsi que dans les politiques du conseil scolaire;
- communique au personnel les attentes du ministère de l'Éducation et du conseil scolaire;
- veille à ce qu'un personnel dûment qualifié soit affecté à l'enseignement dans les classes de l'enfance en difficulté;
- communique au personnel, aux élèves et aux parents les politiques et les marches à suivre du conseil scolaire concernant l'éducation de l'enfance en difficulté;
- s'assure que l'identification et le placement des élèves en difficulté sont faits dans le cadre d'un CIPR et respectent les modalités prévues dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les politiques du conseil scolaire;
- consulte le personnel du conseil scolaire pour déterminer le programme le plus approprié pour les élèves en difficulté;
- veille à l'élaboration, à la mise en œuvre et à la révision du plan d'enseignement individualisé (PEI) et du plan de transition de l'élève¹, le cas échéant, conformément aux exigences provinciales;
- veille à ce que les parents soient consultés lors de l'élaboration du PEI de leur enfant et en reçoivent une copie;
- assure la prestation du programme tel que défini dans le PEI;
- veille à demander les évaluations appropriées et à obtenir, si nécessaire, le consentement des parents.

Le personnel enseignant :

- s'acquitte des fonctions prévues dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les documents de politique, notamment les notes Politique/Programmes;
- respecte les politiques et les marches à suivre du conseil scolaire concernant l'éducation de l'enfance en difficulté;

1. Pour plus de renseignements sur le PEI et le plan de transition, voir [la partie E](#) de ce guide.

- travaille avec l'enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté pour acquérir et mettre à jour les connaissances sur les pratiques relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté;
- collabore avec le personnel de l'éducation de l'enfance en difficulté et les parents à l'élaboration du PEI de l'élève en difficulté;
- collabore, le cas échéant, avec les autres membres du personnel du conseil scolaire à la révision et à la mise à jour du PEI de l'élève;
- offre en classe ordinaire le programme défini dans le PEI de l'élève en difficulté;
- renseigne les parents sur les progrès de l'élève.

Les enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté :

En plus d'assumer les responsabilités du personnel enseignant énumérées à la rubrique précédente, les enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté :

- détiennent les qualifications requises pour enseigner à l'enfance en difficulté, conformément aux règlements pris en application de la *Loi sur l'éducation*;
- assurent le suivi des progrès des élèves relativement au PEI et modifient le programme au besoin;
- collaborent aux évaluations éducationnelles des élèves en difficulté.

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance :

Les éducatrices et éducateurs, en coordination et en collaboration avec l'enseignante ou enseignant chargé de la classe :

- planifient et procurent des soins et des services d'éducation aux enfants de la maternelle et du jardin d'enfants;
- observent, assurent le suivi et participent à l'évaluation du développement des enfants de la maternelle et du jardin d'enfants;
- veillent au maintien, dans la salle de classe, d'un milieu d'apprentissage sain sur le plan physique, émotionnel et social;
- communiquent avec les familles;
- accomplissent les tâches que leur assigne la direction de l'école pour ce qui est du programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

Les parents :

- se tiennent au courant des politiques et des marches à suivre du conseil scolaire dans les domaines concernant l'élève;
- participent au processus du CIPR, aux rencontres parents-personnel enseignant et aux autres activités scolaires pertinentes;
- participent à l'élaboration du PEI;
- apprennent à connaître le personnel scolaire qui travaille avec l'élève;
- apportent leur appui à l'élève à la maison;
- collaborent avec la direction d'école et l'équipe pédagogique afin de résoudre les problèmes;
- s'assurent de l'assiduité de l'élève à l'école.

L'élève :

- respecte les prescriptions de la *Loi sur l'éducation*, des règlements et des documents de politique, notamment des notes Politique/Programmes;
- observe les politiques et les marches à suivre du conseil scolaire;
- participe au processus du CIPR, aux conférences parents-personnel enseignant et aux autres activités pertinentes.

Catégories d'anomalies

Cinq catégories d'anomalies sont identifiées dans la *Loi sur l'éducation* pour les élèves en difficulté : les anomalies de comportement, les anomalies de communication, les anomalies d'ordre intellectuel, les anomalies d'ordre physique et les anomalies multiples. Ces grandes catégories ont été définies de manière à inclure une multitude de troubles pouvant nuire à l'apprentissage de l'élève et visent à contenir tous les troubles de la santé, diagnostiqués ou non, pouvant entraîner des troubles d'apprentissage.

Ces cinq catégories d'anomalies s'avèrent un outil utile aux fins de l'identification des élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'enfance en difficulté. Toutefois, l'élève peut avoir différents besoins en matière d'éducation en milieu scolaire et ses difficultés peuvent relever d'une ou de plusieurs catégories d'anomalies. Ce sont les besoins particuliers de l'élève, déterminés lors de l'évaluation individuelle de ses points forts et de ses besoins, plutôt qu'un trouble de santé en particulier, diagnostiqué ou non, qui constituent le principal facteur à considérer en vue d'offrir des programmes ou des services d'éducation de l'enfance en difficulté.

Ces catégories ainsi que leurs définitions et sous-catégories, telles qu'établies par le ministère de l'Éducation, sont présentées dans le tableau ci-après. Il convient de signaler que la définition du Ministère pour *trouble d'apprentissage* a été révisée en vertu de la note Politique/Programmes n^o 8, *Identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage et planification de programmes à leur intention*, 2014. Cette nouvelle définition se trouve dans le tableau qui suit.

Catégories et définitions des anomalies

DE COMPORTEMENT

- **Anomalies de comportement** – Difficulté d'apprentissage caractérisée par divers problèmes de comportement dont l'importance, la nature et la durée sont telles qu'elles entravent l'apprentissage scolaire. Cette anomalie peut s'accompagner d'une ou de plusieurs des difficultés suivantes :
 - a) inaptitude à créer et à entretenir des relations interpersonnelles;
 - b) crainte ou anxiété excessive;
 - c) tendance à des réactions impulsives;
 - d) inaptitude à apprendre qui ne peut être attribuée à un facteur d'ordre intellectuel, sensoriel ou physique, ni à un ensemble de ces facteurs.

...suite

DE COMMUNICATION

- **Autisme** – Grave difficulté d'apprentissage caractérisée par :
 - a) de graves problèmes de développement éducatif, de relations avec l'environnement, de motilité ou de graves problèmes de perception, de parole et de langage;
 - b) une incapacité de représentation symbolique antérieure à l'acquisition du langage.
- **Surdité et surdité partielle** – Anomalie caractérisée par un manque de développement de la parole ou du langage en raison d'une perception auditive réduite ou inexistante.
- **Troubles du langage** – Difficulté d'apprentissage caractérisée par une compréhension ou une production déficiente de la communication verbale, écrite ou autre, qui peut s'expliquer par des facteurs neurologiques, psychologiques, physiques ou sensoriels, et qui peut :
 - a) s'accompagner d'au moins une perturbation dans la forme, le contenu et la fonction du langage; et
 - b) comprendre au moins une des déficiences suivantes : retards de langage, défauts d'élocution et troubles de la phonation, qu'ils soient ou non organiques ou fonctionnels.
- **Troubles de la parole** – Difficulté éprouvée dans la formation du langage, qui peut s'expliquer par des raisons d'ordre neurologique, psychologique, physique ou sensoriel, qui porte sur les moyens perceptivo-moteurs de transmission orale et qui peut se caractériser par des troubles d'articulation et d'émission des sons au niveau du rythme ou de l'accent tonique.
- **Trouble d'apprentissage** – Trouble d'apprentissage comptant parmi les troubles neurologiques du développement qui ont un effet constant et très important sur la capacité d'acquérir et d'utiliser des habiletés dans un contexte scolaire et d'autres, et qui :
 - ◇ a un impact sur l'habileté à percevoir ou à interpréter efficacement et avec exactitude les informations verbales ou non verbales chez les élèves qui ont des aptitudes intellectuelles évaluées au moins dans la moyenne;
 - ◇ entraîne a) des résultats de sous-performance scolaire qui ne correspondent pas aux aptitudes intellectuelles de l'élève (qui sont évaluées au moins dans la moyenne), ou b) des résultats scolaires qui ne peuvent être maintenus par l'élève qu'avec des efforts extrêmement élevés ou qu'avec de l'aide supplémentaire;
 - ◇ entraîne des difficultés dans l'acquisition et l'utilisation des compétences dans au moins un des domaines suivants : lecture, écriture, mathématiques, habitudes de travail et habiletés d'apprentissage;
 - ◇ peut être généralement associé à des difficultés liées à au moins un processus cognitif, comme le traitement phonologique, la mémoire et l'attention, la vitesse de traitement, le traitement perceptivo-moteur, le traitement visuo-spatial et les fonctions exécutives (p. ex., autorégulation du comportement et des émotions, planification, organisation de la pensée et des activités, priorisation, prise de décision);
 - ◇ peut être associé à des difficultés d'interaction sociale (p. ex., difficulté à comprendre les normes sociales ou le point de vue d'autrui), à d'autres conditions ou troubles, diagnostiqués ou non, ou à d'autres anomalies;

suite...

...suite

- ❖ *ne résulte pas* d'un problème d'acuité auditive ou visuelle qui n'a pas été corrigé, de déficiences intellectuelles, de facteurs socioéconomiques, de différences culturelles, d'un manque de maîtrise de la langue d'enseignement, d'un manque de motivation ou d'effort, de retards scolaires dus à l'absentéisme ou d'occasions inadéquates pour bénéficier de l'enseignement.

D'ORDRE INTELLECTUEL

- **Élève surdoué(e)** – Enfant d'un niveau mental très supérieur à la moyenne, qui a besoin de programmes d'apprentissage beaucoup plus élaborés que les programmes réguliers et mieux adaptés à ses facultés intellectuelles.
- **Déficience intellectuelle légère** – Difficulté d'apprentissage caractérisée par :
 - a) la capacité de suivre une classe ordinaire moyennant une modification considérable du programme d'études et une aide particulière;
 - b) l'inaptitude de l'élève à suivre une classe ordinaire en raison de la lenteur de son développement intellectuel;
 - c) une aptitude à réussir un apprentissage scolaire, à réaliser une certaine adaptation sociale et à subvenir à ses besoins.
- **Handicap de développement** – Grave difficulté d'apprentissage caractérisée par :
 - a) l'inaptitude à suivre le programme d'enseignement destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle légère en raison d'un développement intellectuel lent;
 - b) l'aptitude à suivre le programme d'enseignement destiné aux élèves ayant un développement intellectuel lent;
 - c) une aptitude limitée à l'apprentissage scolaire, à l'adaptation sociale et à subvenir à ses besoins.

D'ORDRE PHYSIQUE

- **Handicap physique** – Déficience physique grave nécessitant une aide particulière en situation d'apprentissage pour réussir aussi bien que l'élève sans anomalie du même âge ou du même degré de développement.
- **Cécité et basse vision** – Incapacité visuelle partielle ou complète qui, même après correction, entrave le rendement scolaire.

MULTIPLES

- **Anomalies multiples** – Ensemble de difficultés d'apprentissage, de troubles ou de handicaps physiques nécessitant, sur le plan scolaire, les services d'enseignants qualifiés pour l'éducation de l'enfance en difficulté ainsi que des services d'appoint appropriés.

Comités consultatifs sur l'éducation de l'enfance en difficulté

Un comité consultatif est un groupe de bénévoles qui se réunissent sur une base régulière et à long terme pour formuler des conseils et appuyer une institution ou une organisation. Les comités consultatifs suivants, comme le requiert la législation, appuient la prestation de programmes d'enseignement et de services à l'enfance en difficulté.

Conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté (CCMEED) : Établi par décret, le CCMEED identifie les problèmes se rapportant à la prestation de programmes aux élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers et fait des recommandations à la ministre ou au ministre de l'Éducation sur tout ce qui touche l'établissement et la prestation des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté. Voir [l'annexe A-1](#) pour plus de renseignements sur la composition du CCMEED.

Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED) : Aux termes du paragraphe 57.1 (1) de la *Loi sur l'éducation*, chaque conseil scolaire de district est tenu de créer un comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED). Pour une description détaillée des responsabilités du CCED, voir [la section Rôles et responsabilités dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté](#) présentée plus haut.

Provincial Parent Association Advisory Committee on Special Education Advisory Committees / Comité consultatif provincial des associations de parents pour les comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCPaP des CCED, aussi connu sous l'acronyme anglais PAAC on SEAC) : Ce comité consultatif provincial a été mis sur pied comme un forum dont la mission est de mettre en commun des idées et des stratégies et de répondre aux préoccupations communes concernant les comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED) dans toute la province. Le comité fournit des renseignements et des ressources aux associations de parents et encourage les CCED à promouvoir des pratiques efficaces.

Autres lois concernant l'éducation de l'enfance en difficulté

En plus de la *Loi sur l'éducation*, il y a d'autres lois concernant l'éducation de l'enfance en difficulté.

- ***Code des droits de la personne*** de l'Ontario. En vertu du Code, toute personne a droit à un traitement égal quant aux services et aux soins et sans discrimination par rapport à un certain nombre de facteurs, notamment un handicap. En vertu du Code, l'éducation est considérée comme un service. Par conséquent, comme tous les fournisseurs de services, elle doit répondre à l'obligation de tenir compte des besoins d'une personne à moins qu'il soit impossible de le faire sans subir un « préjudice injustifié, compte tenu du coût, des sources extérieures de financement, s'il en est, et des exigences en matière de santé et de sécurité, le cas échéant » (par.17 (2)).
- ***Législation sur l'accès à l'information***. La *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* régit la collecte, l'utilisation et la divulgation des renseignements personnels dans les écoles provinciales pour sourds, aveugles, et sourds et aveugles, et les écoles d'application pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage graves. La *Loi sur l'accès à l'information municipale et la protection de la vie privée* régit la collecte, l'utilisation et la divulgation des renseignements personnels dans les conseils scolaires et les écoles financées par les fonds publics.
- ***Loi de 2006 sur l'accès équitable aux professions et aux métiers à accréditation obligatoire***. Cette loi exige que 15 professions relevant du secteur extra-sanitaire et 22 métiers à accréditation obligatoire aient des pratiques d'inscription équitables et transparentes. En vertu de cette loi, le Bureau du commissaire à l'équité veille à ce que les professions réglementées, incluant l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, se conforment à la loi.
- ***Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario***. Cette loi permet au gouvernement d'élaborer des normes d'accessibilité et d'en assurer la mise en pratique. L'objectif de la loi vise faire de l'Ontario une province accessible d'ici 2025 pour que toutes les personnes soient en mesure de travailler, de jouer et de participer à tous les aspects de la vie, peu importe leurs capacités.
- ***Loi de 1991 sur les audiologistes et les orthophonistes***. Cette loi autorise un règlement qui exige qu'un consentement éclairé soit obtenu avant de commencer le service, qui stipule que seuls les membres agréés de

l'Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario peuvent employer le titre d'audiologiste, d'orthophoniste ou de logopède, et qui traite de l'accessibilité des dossiers et des rapports.

- ***Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé.*** Cette loi établit les éléments d'un consentement valide relativement à tout traitement médical, soulignant que le consentement valide doit être obtenu par un professionnel de la santé avant l'administration du traitement. Si une personne est incapable de donner son consentement à l'égard d'un traitement qui lui est proposé, un mandataire spécial doit donner son consentement au nom de cette personne avant que ce traitement soit administré.
- ***Loi de 2007 sur les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance.*** Cette loi établit l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. Ses règlements et les règlements administratifs pris en application de cette loi définissent les rôles, les responsabilités et les exigences que doivent rencontrer les personnes qui utilisent le titre « éducatrice ou éducateur de la petite enfance » ou « éducatrice ou éducateur de la petite enfance inscrit ».
- ***Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.*** Cette loi établit l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui certifie, régit et réglemente la profession enseignante en Ontario. Aux termes de cette loi, l'Ordre est tenu de servir et de protéger l'intérêt public.
- ***Loi de 2009 sur l'Ordre des métiers de l'Ontario et l'apprentissage.*** Cette loi établit l'Ordre des métiers de l'Ontario, un organisme de réglementation conçu pour moderniser le régime d'apprentissage et le système de formation dans les métiers spécialisés. Les règlements pris en application de cette loi décrivent les modalités d'inscription et d'adhésion à l'Ordre.
- ***Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées.*** Cette loi, ainsi que les lois connexes régissant les professions de la santé, établit le cadre de gouvernance qui régit la réglementation des professions de la santé en Ontario. Elle régit, entre autres, les activités des professionnelles et professionnels de la santé qui travaillent avec des élèves, notamment des élèves ayant des besoins particuliers, et qui forment et supervisent le personnel des écoles pour accomplir certaines tâches relatives à la santé.
- ***Loi sur la protection des renseignements personnels et les documents électroniques.*** Cette loi régit la collecte, l'utilisation et la divulgation des renseignements personnels aux organismes du secteur privé dans le contexte d'activités commerciales. La loi vise à appuyer et à promouvoir le commerce électronique.

- ***Loi de 2004 sur la protection des renseignements personnels sur la santé.*** Cette loi régit la collecte, l'utilisation et la divulgation des renseignements personnels sur la santé et des dossiers de santé concernant les particuliers dans tout le système de santé. La loi s'applique aux personnes et aux organismes œuvrant dans le secteur de la santé, ou aux « dépositaires d'information sur la santé » comme le précise la loi.
- ***Loi de 1991 sur les psychologues.*** Cette loi a constitué l'Ordre des psychologues de l'Ontario pour réglementer la pratique de la psychologie dans la province. L'Ordre fixe les normes de pratique de la profession et est responsable devant le public et la profession.
- ***Loi modifiant la Loi sur la santé et la sécurité au travail en ce qui concerne la violence et le harcèlement au travail et d'autres questions.*** Cette loi impose de nouvelles obligations aux employeurs pour aborder les problèmes de violence et de harcèlement en milieu de travail, au moyen de politiques, de programmes de mise en œuvre de ces politiques et d'évaluations des risques de violence au travail. De plus, le droit de refuser de travailler et les obligations des employeurs et des superviseurs en vertu de la loi ont été clarifiés pour s'appliquer à la violence au travail.
- ***Loi de 1994 sur les services de soins à domicile et les services communautaires.*** Cette loi régit la prestation de services communautaires financés par les fonds publics offerts par les organismes agréés et les fournisseurs de services. L'éventail de services communautaires régi par cette loi comprend les services de soutien communautaire, les services d'aides familiales, les services de soutien personnel et les services professionnels.
- ***Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.*** Cette loi régit la poursuite des infractions criminelles commises par des jeunes âgés de 12 à 17 ans. Elle établit que le système de justice pénale pour les adolescents doit être distinct de celui des adultes et reconnaît les besoins des adolescents.
- ***Loi de 1998 sur le travail social et les techniques de travail social.*** Cette loi établit l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario pour réglementer la prestation des services des travailleuses et travailleurs sociaux et des techniciennes et techniciens en travail social. L'intention est de surveiller et d'encourager des normes de pratique élevées afin de protéger l'intérêt public.

Principaux documents de politiques et d'appui concernant tous les élèves, y compris les élèves ayant des besoins particuliers

Les **documents de politiques** ci-après énoncent les exigences à satisfaire en matière de programmes pour tous les élèves et dans toutes les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario.

- *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario*, 2013. Ce document établit la politique de planification de carrière pour les écoles de l'Ontario, qui englobe la mise en œuvre d'un programme complet et continu de planification d'apprentissage, de carrière et de vie de la maternelle à la 12^e année, programme conçu pour aider les élèves à réaliser leurs objectifs personnels et à devenir des citoyennes et citoyens compétents qui réussissent et qui contribuent à la société.
- *Les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Politiques et programmes*, 2016. Ce document établit les exigences du ministère de l'Éducation qui président aux politiques et programmes de toutes les écoles élémentaires et secondaires de langue française financées par les fonds publics de l'Ontario. Les sections 3.3 (Élèves ayant des besoins particuliers), 3.4 (Écoles provinciales et écoles d'application), 3.5 (Élèves dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde ou de services correctionnels (STGC)) et 7.4 (Cours composés d'attentes différentes (ne donnant pas droit à des crédits)) sont particulièrement importantes pour le personnel enseignant qui travaille avec des élèves en difficulté; cependant toutes les politiques définies dans le document s'appliquent à tous les élèves, y compris les élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté. D'autres sections présentent un intérêt particulier dans le document précité, en particulier les suivantes :
 - ◇ la section 6.1.3 (Exigences en matière de compétences linguistiques) et les sections 1, 3 et 4 de l'annexe 3 (Exigences en matière de compétences linguistiques : Adaptations, dispositions particulières, reports et exemptions). (La politique énoncée dans la note Politique/

Programmes n^o 127 émise le 7 août 2009, qui porte sur les conditions d'obtention du diplôme en matière de compétences linguistiques dans les écoles secondaires, est comprise dans ce matériel.)

- ✧ Section 6.4 – Certificat de rendement
- ✧ Section 7.2.5 – Reconnaissance des acquis (RDA)
- ✧ Section 10.1 – Apprentissage électronique
- Les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario décrivent les attentes à l'égard des élèves pour chaque année d'études et pour chaque matière et discipline enseignées dans les écoles élémentaires et secondaires de la province. Chaque **programme-cadre du curriculum au palier élémentaire** comme **chaque programme-cadre au palier secondaire**, comporte une section qui résume les politiques et les approches concernant la planification des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, incluant les élèves qui requièrent des adaptations seulement et les élèves qui requièrent des attentes modifiées et des adaptations.
- *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année*, 2010. Ce document établit les politiques et les pratiques à appliquer dans toutes les écoles pour l'évaluation et la communication du rendement de tous les élèves. Le chapitre 7 (La communication du rendement) et le chapitre 8 (Les élèves ayant des besoins particuliers : modifications, adaptations et programmes composés d'attentes différentes) décrivent les politiques et les pratiques à adopter spécifiquement pour l'évaluation et la communication du rendement des élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté. De concert avec la publication du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, le Ministère a publié le document *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants : évaluation et communication du rendement dans les écoles de l'Ontario*, 2016.
- Le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*, 2007 a pour objet d'établir le contexte d'une politique stratégique à l'intention du Ministère, des conseils scolaires et des écoles visant à améliorer le rendement scolaire des élèves autochtones.

Les **documents d'appui** suivants du Ministère contiennent aussi de l'information sur l'éducation de l'enfance en difficulté.

- *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario : La discipline progressive à l'appui des élèves ayant des besoins particuliers, de la maternelle à la 12^e année*, 2010. Ce document établit un cadre que les gestionnaires et les leaders scolaires peuvent utiliser pour renforcer la capacité des écoles à proposer un environnement bienveillant et sécuritaire, dans lequel les réponses aux problèmes de comportement sont déterminées par un examen éclairé des besoins et des circonstances des élèves.
- *Cheminer en harmonie – Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*, 2007. Ce guide est destiné à aider les parents, le personnel enseignant ainsi que les élèves ayant des besoins particuliers à régler des conflits.
- *Financement de l'éducation : Guide sur les subventions pour les besoins des élèves*. Ce guide offre un aperçu du financement de l'enfance en difficulté en Ontario. Il vise à expliquer en détail les formules de financement aux parents, au public et aux autres partenaires du secteur de l'éducation.
- *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, 2013. Ce guide décrit un processus permettant d'intégrer l'évaluation et l'enseignement à des fins d'amélioration de l'apprentissage de l'élève tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire.
- *Les fondements d'une école saine : promouvoir le bien-être dans le cadre de la vision renouvelée Atteindre l'excellence* de 2014 a été conçu pour contribuer à un milieu d'apprentissage qui favorise la promotion du bien-être de l'enfant et de l'élève. Cet objectif met l'accent sur la nécessité de ne pas se concentrer uniquement sur les résultats scolaires, mais de considérer aussi le développement cognitif, émotionnel, social et physique, c'est-à-dire de considérer l'enfant ou l'élève comme un être indivisible.
- *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*, 2007. Ce document vise à appuyer le personnel enseignant des écoles élémentaires et secondaires dans la planification et la mise en œuvre de programmes d'enseignement destinés aux élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Il contient

des renseignements et propose des stratégies d'enseignement et des pratiques pédagogiques pouvant être utilisées dans les écoles et les salles de classe.

- *Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école – Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système* de 2013 est le fruit de la collaboration du ministère de l'Éducation et de la Commission ontarienne des droits de la personne. Ce guide de ressources a pour but d'encadrer les leaders scolaires et ceux du système dans la promotion d'une discipline progressive sans préjugés, dans la prévention et dans les pratiques d'interventions précoces pour encourager les comportements positifs de tous les élèves.
- *Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves. Guide du personnel scolaire*, version provisoire, 2013. Ce guide fournit au personnel scolaire les informations dont ils ont besoin pour aider les élèves qui ont des problèmes de santé mentale ou de dépendance par l'entremise d'un dépistage précoce et de stratégies efficaces dans la salle de classe.

Financement de l'éducation

Le ministère de l'Éducation alloue la majeure partie du financement pour le fonctionnement de l'éducation aux 72 conseils scolaires de district, dont 12 sont des conseils scolaires de langue française, au moyen de Subventions pour les besoins des élèves (SBE) annuelles, lesquelles subventions sont établies selon une série de formules appelées « formule de financement ». Ces subventions sont décrites en détail chaque année dans un règlement pris en vertu de la *Loi sur l'éducation*. Les SBE peuvent être regroupées par catégorie offrant un financement dans quatre domaines : les besoins de la classe, incluant le coût du personnel enseignant ainsi que le matériel, les ressources et les outils pour appuyer l'apprentissage; le leadership scolaire et le fonctionnement des écoles; les priorités particulières des élèves; et la gestion locale par les conseils scolaires.

Le **financement de l'éducation** comprend des subventions de base – la Subvention de base pour les élèves et la Subvention de base pour les écoles – et des subventions à des fins particulières. Les subventions de base et les subventions à des fins particulières représentent chacune environ la moitié

du financement des subventions octroyées aux conseils scolaires. Ces subventions se distinguent comme suit :

- les **subventions de base** couvrent les éléments de l'éducation en salle de classe communs à tous les élèves;
- les **subventions à des fins particulières** tiennent compte des besoins individuels des élèves et des écoles du conseil scolaire compte tenu de l'emplacement des écoles, des programmes particuliers qui y sont offerts et de leur profil démographique.

L'enveloppe des SBE allouées à chaque conseil scolaire est déterminée par la formule de financement. L'allocation consiste en 1) des fonds provenant des impôts fonciers prélevés par la municipalité et calculés à partir du taux établi par le ministère des Finances et 2) des fonds du gouvernement de la province pour combler la différence entre les impôts fonciers perçus et le montant total de l'allocation.

Les formules utilisées pour déterminer le financement à l'éducation sont appliquées de façon équitable à tous les conseils scolaires et visent à répondre aux besoins respectifs des élèves et des conseils scolaires pris individuellement. Tandis que le ministère de l'Éducation assume la responsabilité d'allouer des fonds aux conseils scolaires, chaque conseil scolaire est chargé d'attribuer des ressources aux écoles, aux programmes et aux services selon les besoins et les priorités locales.

► **Financement de l'éducation de l'enfance en difficulté**

En plus des subventions de base, le Ministère procure aux conseils scolaires du financement pour les élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté par l'entremise de la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté (SEED), une des SBE allouées pour des fins particulières. La Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté couvre les coûts supplémentaires engagés pour la prestation de programmes et de services ainsi que la fourniture d'équipement nécessaire pour répondre aux besoins de ces élèves et faire en sorte qu'ils parviennent à atteindre des résultats positifs. De cette façon, on veille à assurer l'équité pour tous les élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Les conseils scolaires sont libres d'utiliser les fonds qui leur sont alloués au titre des SBE – la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté et d'autres SBE – afin d'assumer leur responsabilité d'offrir des programmes et des services aux élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Cependant, la subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté peut *seulement* être utilisée pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Tout fonds inutilisé doit être conservé pour une année ultérieure et traité comme revenu reporté pour l'éducation de l'enfance en difficulté.

La Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté (SEED) comprend les six allocations suivantes.

1. L'**Allocation au titre du volet Éducation de l'enfance en difficulté fondée sur l'effectif (VEEDFE)** fournit à chaque conseil scolaire un financement de base pour couvrir le coût de programmes d'éducation et de services spécialisés que requièrent les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation.
2. L'**Allocation différenciée au titre du volet Besoins en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (DVBEED)** tient compte des variations entre les différents conseils scolaires en ce qui concerne les élèves qui ont des besoins particuliers en matière d'éducation et de la capacité des conseils à répondre à ces besoins.
3. La **Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP)** fournit du financement aux conseils scolaires pour couvrir une partie des coûts de l'équipement essentiel aux élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, dans les cas où un tel équipement est recommandé par une professionnelle dûment qualifiée ou un professionnel dûment qualifié. Cet équipement permettra aux élèves de disposer des adaptations nécessaires pour suivre le curriculum de l'Ontario, un programme ou un cours déterminé par un conseil scolaire, ou simplement pour fréquenter l'école. Les critères d'admissibilité à la SEP sont décrits dans le document *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP)*.
4. La **Somme liée à l'incidence spéciale (SIS)** fournit du financement aux conseils scolaires pour se doter du personnel de soutien nécessaire pour les élèves ayant de très grands besoins en raison de leurs handicaps et/ou de leurs anomalies en vue d'assurer la santé et la sécurité de ces élèves et des autres personnes à l'école. Les critères d'admissibilité à la SIS sont décrits dans le document *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'incidence spéciale (SIS)*.

5. L'**Allocation au titre du volet Établissements (VE)** procure aux conseils scolaires des fonds pour financer les programmes d'éducation destinés aux enfants et aux jeunes d'âge scolaire qui reçoivent leurs programmes éducatifs des établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels. Ces établissements admissibles comprennent des hôpitaux, des centres de santé mentale pour enfants, des établissements psychiatriques, des centres de détention ou des établissements correctionnels, des foyers de groupe et tout établissement géré par un organisme de services sociaux. Les programmes éducatifs offerts dans ce genre d'établissement le sont aux termes d'une entente conclue entre l'établissement et un conseil scolaire.
6. L'**Allocation au titre du volet Expertise comportementale (VEC)** permet aux conseils scolaires de recruter du personnel spécialisé en analyse comportementale appliquée (ACA). Les approches pédagogiques fondées sur l'ACA se sont avérées efficaces auprès des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) et d'autres élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation.

Pour plus d'information sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté, consulter la page Web du Ministère intitulée *[Financement de l'éducation](#)*.

ANNEXE A-1 : Composition du conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté

Anomalies

- Anomalies de comportement
- Autisme
- Surdité et surdité partielle
- Troubles d'apprentissage
-  l ves surdoués
- Handicap de développement
- Cécité et basse vision
- Handicap physique
- Anomalies multiples

Communautés d'intérêts

-  l ves et jeunes
- Autochtones

Milieus de l' ducation

- Conseillères et conseillers scolaires
- Agentes et agents de supervision
- Directrices et directeurs d' cole
- Enseignantes et enseignants
- Aides-enseignantes et aides-enseignants

Soutien professionnel

- Médecins
- Psychologues
- Travailleuses et travailleurs sociaux
- Orthophonistes

Membres sans droit de vote

- Ministère des Services sociaux et communautaires
- Ministère de la Santé et des Soins de longue durée
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle
- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse

Deux des membres ayant droit de vote représentent les milieux catholiques.

Deux des membres ayant droit de vote (dont l'un vient des milieux de l'éducation) représentent la communauté francophone.

PARTIE B

Normes concernant les plans pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires

La Loi sur l'éducation exige que chaque conseil scolaire maintienne un plan pour l'enfance en difficulté. Le plan doit être mis à la disposition du Ministère et être rendu public conformément au Règlement 306 et aux normes énoncées dans cette partie du guide. L'intégralité de l'information contenue dans le document Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires, 2000 est reproduite dans cette partie. Les normes demeurent inchangées. Trois des annexes figurant dans le document précité sont présentées dans la partie B; les autres annexes figurent dans les parties s'y rapportant directement. Des références renvoyant à d'autres parties du guide ont été ajoutées et la terminologie a été mise à jour, le cas échéant.

Introduction

Le 27 janvier 2000, le ministère de l'Éducation a annoncé les plans du gouvernement pour améliorer la qualité des programmes et services à l'enfance en difficulté en Ontario et pour assurer une plus grande responsabilisation dans le secteur de l'éducation de l'enfance en difficulté. Le présent document décrit les nouvelles normes provinciales que devront respecter les conseils scolaires¹ lors de l'élaboration de leur plan pour

1. Dans ce document, les termes *conseil scolaire* et *conseil* désignent les conseils scolaires et les administrations scolaires.

l'enfance en difficulté. Ces normes soutiennent l'objectif du gouvernement qui est de s'assurer que les élèves en difficulté de l'Ontario reçoivent la meilleure éducation possible. Une mise en œuvre systématique de ces normes rendra les conseils scolaires plus responsables envers les élèves, les parents² et les contribuables.

Les conseils scolaires doivent se conformer aux exigences établies pour le plan pour l'enfance en difficulté dans le Règlement 306 sur les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté, pris en application de la *Loi sur l'éducation*, ainsi que dans le présent guide de politiques et de ressources. Les exigences des normes se fondent sur les exigences définies dans les notes du Ministère concernant le plan pour l'enfance en difficulté.

Conformément au Règlement 306, les conseils scolaires sont tenus de préparer et d'approuver tous les deux ans un rapport sur les programmes et services qu'ils offrent à l'enfance en difficulté, et de le soumettre au Ministère. Les conseils doivent conserver un plan pour l'enfance en difficulté, le réviser annuellement et le modifier périodiquement en vue de répondre aux besoins de leurs élèves en difficulté, et soumettre à la ou au ministre en fonction les modifications apportées.

L'un des objectifs du plan pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires est d'informer le ministère de l'Éducation et le public des programmes et services à l'enfance en difficulté qu'ils offrent, conformément à la loi et à la politique du Ministère touchant l'éducation de l'enfance en difficulté.

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation examine les plans pour l'enfance en difficulté de tous les conseils scolaires afin de déterminer s'ils sont conformes aux normes dont il est fait mention ci-dessus. L'objectif de cet examen est de faire en sorte que certaines normes soient maintenues dans toute la province touchant l'élaboration et la prestation des programmes et services à l'enfance en difficulté. Lorsque le Ministère juge que le plan d'un conseil ne se conforme pas aux normes, il exigera du conseil qu'il modifie son plan. Les modifications au plan comprendront les changements apportés pour corriger les lacunes et les omissions identifiées. Les conseils effectueront les modifications nécessaires et les soumettront au Ministère l'année suivante.

2. Dans ce document, le terme *parents* désigne la mère, le père, la tutrice ou le tuteur et peut inclure un fournisseur de soins ou un membre de la famille proche, ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

Le Règlement 306 autorise la ou le ministre en fonction à exiger en tout temps qu'un conseil scolaire modifie son plan pour l'enfance en difficulté, de la façon que la ou le ministre juge nécessaire, pour faire en sorte que les programmes et services à l'enfance en difficulté répondent aux besoins actuels des élèves en difficulté.

Processus de consultation des conseils scolaires

Raison d'être de la norme

Fournir au Ministère et au public des informations détaillées sur le processus de consultation établi par le conseil scolaire.

Exigence de la norme

Lors de l'élaboration et de la modification de son plan pour l'enfance en difficulté, le conseil scolaire doit tenir compte des préoccupations et des observations des membres de la communauté, notamment des parents, des conseils d'école, des organismes communautaires et des élèves. Ces consultations publiques, qui ont lieu avec l'appui du comité consultatif de l'enfance en difficulté du conseil (CCED), doivent avoir lieu de façon continue pendant toute l'année.

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit décrire le processus de consultation établi et comprendre les éléments suivants :

- un énoncé sur la façon dont le conseil scolaire, conformément au Règlement 464/97 pris en application de la *Loi sur l'éducation*, entend faire en sorte que son CCED participe à la révision annuelle du plan pour l'enfance en difficulté du conseil;
- une description des rapports majoritaires ou minoritaires concernant le plan approuvé du conseil, qui ont été transmis par les membres du CCED;
- la réponse du conseil à ces rapports;

- un énoncé sur la façon dont les membres de la communauté, plus particulièrement les parents ayant des enfants qui reçoivent des programmes et services à l'enfance en difficulté, sont informés des échéances et des méthodes prévues pour transmettre leur point de vue au conseil en ce qui concerne le plan pour l'enfance en difficulté;
- un résumé des commentaires reçus à la suite des consultations auprès de la communauté.

Le plan pour l'enfance en difficulté doit également décrire les résultats des révisions internes ou externes des programmes et services à l'enfance en difficulté qui ont eu lieu pendant l'année scolaire en cours ou précédente. On doit aussi établir la liste des révisions internes et externes des programmes et services à l'enfance en difficulté qui sont prévus pour l'année suivante.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer que ces éléments y figurent, et que le processus de consultation est conforme aux exigences établies par le Ministère. Le Ministère examinera les rapports des CCED et le résumé des commentaires présentés par les parents afin de déterminer si des préoccupations ont été partagées à propos d'incohérences possibles entre le plan et les priorités du conseil scolaire, la loi et les politiques du Ministère, et si le conseil répond adéquatement aux préoccupations partagées.

Programmes et services à l'enfance en difficulté

► Modèle général des conseils scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté

Raison d'être de la norme

Renseigner le Ministère et le public à propos de la philosophie du conseil scolaire et du modèle de prestation pour les programmes et services à l'enfance en difficulté.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit décrire de façon détaillée sa philosophie et le modèle retenu pour la prestation des programmes et services à l'enfance en difficulté. Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil doit être conçu de façon à respecter la *Charte canadienne des droits et libertés*, le *Code des droits de la personne de l'Ontario*, la *Loi sur l'éducation* et ses règlements d'application et toute autre loi pertinente. Le conseil doit inclure dans le plan un énoncé confirmant que son plan a été conçu conformément à cette exigence.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer que les renseignements indiqués ci-dessus y figurent.

► Rôles et responsabilités

Raison d'être de la norme

Renseigner le public à propos des rôles et des responsabilités dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit préciser les rôles et responsabilités des personnes et organismes suivants (pour un résumé de ces rôles et responsabilités, voir [la section Rôles et responsabilités dans le domaine de l'éducation de l'enfance difficulté](#) dans la partie A de ce guide³) :

- le ministère de l'Éducation,
- les conseils scolaires,
- le CCED du conseil,
- la direction d'école et le personnel enseignant du conseil,
- les parents et les tutrices ou tuteurs,
- les élèves.

3. Le poste d'éducatrice ou d'éducateur de la petite enfance (EPE) est inclus dans [la partie A](#) de ce guide, mais ne figure pas dans la liste présentée ici. En effet, les EPE ne faisaient pas partie du personnel scolaire au moment de la rédaction du document *Normes*, en 2000. Les conseils scolaires devraient toutefois inclure les EPE dans leur plan pour l'enfance en difficulté.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer que les rôles et responsabilités qui y sont indiqués sont conformes à la politique du Ministère.

► Méthodes de dépistage précoce et stratégies d'intervention

Raison d'être de la norme

Expliquer en détail au Ministère et au public les méthodes de dépistage précoce et les stratégies d'intervention du conseil scolaire.

Exigences de la norme

Tel qu'il est indiqué dans la note Politique/Programmes n° 11, *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant*, les conseils scolaires doivent se doter de méthodes « d'identification du niveau de développement de chaque enfant et de ses capacités et besoins d'apprentissage » et ils doivent « veiller à ce que les programmes éducatifs soient conçus de façon à répondre à ces besoins et à faciliter le développement et l'épanouissement de chaque enfant ». Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit expliquer ces méthodes au personnel scolaire, aux parents et au public. Le plan doit également comprendre l'énoncé suivant : « ces méthodes font partie d'un processus continu d'évaluation et de planification des programmes qui devrait être amorcé dès qu'un enfant est inscrit à l'école, et en tout cas avant le commencement d'un programme d'études, immédiatement après la maternelle et le jardin d'enfants, et devrait se poursuivre pendant toute la scolarité de l'enfant ».

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comporter une description des éléments suivants :

- les principes ou la philosophie qui orientent le conseil scolaire dans le dépistage précoce des besoins d'apprentissage des enfants;
- le rôle du personnel enseignant dans le dépistage précoce;
- le rôle des parents dans le dépistage précoce;

- les politiques et méthodes qui s'appliquent au dépistage, à l'évaluation, au renvoi, à l'identification et à la planification des programmes pour les élèves qui peuvent avoir besoin de programmes et services à l'enfance en difficulté;
- le processus utilisé pour notifier les parents que leur enfant éprouve des difficultés;
- le processus utilisé dans le conseil scolaire pour référer un élève pour une évaluation (p. ex., évaluation par une équipe interne de l'école ou par le personnel-ressource professionnel) si l'élève semble éprouver des difficultés d'apprentissage et que le cas pourrait être renvoyé à un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) (ce processus comprend la notification aux parents et les modalités prévues pour les faire participer);
- le processus pour informer les parents que le cas de leur enfant sera peut-être considéré pour un renvoi à un CIPR;
- le processus pour informer les parents que leur enfant sera peut-être considéré pour un placement dans un programme pour l'enfance en difficulté et pour des services à l'enfance en difficulté même si son cas n'est pas renvoyé à un CIPR;
- les méthodes et les outils d'évaluation utilisés afin de recueillir des données sur les élèves et de favoriser l'élaboration de programmes éducatifs appropriés;
- les stratégies d'intervention précoce utilisées pour fournir une aide aux élèves avant leur renvoi à un CIPR.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer que les renseignements indiqués ci-dessus y figurent, et que les méthodes de dépistage précoce et les stratégies d'intervention sont pertinentes et appropriées.

► Processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et du comité d'appel

Raison d'être de la norme

Expliquer en détail, au Ministère et au public, les processus du CIPR des conseils scolaires.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre une description du processus du CIPR du conseil ainsi que le nombre de cas référés, de révisions et d'appels concernant le CIPR qui ont eu lieu dans le conseil au cours de l'année scolaire précédente.

Le plan du conseil scolaire comportera aussi un exemplaire du guide du conseil destiné aux parents. Le guide des parents sur l'enfance en difficulté doit au moins contenir les renseignements figurant dans le modèle de guide fourni à l'**annexe D-1** de la partie D de ce guide. Ce guide renseigne les parents sur le processus utilisé pour identifier une ou un élève comme un élève en difficulté et déterminer son placement, ainsi que sur la façon d'en appeler de la décision du CIPR, si les parents sont en désaccord.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comporte les renseignements indiqués ci-dessus.

► Évaluations éducationnelles et autres évaluations

Raison d'être de la norme

Fournir des informations détaillées au Ministère sur les politiques et méthodes d'évaluation du conseil scolaire, et renseigner les parents sur les types d'outils d'évaluation utilisés par le conseil, la façon dont les évaluations sont obtenues par le CIPR ainsi que la façon dont ces évaluations sont utilisées.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre des données sur les types d'outils d'évaluation utilisés par le conseil, y compris les évaluations éducationnelles pour les élèves qui ont besoin de programmes et services à l'enfance en difficulté.

Pour chaque type d'outils d'évaluation décrit, le plan du conseil scolaire doit indiquer les renseignements suivants :

- les qualifications des titres de compétences du personnel qui font les évaluations ou qui établissent les diagnostics, soit le personnel visé par la *Loi sur l'éducation*, la *Loi de 1993 sur les professions de la santé réglementées*, la *Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé* et les autres lois appropriées (le conseil doit préciser quelles sont les lois applicables);
- les délais d'attente, en moyenne, pour obtenir les évaluations et les critères de gestion des listes d'attente, si de tels critères existent;
- un énoncé indiquant que les exigences touchant l'obtention du consentement des parents ont été respectées avant la réalisation de l'évaluation;
- une explication sur la façon dont les résultats des évaluations sont communiqués aux parents;
- une description des protocoles permettant de partager l'information avec le personnel et les organismes externes;
- une explication sur la façon dont le caractère confidentiel de l'information est protégé.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer que les renseignements indiqués ci-dessus ont été fournis et que le contenu est conforme à la politique du Ministère.

► Services auxiliaires de santé en milieu scolaire

Raison d'être de la norme

Renseigner le Ministère et le public sur les services auxiliaires de santé offerts par le conseil scolaire.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit décrire le mode de prestation des services auxiliaires de santé destinés aux élèves qui en ont besoin en milieu scolaire. Le plan doit comprendre des renseignements précis à propos de chacun des types de services auxiliaires de santé fournis par les centres d'accès aux soins communautaires (CASC)⁴, le personnel du conseil et les autres fournisseurs de services. Le conseil doit présenter ces renseignements à l'aide du formulaire fourni à l'**annexe B-1** de cette partie de ce guide.

Pour chacun des services auxiliaires de santé décrits, le plan du conseil scolaire doit indiquer les éléments suivants :

- l'organisme ou le poste de la personne qui offre le service (p. ex., CASC, personnel du conseil, parents, élève);
- les critères d'admissibilité permettant aux élèves de recevoir le service;
- le poste de la personne qui détermine l'admissibilité d'une ou d'un élève au service et le niveau d'aide qu'il recevra;
- les critères permettant de déterminer à quel moment le service n'est plus requis;
- le processus de révision ou d'appel (s'il en existe un) dont les parents peuvent se prévaloir s'ils sont en désaccord à propos de la prestation de ces services, y compris les échéances pour demander une révision ou interjeter appel.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comporte les renseignements indiqués ci-dessus et que le contenu est conforme à la politique du Ministère.

4. En décembre 2016, l'Ontario a adopté la *Loi de 2016 donnant la priorité aux patients* qui aidera les patients et leur famille à obtenir un meilleur accès à un système de santé local plus intégré, en améliorant l'expérience des patients et en prodiguant des soins de qualité supérieure. Conformément aux dispositions de cette loi, tous les services auparavant offerts par les centres d'accès aux soins communautaires (CASC) sont assurés par les réseaux locaux d'intégration des services de santé (RLISS). Les centres d'accès aux soins communautaires (CASC) ne sont plus opérationnels.

► Catégories et définitions des anomalies

Raison d'être de la norme

Renseigner le public, notamment les parents et les associations communautaires, à propos des catégories et des définitions des anomalies.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre la liste des catégories et définitions des anomalies établies par le Ministère (voir [la section Catégories d'anomalies](#) dans la partie A de ce guide), et décrire de quelle façon le CIPR du conseil applique ces catégories et définitions pour prendre des décisions quant à l'identification et au placement.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer que les renseignements fournis correspondent aux catégories et définitions des anomalies du Ministère, et respectent la terminologie utilisée par le CIPR dans l'énoncé de sa décision.

► Gamme de placements pour l'enfance en difficulté offerts par le conseil scolaire

Raison d'être de la norme

Fournir au Ministère et au public une description détaillée de la gamme de placements offerts par le conseil scolaire, et indiquer au public que le placement des élèves dans les classes ordinaires constitue la première option envisagée par le CIPR.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit :

- décrire la contribution du CCED du conseil en vue de déterminer la gamme des placements offerts;
- indiquer que le placement des élèves dans des classes ordinaires constitue la première option envisagée par le CIPR;
- décrire de quelle façon les élèves peuvent être intégrés dans des classes ordinaires lorsque ce type de placement correspond aux besoins de l'élève et répond aux préférences des parents;

- décrire de façon précise chacun des types de placement offert aux paliers élémentaire et secondaire;
- indiquer pour chacune des catégories d'anomalies la gamme des possibilités de placement offertes, ainsi que les critères d'admission, le processus d'admission et les critères pour la détermination du niveau d'aide offert avec chaque placement, ce qui comprend les critères du conseil pour assurer un soutien intensif aux élèves qui ont besoin de beaucoup d'aide;
- indiquer le nombre maximal d'élèves par classe pour chaque type de classe destiné à l'enfance en difficulté;
- indiquer les critères utilisés pour déterminer s'il est nécessaire de modifier le placement d'un élève;
- décrire les options qui sont offertes lorsque les besoins d'une ou d'un élève ne peuvent être comblés par la gamme de placements offerts par le conseil, ainsi que la façon dont les options possibles sont communiquées aux parents.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus et que le contenu est conforme à la politique du Ministère et aux lois applicables, notamment le Règlement 181/98.

► Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Raison d'être de la norme

Informar le Ministère et le public sur la façon dont le conseil respecte les exigences ministérielles de mise en œuvre des PEI.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit décrire les éléments suivants :

- le plan du conseil pour la mise en œuvre des normes du Ministère se rapportant aux PEI (pour plus de détails sur le PEI, voir [la partie E](#) de ce guide);
- le processus utilisé pour résoudre les conflits lorsque les parents et le personnel du conseil sont en désaccord à propos d'aspects importants du PEI;

- les résultats de l'examen réalisé l'année précédente par le Ministère auprès du conseil, ainsi que le plan du conseil pour tenir compte des résultats de l'examen (le cas échéant).

Le conseil scolaire doit inclure une copie de son formulaire du PEI dans le plan (voir l'[annexe E-2](#) de la partie E de ce guide).

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus, et que les processus du conseil sont conformes à la politique ministérielle relative au PEI.

► Écoles provinciales et écoles d'application de l'Ontario

Raison d'être de la norme

Renseigner le public à propos des écoles provinciales et des écoles d'application destinées aux élèves sourds, aveugles ou sourds et aveugles, ou qui ont de graves difficultés d'apprentissage, ce qui peut comprendre un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre les éléments suivants :

- des renseignements fournis par le Ministère sur les programmes et services offerts par les écoles provinciales et les écoles d'application (voir [la section Écoles provinciales et écoles d'application](#) dans la partie F de ce guide);
- des statistiques à jour pour chaque programme sur le nombre d'élèves qualifiés en tant que résidentes et résidents du conseil qui fréquentent actuellement une école provinciale ou une école d'application;
- des renseignements sur la façon dont des services de transport aller-retour sont fournis aux élèves fréquentant des écoles provinciales ou des écoles d'application, y compris le transport d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur, au besoin.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus.

► Personnel pour l'enfance en difficulté

Raison d'être de la norme

Renseigner de façon détaillée le Ministère et le public à propos du personnel du conseil scolaire.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre des données sur les titres de compétences du personnel qui offrent les programmes et services à l'enfance en difficulté. À cet effet, le conseil doit remplir le formulaire figurant à l'**annexe B-2** de la présente partie de ce guide et le joindre à son plan. Ce formulaire décrit la gamme des programmes et services offerts ainsi que les qualifications requises pour chaque titre de compétence du personnel énumérées dans le formulaire.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus et que le personnel qui offre les programmes et services possède les qualifications nécessaires.

► Perfectionnement professionnel

Raison d'être de la norme

Fournir des informations détaillées au Ministère et au public à propos des plans adoptés par le conseil en vue d'assurer le perfectionnement professionnel du personnel responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Exigences de la norme

Le conseil scolaire doit décrire ses plans pour le perfectionnement professionnel de son personnel responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté. Ces plans doivent comprendre les éléments suivants :

- l'objectif général du plan visant le perfectionnement professionnel du personnel responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté;
- la façon dont le personnel peut contribuer au plan;
- la façon dont le CCED du conseil est consulté à propos du perfectionnement du personnel;

- les méthodes permettant de déterminer les priorités concernant le perfectionnement du personnel;
- les cours, la formation en cours d'emploi et les autres types d'activités de perfectionnement professionnel offerts par le conseil;
- la façon dont le personnel est formé pour ce qui est des lois et des politiques ministérielles s'appliquant à l'éducation de l'enfance en difficulté, en particulier la formation que reçoivent les nouveaux membres du personnel enseignant;
- des détails sur l'affectation du budget du conseil pour son plan visant le perfectionnement du personnel responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté;
- les ententes de partage des coûts établies avec d'autres ministères ou organismes pour le perfectionnement du personnel;
- la façon dont le personnel est sensibilisé au plan du conseil touchant l'éducation de l'enfance en difficulté et aux possibilités de perfectionnement professionnel offertes.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus, tient compte des nouvelles lois ou politiques ministérielles et reflète les résultats des consultations indiquées plus haut.

► Équipement

Raison d'être de la norme

Informer le Ministère, les membres du personnel et les autres professionnels du conseil scolaire ainsi que les parents à propos de la fourniture d'équipement personnalisé pour certains élèves ayant des besoins particuliers.

Exigences de la norme

Le plan du conseil scolaire doit décrire de quelle façon le conseil détermine si une ou un élève a besoin d'équipement personnalisé, notamment d'appareils technologiques, et comment il planifie son budget pour cet équipement, notamment les critères retenus pour l'achat d'équipement personnalisé.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus.

► Accessibilité des installations scolaires

Raison d'être de la norme

Fournir au Ministère plus de détails au sujet de l'amélioration de l'accessibilité des installations pour les élèves ayant un handicap physique ou sensoriel dans le plan pluriannuel que le conseil scolaire a déjà soumis au Ministère, et transmettre ces renseignements au public.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre les éléments suivants :

- un résumé du plan pluriannuel du conseil touchant les immobilisations visant à améliorer l'accès à ses installations scolaires, ses terrains et ses locaux administratifs, notamment les ressources affectées à l'élimination des obstacles au cours des prochaines années scolaires;
- un énoncé indiquant comment le public peut se procurer une copie du plan pluriannuel du conseil;
- un résumé des progrès accomplis par le conseil dans la mise en œuvre de son plan d'immobilisations.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus et présente les progrès réalisés en vue d'améliorer l'accessibilité aux écoles.

► Transport

Raison d'être de la norme

Renseigner le Ministère et le public à propos des politiques du conseil scolaire touchant le transport.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit décrire les catégories d'élèves ayant des besoins particuliers qui sont admissibles à des services de transport, ainsi que la façon dont ces élèves peuvent avoir accès à ces services. Les catégories d'élèves sont les suivantes :

- élèves inscrits à des programmes à l'enfance en difficulté, y compris les élèves intégrés à des classes ordinaires;
- élèves inscrits à des programmes d'enseignement offerts dans des établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels;
- élèves qui fréquentent une école provinciale ou une école d'application;
- élèves qui ont besoin d'un service de transport afin de suivre un cours d'été.

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit également décrire les éléments suivants :

- le processus retenu en vue de déterminer si une ou un élève ayant des besoins particuliers peut être transporté avec d'autres enfants, ou s'il est préférable dans l'intérêt de l'élève qu'elle ou il bénéficie d'un transport individuel;
- les critères de sécurité utilisés par le conseil pour les appels d'offres et le choix des fournisseurs de services de transport destinés aux élèves en difficulté (p. ex., la conductrice ou le conducteur doit avoir reçu une formation en premiers soins; les fauteuils roulants doivent être fixés au plancher pendant le transport et une vérification du casier judiciaire de la conductrice ou du conducteur doit être effectuée).

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus et que le contenu est conforme à la politique ministérielle et à la loi.

Comité consultatif de l'enfance en difficulté

Raison d'être de la norme

Fournir au Ministère et au public des renseignements détaillés sur les stratégies du conseil scolaire afin d'assurer une transition harmonieuse pour les élèves ayant des besoins particuliers qui arrivent à l'école ou la quittent.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre les données suivantes concernant son CCED :

- nom et affiliation des membres,
- heure et lieu des réunions,
- adresse, numéro de téléphone ou adresse électronique des membres,
- méthode utilisée pour sélectionner les membres,
- le cas échéant, note indiquant que le comité comprend une personne qui représente les intérêts des élèves des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Le plan doit décrire la façon dont le CCED du conseil s'est acquitté de ses rôles et responsabilités au cours de l'année scolaire pendant laquelle le plan a été élaboré. Cette description devrait comprendre des renseignements sur la documentation fournie au CCED pour lui permettre de s'acquitter de ses responsabilités. Les rôles et responsabilités du CCED sont les suivants :

- présenter au conseil des recommandations sur les questions qui concernent l'établissement, l'élaboration et la prestation des programmes et services destinés aux élèves en difficulté du conseil;
- participer à la révision annuelle du plan pour l'enfance en difficulté;
- participer à la préparation du budget du conseil destiné à l'éducation de l'enfance en difficulté;
- examiner les états financiers du conseil se rapportant à l'éducation de l'enfance en difficulté.

Le plan doit également décrire comment les parents et les autres membres de la communauté peuvent faire connaître leur point de vue au CCED.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus et qu'il est conforme au Règlement 464/97.

Coordination des services avec d'autres ministères ou organismes

Raison d'être de la norme

Fournir au Ministère et au public des renseignements détaillés sur les stratégies du conseil scolaire afin d'assurer une transition harmonieuse pour les élèves ayant des besoins particuliers qui arrivent à l'école ou la quittent.

Exigences de la norme

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit comprendre des détails précis concernant la planification à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers qui proviennent d'autres programmes, notamment les suivants :

- programmes préscolaires de garderies;
- programmes préscolaires destinés aux élèves sourds;
- programmes préscolaires concernant le langage et la parole;
- programmes intensifs d'intervention précoce pour les enfants atteints d'autisme;
- programmes offerts dans des établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels;
- programmes offerts par d'autres conseils scolaires.

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit indiquer si, en vertu de ses politiques ou pratiques, le conseil accepte les évaluations des élèves provenant de ces programmes, ou s'il effectue une nouvelle évaluation de tous ses nouveaux élèves. Si le conseil procède à de nouvelles évaluations, le plan doit indiquer le délai d'attente estimatif pour terminer une évaluation.

Le plan pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit également décrire de façon détaillée comment l'information est partagée dans le cas des élèves qui quittent le conseil afin de fréquenter des programmes offerts par d'autres conseils scolaires, ou par des établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels.

Dans son plan pour l'enfance en difficulté, le conseil scolaire doit préciser le poste de la personne qui a la responsabilité d'assurer le succès de l'admission ou du transfert des élèves entre les programmes.

Respect de la norme

Le Ministère examinera le plan du conseil scolaire pour s'assurer qu'il comprend les renseignements indiqués ci-dessus et que le contenu est conforme à la loi et à la politique du Ministère.

Soumission et disponibilité des plans des conseils scolaires

Chaque conseil scolaire est tenu de mettre son plan pour l'enfance en difficulté à la disposition du public au même moment qu'il le soumet au Ministère. Chaque conseil doit utiliser une variété de moyens pour informer le public de la façon d'y accéder. Il est également encouragé de l'afficher sur son site Web.

Les plans pour l'enfance en difficulté approuvés par les conseils scolaires et les modifications qui leur ont été apportées doivent être envoyés en deux copies au bureau de district du ministère de l'Éducation⁵. Le plan pluriannuel doit être soumis avec les documents suivants :

- une lettre de la directrice ou du directeur de l'éducation du conseil scolaire⁶ confirmant que le plan pour l'enfance en difficulté du conseil est présenté conformément aux exigences du Règlement 306 et du présent guide de politiques et de ressources;
- une copie de la résolution du conseil qui approuve le plan, avec la date d'approbation;
- une copie des résolutions ou recommandations connexes présentées par le CCED du conseil.

5. Voir l'annexe B-3 pour une liste des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation.

6. Dans le cas des administrations scolaires, cette lettre peut être préparée par la secrétaire ou le secrétaire de l'administration.

ANNEXE B-1 : Services auxiliaires de santé

Services auxiliaires de santé	Organisme ou poste de la personne qui offre le service	Critères d'admissibilité permettant aux élèves de recevoir le service	Poste de la personne qui détermine l'admissibilité au service et le niveau d'aide	Critères permettant de déterminer à quel moment le service n'est plus requis	Processus pour régler les différends sur l'admissibilité et le niveau d'aide (le cas échéant)
Soins infirmiers					
Ergothérapie					
Physiothérapie					
Nutrition					
Orthophonie					
Correction du langage et récupération					
Administration des médicaments prescrits					
Cathétérisme					
Succion					
Soulèvement et mise en position					
Aide pour se mouvoir					
Alimentation					
Aide aux toilettes					
Divers					

ANNEXE B-2 : Personnel de l'enfance en difficulté

Palier élémentaire

Personnel de l'enfance en difficulté	ETP	Qualifications du personnel
1. Enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté		
1.1 Enseignantes et enseignants des classes à retrait partiel		
1.2 Enseignantes et enseignants des classes distinctes		
2. Autres enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté		
2.1 Enseignantes et enseignants itinérants		
2.2 Enseignantes et enseignants diagnosticiens		
2.3 Coordonnatrices et coordonnateurs		
2.4 Conseillères et conseillers		
3. Aides-enseignants de l'enfance en difficulté		
3.1 Aide-enseignantes et aides-enseignants		
4. Autre personnel-ressource professionnel		
4.1 Psychologues		
4.2 Psychométriciennes et psychométriciens		
4.3 Psychiatres		
4.4 Orthophonistes		
4.5 Audiologistes		
4.6 Ergothérapeutes		
4.7 Physiothérapeutes		
4.8 Travailleuses et travailleurs sociaux		
4.9 Total partiel		

suite...

...suite

Personnel de l'enfance en difficulté	ETP	Qualifications du personnel
5. Personnel-ressource paraprofessionnel		
5.1 Personnel pour l'orientation et la mobilité		
5.2 Interprètes oraux (pour élèves sourds)		
5.3 Interprètes gestuels (pour élèves sourds)		
5.4 Transcripateurs (pour élèves aveugles)		
5.5 Intervenantes et intervenants (pour élèves sourds et aveugles)		
5.6 Thérapeutes pour la thérapie auditive verbale		
5.7 Total partiel		

Palier secondaire

Personnel de l'enfance en difficulté	ETP	Qualifications du personnel
1. Enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté		
1.1 Enseignantes et enseignants des classes à retrait partiel		
1.2 Enseignantes et enseignants des classes distinctes		
2. Autres enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté		
2.1 Enseignantes et enseignants itinérants		
2.2 Enseignantes et enseignants diagnosticiens		
2.3 Coordonnatrices et coordonnateurs		
2.4 Conseillères et conseillers		
3. Aides-enseignants de l'enfance en difficulté		
3.1 Aide-enseignantes et aides-enseignants		

suite...

...suite

Personnel de l'enfance en difficulté	ETP	Qualifications du personnel
4. Autre personnel-ressource professionnel		
4.1 Psychologues		
4.2 Psychométriciennes et psychométriciens		
4.3 Psychiatres		
4.4 Orthophonistes		
4.5 Audiologistes		
4.6 Ergothérapeutes		
4.7 Physiothérapeutes		
4.8 Travailleuses et travailleurs sociaux		
4.9 Total partiel		
5. Personnel-ressource paraprofessionnel		
5.1 Personnel pour l'orientation et la mobilité		
5.2 Interprètes oraux (pour élèves sourds)		
5.3 Interprètes gestuels (pour élèves sourds)		
5.4 Transcriptionnistes (pour élèves aveugles)		
5.5 Intervenantes et intervenants (pour élèves sourds et aveugles)		
5.6 Thérapeutes pour la thérapie auditive verbale		
5.7 Total partiel		

ANNEXE B-3 : Bureaux régionaux du ministère de l'Éducation

Bureau régional de Barrie, ministère de l'Éducation

20, chemin Bell Farm, unité 9, Barrie (Ontario) L4M 6E4

Téléphone : 705 725-7627; 1 800 471-0713

Bureau régional de London, ministère de l'Éducation

217, rue York, bureau 207, London (Ontario) N6A 5P9

Téléphone : 519 667-1440; 1 800 265-4221

Bureau régional d'Ottawa, ministère de l'Éducation

1580, chemin Merivale, bureau 504, Nepean (Ontario) K2G 4B5

Téléphone : 613 225-9210; 1 800 267-1067

Bureau régional de Sudbury-North Bay, ministère de l'Éducation

199, rue Larch, bureau 1103, Sudbury (Ontario) P3E 5P9

Téléphone : 705 474-7210; 1 800 461-9570

Bureau régional de Thunder Bay, ministère de l'Éducation

615, rue James Sud, 1^{er} étage, Thunder Bay (Ontario) P7E 6P6

Téléphone : 807 474-2980; 1 800 465-5020 (pour le code régional 807 seul.)

Bureau régional de Toronto et les environs, ministère de l'Éducation

Sun Life Financial Building, 3300, rue Bloor Ouest

16^e étage, bureau 3610, Etobicoke (Ontario) M8X 2X3

Téléphone : 416 212-0954; 1 800 268-5755

PARTIE C

Dépistage précoce, évaluation et planification de la transition

Introduction

Tous les élèves des écoles de l'Ontario, y compris les élèves ayant des besoins particuliers, doivent pouvoir bénéficier de programmes offrant des possibilités optimales d'apprendre et de réaliser leur plein potentiel. Ils ont besoin d'acquérir des connaissances et des compétences qui les aideront à améliorer leurs perspectives de réussite à l'école et dans la vie. Cette partie du guide décrit les mesures normalement prises pour assurer la planification efficace des programmes destinés aux élèves qui ont besoin de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté. Elle contient des renseignements sur le dépistage précoce, l'évaluation continue, le processus intégré d'évaluation et d'enseignement et les transitions majeures que l'élève traverse au cours de sa scolarité. Elle décrit aussi comment veiller à ce que les transitions soient aussi harmonieuses que possible et identifie les chevauchements pouvant se produire parmi tous les plans prévus pour l'élève.

S'agissant de la planification du programme, il est important que l'équipe pédagogique de l'éducation de l'enfance en difficulté, comme tout autre personnel enseignant, tienne compte des principes communs énoncés dans le document de 2013 *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année* et qui sont reproduits dans **l'introduction** de ce guide. Ces principes, qui informent le processus intégré d'évaluation et d'enseignement, sont conçus pour aider tous les élèves à améliorer leur rendement et leur bien-être.

Intervention précoce et services en matière de besoins particuliers

Dans bien des cas, le dépistage précoce des enfants ayant des besoins particuliers est effectué par des organismes provinciaux qui répondent de ministères autres que le ministère de l'Éducation. Diverses initiatives du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse visent à faciliter le dépistage précoce des jeunes enfants ayant des besoins particuliers et à leur offrir des services adéquats. En voici plusieurs exemples représentatifs :

- **Programme « Bébé en santé, enfant en santé ».** Ce programme fournit des services de prévention et d'intervention précoce aux familles ayant des jeunes enfants identifiés à risque. Il vise à dépister des problèmes de santé physique, de communication, d'ordre cognitif ou psychologique pouvant influencer sur le développement de l'enfant. Le programme offre aussi des services de visite à domicile à des familles vulnérables pour faciliter l'éducation des enfants et le développement d'enfants en santé. Les services de dépistage et de soutien sont offerts depuis la période prénatale jusqu'à l'entrée de l'enfant à l'école.
- **Programme de dépistage néonatal des troubles auditifs et d'intervention précoce de l'Ontario.** Ce programme vise à identifier le plus tôt possible les nourrissons ayant des troubles auditifs permanents et ceux qui sont à risque de subir une perte auditive plus tardivement ou progressivement. Ce programme fournit aussi à ces enfants les aides et les services nécessaires pour le développement de la communication et du langage, afin qu'ils soient en mesure d'apprendre lorsqu'ils entrent à l'école. Le Programme de dépistage néonatal des troubles auditifs et d'intervention précoce offre :
 - ✧ un dépistage universel des troubles auditifs des nouveau-nés dans des hôpitaux et des établissements communautaires;
 - ✧ un examen de l'audition et un choix d'aides auditives;
 - ✧ le suivi des bébés nés à risque de subir une perte auditive durant la petite enfance;
 - ✧ des services de soutien du développement du langage chez les enfants en bas âge jusqu'à l'entrée à l'école et les enfants d'âge préscolaire qui sont sourds ou malentendants.
- **Programme ontarien des services en matière d'autisme.** La mise en œuvre de ce nouveau programme, prévue pour juin 2017, facilitera l'accès pour les familles à des services pour leurs enfants, réduisant les temps d'attente, en fournissant des services plus souples à différents

niveaux d'intensités qui répondent aux besoins individuels de chaque enfant et en augmentant le nombre d'espaces disponibles.

- **Programme de services de rééducation de la parole et du langage pour les enfants d'âge préscolaire.** Ce programme identifie les enfants ayant des retards ou des troubles de la parole et du langage, et prévoit des services visant à appuyer le développement du langage et de la littératie chez ces jeunes enfants. Les services sont offerts par des orthophonistes ainsi que du personnel de soutien et comprennent l'évaluation et une gamme de méthodes d'intervention adaptées à l'âge de l'enfant et axées sur les besoins identifiés, par exemple la formation des parents, les traitements de groupe ou individuels et des consultations de fournisseurs de soins. Les services sont offerts depuis la naissance de l'enfant jusqu'à son entrée à l'école.
- **Programme ontarien d'intervention précoce auprès des enfants aveugles ou ayant une basse vision.** Ce programme offre des services d'éducation et d'intervention précoce aux familles ayant des enfants qui sont nés aveugles ou qui ont une basse vision. Des services spécialisés centrés sur la famille sont offerts aux enfants de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école. Le programme prévoit entre autres :
 - ✦ un soutien à la famille;
 - ✦ des services d'intervention spécialisés pour l'enfant et la famille;
 - ✦ des services de consultation destinés aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance œuvrant dans les garderies et les centres d'apprentissage pour la petite enfance, pour leur apprendre la meilleure façon d'intervenir et d'enseigner auprès des enfants qui sont nés aveugles ou qui ont une basse vision.
- **Programme de développement du nourrisson.** Ce programme offre un soutien et des services aux familles ayant des enfants de la naissance à cinq ans qui présentent un handicap de développement ou qui risquent de manifester un retard de développement. Les services sont offerts au foyer de l'enfant et dans la communauté et ont principalement pour but d'aider les parents à favoriser le développement de leurs jeunes enfants. Une attention particulière est apportée à la motricité globale et fine, aux capacités socioémotionnelles, aux compétences langagières, aux capacités cognitives et à l'autonomie.

Des renseignements complémentaires sur ces initiatives sont fournis sur [le site Web du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse](#).

Le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse a aussi pris l'initiative de mettre en œuvre la [Stratégie pour les services en matière de besoins particuliers](#). Lancée en 2014, cette stratégie implique trois autres

ministères – Éducation, Santé et Soins de longue durée et Services sociaux et communautaires. Les quatre ministères s'engagent à travailler de concert avec les parents, les enfants et les jeunes, les fournisseurs de services ainsi que les partenaires communautaires pour améliorer la qualité de vie des enfants et des jeunes ayant des besoins particuliers. L'objectif est d'améliorer la façon dont les familles avec des enfants ou des jeunes ayant des besoins particuliers – incluant des besoins physiques, de développement ou de communication – peuvent accéder à des services coordonnés et en temps voulu, se trouvant le plus près possible de leur lieu de résidence.

La Stratégie ontarienne pour les services en matière de besoins particuliers vise à améliorer l'accès aux services pour les familles, en mettant en œuvre de nouvelles approches dans trois domaines clés :

- Un nouveau processus de dépistage permettra aux familles qui s'inquiètent du développement de leurs enfants d'avoir accès à des soutiens aussitôt que possible. Ce processus permettra de faciliter les échanges entre les familles et les fournisseurs ayant suivi une formation, d'améliorer la compréhension par les familles du développement de l'enfant, et au besoin, d'aiguiller les enfants vers les services appropriés.
- La planification de services coordonnés permettra aux enfants et aux jeunes ayant des besoins particuliers complexes ou multiples*, ainsi qu'à leurs familles, de bénéficier du soutien d'une coordonnatrice ou coordonnateur de la planification des services. Ces coordonnatrices et ces coordonnateurs ont la responsabilité de les aiguiller vers des services et des soutiens, ainsi que de développer et maintenir un plan de services coordonnés adapté à leurs buts individuels, à leurs besoins et à leurs points forts.
- Les services de réadaptation, y compris les services d'orthophonie, d'ergothérapie et de physiothérapie seront intégrés en un seul programme de sorte que les enfants et les jeunes ayant de besoins spéciaux et leurs familles aient part d'une expérience plus homogène,

* Les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux complexes ou multiples composent un sous-groupe des enfants et des jeunes ayant des besoins particuliers. Vu l'étendue et la complexité de leurs besoins, ces enfants et ces jeunes nécessitent de multiples services spécialisés (p. ex., des services de réadaptation, de rééducation, de relèvement ou en matière d'autisme), dépendamment aussi des besoins, des capacités et des points forts de leurs familles. Elles et ils peuvent devoir faire face à des défis liés à plusieurs aspects de leur développement, y compris le développement physique, intellectuel, émotionnel, social ou de communication et de comportement, nécessitant des services multisectoriels ou des services fournis par divers professionnels. Elles et ils peuvent aussi nécessiter des services de soutien continus comme pour les besoins liés à des déficiences physiques et intellectuelles sévères qui exigent l'utilisation de la technologie.

de la naissance jusqu'à la fin de la scolarité. De cette façon, elles et ils auront également accès à un éventail de soutiens offerts dans un cadre de prestation des volets de services, tel que stipulé dans les lignes directrices du programme de la province.

Pour un enfant ayant des besoins complexes ou multiples, une coordinatrice ou un coordinateur de la planification des services, de concert avec la famille et les fournisseurs de services, élaborera un plan global et coordonné de services reposant sur les renseignements obtenus durant le processus de dépistage. Avec le consentement des parents, les renseignements seront communiqués aux divers fournisseurs de services, équipe pédagogique et autres professionnels afin que les parents n'aient pas à exposer leur situation à plusieurs reprises à tous les intervenants et intervenantes. La coordinatrice ou le coordinateur de la planification des services, de concert avec la famille, fera aussi le suivi du rendement de l'enfant et surveillera l'application du plan de services en plus de le mettre à jour au besoin. Si le dépistage d'un enfant ayant des besoins particuliers a été effectué au préscolaire, les coordonnatrices et coordonnateurs de la planification des services travailleront avec les fournisseurs de services et les équipes pédagogiques pour planifier les transitions, y compris la transition à l'école. Les coordonnatrices et coordonnateurs de la planification des services fourniront aussi des informations sur les éventuelles exigences ou modifications nécessaires à l'accessibilité pour faciliter la participation de l'enfant à l'école. Les conseils scolaires de district qui fournissent des services et des soutiens aux enfants et aux jeunes ayant des besoins spéciaux devraient participer à la planification des services coordonnés. Ces conseils scolaires auront des ententes officielles avec l'organisme de coordination concernant le partage de l'information et la participation au processus de planification de services coordonnés.

Des renseignements sur la [Stratégie ontarienne pour les services en matière de besoins particuliers](#) sont fournis sur le site Web du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.

Planification de l'entrée à l'école

L'entrée à l'école représente une étape majeure dans la vie d'un enfant. Elle marque son passage dans le système d'éducation officiel à un moment critique de son développement. Que l'enfant soit resté à la maison jusqu'à son entrée à l'école ou ait participé à des programmes préscolaires, la planification de l'entrée à l'école peut favoriser sa réussite à long terme.

À l'heure actuelle, tous les enfants de quatre et cinq ans de l'Ontario ont accès au programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Le programme vise à établir des bases solides pour l'apprentissage dans la petite enfance. Tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ont le droit de fréquenter l'école au début de l'année scolaire qui suit leur inscription au programme.

Pour que la transition à l'école des enfants ayant des besoins particuliers soit harmonieuse, les écoles devraient avoir mis en place des processus de planification de la transition. La question de la continuité du soutien existant peut être examinée lorsque les parents discutent pour la première fois de l'inscription de leur enfant avec la direction de l'école. Les parents et les personnes-ressources de la communauté devraient être encouragés à communiquer avec la direction de l'école au moment de la préinscription, de manière à lui donner le temps de consulter le personnel compétent du conseil au sujet des ressources et des programmes.

Planifier l'entrée à l'école est important pour tous les élèves. Toutefois, pour les enfants ayant des besoins particuliers, l'entrée à l'école est plus complexe et nécessite une coordination et une planification supplémentaires minutieuses. De plus amples renseignements sur la planification de cette transition majeure sont fournis dans [la section Planification de la transition](#) de cette partie du guide.

Dépistage précoce à l'école

L'identification précoce des aptitudes à l'apprentissage et des besoins des élèves est depuis longtemps une priorité dans les écoles de l'Ontario comme en témoigne [la note Politique/Programmes n° 11, *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant*](#), 1981. Cette NPP exige que les conseils scolaires identifient les points forts et les besoins de tous les élèves au moment de leur première inscription à l'école – ou au plus tard avant l'entrée dans un programme d'études débutant immédiatement après la maternelle et le jardin d'enfants – et procèdent à des évaluations régulières par la suite. Bien que ces procédures ne soient pas strictement considérées comme faisant partie de l'éducation de l'enfance en difficulté, les enfants identifiés peuvent recevoir divers services de soutien. La documentation de ces services de soutien et le suivi des progrès à l'école devraient faire partie intégrante de toute recommandation ultérieure d'aide

à l'enfance en difficulté, car l'identification des besoins d'une ou d'un élève est essentielle aux fins de la prestation de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté.

Le dépistage précoce peut répondre aux besoins suivants :

- bien comprendre tout trouble visuel, auditif ou autre condition médicale pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage;
- identifier les élèves pouvant être confrontés à des difficultés scolaires, cognitives, motrices ou sociales, afin que des évaluations plus en profondeur ou des interventions puissent être entreprises;
- identifier les élèves dont le développement du langage et de la parole ne se situe pas dans la normalité, afin qu'un rattrapage ou un traitement puisse être offert;
- permettre à des équipes-écoles de planifier de façon proactive des expériences et des programmes qui maximiseront les points forts des élèves et répondront à tous les besoins particuliers qu'ils peuvent avoir au moment de leur entrée à l'école.

Il peut arriver qu'un sujet de préoccupation survienne sur la base de l'observation de comportements, de problèmes de santé ou médicaux, ou de niveaux actuels de développement. C'est la responsabilité combinée du personnel de l'école, d'autres professionnels et des parents de réunir et de partager ces renseignements de manière à ce qu'un programme et un suivi appropriés puissent être mis en place à l'école.

L'équipe pédagogique de la petite enfance amorce ce processus d'évaluation continue, décrit dans le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, pour répondre aux besoins de chaque enfant de la maternelle et du jardin d'enfants. En plus de l'information que les parents et les prestataires de services leur fournissent, l'équipe pédagogique utilise de l'information issue de l'observation ainsi que d'autres types d'évaluation.

Chaque conseil scolaire doit avoir établi des procédures pour identifier les élèves pouvant avoir besoin de programmes ou de services d'éducation de l'enfance en difficulté. Un plan d'enseignement individualisé (PEI), qui identifie le programme et les services à l'enfance en difficulté dont l'enfant a besoin, y compris les adaptations, les attentes modifiées ou les attentes ou programmes différents, doit être élaboré pour chaque enfant qui a été identifié comme étant en difficulté par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Un PEI *peut* aussi être élaboré pour tout enfant qui bénéficie d'un programme ou de services à l'enfance en difficulté,

mais qui n'a pas été identifié comme étant en difficulté par un CIPR. La directrice ou le directeur d'école est responsable des programmes et des services pour les enfants entrant à l'école et doit s'assurer qu'un PEI conforme aux normes du Ministère est établi pour chaque enfant qui a été identifié comme étant en difficulté. La **partie D du présent guide** fournit une description détaillée du processus du CIPR. La **partie E de ce guide** décrit les normes relatives aux composantes du PEI ainsi que les pratiques efficaces liées au développement de divers aspects du PEI.

Écoles de langue française

► Actualisation linguistique en français (ALF) et programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) trouve sa raison d'être dans la diversité linguistique et culturelle des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Comme l'école de langue française est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario, elle tient pour sa part un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de conditions favorables à l'épanouissement de la culture francophone et à la construction identitaire des élèves. Les pratiques pédagogiques doivent découler d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève et ses besoins particuliers, son rythme et son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs. Ces savoirs se construisent avec et par les autres, ainsi que sur la base des processus cognitifs dont notamment l'acquisition des habiletés langagières, du raisonnement et de la pensée critique. Les jeunes qui évoluent dans le milieu scolaire au cœur de cet espace ont besoin d'y trouver de la stabilité, de la continuité et de la convivialité, mais aussi et surtout des contenus culturels qui alimenteront leur curiosité et leur réflexion personnelle tout au long de leur vie. Ainsi, toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario constituent un tremplin à partir duquel l'élève peut, en perfectionnant ses compétences linguistiques, construire son identité et s'engager envers la culture francophone.

Les écoles de langue française accueillent des enfants issus de familles dont la langue de communication au foyer est autre que le français et qui, de ce fait, peuvent avoir une connaissance limitée de la langue. Un certain

nombre de ces enfants sont peu exposés au français à l'extérieur de l'école. Il est donc indispensable que la salle de classe devienne un bain de langue française et de culture francophone, car une bonne expression orale sert de fondement à la réussite scolaire.

À l'appui du mandat de l'école de langue française et de la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, 2004, les conseils scolaires veillent à ce que le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) **au palier élémentaire** et **au palier secondaire** et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) **au palier élémentaire** et **au palier secondaire** soient offerts dans les écoles de langue française de l'Ontario¹. En raison de ce mandat, l'école de langue française de l'Ontario appuie la réussite de l'enfant et de l'élève en misant sur le développement de la capacité à communiquer en français à l'oral et à l'écrit ainsi que sur le développement de l'identité culturelle.

Chaque conseil scolaire doit offrir un programme d'ALF à l'élève qui a une connaissance limitée du français ou qui manque de familiarité avec la langue d'enseignement, peu importe son lieu ou pays d'origine. Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) se veut d'appuyer les enfants nouvellement arrivés qui ne peuvent suivre immédiatement le programme d'études ordinaire pour des raisons linguistiques, culturelles ou d'ordre scolaire. Ce programme est axé sur le développement des compétences nécessaires à une transition rapide vers le programme d'études ordinaire.

► Politique d'aménagement linguistique (PAL)

La politique d'aménagement linguistique (PAL) définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- **Pour les élèves** : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- **Pour le personnel scolaire** : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire, afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.

1. Le programme d'actualisation linguistique en français et le programme d'appui aux nouveaux arrivants ne sont pas offerts à la maternelle et au jardin d'enfants. Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants prévoit un appui en français pour les enfants qui en ont besoin.

- **Pour les conseils scolaires** : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire, afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Dans sa planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, le personnel enseignant de l'école conçoit des interventions en aménagement linguistique, qui réunissent les conditions favorables à la création d'un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et qui contrent les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves. L'équipe pédagogique doit aussi s'assurer de créer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève et à l'enfant d'affirmer son identité comme francophone ou francophile tout au long de sa scolarisation. Il incombe à chacune des intervenantes et à chacun des intervenants de l'équipe-école, indépendamment de leur rôle, d'amener l'enfant apprenant le français à un niveau de connaissances langagières élevé, afin d'assurer sa réussite. Pour les élèves ayant des besoins particuliers qui relèvent de l'éducation de l'enfance en difficulté, l'école détermine les modalités d'accompagnement et d'appui nécessaires pour soutenir l'enfant apprenant le français.

Évaluation de l'apprentissage de l'élève

Tel que mentionné plus tôt dans cette partie du guide, la procédure de dépistage précoce fait partie du processus d'évaluation continue que les conseils scolaires sont tenus d'entreprendre lorsqu'un enfant entre pour la première fois à l'école. Une évaluation continue a pour but de donner au personnel enseignant et aux élèves des renseignements précis et opportuns afin que l'enseignement puisse être ajusté en fonction des points forts et des besoins de chaque élève, et que chaque élève puisse ajuster ses stratégies d'apprentissage ou réviser ses objectifs.

► Le processus d'évaluation continue

L'article 1(1) de la *Loi sur l'éducation* définit un *programme d'enseignement à l'enfance en difficulté* comme étant un « programme d'enseignement fondé sur les résultats d'une *évaluation continue* et modifié par ceux-ci en ce qui concerne un élève en difficulté, y compris un projet qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont aux besoins de l'élève. » (Les italiques ont été ajoutés.)

L'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers est un processus continu et cyclique qui commence et se termine avec la ou le titulaire de classe. L'équipe pédagogique recueille tous les jours des renseignements à des fins d'évaluation des élèves. Ce faisant, elle est en mesure de comprendre les points forts des élèves, même dans les premières années d'études, et de se concentrer sur les domaines pouvant mériter plus d'attention.

Dans certains cas, l'enseignante ou enseignant peut avoir besoin de l'appui de **l'équipe-école et de ressources externes**, notamment de professionnels comme des psychologues, des orthophonistes et du personnel médical, pour évaluer l'apprentissage de l'élève et planifier un programme répondant à ses besoins. L'équipe-école et les fournisseurs de services professionnels et organismes externes peuvent effectuer des évaluations scolaires supplémentaires ainsi que des évaluations professionnelles, notamment des examens médicaux et des évaluations orthophoniques et psychologiques.

Le comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) demande qu'une **évaluation éducationnelle** soit réalisée avant de prendre une décision concernant l'identification d'une ou d'un élève comme étant en difficulté ou son placement dans un programme pour l'enfance en difficulté. Le plus souvent, cette évaluation est effectuée ou supervisée par l'équipe-école. D'autres **évaluations professionnelles**, décrites ci-après, peuvent aussi faire partie du **processus du CIPR**.

► Processus intégré d'évaluation et d'enseignement

Le personnel enseignant peut ajuster efficacement les stratégies, les ressources et l'environnement pédagogique pour aider tous les élèves à apprendre, *seulement si le personnel enseignant dispose de données précises et fiables sur ce que savent les élèves, sur ce qu'ils sont capables de faire à un moment donné et sur la manière dont ils apprennent le mieux.*

L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année (2013, p. 31)

L'utilisation d'une évaluation basée sur la collecte de données comme preuve d'apprentissage et de stratégies pédagogiques fondées sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de l'enseignement différencié est essentielle pour accompagner les élèves ayant des besoins particuliers.

L'équipe pédagogique utilise une approche intégrée d'évaluation et d'enseignement. Elle tire parti d'une collecte de données, d'une analyse et d'une évaluation continues pour orienter l'enseignement et améliorer l'apprentissage.

Il convient de noter que, dans le présent document, l'utilisation du terme *évaluation* vise à décrire un ensemble d'actions menées par l'enseignante ou enseignant et l'élève pour rassembler des renseignements sur l'apprentissage de l'élève.

Les études en éducation, comme indiqué dans le document de politique *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, 2010, se concentrent sur trois types d'évaluation :

- l'évaluation *au service de* l'apprentissage;
- l'évaluation *en tant qu'*apprentissage;
- l'évaluation *de* l'apprentissage.

Ces trois types d'évaluation sont décrits dans les sections qui suivent. Veuillez noter que ces termes qualifiant l'évaluation sont souvent privilégiés, car ils mettent l'accent sur la façon dont les données recueillies aux fins d'évaluation sont utilisées.

Évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage

Les données de l'évaluation continue *au service de* l'apprentissage effectuée par le personnel enseignant et les données de l'évaluation continue *en tant qu'*apprentissage effectuée par l'élève sont recueillies aux fins de la planification cohérente de l'enseignement et de l'évaluation ultérieure. Ce processus aide le personnel enseignant à développer des approches d'évaluation et d'enseignement personnalisées en fonction des points forts et des champs d'intérêt de l'élève, et des domaines nécessitant une amélioration.

L'évaluation *au service de* l'apprentissage consiste à rassembler des données probantes provenant de diverses sources dans le but de planifier, d'ajuster et de dispenser un enseignement qui répond aux besoins particuliers de chaque élève. L'évaluation *au service de* l'apprentissage fait à la fois appel à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative. L'évaluation diagnostique est effectuée avant le début de l'enseignement et l'évaluation formative est effectuée fréquemment et régulièrement durant l'enseignement.

Le tableau qui suit, tiré de *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année* (2013, p. 32), fournit des exemples de mesures et d'outils d'évaluation diagnostique et formative. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des évaluations ordinairement employées. Il convient d'ajouter qu'en plus de certains types d'évaluation pédagogiques (ou faites en classe), des évaluations spécialisées devraient, s'il y a lieu, être réalisées avant le début de l'enseignement, afin que le personnel enseignant puisse planifier un programme d'enseignement personnalisé et différencié répondant aux besoins d'apprentissage de chaque élève.

Évaluation *au service de* l'apprentissage : Exemples d'outils et de mesures d'évaluation diagnostique et formative

Évaluation diagnostique <i>menée avant le début de l'enseignement, afin de fixer les résultats d'apprentissage et de planifier l'enseignement et l'évaluation qui sont différenciés et personnalisés.</i>	Évaluation formative <i>menée souvent et de manière continue pendant l'enseignement pour suivre les progrès, fournir une rétroaction et différencier l'enseignement et l'évaluation.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Examen des bulletins scolaires récents. • Consultation avec le personnel enseignant des années antérieures, les parents, le personnel enseignant-ressource pour l'enfance en difficulté. • Observations faites en classe (p. ex., notes descriptives). • Évaluations faites en classe (p. ex., prétests, relevé des connaissances antérieures). • Inventaire des intérêts. • Outils d'évaluation utilisés habituellement par le conseil scolaire (p. ex., communication orale, compréhension de la lecture) ainsi que des évaluations de la réussite des attentes différentes (p. ex., celles concernant les habiletés dans la vie quotidienne, en société). • Évaluation médicales ou psycho-éducatives au besoin. • Révision des plans pour les transitions déjà planifiées. • Notation harmonisée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Différents types d'évaluation faits en classe, en utilisant les divers modes et médias qui correspondent le mieux aux points forts, aux besoins, aux préférences, aux styles d'apprentissage, aux intérêts et au degré de préparation à l'apprentissage des élèves. • Possibilité d'une rétroaction descriptive opportune aux élèves. • Utilisation des résultats d'évaluation pour orienter la suite de l'enseignement. • Utilisation du processus d'harmonisation de la notation pour une évaluation et une surveillance continues de l'apprentissage des élèves.

Une évaluation précise et fiable au service de l'apprentissage constitue l'assise de la personnalisation et du ciblage dans l'enseignement.

Tandis que l'évaluation *au service de* l'apprentissage fournit au personnel enseignant des données qui l'aident à modifier et à différencier ses activités d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage permet aux élèves de développer par eux-mêmes les compétences

nécessaires à l'évaluation et au suivi de leurs progrès pour atteindre des résultats d'apprentissage fondés sur les attentes du curriculum ou les attentes d'apprentissage énoncées dans leur PEI². Un élément critique de ce processus d'évaluation réside dans l'aide que le personnel enseignant apporte à l'élève pour développer ses compétences métacognitives, en identifiant clairement les résultats d'apprentissage et en coconstruisant les critères de réussite, tout en modélisant l'utilisation de ces critères pour faire le suivi des progrès relativement à l'apprentissage.

Une évaluation planifiée parallèlement à l'enseignement et intégrée harmonieusement dans le cycle d'apprentissage permet d'informer l'enseignement et de guider les prochaines étapes, et aide le personnel enseignant et les élèves à faire le suivi des progrès accomplis par rapport aux résultats d'apprentissage à atteindre.

Les enseignantes et enseignants qui disposent de renseignements exacts et fiables sur ce que les élèves savent et sont capables de faire à un moment donné, et sur la façon dont ils apprennent le mieux, sont en mesure de dispenser un enseignement opportun, approprié et personnalisé. Ils sont aussi en mesure de fournir des commentaires descriptifs et d'adapter efficacement des stratégies, des ressources et l'environnement afin d'aider chaque élève à apprendre.

Les enseignantes et enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des besoins particuliers utilisent des renseignements provenant de l'évaluation et des stratégies pour :

- identifier et vérifier les besoins de chaque élève et déterminer où chaque élève en est dans son apprentissage;
- identifier, partager, clarifier et élaborer une compréhension commune de ce que l'élève doit apprendre;
- déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève et la meilleure façon de procéder pour progresser;
- appuyer une gamme d'autres décisions dont celles concernant le dépistage, l'orientation pédagogique et l'identification;
- appuyer les décisions concernant le programme de l'élève; et
- aider à déterminer les interventions particulières et les adaptations pouvant être nécessaires pour permettre à l'élève d'apprendre et de faire la preuve de son apprentissage et de sa réussite.

2. Les attentes d'apprentissage identifiées dans le PEI sont des attentes qui visent à répondre aux besoins particuliers de l'élève en matière d'apprentissage. Elles doivent être consignées à la section Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté du PEI pour chaque matière, cours ou domaine de compétences qui s'applique.

Aussitôt qu'un sujet de préoccupation se présente concernant les progrès d'une ou d'un élève ou son comportement, les observations de l'enseignante ou de l'enseignant doivent être consignées selon le processus établi de collecte de données. Ces données d'évaluation seront importantes, en particulier si l'enseignante ou enseignant a besoin de l'aide de l'équipe-école par la suite.

Quand le personnel enseignant observe les élèves, il note un grand nombre de détails différents au sujet de la façon dont les élèves réagissent au moment de l'apprentissage. Durant la collecte des données de l'évaluation, le personnel enseignant peut porter son attention sur divers points dont les suivants :

- comment l'élève réagit à un texte et à des informations non imprimées;
- comment l'élève aborde des nouvelles tâches, persévère dans les tâches, organise son temps et le matériel, utilise le langage et répond à des indices (notamment auditifs, visuels et verbaux directs et indirects);
- comment l'élève se comporte individuellement et dans des groupes de petite et de grande taille, par exemple, comment elle ou il interagit avec ses camarades, le personnel enseignant et non enseignant et d'autres personnes en situation d'autorité;
- comment l'apprentissage de l'élève est influencé par des variables environnementales telles que l'éclairage, les sons, la température, les couleurs, l'agencement physique de la salle de classe, le moment de la journée, les tâches quotidiennes et l'horaire.

En plus de ses propres observations et de l'évaluation, l'équipe pédagogique peut obtenir des renseignements supplémentaires précieux auprès des parents et d'autres personnes qui ont travaillé avec l'élève.

L'information recueillie au sujet d'une ou d'un élève doit être soigneusement documentée et conservée en lieu sûr, afin d'en assurer le caractère confidentiel. Les politiques des conseils scolaires en rapport avec les exigences de la [Loi sur l'accès à l'information municipale et la protection de la vie privée](#) doivent être respectées.

L'enseignante ou enseignant qui a besoin d'aide pour évaluer l'apprentissage d'une ou d'un élève ou planifier un programme répondant à ses besoins peut s'adresser à l'équipe-école. Cette équipe peut recommander que l'élève fasse l'objet d'une ou de plusieurs autres évaluations. Cela ne signifie pas nécessairement que l'élève a des besoins particuliers, mais peut simplement

indiquer que l'enseignante ou enseignant pourrait bénéficier des conseils et de l'expertise d'autres professionnels dans certains domaines pour réaliser une évaluation ou développer d'autres idées pour le programme.

Le document d'appui *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, 2013, qui s'étend sur des thèmes majeurs abordés dans *L'éducation pour tous, rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, 2005, est la source de référence pour de l'information sur le processus intégré d'évaluation et d'enseignement. Les documents de politique suivants font aussi référence à ce processus :

- *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Première édition, 1^{re} – 12^e année*, 2010
- *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants : Évaluation et communication du rendement dans les écoles de l'Ontario*, 2016
- *Note Politique/Programmes n^o 8 : Identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage et planification de programmes à leur intention*, 2014

Monitoring continu et intervention adaptée

Les divers types d'évaluation aident à la prise de décision relative à l'élaboration du programme et des soutiens à prévoir pour l'élève ainsi qu'à son placement, lorsque nécessaire ou approprié. Une évaluation et un monitoring continu sont nécessaires pour confirmer la pertinence de ces programmes et de ces soutiens. À mesure que de nouveaux renseignements sont recueillis, et compte tenu de la façon dont l'élève réagit aux stratégies pédagogiques appliquées, l'enseignante ou enseignant note les progrès accomplis ou leur absence, envisage tout ajustement de planification pouvant s'avérer utile, et peut prévoir des interventions pédagogiques et des soutiens plus intensifs. Si les difficultés de l'élève persistent, l'enseignante ou enseignant peut envisager de faire intervenir l'équipe-école, des professionnels externes ou prévoir des aides additionnelles. Dans de tels cas, une information précise et détaillée est requise; elle peut provenir de sources variées, y compris de la documentation de la ou du titulaire de classe ou de l'enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté, et inclure les conclusions d'évaluations pédagogiques et d'autres évaluations professionnelles.

L'enseignante ou enseignant travaille de concert avec l'équipe-école pour examiner l'efficacité des stratégies d'enseignement et intégrer les recommandations des professionnels externes consultés. Les titulaires de classe devraient communiquer avec la direction de l'école ainsi que d'autres membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe-école pour coordonner les efforts et partager les renseignements concernant l'élève, pour qui elles et ils estiment qu'un PEI devrait être élaboré.

Évaluation de l'apprentissage et communication du rendement de l'élève

Lors de l'évaluation *de* l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignante ou enseignant évalue les résultats de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ou aux attentes d'apprentissage et aux buts annuels identifiés dans son PEI. L'évaluation *de* l'apprentissage est de nature sommative; elle est utilisée pour confirmer ce que l'élève sait et est capable de faire, et pour démontrer si elle ou il a obtenu les résultats escomptés d'un programme.

Le PEI de l'élève détermine ses besoins pour chaque matière, cours et domaine de compétences qui sont enseignés, ainsi notés :

- des adaptations seulement;
- des attentes modifiées (avec ou sans adaptation);
- des attentes différentes ou programmes alternatifs, ne découlant pas des attentes du curriculum pour une année d'études, une matière ou un cours (avec ou sans adaptation).

Dans le cas de l'élève ayant des besoins particuliers qui requiert « des adaptations seulement », l'évaluation des résultats est fondée sur les attentes du curriculum pour l'année d'études et la grille d'évaluation du rendement figurant dans les programmes-cadres du curriculum. Dans le cas de l'élève ayant des besoins particuliers qui requiert des attentes modifiées et/ou des attentes différentes ou programmes alternatifs, l'évaluation du rendement est fondée sur les attentes modifiées du curriculum et sur les attentes différentes ou programmes alternatifs

énoncés dans le PEI. (Voir [la section 4 Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté](#) de la partie E du présent guide pour une description plus complète de ces trois catégories.)

Le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, 2010 énonce la politique de communication du rendement des élèves ayant des besoins particuliers. Le chapitre 8 de ce document formule des considérations spéciales concernant les bulletins scolaires provinciaux de l'élémentaire et du secondaire et le bulletin de progrès scolaire de l'élémentaire, ainsi que des commentaires pouvant être utilisés dans les bulletins scolaires et les bulletins de progrès scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016 fournit de l'information équivalente concernant les relevés des apprentissages de l'enfant de la maternelle et du jardin d'enfants.

► Évaluation éducationnelle de l'élève pour le CIPR

La décision d'aiguiller une ou un élève vers un CIPR, qui est souvent prise par l'équipe-école, ne devrait être atteinte qu'après un examen attentif de toutes les données recueillies à la suite d'une évaluation éducationnelle. **Une telle décision ne devrait en aucun cas être fondée uniquement sur les résultats d'évaluations provinciales.**

Une évaluation éducationnelle de l'élève a recours à des sources variées de renseignements. Une combinaison de stratégies et d'outils de nature diagnostique, formative ou sommative peut être utilisée. Une évaluation individuelle est requise par le CIPR pour prendre une décision bien fondée concernant l'identification de l'élève comme étant en difficulté et son placement dans un programme pour l'enfance en difficulté. Si le personnel scolaire est inquiet au sujet du rendement de l'élève, l'enseignante ou enseignant devrait communiquer avec les parents avant qu'une telle évaluation éducationnelle soit effectuée. (Suivant les composantes de l'évaluation, il peut être nécessaire d'obtenir un consentement écrit des parents.)

Les stratégies et outils d'évaluation que le personnel enseignant utilise normalement en classe peuvent être utilisés pour compléter une évaluation éducationnelle pour le CIPR. Il peut s'agir, entre autres, des stratégies et outils suivants :

- observation directe;
- documentation pédagogique;
- portfolios;
- journaux de bord;
- grilles d'évaluation;
- tests;
- projets;
- tâches d'évaluation;
- évaluation par les pairs et autoévaluation.

Il convient d'ajouter que lorsque le CIPR détermine qu'une ou un élève est en difficulté et applique la définition du Ministère pour décrire ce fait, il ne diagnostique pas un état, mais désigne seulement la catégorie d'anomalie. L'identification du CIPR ne devrait pas être interprétée comme étant un diagnostic.

► Évaluations provinciales

Les évaluations provinciales, qui sont élaborées par des membres du personnel enseignant de l'Ontario et s'alignent sur le curriculum de l'Ontario, peuvent donner des renseignements précieux au sujet du rendement de l'élève. Tel que mentionné dans *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année* (2010, p. 86) : « Le personnel enseignant et la direction de l'école doivent tout mettre en œuvre pour permettre aux élèves ayant des besoins particuliers de participer avec leurs pairs à tous les aspects des évaluations provinciales à grande échelle, afin qu'elles ou ils puissent démontrer pleinement l'étendue de leurs apprentissages. » Toutefois, tel que souligné plus haut, **les résultats des évaluations provinciales ne devraient pas à eux seuls justifier l'aiguillage de l'élève vers un CIPR.**

Dans le cas où l'élève a déjà un PEI, celui-ci précise les adaptations dont elle ou il doit pouvoir bénéficier durant les évaluations provinciales. Ces adaptations doivent correspondre à celles utilisées en salle de classe et doivent être autorisées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (voir *Faire croître le succès*, p. 86). Pour de plus amples renseignements sur les adaptations possibles ainsi que sur des exemptions d'une partie ou de la totalité des évaluations provinciales, voir [la section 7 Évaluations provinciales](#) de la partie E du présent guide.

► Évaluations professionnelles

En plus de l'évaluation éducationnelle, d'autres types d'évaluation peuvent être demandés par l'équipe-école ou lui être présentés pour faciliter la planification du programme, ou encore être soumis au CIPR aux fins de sa prise de décision. Ces évaluations peuvent inclure des évaluations médicales, orthophoniques et psychologiques, lesquelles sont décrites ci-dessous.

Lorsque des évaluations autres que l'évaluation éducationnelle sont demandées, un consentement parental éclairé doit être obtenu avant leur tenue. Chaque évaluation doit être réalisée par une praticienne ou un praticien qualifié et agréé (p. ex., médecin de famille, audiologiste, ophtalmologiste, orthophoniste, psychologue).

Tel qu'indiqué ci-dessous, des mesures législatives et des lois spécifiques stipulent comment chaque évaluation doit être effectuée. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, voir [la section Autres lois concernant l'éducation de l'enfance en difficulté](#) de la partie A du présent guide.

Évaluation médicale

Si un examen médical est requis, il doit être réalisé par une médecin praticienne ou un médecin praticien qualifié (p. ex., médecin de famille) ou une professionnelle ou un professionnel de la santé (p. ex., audiologiste, ophtalmologiste). Le consentement parental doit être obtenu avant d'entamer l'échange d'informations avec l'école.

Si l'examen médical donne lieu à une suggestion de traitement, il est important qu'un consentement valide soit obtenu avant l'administration du traitement. La *Loi sur le consentement aux soins de santé* établit les éléments d'un consentement valide pour tout traitement médical. Il s'agit notamment de ce qui suit :

- Le consentement doit porter sur le traitement.
- Le consentement doit être éclairé.
- Le consentement doit être donné volontairement.
- Le consentement ne doit pas être obtenu au moyen d'une déclaration inexacte ou par fraude.

Évaluation orthophonique

Une évaluation orthophonique, aussi appelée évaluation de la communication, est effectuée par une ou un orthophoniste. Aux termes de la *Loi sur les professions de la santé réglementées* et de la *Loi sur les audiologistes et les orthophonistes*, toute évaluation des fonctions de la parole et du langage doit être réalisée ou supervisée par un membre de l'Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario, avec le consentement éclairé du ou des parents.

L'évaluation orthophonique :

- permet d'obtenir une opinion professionnelle sur l'aptitude à la communication de l'élève;
- détermine s'il existe une difficulté en matière de communication et, si c'est le cas, sa gravité et comment elle entrave le processus d'apprentissage;
- détermine si un programme d'aide à la communication serait approprié;
- aide à déterminer un placement adéquat;
- fait une sélection pour un aiguillage vers un organisme extérieur;
- détermine si une évaluation plus approfondie est nécessaire.

La personne qui effectue l'évaluation peut :

- administrer des tests standardisés;
- utiliser des tests non standardisés (p. ex., mesures informelles telles que des observations);
- utiliser des procédures appliquées en salle de classe et fonder l'évaluation sur des attentes du curriculum retenues par sélection;
- conférer avec les parents, des organismes externes et des équipes ressources;
- communiquer ou obtenir des opinions professionnelles;
- entreprendre éventuellement une intervention préventive;
- analyser, interpréter et synthétiser les renseignements;
- préparer des rapports écrits et oraux;
- communiquer les résultats aux parents et à l'équipe-école.

Évaluation psychologique

En vertu de la *Loi sur les professions de la santé réglementées* et de la *Loi sur les psychologues*, toutes les évaluations psychologiques doivent être conduites par un membre de l'Ordre des psychologues de l'Ontario ou sous sa supervision, avec le consentement éclairé des parents. Plusieurs conseils scolaires emploient ou consultent des professionnelles et professionnels offrant des services de psychologie, qui peuvent effectuer ou superviser des évaluations psychologiques.

Une évaluation psychologique peut inclure des renseignements provenant de diverses sources dont le personnel scolaire, l'élève et ses parents, l'intention étant de comprendre les caractéristiques de l'élève en tant qu'apprenante ou apprenant. D'autres renseignements peuvent faciliter l'analyse, notamment les résultats d'entrevue, de consultations et de tests psychologiques individuels. L'encadré ci-dessous contient une liste des domaines dans lesquels un test psychologique permet en règle générale d'évaluer le fonctionnement de l'élève.

Une évaluation psychologique est une mesure objective d'échantillons de comportements, incluant leurs causes, leur importance et leurs conséquences. Elle peut inclure les évaluations suivantes :

- ajustement social
- état émotif
- personnalité
- fonctionnement cognitif et développemental
- traitement du langage
- traitement de l'information
- développement des habiletés visuo-motrices
- fonctions exécutives (c.-à-d. attention, contrôle des impulsions)
- aptitude
- rendement scolaire
- motivation

Professional Practice Guidelines for School Psychologists in Ontario
(Toronto: Ontario Psychological Association, 2013, p. 16, traduction libre)

Les données d'une évaluation psychologique informent les recommandations de la ou du psychologue concernant les stratégies d'intervention pouvant être envisagées par les parents et l'équipe pédagogique. Cette information peut servir à développer le profil des points forts et des besoins d'apprentissage de l'élève et peut être utilisée pour guider la formulation des ajustements pertinents à apporter au programme de l'apprenante ou l'apprenant. Un diagnostic est posé s'il y a lieu. Seul une ou un psychologue agréé ou une ou un psychologue associé agréé peut poser un diagnostic.

Équipe-école et ressources externes

La mise sur pied d'une équipe-école constitue une étape importante de la création des conditions qui permettront à l'élève éprouvant des difficultés de réussir dans le milieu d'apprentissage. Les conseils scolaires ne sont pas tenus par la loi de mettre sur pied des équipes-écoles, mais plusieurs d'entre eux trouvent que ces équipes peuvent mener des interventions et offrir un soutien répondant de façon efficace aux besoins des élèves.

L'équipe-école travaille en collaboration pour vérifier que les stratégies d'enseignement et les interventions qui ont été choisies et mises en œuvre sont efficaces et répondent aux besoins de l'élève. Elle peut aussi réfléchir à l'intégration des recommandations formulées par des professionnels externes. L'équipe-école peut aussi être impliquée dans l'aiguillage de l'élève vers un CIPR ou dans le développement de son PEI, incluant le plan de transition.

L'équipe-école est composée de personnes qui possèdent différentes expertises. Ces personnes :

- aident l'élève, les parents et s'entraident;
- collaborent, consultent et partagent de l'information et des connaissances de manière à identifier des stratégies pouvant aider l'élève à mieux apprendre.

Les équipes sont créées pour répondre aux besoins particuliers des élèves de l'école et utilisent à cet effet les ressources et les compétences du personnel de l'école et du conseil scolaire. La direction, de concert avec le personnel de l'école, peut établir des lignes directrices officielles concernant la composition de l'équipe, les heures de réunion et les procédures relatives au compte rendu et à la communication des activités.

La composition de l'équipe-école varie selon l'objectif poursuivi. Toutefois, un groupe de personnes clés compose l'équipe-école de chaque élève. Dans la plupart des écoles, les principaux membres de l'équipe-école sont les suivants :

- l'enseignante ou enseignant de l'élève ou l'enseignante ou enseignant qui a signalé les difficultés de l'élève;
- la directrice ou le directeur d'école ou la directrice ou le directeur adjoint;
- l'enseignante-ressource ou enseignant-ressource de l'école pour l'enfance en difficulté de l'école (s'il y a lieu);
- une enseignante-conseillère ou enseignant-conseiller en orientation (en particulier au palier secondaire);
- l'enseignante ou enseignant pour la réussite de l'élève (en particulier au palier secondaire).

S'il y a lieu, l'équipe-école peut aussi comprendre – ou demander l'aide – des membres du personnel du conseil scolaire et des professionnelles et professionnels de la communauté qui possèdent une expertise relative aux diverses anomalies et de l'expérience dans des domaines comme l'orthophonie, la psychologie, l'ergothérapie, la physiothérapie, le travail social, les modifications du curriculum et le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) ou le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

Selon les circonstances, l'équipe peut aussi rechercher l'aide des parents et d'autres membres de la famille ainsi que des ressources externes, par exemple :

- des organismes et associations communautaires, tels les centres d'amitié et autres partenaires ou organismes autochtones;
- des fournisseurs de services du ministère de la Santé et des Soins de longue durée, du ministère des Services sociaux et communautaires et du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.

Tel qu'on le souligne dans **la partie E** du présent guide, les principaux membres de l'équipe-école de l'élève ainsi que d'autres personnes participent souvent au développement du PEI de l'élève. L'élaboration d'un plan de transition, qui fait partie du processus du PEI, implique souvent les membres de cette même équipe; toutefois, il peut s'avérer nécessaire de consulter des organismes de services sociaux et de soins de santé, des groupes d'employeuses et employeurs et des établissements d'enseignement.

La participation active des parents accroît l'efficacité de l'équipe-école. Les parents et les élèves disposent d'informations importantes à partager avec les membres de l'équipe et devraient être invités à rencontrer l'équipe lorsque c'est nécessaire et approprié. Le soutien des parents a des effets positifs et profonds sur la réussite de l'enfant à l'école, aussi devrait-on encourager les parents à reconnaître que leur contribution constitue un atout précieux dans le processus de soutien de l'équipe-école. Il convient de souligner que les directions d'école sont tenues de veiller à ce que les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans soient consultés au cours de l'élaboration du PEI, ce travail étant un processus collectif.

► Phases du processus de l'équipe-école

Phase 1 : Dépistage et intervention en classe

Outre les parents, l'enseignante ou enseignant titulaire de classe est normalement la première personne à découvrir qu'une ou un élève éprouve des difficultés dans son apprentissage. L'enseignante ou enseignant devrait discuter de ce sujet de préoccupation avec ses prédécesseuses ou prédécesseurs et avec les enseignantes et enseignants chargés d'autres matières qui travaillent avec l'élève, examiner les renseignements du dossier scolaire de l'Ontario (DSO) de l'élève et apporter certains ajustements initiaux au programme. Il devrait aussi communiquer avec les parents de l'élève pour discuter du problème et des ajustements prévus au programme. Au cours du dépistage et de l'intervention, l'enseignante ou enseignant est en mesure d'évaluer les points forts et les besoins de l'élève. L'enseignante ou enseignant et la direction d'école déterminent ensuite quels sont les ressources, le personnel de soutien et les stratégies dont ils disposent pour répondre à ces besoins.

Si l'élève continue d'éprouver des difficultés, on fait habituellement appel à l'équipe-école pour étudier son cas. Une communication continue avec les parents peut permettre d'obtenir des renseignements précieux sur l'élève et elle est encouragée.

Phase 2 : Renvoi à l'équipe-école

À la demande de l'enseignante ou enseignant de l'élève ou de la direction de l'école, l'équipe-école réservera du temps pour permettre aux principaux membres de l'équipe de se réunir et de discuter toute préoccupation concernant l'apprentissage de l'élève. Certains conseils scolaires informent les parents avant la réunion de leurs préoccupations particulières.

L'équipe peut aussi faire appel à d'autres personnes qui ont des renseignements ou des connaissances à partager. La sélection d'autres membres dépend des besoins de l'élève et des ressources humaines disponibles à l'école. Il peut s'agir d'autres membres de l'équipe pédagogique qui travaille avec l'élève (personnel chargé d'enseigner les matières, enseignants en éducation coopérative, enseignantes-conseillères ou enseignants-conseillers en

orientation), des aides-enseignantes et aides-enseignants qui travaillent avec l'élève et des fournisseurs de services d'organismes communautaires qui peuvent avoir des renseignements pertinents à communiquer. Si le nombre d'enseignantes et enseignants impliqués est important (comme au palier secondaire), une partie de l'information peut être présentée sous forme d'évaluations ou de comptes rendus préparés par ces enseignantes et enseignants. Toutefois, il est important que les personnes qui sont les plus étroitement impliquées auprès de l'élève soient présentes.

L'aiguillage du cas de l'élève vers l'équipe-école peut déboucher sur une ou plusieurs des mesures suivantes :

- détermination des interventions ou des adaptations nécessaires;
- intervention dans la classe ordinaire;
- ajout de soutiens particuliers dans la classe ou retrait de l'élève de la classe pour des périodes limitées (p. ex., enseignement correctif ou enrichissement);
- renvoi vers d'autres services spécialisés, notamment des services itinérants pour l'ouïe, la vision et l'orthophonie, des services de psychologie, des services sociaux ou un soutien médical;
- demande d'une évaluation, qui peut ou non donner lieu à un aiguillage vers un CIPR;
- monitoring continu donnant lieu à une révision après plusieurs semaines;
- développement d'un PEI comportant un plan de transition et précisant les stratégies pédagogiques spéciales, les ressources et les autres adaptations dont l'élève a besoin;
- développement d'un plan de transition seulement.

Le but général du processus de planification du programme est de permettre à l'élève d'apprendre avec succès. Les décisions relatives aux interventions et aux adaptations à apporter au milieu d'apprentissage sont prises de préférence durant les réunions de l'équipe-école. Les besoins de l'élève, les ressources disponibles et les préférences des parents et de l'élève doivent tous être pris en compte pour déterminer la nature et l'étendue des interventions et des adaptations recommandées et fournies. L'équipe-école fait appel à l'expertise de ses membres pour prendre des décisions sur la

façon d'aider l'élève à réaliser son plein potentiel. Rester à l'écoute et faire des suivis permet à l'équipe de travailler à partir des réalisations de l'élève et de modifier les interventions qui s'avèrent inefficaces. Le cas échéant, l'équipe peut recommander qu'un PEI – ou un plan de transition seulement – soit établi pour l'élève afin de répondre à ses besoins particuliers.

Phase 3 : Réunion de suivi de l'équipe-école

Le cas de l'élève peut être examiné au cours d'une ou de plusieurs réunions de l'équipe-école, selon que les besoins de l'élève sont continus ou en évolution, selon que les efforts investis dans la résolution des problèmes à l'école portent ou non des fruits et selon la nécessité ou non d'obtenir des renseignements supplémentaires de la part de services spécialisés. En général, le renvoi à un CIPR ne s'effectue que lorsque les mesures prises en collaboration au cours des réunions de l'équipe-école ont été mises à l'essai et jugées insuffisantes. Dans certains cas, il peut être évident dès le début que les besoins de l'élève seront mieux satisfaits en faisant appel à un CIPR.

Phase 4 : Renvoi à un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)

Le renvoi du cas de l'élève à un CIPR est effectué par la direction de l'école, normalement sur la recommandation de l'équipe-école. La recommandation de l'équipe-école est fondée sur ce qui suit :

- les résultats d'interventions continues dans le programme;
- une évaluation éducationnelle;
- des évaluations supplémentaires demandées par l'équipe.

Si un parent présente une demande écrite de renvoi à un CIPR, la direction d'école doit suivre les consignes du conseil scolaire pour organiser une réunion du CIPR. (Pour de plus amples renseignements sur le processus du CIPR, voir **la partie D** du présent guide.)

Planification de la transition

► Introduction

Tout au long de leurs études, les enfants de tout âge sont confrontés à diverses transitions, notamment la transition de la maison ou d'un programme préscolaire à l'école, d'une année d'études à une autre ou d'un palier d'études à un autre, d'une école à une autre et d'une école secondaire à une destination postsecondaire appropriée. Ces transitions peuvent poser problème à tout élève, mais s'avérer particulièrement difficiles et déroutantes pour l'élève ayant des besoins particuliers et sa famille. La coordination de la planification qui a lieu bien avant la transition peut assurer que l'élève dispose de tous les soutiens nécessaires pour que la transition soit réussie et harmonieuse.

Depuis 1998, en vertu **du Règlement de l'Ontario 181/98 intitulé « Identification et placement des élèves en difficulté »**, des plans de transition doivent être compris dans le PEI des élèves en difficulté d'au moins 14 ans qui traversent la transition de l'école secondaire vers des activités postsecondaires et une intégration dans la communauté, à moins qu'ils aient été identifiés comme étant en difficulté uniquement parce qu'ils sont « surdoués ».

En 2000, le document de politique du ministère *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* a énoncé des exigences supplémentaires pour les PEI, notamment pour ce qui concerne les plans de transition vers des activités postsecondaires. Ce document de politique établissait que le plan de transition compris dans le PEI de l'élève devait inclure les composantes suivantes :

- les buts particuliers de la transition de l'élève;
- les mesures nécessaires, dès maintenant et plus tard, pour permettre l'atteinte des buts indiqués;
- la personne ou l'organisme responsable en tout ou en partie de fournir une aide pour l'application de chacune des mesures identifiées;
- l'échéancier pour la mise en œuvre de chacune des mesures identifiées.

Depuis l'émission en 2007 de **la note Politique/Programmes n° 140 intitulée *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)***, les conseils scolaires sont tenus d'offrir, si nécessaire, aux élèves atteints de troubles du spectre autistique, une planification de la transition entre diverses activités et divers cadres. Cette politique exige également que des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) pertinentes soient utilisées, le cas échéant, pour faciliter les transitions.

Plus récemment, des données probantes issues de la recherche et de la pratique ont confirmé la valeur et les avantages de la planification de la transition pour tous les élèves, y compris les élèves ayant des besoins particuliers, qu'ils aient été ou non identifiés comme étant en difficulté par un CIPR. Les expériences de transition réussies aident à renforcer la résilience de l'élève, favorisent l'amélioration de son rendement et de son bien-être et, dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, permettent d'améliorer la continuité des programmes et des services.

Depuis septembre 2014, **la note Politique/Programmes n° 156 intitulée *Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation***, établit que tout élève qui bénéficie d'un PEI, qu'il ait ou non été identifié comme étant en difficulté par un CIPR, doit avoir un plan de transition à jour à chaque étape de son parcours scolaire³. (Pour de plus amples renseignements sur les exigences de la loi et des politiques visant les plans de transition, voir **la partie E** du présent guide.)

Les principales transitions que l'élève traverse au cours de ses études peuvent inclure :

- l'entrée à l'école;
- un changement d'école;
- le passage d'une école élémentaire à une école secondaire;
- transition de l'école secondaire à des activités postsecondaires;
- l'entrée dans une école après une absence prolongée pour des raisons médicales ou à la sortie d'un établissement de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels.

3. À la discrétion du conseil scolaire, les élèves qui bénéficient de programmes ou de services à l'enfance en difficulté, mais qui n'ont pas été identifiés comme étant en difficulté par un CIPR et qui n'ont pas de PEI, peuvent aussi avoir un plan de transition.

Le développement d'un plan détaillé et coordonné pour chacune des principales transitions aidera à s'assurer que le personnel de l'école et du conseil est prêt à répondre aux besoins de l'élève, ce qui favorisera le déroulement de transitions harmonieuses et ouvrira la voie à la réussite future de l'élève. Les besoins physiques, émotionnels et d'apprentissage de l'élève doivent être pris en compte lors de l'établissement du plan de transition faisant partie de son PEI. Pour de plus amples renseignements sur ce processus et sur les composantes du plan de transition, voir [la partie E](#) du présent guide.

Pour assurer la réussite des transitions, les écoles et les conseils scolaires peuvent mettre en œuvre diverses stratégies. Ils peuvent, entre autres, prendre les mesures suivantes :

- encourager les parents, et les partenaires communautaires autorisés par les parents, à aviser le conseil scolaire de l'arrivée d'une ou d'un élève ayant des besoins particuliers bien à l'avance de son entrée ou de sa transition à l'école;
- encourager la participation des parents dans le processus de planification de l'entrée ou de la transition à l'école;
- établir et maintenir des liens avec des partenaires communautaires qui offrent des services aux élèves ayant des besoins particuliers et à leurs familles;
- identifier les membres de l'équipe de transition de l'élève, par exemple des personnes qui ont déjà travaillé avec l'élève dans le cadre de la prestation de services de soutien préscolaires ou de services offerts par d'autres organismes communautaires, et qui continueront de travailler avec le personnel du conseil scolaire⁴, des personnes qui joueront un rôle de soutien auprès de l'enfant dans son nouveau milieu scolaire, et une personne qui coordonnera le processus de transition;
- organiser une conférence de cas pour échanger et examiner des renseignements, et établir un plan auquel participeront, au besoin, la directrice ou le directeur d'école, la ou le titulaire de classe et l'éducatrice ou éducateur de la petite enfance, le personnel de l'enfance en difficulté, l'enseignante-conseillère ou enseignant-conseiller en orientation, des enseignantes et enseignants de matières au palier

4. Pour de nombreux élèves, y compris celles et ceux atteints d'autisme, la transition à l'école revêt une importance particulière. Par exemple, si ces élèves travaillent présentement avec une professionnelle ou un professionnel des services communautaires, cette personne devrait participer au processus de transition.

secondaire, l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant, le personnel de l'organisme communautaire et les parents;

- recueillir de l'information auprès des parents et des professionnelles et professionnels dont les membres d'organismes communautaires qui ont servi l'élève (p. ex., rapports d'évaluation pertinents, documentation et dossiers, recommandations de programmes et de services);
- offrir des possibilités d'orientation aux élèves et aux parents;
- offrir de la formation au personnel scolaire pour s'assurer qu'il connaît bien des stratégies efficaces.

En outre, le conseil scolaire peut élaborer, en collaboration avec des organismes de services communautaires, un protocole détaillé pour le processus de transition, et peut examiner l'efficacité du processus sur une base régulière en tenant compte des commentaires des organismes communautaires et des parents.

Les pages suivantes décrivent quelques transitions clés ainsi que des méthodes permettant de s'assurer qu'elles se déroulent de la façon la plus harmonieuse possible.

► Entrée à l'école

Les enfants arrivent à l'école avec des antécédents et des expériences diverses et à différents stades de leur développement. Il est important de planifier tôt la transition pour qu'elle soit aussi harmonieuse que possible. Peu importe que l'enfant soit resté jusque-là dans sa famille ou ait fréquenté une garderie, la réussite de la transition dépend de la capacité des personnes concernées à communiquer efficacement et à partager des renseignements au sujet de l'enfant⁵.

Lorsque l'enfant est inscrit au printemps pour fréquenter pour la première fois l'école l'automne suivant, et que les parents et le personnel du conseil scolaire s'entendent sur le fait que l'enfant pourrait bénéficier d'un programme ou de services à l'enfance en difficulté, une conférence de cas réunissant les personnes concernées pourrait alors se tenir. Durant cette conférence, les besoins de l'enfant en matière de programmes et de services peuvent être examinés, afin que le programme ou les services sur lesquels on s'est entendu puissent être offerts à l'enfant en septembre. Après l'entrée

5. Tout échange d'information doit être conforme aux mesures législatives sur la protection de la vie privée et garantir la confidentialité.

de l'enfant à l'école, il peut aussi être déterminé qu'une rencontre avec le CIPR est nécessaire.

Une fois que l'enfant ayant des besoins particuliers est inscrit à l'école, l'école et les parents devraient continuer la collecte de données et l'examen des renseignements concernant les besoins de l'enfant et communiquer régulièrement au sujet de ses progrès. Documenter tôt les points forts, les besoins et le stade de développement de l'enfant sera utile pour établir les dossiers.

L'équipe pédagogique, les membres de la communauté et les familles doivent travailler ensemble pour offrir des expériences d'apprentissage cohérentes et constructives qui renforceront la confiance de l'enfant, l'encourageront à considérer l'apprentissage comme une expérience utile et agréable, et lui fourniront une base solide pour son développement intellectuel, physique et social.

► Transition d'une école à une autre

Beaucoup d'élèves changent d'école, soit pour des raisons concernant les programmes ou par suite du déménagement de leur famille. Quelle que soit la raison du changement d'école, et que la transition se fasse dans le territoire du même conseil scolaire ou vers un autre conseil scolaire, elle peut être facilitée grâce à une planification préalable. Cette planification est particulièrement importante dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers. Dans les limites permises par la *Loi sur l'accès à l'information municipale et la protection de la vie privée* et par le *Dossier scolaire de l'Ontario : Guide, 2000*, tous les renseignements pertinents au sujet de l'élève devraient être communiqués avant son arrivée à l'école d'accueil pour permettre la mise en place des soutiens appropriés.

Lors de la planification des programmes et des soutiens à offrir à l'élève ayant des besoins particuliers qui vient d'un autre conseil scolaire, le nouveau conseil devrait obtenir et utiliser les évaluations de l'ancien conseil.

La nouvelle école trouvera une copie du PEI de l'élève, plan de transition compris, dans le dossier scolaire de l'Ontario (DSO) qui lui a été transmis pour l'élève. Tel que décrit dans **la partie E** du présent guide, le PEI contient divers renseignements (p. ex., anomalie de l'élève, renseignements médicaux pertinents concernant l'élève, détails sur les services à l'enfance en difficulté offerts à l'élève, information sur les points forts et les besoins de l'élève et les attentes d'apprentissage modifiées) qui permettront à la nouvelle école de commencer à planifier sans délai le programme de l'élève.

► Transition d'une école élémentaire à une école secondaire

La transition de l'élémentaire au secondaire est parmi les périodes les plus difficiles de l'adolescence [...] Une planification efficace de la transition vers le secondaire commence en 7^e année pour tous les élèves et se poursuit jusqu'à la 9^e année et parfois au-delà. Il faut noter qu'au sein des conseils scolaires de langue française, la transition de la 6^e à la 7^e année est aussi parfois une étape charnière. Ne pas oublier qu'une transition sans heurt contribue à jeter des bases solides pour la réussite au secondaire et même au-delà.

(Tracer son itinéraire vers la réussite, p. 22)

Les élèves de la 7^e à la 12^e année sont soutenus dans leur transition vers l'école secondaire en élaborant leur plan d'itinéraire d'études (PIE), lequel plan est requis de chaque élève dans le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie exposé dans *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12^e année*, 2013. En vue de cette transition majeure, et avec l'aide de leurs enseignantes et enseignants et de leurs parents, chaque élève se concentre sur cette planification, de diverses façons et dans divers domaines, notamment lors de la sélection des cours.

Pour aider l'élève ayant des besoins particuliers à planifier cette transition de l'école élémentaire vers l'école secondaire, le personnel enseignant doit lui fournir de l'information concernant :

- les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), du certificat d'études secondaires de l'Ontario (CESO) ou du certificat de rendement, s'il y a lieu;
- le relevé de notes de l'Ontario;
- les types de cours offerts et la meilleure façon de s'y prendre pour concevoir son programme scolaire personnel au palier secondaire selon ses champs d'intérêt, ses points forts, ses besoins et ses aspirations;
- les programmes spécialisés et les programmes offerts à l'échelle du conseil scolaire, les activités parascolaires et les programmes de soutien supplémentaires;
- les stratégies permettant de satisfaire à l'exigence en matière de service communautaire;
- la gamme complète des possibilités offertes au postsecondaire (formation en apprentissage, collège, intégration communautaire, université et marché du travail);
- le processus de planification d'apprentissage, de carrière et de vie et les stratégies permettant de faire une utilisation efficace des ressources en matière d'apprentissage, de carrière et de vie.

Les informations que l'élève consigne dans son PIE et partage avec ses enseignantes et enseignants et ses parents peuvent être révélatrices de ses points forts, de ses besoins, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations en matière d'apprentissage et peuvent ainsi servir à développer son PEI, incluant son plan de transition.

► **Transition de l'école au travail, aux études postsecondaires et à l'intégration communautaire**

La transition de l'école secondaire vers une destination postsecondaire – pour poursuivre des études ou une formation, travailler ou vivre de façon autonome – peut être intimidante pour de nombreux élèves. Toutefois, cette transition peut s'avérer particulièrement difficile pour certains élèves ayant des besoins particuliers. La probabilité d'une transition réussie augmente beaucoup lorsque l'école travaille avec l'élève, les parents, les

employeurs, les organismes communautaires et les fournisseurs de services d'éducation pour élaborer des plans coordonnés destinés aux élèves en difficulté, conformément au **Règlement 181/98, « Identification et placement des élèves en difficulté »**.

Tel que mentionné plus haut, les renseignements que l'élève consigne dans son PIE et partage avec ses enseignantes et enseignants sont précieux pour l'élaboration d'un plan de transition du secondaire vers le postsecondaire ou la transition au travail. *Tracer son itinéraire vers la réussite* note que « [l]a planification de la transition du secondaire vers des projets postsecondaires doit faire partie de l'apprentissage de l'élève dans le cours d'exploration de carrière obligatoire de 10^e année. Elle doit aussi faire partie du processus établi par l'école pour les choix de cours faits par les élèves, en consultation avec leurs parents, pour la 11^e et la 12^e année » (p. 24).

En outre, pour favoriser la transition au travail, à d'autres études ou à l'intégration communautaire des élèves ayant des besoins particuliers, ce processus pourrait inclure des dispositions visant à aider l'élève à communiquer avec des établissements d'enseignement postsecondaire, des organismes communautaires ou des lieux de travail, le cas échéant. Dans certains cas, cette information pourra avoir été fournie au cours du processus de planification de la transition. Lorsque c'est le cas, le suivi du processus de planification de la transition donne l'occasion de revoir cette information avec l'élève.

► **Transition vers l'école après une absence prolongée pour des raisons médicales**

Quand l'élève est prêt à retourner à l'école après une absence prolongée pour des raisons médicales, il pourrait être utile de préparer son accueil, en sensibilisant le personnel et les autres élèves aux besoins de l'élève, en tenant compte de sa situation médicale. Il est essentiel de discuter de la transition avec les parents et, après avoir obtenu le consentement approprié, avec le personnel médical qui s'est occupé de l'élève. En outre, des organismes qui viennent en aide aux personnes ayant des troubles médicaux particuliers, peuvent aussi être en mesure d'offrir une formation en cours d'emploi utile aux enseignantes et enseignants, et à d'autres membres du personnel scolaire.

Les stratégies suivantes peuvent être utiles pour répondre aux besoins de l'élève qui retourne à l'école :

- organiser des séances de rattrapage pour l'élève après les évaluations initiales de son niveau de fonctionnement;
- mettre en place un système de jumelage pour faciliter l'adaptation de l'élève à la vie de l'école;
- réduire la durée de la journée scolaire, au moins au début, dans l'intérêt de l'élève. Cette stratégie peut s'avérer utile dans le cas où l'endurance est un problème. Cette solution de rechange ne devrait être adoptée que si elle est dans l'intérêt véritable de l'élève.

► **Transition vers des programmes d'éducation offerts dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels (STGC) et à la sortie de ces programmes**

Pour faciliter la transition de l'élève à son admission à un programme d'éducation offert dans un établissement de STGC ou à sa sortie du programme, le conseil scolaire et le personnel de l'établissement de STGC devraient déployer tous les efforts possibles pour assurer la continuité des programmes et des services offerts à l'élève, avec un minimum de perturbation. À chaque étape, les plans de transition doivent être élaborés et faire l'objet d'un suivi par des équipes-écoles des élèves qui peuvent comprendre, entre autres, les parents, les élèves (au besoin), des enseignantes et enseignants, des membres du personnel de l'établissement et des partenaires de services communautaires, afin de tenir compte des points forts, des champs d'intérêt et des besoins des élèves, et de favoriser une transition fluide lors de leur admission ou de leur sortie du programme d'éducation de l'établissement de STGC. Les éléments de la planification de la transition incluent le partage de documents et de dossiers, conformément aux directives énoncées dans le *Dossier scolaire de l'Ontario : Guide, 2000*, les communications régulières avec les parents et la réinsertion graduelle de l'élève dans le système scolaire.

Pour plus de renseignements sur les programmes d'éducation offerts dans les établissements de STGC, voir **la partie F** de ce guide ou consulter le document *Lignes directrices concernant l'approbation et la prestation des programmes d'éducation dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels*.

Planification intégrée (triministérielle) de la transition pour les jeunes ayant un handicap de développement

Le développement de plans de transition pour les élèves ayant des besoins particuliers nécessite souvent la collaboration de partenaires communautaires. Conscient de l'importance que revêt cette collaboration, le ministère de l'Éducation s'est engagé à travailler avec d'autres ministères – Services à l'enfance et à la jeunesse, Services sociaux et communautaires – pour renforcer et améliorer le continuum existant de soutien à la transition pour les jeunes ayant un handicap de développement. Depuis 2014, la planification intégrée de la transition est offerte à tout jeune (âgé de 14 ans ou plus) identifié comme ayant un handicap de développement tel que défini dans l'un des trois cadres de la législation ministérielle. La planification intégrée de la transition veut que toutes les personnes qui appuient les jeunes ayant un handicap de développement travaillent en collaboration afin de faciliter une transition en douceur vers les itinéraires postsecondaires. La planification intégrée de la transition implique la direction d'école, le personnel enseignant, les élèves et leurs familles, ainsi que d'autres personnes appuyant le jeune, tel que des organismes communautaires et des fournisseurs de soins de santé.

Des protocoles régionaux ont été élaborés dans l'ensemble de la province pour faire en sorte que ce processus intégré de planification de la transition soit en harmonie avec le processus de planification de la transition qui fait partie du PEI et conduise à un plan de transition intégré unique pour l'élève. Le plan de transition intégré unique devrait être un plan à long terme, en constante évolution, qui est développé quand l'élève atteint 14 ans et qui est révisé et mis à jour régulièrement dans le cadre du processus du PEI. Ce plan devrait identifier les étapes à franchir – depuis le moment de sa mise en œuvre jusqu'au moment prévu du départ de l'élève de l'école – pour que l'élève ayant un handicap de développement atteigne ses objectifs. Le plan de transition intégré comprend les mêmes composantes que le plan de transition élaboré comme faisant partie du PEI. Ces composantes sont décrites plus haut, dans [l'introduction de la section Planification de la transition](#), et examinées de façon plus détaillée à [la section 8](#) de la partie E de ce guide.

Intégration des processus de planification

Suivant les besoins et le profil de l'élève, il est souvent nécessaire d'avoir plusieurs plans différents pour s'assurer que l'élève tire pleinement profit des programmes de l'école et réussit sa transition vers la vie adulte. Si ces plans sont développés séparément, il existe un risque considérable de chevauchement des efforts et un risque encore plus grand de produire des plans qui se contredisent. Il est donc recommandé que les conseils scolaires et les directions d'école élaborent des procédures visant à intégrer la planification pour les élèves ayant des besoins particuliers. Par exemple, les divers plans de l'élève peuvent être coordonnés par une équipe de participantes et participants principaux au cours d'une réunion de planification à objectifs multiples, organisée au début de chaque semestre ou de chaque année scolaire. Il est aussi important de noter qu'un processus intégré de planification doit satisfaire à toutes les exigences des règlements et des politiques régissant les plans individuels.

L'énoncé de décision du CIPR, le cas échéant, sert de point de départ au processus de planification intégré dans la mesure où cet énoncé identifie les points forts et les besoins de l'élève, et peut inclure des recommandations au sujet des services et des programmes, lesquels doivent tous être pris en compte lors du développement du PEI et d'autres plans.

Les sections suivantes examinent certains des plans que peut avoir une ou un élève et identifient les chevauchements pouvant se produire entre ces plans.

► Plan d'enseignement individualisé et plan de transition

L'exigence réglementaire selon laquelle le plan de transition doit faire partie du plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'élève laisse à l'école et au conseil scolaire une certaine latitude concernant le degré d'intégration de ces deux plans. Les composantes du plan de transition peuvent être :

- placées dans une section séparée du PEI; ou
- réunies dans un document différent annexé au PEI.

Tel que déjà mentionné, il peut convenir dans certains cas (surtout pour les élèves ayant des besoins complexes) d'élaborer la partie du plan de transition dans le PEI au cours d'une réunion consacrée exclusivement à cette fin. La difficulté consiste alors à s'assurer que le plan de transition est compatible avec le reste du PEI. Les mesures documentées dans le plan de transition doivent être compatibles avec les buts de la transition, les attentes d'apprentissage, les soutiens et les adaptations ou modifications consignées dans le PEI de l'élève. À cet effet, le plan de transition devrait être examiné et révisé, en tenant compte de tous les aspects du PEI.

► Portfolio de cheminement et plan d'itinéraire d'études

La politique énoncée dans *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12^e année*, 2013 exige que tous les élèves, y compris les élèves ayant des besoins particuliers, élaborent un plan d'itinéraire d'études (PIE) de la 7^e à la 12^e année. Les élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 6^e année peuvent choisir d'élaborer un portfolio de cheminement.

Le portfolio et le PIE sont développés par l'élève et lui appartiennent. Les informations que l'élève partage dans son PIE peuvent apporter un éclairage complémentaire sur ses points forts, ses besoins, ses champs d'intérêt et ses aspirations en matière d'apprentissage, ce qui peut aider à orienter le développement (ou la révision annuelle) de son PEI, y compris du plan de transition.

Soutenir la transition de l'élève est un aspect important du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie exposé dans le document *Tracer son itinéraire vers la réussite*. Dans ce programme, les élèves adoptent un processus d'enquête pour explorer quatre domaines de planification en matière d'apprentissage, de carrière et de vie : se connaître; explorer les possibilités; prendre des décisions et établir des objectifs; et atteindre les objectifs et effectuer les transitions. Les preuves d'apprentissage que les élèves rassemblent au cours de ce processus les aident à mesurer leur progrès d'une année d'études à l'autre, de l'école élémentaire à l'école secondaire et de l'école secondaire à leur première destination postsecondaire.

► **Plans d'apprentissage établis dans le cadre de l'expérience de travail et de l'éducation coopérative**

Tout élève qui effectue un stage de courte durée dans le cadre de l'expérience de travail ou qui suit un programme d'éducation coopérative a un plan d'apprentissage dans lequel sont décrits ses objectifs et ses activités d'apprentissage. Des détails sur les exigences à satisfaire pour ces plans d'apprentissage sont énoncés dans le document de politique du ministère de l'Éducation intitulé *Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience : Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario*, 2000.

L'expérience de travail et les programmes d'éducation coopérative donnent aux élèves, y compris aux élèves ayant des besoins particuliers, une occasion d'en apprendre davantage sur eux-mêmes, sur leurs points forts et leurs champs d'intérêt ainsi que sur leur communauté et sur la réalité du milieu de travail. Pour s'assurer que les expériences d'apprentissage sont significatives, les enseignantes et enseignants qui participent à l'élaboration du plan d'apprentissage de l'élève et qui s'occupent de son placement doivent veiller à ce que les deux soient compatibles avec les objectifs, les points forts et les besoins de l'élève, tels que documentés dans l'énoncé de décision du CIPR et le PEI de l'élève, y compris le plan de transition.

L'expérience de travail de l'élève peut influencer sur ses champs d'intérêt et ses objectifs. Par conséquent, les perceptions de l'élève, de ses parents, de la monitrice ou du moniteur de formation (s'il y a lieu) et des enseignantes et enseignants concernant l'expérience récente d'éducation coopérative ou l'expérience de travail de l'élève peuvent aider à élaborer le PEI et le plan de transition de l'année suivante.

► Plans d'appui en matière de santé et de sécurité

D'autres documents administratifs et de planification seront probablement associés aux services exigés en matière de santé et de sécurité pour certains élèves ayant des besoins particuliers. Les services énoncés dans ces documents font partie du cadre de soutien de l'élève et devraient être intégrés dans le processus de planification afin d'assurer cohérence avec le PEI. Ces plans peuvent comprendre ce qui suit :

- **Un plan de sécurité :** Un plan de sécurité est établi pour l'élève dont le comportement présente un risque constant pour elle-même ou lui-même, d'autres élèves, le personnel ou d'autres personnes en général. Il peut servir de plan d'intervention d'urgence, en déterminant les rôles et responsabilités du personnel dans la gestion de comportements particuliers qui posent un problème. L'élaboration d'un plan de sécurité implique tous les membres du personnel qui travaillent de façon continue avec l'élève, ainsi que les parents et les représentantes et représentants d'autres organismes communautaires travaillant avec l'élève ou la famille.
- **Un plan de soutien du comportement :** Un plan de soutien du comportement est conçu pour se pencher sur la raison sous-jacente d'un comportement inadéquat, remplacer le comportement inadéquat par un comportement adéquat qui sert la même fonction, et réduire ou éliminer le comportement inadéquat. Dans les conseils scolaires, les plans de soutien du comportement sont parfois appelés « plans de gestion du comportement ».
- **Un plan médical :** Un plan médical est établi pour des élèves ayant des problèmes de santé graves. Il devrait inclure un plan de soins médicaux d'urgence, une liste des adaptations environnementales dont l'élève a besoin ainsi que de l'information relative à la formation en cours d'emploi du personnel.

PARTIE D

Processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)

Introduction

Les comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) ont la responsabilité d'identifier les élèves ayant des besoins particuliers et du placement de ces derniers dans un programme pour l'enfance en difficulté. Cette partie du guide décrit les rôles des CIPR, les processus dont ils sont responsables et les exigences réglementaires relatives à leurs activités, y compris les procédures d'appel et de révision relevant du CIPR et de la commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED). Cette partie du guide fournit aussi des renseignements sur les appels déposés dans certaines circonstances devant un tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario.

Les articles pertinents du **Règlement de l'Ontario 181/98, « Identification et placement des élèves en difficulté »**, qui établit la plupart des exigences pour les CIPR, sont signalés dans le texte principal de cette partie du guide à l'aide de renvois placés immédiatement après les paragraphes qui leur sont consacrés. Des liens hypertextes sont ancrés dans ces renvois et mènent à la section du règlement considérée.

La page du site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/identiff.html contient aussi des renseignements sur les CIPR.

L'identification et le placement des élèves en difficulté

► Le CIPR

Le CIPR est un comité formel qui se réunit pour décider si une ou un élève devrait être identifié comme étant en difficulté et, dans l'affirmative, quel est le placement qui répondrait le mieux à ses besoins. Tous les conseils scolaires doivent mettre sur pied au moins un CIPR. Un CIPR comprend au moins trois personnes, dont l'une doit être une directrice ou directeur d'école ou une agente ou agent de supervision du conseil. Une conseillère ou conseiller scolaire ne peut pas être membre du CIPR.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, articles 10 et 11.](#))

Des détails sur le processus du CIPR doivent être fournis dans les plans pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires conformément aux normes du Ministère concernant ces plans, énoncées dans [la partie B](#) de ce guide.

► Le rôle du CIPR

Le CIPR doit :

- inviter les parents et l'élève (si l'élève est âgé d'au moins 16 ans) à participer à la réunion du CIPR;
- examiner les renseignements pertinents concernant l'élève;
- décrire les points forts et les besoins de l'élève;
- décider si l'élève devrait ou non être identifié comme une élève ou un élève en difficulté;
- définir le domaine ou les domaines de toute anomalie de l'élève selon les catégories et les définitions des anomalies fournies par le ministère de l'Éducation (voir [la section Catégories d'anomalies](#) dans la partie A de ce guide);
- décider d'un placement pertinent pour l'élève;
- fournir les motifs du placement, s'il s'agit d'un placement dans une classe pour l'enfance en difficulté;

- discuter des propositions de programmes et services à l'enfance en difficulté à la demande de l'un des parents, ou de l'élève âgé d'au moins 16 ans;
- réviser l'identification et le placement au moins une fois au cours de chaque année scolaire, sauf si un des parents renonce par écrit à la révision.

► Demande de convocation d'une réunion du CIPR

Une fois l'enfant inscrit à l'école, les parents ont le droit de demander que la direction d'école renvoie le cas de leur enfant à un CIPR.

Comme le prescrit le règlement, la direction de l'école que fréquente l'élève :

- doit envoyer le cas de l'élève à un CIPR sur demande écrite du parent;
- peut, sur avis écrit transmis au parent, envoyer le cas de l'élève à un CIPR.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 14 \(1\)](#).)

Si un des parents présente une demande écrite en vue d'un CIPR, la direction d'école doit respecter les marches à suivre du conseil scolaire pour organiser la réunion du CIPR. Ni le conseil scolaire ni la direction d'école ne peut refuser cette demande.

Dans les 15 jours de la réception de la demande écrite de l'un des parents ou de la remise de l'avis adressé aux parents, la direction d'école doit leur fournir :

- un accusé de réception de la demande de l'un des parents (si le CIPR se réunit à la demande des parents);
- un exemplaire du guide des parents préparé par le conseil scolaire concernant l'éducation de l'enfance en difficulté;
- un avis écrit indiquant le moment approximatif où aura lieu la réunion du CIPR.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 14 \(6\)](#).)

Remarque. – Les communications avec les parents ou l'élève concernant la réunion du CIPR et ses résultats doivent se faire, sur demande, en braille, en gros caractères ou en format audio.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, article 4](#).)

Lorsque la direction d'école ou le parent ou encore ces deux parties demandent à avoir un CIPR, la direction d'école doit organiser une réunion avec le comité en se conformant à la procédure établie par le conseil scolaire.

Considérations relatives aux élèves qui passent d'une école d'application à une école du conseil scolaire

Si les parents et une école d'application décident de transférer une ou un élève d'une école d'application vers une école du conseil scolaire, la surintendante ou surintendant de l'école d'application doit, aussitôt que possible, informer le conseil scolaire de la décision d'inscrire l'élève dans une école du conseil. Le CIPR devrait se réunir le plus tôt possible après la décision de transférer l'élève dans une école du conseil scolaire.

► Avis de la réunion du CIPR

Au moins 10 jours avant la réunion, la présidente ou président du CIPR doit envoyer un avis écrit de la réunion aux parents.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 5 \(5\)](#).)

Cet avis écrit indique la date, l'heure et le lieu de la réunion et devrait inviter les parents à confirmer sa présence. Les parents devraient être encouragés à se présenter à la réunion et tous les efforts devraient être faits pour tenir compte de leur horaire. Ils devraient aussi être informés qu'ils ont le droit :

- d'assister et de participer aux discussions du comité au sujet de l'élève;
- d'être présents lorsque le comité prend ses décisions en matière d'identification et de placement;
- de confier à une représentante ou un représentant la tâche de parler en leur nom ou de les appuyer d'une autre façon.

Chaque conseil scolaire a ses propres marches à suivre pour inviter les parents à participer à la réunion du CIPR. Plusieurs conseils jugent qu'il est utile de communiquer avec les parents par téléphone, puis de leur envoyer une lettre d'invitation. Si les parents n'ont toujours pas répondu à l'avis écrit annonçant la réunion deux ou trois jours avant la date fixée pour la réunion, la direction d'école devrait communiquer directement avec les parents. Elle peut en même temps en profiter pour s'assurer que les parents ont bien reçu le guide des parents préparé par le conseil scolaire

concernant l'éducation de l'enfance en difficulté, qu'ils l'ont lu et le comprennent (voir le Guide des parents qui suit).

Les parents (et l'élève âgé d'au moins 16 ans) doivent recevoir les mêmes renseignements concernant l'élève que ceux communiqués à la présidente ou au président du CIPR. Ces renseignements doivent leur être envoyés le plus tôt possible après leur réception par la présidente ou le président.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 15 \(8\)](#).)

► Guide des parents

Chaque conseil scolaire est tenu de préparer un guide des parents sur l'éducation de l'enfance en difficulté.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 13 \(1\)](#).)

Le guide des parents sur l'enfance en difficulté du conseil scolaire doit contenir au moins les renseignements figurant dans le modèle de guide fourni à [l'annexe D-1](#) dans cette partie du guide.

Après la réception d'une demande de réunion d'un CIPR, les parents doivent recevoir un exemplaire de ce guide, préparé à leur intention par le conseil scolaire, qui contient de l'information sur le rôle du CIPR et sur le processus décisionnel.

Le guide des parents fournit des renseignements sur les points suivants :

- le rôle du CIPR et la révision par le CIPR;
- les marches à suivre pour identifier une ou un élève comme étant en difficulté et décider de son placement;
- l'obligation du CIPR de décrire les points forts et les besoins de l'élève;
- l'obligation du CIPR de mentionner dans son énoncé de décision l'anomalie de l'élève, ainsi que sa catégorie et sa définition;
- le rôle d'une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED), et le droit des parents d'interjeter appel des décisions du CIPR devant cette commission;
- les noms, les adresses et les numéros de téléphone des écoles provinciales et des écoles d'application;
- si et dans quelle mesure le conseil scolaire achète des programmes d'enseignement ou des services à l'enfance en difficulté auprès d'un autre conseil scolaire;

- une liste des associations locales de parents qui peuvent faire partie d'un comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED);
- le fait qu'une décision du CIPR en matière de placement ne peut être mise en vigueur si aucun des parents n'a consenti à la décision, ou si un des parents a déposé un avis d'appel auprès du conseil scolaire, dans le délai requis, contestant la décision du CIPR.

Tous les parents devraient être informés *au moins une fois l'an*, par le biais d'un article dans le bulletin de l'école ou par d'autres moyens, qu'ils peuvent obtenir le guide des parents du conseil scolaire concernant l'enfance en difficulté ainsi que de leur droit de demander que le cas de leur enfant soit envoyé à un CIPR.

Des exemplaires du guide doivent être disponibles dans chaque école, au siège du conseil scolaire et dans les bureaux de district du Ministère. Sur demande des parents ou de l'élève, le guide des parents concernant l'éducation de l'enfance en difficulté doit être fourni en braille, en gros caractères ou en format audio.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98](#), paragraphes 13 (2) et (3).)

► Préparation d'une réunion du CIPR

Après la réception d'une demande de réunion d'un CIPR, le comité :

- obtient une évaluation éducationnelle de l'élève (pour des détails sur les évaluations éducationnelles, voir [la partie C](#) de ce guide);
- obtient, sous réserve de la *Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé*, que soit réalisé un examen médical ou psychologique de l'élève, s'il est établi que cette information est nécessaire pour prendre une décision bien fondée en matière d'identification et de placement (pour des détails sur les examens médicaux et psychologiques, voir [la partie C](#) de ce guide);
- envisage de convoquer l'élève à une entrevue s'il établit qu'il serait utile de le faire (le consentement des parents est nécessaire si l'élève est âgé de moins de 16 ans);
- tient compte des renseignements sur l'élève que lui soumettent les parents de l'élève de même que ceux que lui soumet l'élève si celui-ci est âgé d'au moins 16 ans; et

- tient compte de tout autre renseignement qu'il estime pertinent aux fins de la prise de décision du CIPR.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 15 \(1\)-\(7\)](#).)

► Réunion du CIPR reportée

Aucun élève ne doit se voir refuser l'accès à un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en attendant la tenue d'une réunion ou le prononcé d'une décision du CIPR. En cas de délai dans la tenue de la réunion du CIPR ou dans la décision en matière d'identification et de placement, un programme d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté convenant aux points forts et aux besoins manifestes de l'élève doivent lui être offerts entre-temps.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, article 9](#).)

► Participation à la réunion du CIPR

Les parents et les élèves âgés d'au moins 16 ans ont le droit d'assister et de participer aux discussions du comité au sujet de l'élève, et d'être présents lorsque le comité prend ses décisions en matière d'identification et de placement.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 5 \(1\)](#).)

En plus des trois personnes qui forment le CIPR, d'autres personnes peuvent assister à la réunion du CIPR, notamment les personnes suivantes :

- la directrice ou le directeur de l'école de l'élève (lorsque la direction d'école n'est pas déjà membre du CIPR);
- des personnes-ressources telles que l'enseignante ou enseignant de l'élève, le personnel de l'éducation de l'enfance en difficulté, le personnel de soutien du conseil scolaire ou d'autres professionnels dont la présence peut être nécessaire pour fournir un complément d'information ou des éclaircissements;
- la représentante ou le représentant des parents, ou de l'élève âgé d'au moins 16 ans – en d'autres termes, une personne qui peut parler au nom des parents ou de l'élève, ou les appuyer;

- une ou un interprète (notamment en langage gestuel), si nécessaire;
- d'autres personnes dont la présence est demandée par les parents, ou par la direction de l'école de l'élève (sous réserve de l'accord de la présidente ou du président du CIPR).

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 5 \(3\) et \(4\)](#).)

► Préparation d'un compte rendu

Aucune disposition du Règlement 181/98 n'oblige à préparer une transcription ou tout autre compte rendu de la réunion d'un CIPR. Il est cependant recommandé de documenter les discussions des réunions au cours desquelles d'importantes décisions sont prises. Cette documentation, ainsi que les rapports qui lui sont soumis et sur lesquels s'appuie le CIPR, assurent la responsabilisation par rapport aux décisions prises, permettent de revoir et d'améliorer les processus en cours et d'aider les futurs comités à comprendre les décisions rendues par le passé. De plus, le conseil scolaire pourrait vouloir conserver un compte rendu officiel de la réunion, incluant les documents examinés par le comité, de manière à pouvoir s'y référer en cas d'appel. Si une personne souhaite prendre des mesures pour qu'un compte rendu soit fait de la réunion, il lui faut en discuter le plus tôt possible avec la présidente ou le président du CIPR et les autres participantes et participants à la réunion. Qu'il y ait un compte rendu officiel de la réunion ou non, la présidente ou le président du CIPR, les membres du comité, les parents et l'élève peuvent prendre des notes pendant la réunion du CIPR.

► Avant la réunion du CIPR

Quelque temps avant la réunion du CIPR, il est recommandé que la direction d'école ou un membre désigné du personnel rencontre les parents pour une discussion préliminaire aux fins suivantes :

- s'assurer que les parents comprennent bien leurs droits, expliqués dans le guide des parents, relativement au CIPR;
- demander aux parents de fournir tout autre renseignement qui pourrait être utile à la décision du CIPR;
- passer en revue les résultats de l'évaluation éducationnelle et des autres évaluations dont l'élève a fait l'objet;

- indiquer l'ordre du jour de la réunion du CIPR;
- expliquer les recommandations qui seront faites par le personnel de l'école;
- discuter des décisions que pourrait prendre le CIPR; et
- répondre aux questions.

► La réunion du CIPR

Les membres du CIPR ont la responsabilité de créer pendant la réunion une ambiance chaleureuse et détendue. Il est de circonstance que la présidente ou le président du CIPR :

- présente les personnes qui assistent à la réunion et explique la raison de leur présence;
- explique l'objet de la réunion; et
- fasse en sorte que les participantes et participants sachent que leur contribution est appréciée.

Les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans doivent avoir la possibilité de se faire accompagner d'une représentante ou d'un représentant, s'ils le souhaitent, et de fournir des renseignements et de poser des questions.

Le CIPR passe en revue tous les renseignements disponibles concernant l'élève. Il :

- examine les résultats de l'évaluation éducationnelle de l'élève;
- tient compte des résultats de toute autre évaluation, par exemple une évaluation médicale ou psychologique, s'il estime en avoir besoin pour prendre une décision éclairée en matière d'identification et de placement;
- tient compte des résultats d'une entrevue avec l'élève, si les membres du comité estiment qu'il serait utile de le faire;
- tient compte des renseignements sur l'élève fournis par les parents ou par l'élève âgé d'au moins 16 ans; et
- tient compte de tout autre renseignement qui pourrait être pertinent aux fins de la prise de décision du CIPR.

Au cours de la réunion, des questions peuvent être posées au personnel enseignant au sujet du rendement de l'élève, de ses progrès, de son comportement, de ses résultats d'évaluation et de sa réponse éventuelle à un changement de placement.

Le comité peut discuter et recommander des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté pour l'élève. Les membres du comité discutent de toute recommandation à cet égard avec les parents ou l'élève âgé d'au moins 16 ans, quand les parents ou l'élève en font la demande. Les parents et les élèves devraient être encouragés à poser des questions et à participer aux échanges.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 16 \(1\) et \(2\)](#).)

► **La décision du CIPR en matière de placement**

Avant d'envisager le placement de l'élève dans une classe pour l'enfance en difficulté, le CIPR est tenu, conformément au Règlement 181/98, d'examiner la possibilité d'un placement dans une classe ordinaire, conjugué aux services à l'enfance en difficulté appropriés. S'il est convaincu, après avoir tenu compte de tous les renseignements à sa disposition, que le placement dans une classe ordinaire répond aux besoins de l'élève et correspond aux préférences des parents, le comité se prononce en faveur du placement dans une classe ordinaire, conjugué aux services à l'enfance en difficulté appropriés.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, article 17](#).)

Si le comité décide que l'élève devrait être placé dans une classe pour l'enfance en difficulté, il doit en fournir par écrit les motifs dans son énoncé de décision.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, alinéa 18 \(2\)c](#).)

Le tableau suivant montre les diverses possibilités que peut envisager le CIPR pour rendre sa décision en matière de placement :

Placement	Description
Classe ordinaire avec services indirects	L'élève est placé dans une classe ordinaire pendant toute la journée, et l'enseignante ou enseignant profite de services de consultation spécialisés.
Classe ordinaire avec enseignante-ressource ou enseignant-ressource	L'élève est placé dans une classe ordinaire pendant presque toute la journée ou toute la journée et reçoit un enseignement spécialisé, sur une base individuelle ou en petit groupe, offert dans la classe ordinaire par une enseignante ou enseignant qualifié de l'enfance en difficulté.
Classe ordinaire avec retrait partiel	L'élève est placé dans une classe ordinaire et profite d'un enseignement en dehors de la classe pendant moins de 50 pour cent du jour de classe, offert par une enseignante ou enseignant qualifié de l'enfance en difficulté.
Classe distincte avec intégration partielle	L'élève est placé par le CIPR dans une classe pour l'enfance en difficulté, où le rapport élèves-enseignante ou enseignant respecte les normes de l'article 31 du Règlement 298, pendant au moins 50 pour cent du jour de classe, mais est intégré à une classe ordinaire pendant au moins une période d'enseignement par jour.
Classe distincte à plein temps	L'élève est placé par le CIPR dans une classe pour l'enfance en difficulté où le rapport élèves-enseignante ou enseignant est conforme aux normes de l'article 31 du Règlement 298, pendant toute la durée du jour de classe.

D'autres options peuvent répondre aux besoins de l'élève. On encourage les parents et le personnel du conseil scolaire à les explorer. Par exemple, on pourrait envisager de demander une admission :

- dans une école provinciale pour élèves sourds, aveugles ou sourds et aveugles, ou une école d'application pour les élèves qui ont de graves difficultés d'apprentissage; ou
- dans un établissement qui offre les soins ou les traitements nécessaires, adaptés à la situation de l'élève.

Les demandes d'admission dans les écoles provinciales et les écoles d'application sont coordonnées et présentées par les conseils scolaires. Les demandes d'admission dans un établissement de soins ou de traitement sont présentées directement à l'établissement par les parents, mais le personnel du conseil scolaire peut être en mesure d'aider les parents à réunir les documents pertinents.

► L'énoncé de décision du CIPR

Après examen et discussion de tous les renseignements présentés, le comité prend sa décision en matière d'identification et de placement. Il n'est pas tenu de rendre sa décision au cours de la réunion, mais peut la réserver (en attendant de recevoir plus d'information). Cependant, les parents (et l'élève âgé d'au moins 16 ans) ont le droit d'être présents lorsque le CIPR rend sa décision.

L'énoncé écrit de décision du CIPR indique si le comité a identifié l'élève comme étant en difficulté. Si l'élève est identifié comme étant en difficulté, l'énoncé écrit doit comporter les éléments suivants :

- les catégories et les définitions des anomalies identifiées;
- la description que fait le CIPR des points forts et des besoins de l'élève;
- la décision prise par le CIPR en matière de placement;
- les recommandations que fait le CIPR au sujet du programme d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté, le cas échéant; et
- les motifs du placement de l'élève dans une classe pour l'enfance en difficulté, si telle est la décision du CIPR.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 18 \(2\)](#).)

Que le CIPR décide ou non de placer l'élève dans une classe pour l'enfance en difficulté, il peut indiquer dans son énoncé de décision les motifs qui l'ont mené à prendre cette dernière et fournir à cet effet les preuves qui lui ont été soumises ainsi que l'évidence sur laquelle il s'est basé quant aux anomalies, aux points forts, aux besoins et au placement.

Les conseils scolaires ont trouvé utile d'élaborer un formulaire pour rendre compte de la décision du comité. Ce formulaire peut constituer l'énoncé de décision, dans la mesure où il comprend les renseignements énoncés ci-dessus. Il comprend aussi généralement les renseignements suivants :

- les noms des membres du comité présents;
- les noms des autres personnes présentes;
- le titre des documents examinés; et
- la procédure à laquelle les parents ont accès s'ils ne sont pas d'accord avec la décision du CIPR.

La présidente ou le président doit envoyer une copie de la décision :

- aux parents;
- à l'élève âgé d'au moins 16 ans;
- à la direction d'école;
- à la direction du conseil scolaire.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 18 \(1\)](#).)

► Consentement des parents

Le conseil scolaire applique la décision en matière de placement après avoir reçu le consentement des parents au placement ou, si les parents ne donnent pas leur consentement, mais n'entendent pas interjeter appel de la décision, après l'expiration du délai d'appel prévu. Même si le règlement exige que le consentement soit donné par écrit, il ne précise pas la forme sous laquelle il sera signifié. Dans bien des conseils scolaires, on demande aux parents d'apposer leur signature sur l'énoncé de décision indiquant leur accord avec la décision du comité en matière d'identification et de placement. L'énoncé de décision peut être signé sur les lieux de la réunion du CIPR, ou rapporté à la maison et retourné. On devrait encourager les parents à bien réfléchir à l'identification et au placement de leur enfant avant de signer l'énoncé de décision du CIPR.

Si les parents de l'élève n'ont pas assisté à la réunion du CIPR, l'énoncé de décision et un formulaire de consentement devraient être envoyés par la poste au domicile de l'élève pour être signés puis renvoyés à la direction d'école par un des parents. Si aucun des parents ne signe le formulaire de consentement et ne fait pas appel de la décision dans le délai prévu, le conseil scolaire applique la décision du CIPR et en avise les parents par écrit.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, article 20](#).)

► Après la décision du CIPR

Une réunion de suivi avec le CIPR peut être organisée à la demande des parents, que les parents aient donné ou non leur consentement à la décision du CIPR. Les parents disposent de 15 jours après la réception de l'avis de décision pour présenter par écrit une demande de réunion de suivi avec le CIPR à la direction de l'école que l'élève fréquente. La direction d'école doit ensuite prendre les mesures nécessaires pour que la réunion ait lieu le plus tôt possible. Après la réunion, dès que possible, la présidente ou le président du CIPR informe le conseil scolaire et les parents des modifications éventuelles qui ont été apportées à la décision du CIPR et, le cas échéant, remet un énoncé de décision révisé et un exposé écrit des motifs des modifications. Les parents sont invités à donner leur consentement à la décision révisée en matière d'identification et de placement.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, article 19](#).)

► Accord sur la décision du CIPR

Lorsque le CIPR a identifié l'élève comme étant en difficulté et que les parents ont accepté la décision du CIPR en matière d'identification et de placement, le conseil scolaire informe immédiatement la direction de l'école où sera offert le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté de la nécessité d'élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour l'élève, et de joindre à celui-ci un plan de transition¹ pour chaque élève en difficulté âgé de 14 ans ou plus, à moins que l'élève ne soit uniquement identifié comme surdoué.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 7 \(7\)](#).)

(Pour de plus amples renseignements sur le PEI, voir [la partie E](#) de ce guide.)

1. La politique du Ministère exige que des plans de transition soient préparés dans d'autres circonstances (voir [la partie E](#) de ce guide).

► Désaccord à propos de la décision du CIPR

Les parents qui ne sont pas d'accord avec la décision révisée peuvent :

- dans les 30 jours qui suivent la réception de la décision initiale du CIPR, déposer un avis d'appel auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire (il s'agit la plupart du temps de la directrice ou du directeur de l'éducation);
- dans les 15 jours qui suivent la réception de l'avis de la deuxième réunion, déposer un avis d'appel auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire.

(Pour plus d'information, voir [le Processus d'appel des décisions du CIPR.](#))

Si les parents ne donnent pas par écrit leur consentement à la décision du CIPR et ne font pas non plus appel de la décision dans les délais prescrits, le conseil scolaire demande à la direction d'école de mettre en application la décision du CIPR.

Résumé des délais relatifs au CIPR

Réunion du CIPR demandée	Action
Dans les 15 jours suivant une demande	La direction d'école communique aux parents : <ul style="list-style-type: none"> • un accusé de réception de la demande, le cas échéant; • un exemplaire du guide des parents sur l'enfance en difficulté; • la date approximative de la réunion du CIPR.
Au moins 10 jours avant la réunion	La présidente ou le président du CIPR communique aux parents (et à l'élève âgé d'au moins 16 ans) : <ul style="list-style-type: none"> • un avis de la réunion du CIPR; • la date, l'heure et le lieu de la réunion.
Avant la réunion et dès que possible après réception des renseignements sur l'élève	La présidente ou le président du CIPR communique aux parents (et à l'élève d'au moins 16 ans) les renseignements sur l'élève reçus par le CIPR.

suite...

...suite

Réunion du CIPR	Action
	<p>Le CIPR :</p> <ul style="list-style-type: none"> • détermine les points forts et les besoins de l'élève; • prend les décisions nécessaires en matière d'identification et de placement; • identifie la catégorie et la définition de l'anomalie décelée chez l'élève; • peut faire des recommandations au sujet des programmes et des services. <p>Dès que possible après que la décision du CIPR est prise, l'énoncé de décision est envoyé aux parties concernées de même que les raisons ayant motivé la décision de placer l'élève dans une classe pour l'enfance en difficulté, si tel est le cas.</p>

Après la décision du CIPR	Action
Dans les 15 jours suivant l'énoncé de décision	<p>Les parents peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • être d'accord avec la décision et signer le formulaire de consentement; • ne pas répondre; • demander une autre réunion; • ne pas être d'accord avec la décision et interjeter appel auprès de la commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED).

<i>Si les parents sont d'accord avec la décision ou ne répondent pas :</i>	Action
Dans les 30 jours de classe suivant la mise en œuvre du placement	<ul style="list-style-type: none"> • L'école prépare le PEI et le finalise. • Les parents en reçoivent une copie.

suite...

...suite

<i>Si les parents souhaitent qu'une autre discussion ait lieu :</i>	<i>Action</i>
Dans les 15 jours de la réception de la décision	Les parents demandent la tenue d'une deuxième réunion.
<i>Si les parents ne sont pas d'accord avec la décision :</i>	<i>Action</i>
Dans les 30 jours suivant la réception de la décision initiale du CIPR	Les parents déposent un avis d'appel auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire.
Deuxième réunion du CIPR	Action
	Dès que possible après la deuxième réunion du CIPR, un avis des résultats est envoyé aux personnes concernées, accompagné des motifs des modifications si la décision a été révisée.
Après la deuxième réunion du CIPR	Action
	Les parents peuvent : <ul style="list-style-type: none"> • signer le formulaire de consentement; ou • ne pas répondre (le conseil scolaire applique alors la décision de placement et élabore un PEI dans les 30 jours qui suivent).
<i>Si les parents ne sont pas d'accord avec la décision :</i>	<i>Action</i>
Dans les 15 jours de la réception de la décision prise lors de la deuxième réunion	Les parents déposent un avis d'appel auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire.

Demande de révision d'une décision du CIPR

► Demande de révision et renonciation

Une demande de révision de la décision du CIPR peut être présentée dès qu'un placement est en vigueur depuis trois mois :

- par la direction d'école, qui envoie un avis écrit aux parents;
- par un des parents, qui présente une demande écrite à la direction d'école;
- par la directrice ou le directeur de l'éducation du conseil scolaire (dans les cas d'achat de services).

Une demande de révision d'une décision du CIPR ne peut pas être présentée plus d'une fois au cours de chaque période de trois mois. Une réunion de révision *doit avoir lieu une fois au cours de chaque année scolaire*, sauf si la direction de l'école où est offert le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté reçoit un avis écrit de l'un des parents renonçant à la révision annuelle.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 21 \(1\), \(2\), \(3\) et \(4\).](#))

► Délai pour la révision du CIPR

Le délai prévu pour la révision d'une décision du CIPR est le même que pour le processus initial du CIPR. Dans les 15 jours qui suivent la remise aux parents de l'avis écrit de demande de révision par la direction d'école ou la remise à la direction d'école de la demande écrite de révision des parents, la directrice ou le directeur d'école doit informer par écrit les parents du moment approximatif où aura lieu la réunion de révision.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 21 \(5\).](#))

► Participation à la réunion de révision du CIPR

Les mêmes personnes que celles qui ont assisté à la réunion initiale du CIPR peuvent assister à la réunion de révision. Si un programme d'enseignement ou des services à l'enfance en difficulté ont été achetés à un autre conseil scolaire, une représentante ou un représentant du conseil scolaire acheteur peut y assister.

► Décision du CIPR en matière de révision

Le CIPR réexamine les décisions prises initialement en matière d'identification et de placement et décide si elles devraient être maintenues ou reconsidérées. Dans sa révision, il examine le même genre de renseignements que ceux étudiés lors de la réunion initiale. Avec l'autorisation écrite de l'un des parents, le CIPR qui procède à la révision tient compte des progrès accomplis par l'élève relativement à son PEI.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 23 \(2\)](#).)

► Après la décision de révision du CIPR

Dès que possible après la révision, la présidente ou le président du comité doit envoyer un énoncé écrit de décision confirmant ou modifiant l'identification ou le placement de l'élève :

- aux parents;
- à l'élève âgé d'au moins 16 ans;
- à la direction d'école;
- à la représentante ou au représentant désigné du conseil scolaire qui offre les services;
- à la représentante ou au représentant du conseil scolaire qui achète les programmes ou les services à l'enfance en difficulté (le cas échéant).

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 23 \(3\) et \(4\)](#).)

À la suite de la révision, le CIPR peut :

- confirmer sa décision initiale en matière d'identification et de placement de l'élève et fournir par écrit à toutes les parties concernées l'énoncé de la décision; ou
- modifier sa décision initiale en matière d'identification et de placement de l'élève et fournir par écrit à toutes les parties concernées un nouvel énoncé de la décision qui précise :
 - ✧ les motifs ayant mené à la modification de la décision initiale du CIPR;
 - ✧ si l'élève devrait continuer à être identifié comme étant en difficulté;
 - ✧ lorsque le comité considère que l'élève devrait continuer à être identifié comme étant en difficulté, la décision du comité en matière de placement, une description des points forts et des besoins de l'élève, ainsi que les catégories et les définitions des anomalies décelées chez l'élève; et
 - ✧ lorsque le comité considère que l'élève devrait être placé dans une classe pour l'éducation de l'enfance en difficulté, les motifs de cette décision.

Comme lors de sa réunion initiale, le CIPR doit envisager un placement dans une classe ordinaire conjugué aux services à l'enfance en difficulté appropriés avant d'examiner la possibilité d'un placement dans une classe pour l'enfance en difficulté. Si le comité décide que l'élève qui ne fait pas déjà l'objet d'un placement dans une classe pour l'enfance en difficulté devrait être placé dans une telle classe, il doit en fournir le ou les motifs dans son énoncé de décision.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 23 \(6\)](#).)

Après avoir reçu l'énoncé de décision découlant de la révision, les parents peuvent demander la tenue d'une réunion de suivi à la direction d'école. Une réunion de suivi avec le CIPR peut être organisée à la demande de l'un des parents, que cette personne ait donné ou non son consentement à la décision du CIPR.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 24 \(1\)](#).)

Les parents qui ne sont pas d'accord avec la décision peuvent :

- dans les 30 jours de la réception de l'énoncé de décision du CIPR, déposer un avis d'appel auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire;
- dans les 15 jours de la réception de l'avis de décision de la deuxième réunion, déposer un avis d'appel auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire.

(Pour plus d'information, voir le Processus d'appel des décisions du CIPR qui suit.)

Si aucun des parents ne remet son consentement écrit à la décision en matière d'identification et de placement, et ne fait pas appel, le conseil scolaire peut appliquer la décision en matière de placement. En pareil cas, le conseil scolaire doit aviser par écrit les parents de sa démarche.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, article 25](#).)

Si la révision du CIPR entraîne la modification de la décision initiale du CIPR en matière d'identification et de placement de l'élève, la direction d'école doit réétudier le PEI pour déterminer s'il a besoin d'être mis à jour.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 7 \(1\) et \(2\)](#) ainsi que [l'article 25](#).)

Processus d'appel des décisions du CIPR

► Dépôt d'un avis d'appel

Le parent qui n'est pas d'accord avec la décision initiale ou la décision de révision du CIPR peut faire appel auprès d'une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED). Les parents peuvent porter en appel :

- la décision selon laquelle l'élève est ou n'est pas une ou un élève en difficulté; ou
- la décision relative au placement de l'élève identifié comme étant en difficulté.

L'avis d'appel doit être envoyé à la secrétaire ou au secrétaire du conseil scolaire et doit :

- indiquer la décision avec laquelle le parent est en désaccord; et
- comporter un énoncé expliquant la nature du désaccord.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 26 \(1\)](#).)

Dans le cas où l'avis d'appel des parents n'est pas rédigé correctement ou ne décrit pas avec exactitude l'objet du désaccord, l'appel ne sera pas rejeté. Dans la plupart des cas, il suffit que les parents indiquent les motifs de leur désaccord.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 26 \(5\)](#).)

► Délais d'appel

La demande d'appel doit être déposée auprès de la secrétaire ou du secrétaire du conseil scolaire dans les délais suivants :

- dans les 30 jours de la réception de l'énoncé de décision du CIPR; ou
- dans les 15 jours de la réception de l'énoncé de décision du CIPR découlant d'une réunion de suivi avec le CIPR.

Les mêmes délais s'appliquent aux appels d'une décision de révision du CIPR.

Si les parents déposent un avis d'appel, la décision du CIPR en matière de placement qui est portée en appel n'est pas appliquée en attendant l'issue de l'appel. Rien n'empêche cependant les parents et le conseil scolaire de s'entendre entre-temps sur les conditions d'un placement temporaire.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 26 \(2\) et \(3\)](#).)

► Démarche du conseil scolaire après réception de l'avis d'appel

Après avoir reçu la demande d'appel, le conseil scolaire met en marche la procédure d'appel. Il lui est recommandé d'affecter un ou plusieurs membres du personnel qui ne sont pas concernés par l'appel pour prendre les mesures nécessaires à la formation de la commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED) qui entendra l'appel.

► Choix des membres de la commission d'appel

Dans les 15 jours de la réception par le conseil scolaire de l'avis d'appel :

- le conseil scolaire choisit un membre de la commission d'appel;
- les parents choisissent un membre de la commission d'appel.

Bien que les parents demandent souvent à une association locale de leur recommander un de leurs membres pour la commission d'appel, leur choix n'est pas limité à cette recommandation. Si les parents ne connaissent pas les associations locales qui travaillent dans le territoire de compétence du conseil scolaire, celui-ci devrait être en mesure de lui fournir la liste des membres des comités consultatifs de l'enfance en difficulté (CCED) ou celle des associations locales pouvant devenir membres d'un CCED.

Dans les 15 jours du choix effectué par les parents et le conseil scolaire de leurs représentantes ou représentants respectifs, ces deux membres de la commission d'appel choisissent une présidente ou un président. Il peut être utile que le conseil scolaire dresse d'avance, avant les demandes de réunion d'une commission d'appel, une liste des personnes qu'il estime compétentes et disposées à assumer la présidence de la commission. La liste peut comprendre des personnes provenant d'autres conseils scolaires, des enseignantes ou enseignants retraités ou des membres du CCED d'un autre conseil. Cette liste et les curriculum vitae qu'elle comporte peuvent aider les deux membres de la commission d'appel à choisir la présidente ou le président.

Si les membres de la commission d'appel ne peuvent s'entendre, la directrice ou le directeur du bureau de district du Ministère peut être invité à choisir la présidente ou le président.

Aucun des membres de la commission d'appel ne devrait avoir déjà été associé à la question portée en appel, ni ne devrait être membre ou employé du conseil scolaire ni employé du ministère de l'Éducation.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98](#), paragraphes 27 (1), (4) et (5).)

► Avant la réunion de la commission d'appel

Le plus tôt possible après réception de la demande d'appel, la personne désignée par le conseil scolaire pour organiser la réunion devrait communiquer avec les parties concernées (p. ex., les parents et le conseil scolaire) afin de déterminer à quel moment elles seront disponibles pour la réunion de la commission d'appel et de s'informer au sujet des personnes qu'elles ont choisies respectivement comme membres de la commission.

La personne désignée devrait également :

- indiquer aux parties à l'appel comment elles peuvent la joindre, en leur précisant que c'est à elle, et non aux membres de la commission d'appel, qu'elles devraient adresser leurs questions concernant la marche à suivre;
- s'occuper des préparatifs de la réunion, notamment de trouver une salle à cette fin. La réunion devrait se tenir dans un endroit neutre, de préférence assez près du domicile des parents, par exemple dans une école qui n'est pas concernée par la question, un bureau gouvernemental ou un hôtel;
- prévenir les parents et le conseil scolaire que les renseignements sur les besoins et les points forts de l'élève présentés à la réunion ou aux réunions du CIPR peuvent être remis à la commission d'appel. Le règlement ne précise pas à quel moment ces renseignements devraient être envoyés aux membres de la commission d'appel, mais il serait bon de veiller à ce qu'ils soient communiqués suffisamment tôt pour permettre aux membres de la commission et à l'autre partie de les lire attentivement;
- s'assurer que les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans sont au courant de leur droit d'avoir une représentante ou un représentant qui assiste à la réunion.

La présidente ou le président de la commission d'appel :

- doit, dans un délai raisonnable (mais au moins dix jours avant la réunion), envoyer un avis aux parents, à l'élève âgé d'au moins 16 ans, au conseil scolaire et aux présentatrices et présentateurs pour les informer de la date et de l'heure de la réunion de la commission d'appel, et de l'endroit où elle se tiendra. Ces détails devraient avoir été réglés en consultation avec les parents, le conseil scolaire et les membres de la commission d'appel. La présidente ou le président est tenu de veiller à

ce que la réunion se déroule à un moment opportun et dans un endroit approprié. En général, les réunions des commissions d'appel sont prévues pour une journée, mais il peut se trouver des circonstances où tout le monde convient que plus de temps est nécessaire;

- devrait demander aux parents et au conseil scolaire de présenter chacun une liste des personnes dont elles souhaitent la présence à la réunion, en indiquant approximativement la durée de leur présentation à la commission d'appel. Si le temps le permet, ces listes devraient être distribuées aux parties avant la réunion. Si les listes sont longues ou que les membres de la commission d'appel estiment qu'il manque certaines personnes qui devraient être invitées, la présidente ou le président de la commission peut alors organiser une conférence téléphonique avec les parties afin de surmonter les difficultés. Une certaine souplesse peut être nécessaire dans l'organisation des réunions pour tenir compte de l'horaire des personnes invitées à fournir des renseignements à la commission d'appel.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 28 \(1\) et \(2\)](#).)

Si les membres de la commission d'appel ont l'intention de demander des documents qui n'ont pas déjà été produits par l'une ou l'autre des parties, la personne désignée par le conseil scolaire devrait alors présenter par écrit une demande à cette fin aux deux parties.

La présidente ou le président du CIPR duquel émane la décision initiale fournit à la commission d'appel certains documents sur les travaux du CIPR, y compris l'énoncé de décision et les rapports, évaluations ou autres documents qui ont été pris en compte par le CIPR.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 27 \(6\)](#).)

Après avoir consulté les autres parties, la présidente ou le président de la commission d'appel convoque une réunion qui se déroule dans un lieu et à une date appropriés, mais qui ne peut se tenir plus de 30 jours après que la présidente ou le président a été choisi, sauf si les parents et le conseil scolaire acceptent par écrit une date ultérieure.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 28 \(1\), \(2\) et \(3\)](#).)

► Réunion de la commission d'appel

Le conseil scolaire :

- fournit à la commission d'appel les services de secrétariat et d'administration nécessaires aux activités telles que les appels téléphoniques, la correspondance, la photocopie et la distribution des documents ainsi que des exemplaires des recommandations de la commission d'appel;
- selon les politiques qui s'appliquent aux membres du conseil scolaire, acquitte les frais de déplacement et autres des membres de la commission d'appel dans l'exercice de leurs fonctions.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 27 \(7\)](#).)

Outre les membres du comité, les personnes suivantes ont le droit d'être présentes :

- les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans ont le droit d'assister et de participer aux discussions;
- les parents et l'élève ont également droit à la présence de représentantes et représentants pour parler en leur nom ou les appuyer d'une autre façon. Les parents et la représentante ou le représentant du conseil scolaire qui souhaitent la présence d'autres personnes pour les aider à prendre des notes devraient soulever la question auprès de la présidente ou du président de la commission d'appel avant la réunion ou lors de la réunion;
- quiconque, de l'avis de la présidente ou du président de la commission d'appel, peut apporter des renseignements à l'égard des questions portées en appel, peut être invité à assister à la réunion;
- les parents et le conseil scolaire peuvent, avec l'accord de la commission d'appel, inviter d'autres personnes à la réunion pour parler de questions diverses pertinentes à l'appel;
- si un programme d'enseignement ou des services à l'enfance en difficulté ont été achetés auprès d'un autre conseil scolaire, la représentante ou le représentant du conseil qui fournit les services peut assister à la réunion.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 5 \(3\)](#).)

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 28 \(4\) et \(5\)](#).)

La présidente ou le président de la commission d'appel peut préparer un ordre du jour de la réunion donnant un aperçu de son déroulement. Si possible, l'ordre du jour devrait être envoyé aux parties avant la réunion.

Exemple de l'ordre du jour pour une réunion de la commission d'appel

1. Ouverture de la séance
2. Mot de présentation de la présidente ou du président de la commission d'appel :
 - ✧ présentation des membres de la commission d'appel;
 - ✧ présentation des participantes et participants;
 - ✧ objet de la réunion;
 - ✧ description de la marche à suivre (p. ex., ordre des exposés).
3. Exposés :
 - ✧ mot d'ouverture de l'un des parents;
 - ✧ mot d'ouverture du conseil scolaire;
 - ✧ présentation de renseignements de la part des personnes invitées par les parents;
 - ✧ présentation de renseignements de la part de personnes invitées par le conseil scolaire;
 - ✧ présentation de renseignements écrits par les parents et le conseil scolaire, le cas échéant;
 - ✧ résumé par l'un des parents;
 - ✧ résumé par le conseil scolaire.
4. Mot de la fin de la présidente ou du président de la commission d'appel, qui devrait fournir les renseignements suivants :
 - ✧ la date de la décision;
 - ✧ les pouvoirs de la commission d'appel;
 - ✧ le rôle du conseil scolaire après la décision.

La réunion de la commission d'appel doit se dérouler de façon informelle. L'objet de la réunion est de fournir aux membres de la commission d'appel les renseignements dont ils ont besoin pour présenter leurs recommandations.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 28 \(2\)](#).)

► Après la réunion de la commission d'appel

La commission d'appel doit présenter ses recommandations au conseil scolaire dans les trois jours qui suivent la réunion. La commission d'appel peut :

- être d'accord avec le CIPR et recommander la mise en application de ses décisions; ou
- ne pas être d'accord avec le CIPR et présenter une recommandation au conseil scolaire concernant l'identification et le placement de l'élève, ou les deux.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 28 \(6\)](#).)

Le règlement exige que la commission d'appel présente ses recommandations par écrit en indiquant les motifs de ses recommandations. L'énoncé écrit des recommandations doit être envoyé :

- aux parents;
- à l'élève âgé d'au moins 16 ans;
- à la présidente ou au président du CIPR dont les décisions ont été portées en appel;
- à la direction de l'école;
- à la directrice ou au directeur du conseil scolaire; et
- à la représentante ou au représentant du conseil scolaire qui achète le programme ou les services à l'enfance en difficulté, le cas échéant.

(Voir [le Règlement de l'Ontario 181/98, article 29](#).)

La décision de la commission d'appel peut être communiquée sous la forme écrite que la commission estime appropriée et comporter les éléments suivants :

- des renseignements personnels à des fins d'identification des parties (p. ex., le nom et l'âge de l'élève, le nom et l'adresse des parents, le nom et l'adresse de l'école);
- la date, l'heure et le lieu de la réunion;
- l'objet de la réunion et la question ou les questions à trancher;
- le nom des parties, de leurs représentantes et représentants (le cas échéant) et des personnes qu'elles ont invitées à la réunion;
- un résumé des faits;
- un résumé des positions des parties;

- une liste des facteurs qui ont joué un rôle dans l'élaboration des recommandations et, dans la mesure du possible, la pondération accordée à chacun de ces facteurs;
- les recommandations de la commission d'appel sur la question en litige.

Même si le règlement ne l'exige pas, il est de bonne pratique que la personne-ressource du conseil scolaire prépare un dossier officiel comprenant les éléments suivants :

- les communications écrites entre la commission d'appel et les parties;
- les renseignements présentés à la commission d'appel, y compris les documents, évaluations, matériel vidéo ou autre matériel (sauf si les parents demandent que certains documents leur soient retournés);
- les recommandations de la commission d'appel;
- la décision du conseil scolaire (voir la section Après la décision de la commission d'appel ci-après).

Ce dossier devrait être conservé en vue d'être consulté ultérieurement ou d'être remis, le cas échéant, à un tribunal.

Remarque. – Tout document dont le conseil scolaire a le contrôle ou la garde sont assujettis aux exigences en matière de protection de la vie privée et d'accès à l'information de la *Loi sur l'accès à l'information municipale et à la protection de la vie privée*.

► Après la décision de la commission d'appel

Dans les 30 jours de la réception de l'énoncé écrit de la commission d'appel, le conseil scolaire doit :

- étudier les recommandations de la commission d'appel;
- décider des mesures qu'il prendra concernant l'élève; et
- envoyer à chacune des personnes qui ont reçu les recommandations écrites de la commission d'appel un avis écrit de sa décision, qui comprend une explication sur le droit des parents d'interjeter appel auprès d'un tribunal de l'enfance en difficulté.

Lorsque le conseil scolaire décide des mesures à prendre, il n'est pas limité aux mesures recommandées par la commission d'appel.

Les parents qui ne sont pas satisfaits de la décision du conseil scolaire ont un droit d'appel supplémentaire auprès d'un **tribunal de l'enfance en difficulté**.

(Voir **le Règlement de l'Ontario 181/98, article 30.**)

La décision du conseil scolaire peut être mise en application :

- si les parents y consentent par écrit;
- si aucun appel n'est interjeté auprès d'un tribunal de l'enfance en difficulté dans les 30 jours de la réception de l'avis de décision par les parents;
- si l'appel interjeté auprès d'un tribunal de l'enfance en difficulté a été rejeté ou abandonné.

Rien n'empêche le conseil scolaire et les parents de parvenir à une entente qui diffère de la décision initiale du conseil scolaire. En pareil cas, le conseil scolaire doit donner avis de la nouvelle décision aux mêmes personnes auxquelles il a envoyé l'avis de décision initial.

(Voir **le Règlement de l'Ontario 181/98, article 31.**)

Résumé des délais d'appel relatifs aux décisions du CIPR

Avis d'appel	Action
Dans les 15 jours de la réception de l'avis par le secrétaire du conseil scolaire	Le conseil scolaire et les parents choisissent chacun un membre de la commission d'appel.
Dans les 15 jours de leur désignation	Les deux membres choisissent un président.
Dans les 30 jours du choix d'un président	La commission d'appel se réunit (à moins que les parents et le conseil scolaire ne consentent par écrit à une date ultérieure).
Réunion	Action
Dans les 3 jours suivant la réunion	Les recommandations de la commission d'appel sont envoyées aux parties concernées.
Dans les 30 jours de la réception des recommandations	Le conseil scolaire étudie les recommandations et envoie l'énoncé de décision aux parties concernées.
Énoncé de décision du conseil scolaire	Action
Dans les 30 jours de la réception OU	Les parents interjettent appel auprès du tribunal de l'enfance en difficulté.
Après 30 jours lorsque les parents n'ont pas fait appel	Le conseil applique sa décision.

Résumé du processus d'identification, de placement et de révision

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités des parents et des élèves	Rôles et responsabilités de la direction d'école
<p>La direction d'école envoie le cas de l'élève à un CIPR, à la demande des parents ou de sa propre initiative.</p>	<p>Les parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> peuvent demander par écrit à la direction d'école que le cas de l'élève soit envoyé à un CIPR; peuvent demander des communications en braille, en gros caractères ou en format audio. 	<p>La direction d'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> s'assure que la demande des parents est respectée; utilise le mode de communication demandé; s'assure que les délais sont respectés.
<p>Dans les 15 jours du renvoi à un CIPR, la direction d'école avise les parents que le cas de l'élève a été envoyé à un CIPR.</p>	<p>Les parents reçoivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> un avis écrit du renvoi à un CIPR; la date probable de la réunion du CIPR; le guide des parents concernant l'enfance en difficulté, dans un format approprié. 	<p>La direction d'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> envoie les renseignements requis et le guide des parents.
<p>Après la réception d'une demande de réunion d'un CIPR, le comité :</p> <ul style="list-style-type: none"> obtient une évaluation éducationnelle; obtient un examen médical ou psychologique, si nécessaire; peut envisager de convoquer l'élève à une entrevue; doit tenir compte des renseignements sur l'élève que lui soumettent les parents de même que ceux que lui soumet l'élève âgé d'au moins 16 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> Les parents peuvent avoir à donner leur consentement pour que puisse être pratiqué un examen médical ou psychologique, conformément à la <i>Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé</i>. Les parents peuvent avoir à donner leur consentement pour que soit menée une entrevue avec l'élève de moins de 16 ans. Les parents ont le droit d'assister à l'entrevue. 	<p>La direction d'école devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> veiller à la réalisation complète de l'évaluation éducationnelle; obtenir si nécessaire le consentement aux examens médicaux ou psychologiques au besoin.

suite...

...suite

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités des parents et des élèves	Rôles et responsabilités de la direction d'école
<ul style="list-style-type: none"> • Au moins 10 jours avant la réunion du CIPR, sa présidente ou son président doit informer par écrit les parents, et l'élève âgé d'au moins 16 ans, de la date de la réunion. • Aussitôt que possible après avoir reçu de l'information au sujet de l'élève, la présidente ou le président du CIPR doit envoyer cette information aux parents, et à l'élève âgé d'au moins 16 ans. 	<p>Les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans ont le droit de recevoir tous les renseignements fournis aux membres du CIPR.</p>	<p>La direction d'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • devrait informer les parents et l'élève d'au moins 16 ans du droit de l'élève de participer à la réunion.
<p>Le CIPR se réunit et :</p> <ul style="list-style-type: none"> • peut examiner les rapports d'évaluation (p. ex., évaluation éducationnelle, examen médical, bilan orthophonique, examen psychologique); • peut considérer les résultats de l'entrevue avec l'élève; • peut discuter des programmes et des services à l'enfance en difficulté et présenter des recommandations (et non des décisions) à ce sujet; • peut inclure ces recommandations dans sa décision. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents et l'élève d'au moins 16 ans ont droit à la présence d'une représentante ou d'un représentant qui peut parler en leur nom. • Les parents ou l'élève âgé d'au moins 16 ans peuvent demander une discussion sur les programmes et les services à l'enfance en difficulté, et assister et participer à cette discussion. 	<p>La direction d'école devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre le rôle de la représentante ou du représentant des parents et, au besoin, l'expliquer aux parents, à l'élève et à la représentante ou au représentant; • expliquer le rôle du CIPR aux parents et à leur représentante ou représentant avant la réunion du CIPR.

suite...

...suite

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités des parents et des élèves	Rôles et responsabilités de la direction d'école
<p>Le CIPR :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décide si l'élève est ou non une ou un élève en difficulté; • applique, pour les élèves en difficulté, la catégorie et la définition des anomalies identifiées, conformément à la liste des catégories et des définitions des anomalies établie par le Ministère; • décrit les points forts et les besoins de l'élève; • décide du placement de l'élève (doit recommander son placement dans une classe ordinaire s'il est convaincu que ce placement répond aux besoins de l'élève et correspond aux préférences de ses parents). S'il recommande son placement dans une classe pour l'enfance en difficulté, le CIPR doit énoncer dans sa décision les motifs de cette recommandation; • envoie l'énoncé de décision écrit aux parents et à l'élève d'au moins 16 ans, à la direction de l'école et à la directrice ou au directeur de l'éducation. 	<p>Les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans reçoivent l'énoncé de décision écrit de la présidente ou du président du CIPR.</p>	<p>La direction d'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reçoit l'énoncé de décision écrit de la présidente ou du président du CIPR; • comprend les éléments de l'énoncé de décision; • tient compte de la différence entre les recommandations et les décisions du CIPR; • peut commencer l'élaboration du PEI; • peut revoir la décision avec les parents et l'élève d'au moins 16 ans.

suite...

...suite

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités des parents et des élèves	Rôles et responsabilités de la direction d'école
<p>À la demande des parents, une deuxième réunion du CIPR est convoquée le plus tôt possible.</p>	<p>Dans les 15 jours de la réception de l'énoncé de décision, les parents peuvent demander une deuxième réunion du CIPR en vue de discuter de la décision ou, dans les 30 jours de la réception de l'énoncé de décision, déposer un avis d'appel auprès du conseil scolaire.</p>	<p>La direction d'école organise une réunion de suivi avec le CIPR le plus tôt possible, sur demande.</p>
<p>Après la deuxième réunion du CIPR, le CIPR peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • confirmer sa décision initiale et en informer les parties concernées; ou • modifier sa décision initiale et informer les parties concernées de cette décision et des motifs de la décision révisée. 	<p>Les parents qui ne sont pas d'accord avec les décisions confirmées ou révisées prises lors de la réunion de suivi peuvent demander que la question soit soumise à une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED) dans les 15 jours de la réception de l'énoncé de décision de la deuxième réunion du CIPR.</p>	<p>La direction d'école s'assure que les parents et l'élève comprennent le maintien de la décision du CIPR ou sa modification.</p>
<p>Le conseil scolaire met en application la décision du CIPR le plus tôt possible et informe la direction d'école de la décision.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents qui reçoivent l'avis écrit de la décision finale du CIPR devraient fournir par écrit leur consentement au placement, ou déposer un avis d'appel auprès du conseil scolaire. • Si les parents ne fournissent pas leur consentement ou ne font pas appel, le conseil peut appliquer la décision du CIPR. 	<p>La direction d'école s'assure que les parents et l'élève comprennent bien la procédure d'appel.</p>

suite...

...suite

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités des parents et des élèves	Rôles et responsabilités de la direction d'école
<p>L'élève fait l'objet d'un placement conforme à la décision du CIPR :</p> <ul style="list-style-type: none"> • si les parents y consentent; • si les parents n'y ont pas consenti et n'ont pas non plus interjeté appel avant la fin de la période d'appel. 	<p>Les parents qui ne donnent pas leur consentement au placement et ne font pas appel sont informés par écrit que l'élève a fait l'objet d'un placement.</p>	<p>La direction d'école s'assure que les parents et l'élève comprennent bien leurs droits.</p>
<p>Dans les 30 jours de classe suivant le début du placement, un PEI doit être élaboré pour l'élève, et une copie de ce PEI doit être fournie aux parents et à l'élève âgé d'au moins 16 ans.</p>	<p>Les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans sont consultés au sujet du contenu du PEI.</p>	<p>La direction d'école s'assure que les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans sont consultés sur l'élaboration du PEI, qu'un PEI est préparé et qu'une copie leur est remise.</p>
<p>Pour les élèves âgés d'au moins 14 ans, le PEI doit comporter un plan de transition relativement aux activités postsecondaires (sauf pour les élèves surdoués).</p>	<p>Les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans sont consultés au sujet du contenu du plan de transition.</p>	<p>La direction d'école s'assure que le PEI comprend un plan de transition pour les élèves ayant des besoins particuliers lorsque nécessaire.</p>
<p>Au moins une fois par année scolaire, le CIPR se réunit à nouveau pour reconsidérer l'identification ou le placement de l'élève, ou les deux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents peuvent demander une révision trois mois après le placement. Une révision ne peut être demandée plus d'une fois tous les trois mois. • Les parents peuvent renoncer par écrit à la révision annuelle. 	<p>La direction d'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • peut entreprendre une révision par le CIPR sur avis adressé aux parents; • en cas de révision, respecte une marche à suivre semblable à celle qui est prévue pour la réunion initiale du CIPR.

Tribunaux de l'enfance en difficulté

Les parents qui sont en désaccord avec la décision prise en matière d'identification et de placement à la suite d'une réunion du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et d'une réunion subséquente de la commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED) ont le droit de faire appel devant le Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario (TEDO) ou devant l'Ontario Special Education Tribunal (OSET). Pour interjeter appel devant ces tribunaux, les parents doivent avoir épuisé les appels auxquels ils ont droit en passant par les processus du CIPR puis de la CAEED déjà décrits dans cette partie du guide. L'appel devant un tribunal des parents doit être fait dans les 30 jours suivant la réception de la décision de la CAEED. Pour faire appel, les parents doivent écrire au tribunal en exprimant leur intention de faire appel de la décision de la CAEED.

Des délais précis et des procédures sont à respecter lorsqu'un appel est interjeté devant un tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario. Le tribunal invite les deux parties à considérer une médiation avant la tenue d'une conférence préparatoire à l'audience. Il s'agit d'une démarche volontaire qui se déroule seulement si les deux parties en conviennent. L'objectif de la médiation est d'aider les deux parties à trouver une solution adéquate pour résoudre les questions faisant l'objet de l'appel².

Les tribunaux de l'enfance en difficulté, créés en vertu de la *Loi sur l'éducation* (projet de loi 82), ont pour mandat de rendre des décisions définitives et exécutoires pour résoudre des conflits entre un parent et un conseil scolaire en matière d'identification et de placement d'une ou d'un élève identifié comme étant en difficulté.

2. Pour plus d'information sur les processus de résolution de conflits dans le domaine de l'enfance en difficulté, voir le document *Cheminer en harmonie – Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services aux élèves ayant des besoins particuliers*, 2007. Les parents et les conseils scolaires peuvent recourir à la médiation en tout temps pour résoudre des conflits, quels qu'ils soient.

Loi sur l'éducation : Tribunaux de l'enfance en difficulté**57. (3) Droit d'appel**

Le père, la mère ou le tuteur d'un élève qui a épuisé tous les droits d'appel prévus par règlement en ce qui concerne l'identification ou le placement de l'élève à titre d'élève en difficulté et qui n'est pas satisfait de la décision prise à cet égard peut interjeter appel de celle-ci devant un tribunal de l'enfance en difficulté.

(4) Audience du tribunal de l'enfance en difficulté

Le tribunal de l'enfance en difficulté entend l'appel et peut :

- a) soit le rejeter;
- b) soit l'accueillir et rendre l'ordonnance qu'il estime nécessaire en ce qui concerne l'identification ou le placement.

(5) Décision définitive

La décision du tribunal de l'enfance en difficulté est définitive et lie les parties.

(Voir la *Loi sur l'éducation*, L.R.O. paragraphes 57 (3), (4) et (5).)

Le Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario entend les appels relatifs à des désaccords avec la décision d'un conseil scolaire concernant l'identification ou le placement d'élèves inscrits dans les conseils scolaires publics et catholiques de langue française. L'Ontario Special Education Tribunal entend les appels relatifs à des désaccords avec la décision d'un conseil scolaire concernant l'identification ou le placement d'élèves inscrits dans les conseils scolaires publics et catholiques de langue anglaise.

Les tribunaux de l'enfance en difficulté sont des agences indépendantes du gouvernement de l'Ontario. Depuis mars 2011, les tribunaux de l'enfance en difficulté font partie du groupement des tribunaux de justice sociale de l'Ontario et sont redevables au ministère du Procureur général pour ce qui concerne leurs activités opérationnelles et leurs fonctions d'affaires. (Par le passé, les tribunaux relevaient du ministère de l'Éducation. Toutefois, ce changement d'affectation du ministère de l'Éducation au ministère du Procureur général n'a pas modifié le mandat des tribunaux.)

De l'information détaillée sur les tribunaux de l'enfance en difficulté de l'Ontario, incluant des renseignements sur la médiation, est accessible sur [le site Web des Tribunaux de justice sociale de l'Ontario](#).

Annexe D-1 : Modèle de guide des parents pour l'éducation de l'enfance en difficulté

Nom du conseil scolaire

Énoncé de mission du conseil (facultatif)

Philosophie du conseil (facultatif)

Remarques. –

1. Si vous souhaitez recevoir ce guide des parents en braille, en gros caractères ou en format audio, veuillez communiquer avec le conseil scolaire à l'adresse figurant à la dernière page du guide ou en composant le numéro qui y est donné.
2. Le terme « parent » utilisé dans ce guide englobe aussi les tuteurs et tuteurs et peut inclure un fournisseur de soins ou un membre de la famille proche, ou un gardien ou une gardienne ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

La *Loi sur l'éducation* exige que les conseils scolaires offrent, ou achètent d'un autre conseil, des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté pour leurs élèves en difficulté. Le présent guide vise à vous donner des renseignements sur le comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et à vous expliquer les modalités concernant l'identification des élèves comme « élèves en difficulté », les décisions concernant le placement des élèves et les procédures d'appel des décisions du CIPR.

Si, après avoir lu ce guide, vous souhaitez obtenir de plus amples renseignements, veuillez consulter les personnes-ressources mentionnées à la fin du document.

Qu'entend-on par CIPR?

Le Règlement 181/98 exige que tous les conseils scolaires créent des CIPR. Ces comités comprennent au moins trois personnes, dont une doit être une directrice ou un directeur d'école ou bien une agente ou un agent de supervision du conseil.

[Les conseils scolaires peuvent indiquer le nom des membres et préciser qui est la directrice ou le directeur d'école ou bien l'agente ou l'agent de supervision.]

- 1.
- 2.
- 3.

Les parents sont instamment invités à participer à la réunion du CIPR.

Quel est le rôle du CIPR?

Le CIPR :

- décidera si votre enfant doit être identifié comme une ou un élève en difficulté;
- déterminera les anomalies de votre enfant, selon les catégories et les définitions d'anomalies établies par le ministère de l'Éducation;
- prendra une décision concernant le placement approprié de votre enfant *[le conseil devrait donner ici la liste complète des options de placement qu'il offre]*;
- révisera l'identification et le placement au moins une fois par année scolaire.

Qu'entend-on par élève en difficulté?

La *Loi sur l'éducation* définit l'élève en difficulté comme « un élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique, ou d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié [...] dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté [...] ». Les élèves sont identifiés en fonction de catégories et de définitions d'anomalies précisées par le ministère de l'Éducation.

Qu'entend-on par programme d'enseignement à l'enfance en difficulté?

Un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté est défini dans la *Loi sur l'éducation* comme un programme d'enseignement qui :

- est fondé sur les résultats d'une évaluation continue et modifié par ceux-ci,
- inclut un plan (appelé plan d'enseignement individualisé ou PEI) renfermant des buts particuliers et les grandes lignes des services éducatifs qui satisfont les besoins de l'élève en difficulté.

Qu'entend-on par services à l'enfance en difficulté?

La *Loi sur l'éducation* définit ces services comme étant les installations et les ressources, y compris le personnel de soutien et l'équipement, nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.

Qu'entend-on par PEI?

Le PEI doit être élaboré pour votre enfant – si celle-ci ou celui-ci a été identifié comme étant en difficulté – en consultation avec vous. Il doit inclure :

- une description des points forts et des besoins de votre enfant et les attentes d'apprentissage fixées pour votre enfant en matière d'éducation;
- les grandes lignes du programme d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté dont bénéficiera votre enfant;
- un énoncé des méthodes qui serviront à évaluer les progrès de votre enfant;
- un plan de transition comprenant des buts particuliers, les mesures à prendre, la personne responsable des mesures et l'échéancier de la mise en œuvre des mesures pour chaque transition pour laquelle votre enfant a besoin de soutien.

Le PEI doit être terminé dans les 30 jours de classe suivant le placement de votre enfant dans le programme, et la directrice ou le directeur d'école doit veiller à ce que vous en receviez une copie.

Comment demande-t-on une réunion du CIPR?

La directrice ou le directeur de l'école de votre enfant :

- doit demander la tenue d'une réunion du CIPR pour votre enfant, à la réception de votre demande par écrit;
- peut, en vous en avisant par écrit, faire suivre le cas de votre enfant à un CIPR si, à son avis et d'après l'enseignante ou enseignant (ou les enseignants) de votre enfant, il ou elle bénéficierait d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.

Dans un délai de 15 jours après avoir reçu votre demande ou vous avoir envoyé un avis, la directrice ou le directeur d'école doit vous remettre un exemplaire du présent guide et une lettre indiquant la date approximative de la réunion du CIPR.

Les parents peuvent-ils assister à la réunion du CIPR?

Le Règlement 181/98 permet aux parents et aux élèves âgés d'au moins 16 ans :

- d'être présents à toutes les réunions du comité et de participer à toutes les discussions du comité qui les concernent;
- d'être présents lorsque le comité prend une décision concernant l'identification et le placement.

Qui d'autre peut assister aux réunions du CIPR?

Les personnes suivantes peuvent également assister aux réunions du CIPR :

- la directrice ou le directeur de l'école de votre enfant;
- d'autres personnes-ressources, telles que l'enseignante ou enseignant de votre enfant, le personnel chargé de l'enseignement à l'enfance en difficulté, le personnel de soutien du conseil ou d'autres professionnels, en mesure d'offrir de plus amples renseignements ou explications;
- votre représentante ou représentant, c'est-à-dire la personne qui, au besoin, vous appuiera ou s'exprimera en votre nom ou en celui de votre enfant;
- une ou un interprète, le cas échéant. (Vous pouvez demander de vous prévaloir de services d'interprétation en en faisant la demande auprès de la directrice ou du directeur de l'école de votre enfant.) *[Les conseils souhaiteront peut-être indiquer les types d'interprètes disponibles, soit, par exemple, les interprètes gestuels, soit les interprètes parlant une langue spécifique.]*

Qui peut demander la présence d'autres personnes?

La directrice ou le directeur d'école ou bien vous-même pouvez demander la présence d'autres personnes à une réunion du CIPR.

Quels renseignements les parents recevront-ils concernant la réunion du CIPR?

Au moins 10 jours à l'avance, la présidente ou le président du CIPR vous avisera par écrit de la date de la réunion et vous invitera à y assister en tant que partenaire important de la prise de décisions relatives au placement de votre enfant. Cet avis vous fera part de la date, de l'heure et du lieu de la réunion et vous demandera si vous comptez y assister.

Avant la réunion du CIPR, vous recevrez par écrit une copie de tous les renseignements sur votre enfant que la présidente ou le président du CIPR a reçus. Ces renseignements peuvent inclure les résultats des évaluations ou un sommaire des renseignements.

Que se passe-t-il si les parents ne peuvent pas assister à la réunion prévue?

Si vous ne pouvez pas assister à la réunion prévue, vous pouvez :

- communiquer avec la directrice ou le directeur d'école pour fixer une autre date ou heure;
- informer la directrice ou le directeur d'école que vous n'assisterez pas à la réunion; la décision par écrit du CIPR concernant l'identification et le placement de même que toute recommandation concernant les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté vous seront envoyées dès que possible après la réunion pour que vous en preniez connaissance et apposiez votre signature.

Comment se déroule la réunion du CIPR?

- La présidente ou le président présentera tout le monde et expliquera le but de la réunion.
- Le CIPR examinera tous les renseignements disponibles sur votre enfant. Ses membres :
 - ✧ envisageront de soumettre votre enfant à une évaluation éducationnelle;
 - ✧ sous réserve des clauses de la *Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé*, envisageront de faire passer un examen médical ou

psychologique à votre enfant par une praticienne ou un praticien qualifié, si le comité établit que cet examen est nécessaire pour lui permettre de prendre une décision éclairée en matière d'identification et de placement;

- ✧ convoqueront votre enfant à une entrevue, avec votre consentement si votre enfant est âgé de moins de 16 ans, si le comité juge que cela lui serait utile;
- ✧ tiendront compte de tout renseignement que vous lui soumettrez sur votre enfant ou que ce dernier lui soumettra s'il est âgé d'au moins 16 ans.
- Le comité pourra discuter de toute proposition portant sur les programmes d'enseignement ou les services à l'enfance en difficulté concernant l'enfant. Les membres du comité discuteront d'une telle proposition à votre demande ou à la demande de l'élève, si ce dernier est âgé d'au moins 16 ans.
- On vous encourage à poser des questions et à participer aux discussions.
- À l'issue des discussions, une fois tous les renseignements soumis et examinés, le comité prendra sa décision.

Sur quoi le CIPR se fondera-t-il pour prendre sa décision en matière de placement?

Avant de pouvoir décider de placer votre enfant dans une classe distincte pour l'enfance en difficulté, le comité doit chercher à déterminer si le placement de votre enfant dans une classe ordinaire avec des services appropriés à l'enfance en difficulté :

- répondra à ses besoins;
- sera conforme à vos souhaits.

Si, après avoir examiné tous les renseignements qui lui ont été soumis, le CIPR est convaincu que le placement dans une classe ordinaire répondra aux besoins de votre enfant et que cette décision est conforme à vos souhaits, le comité décidera de la ou le placer dans une classe ordinaire où elle ou il bénéficiera de services à l'enfance en difficulté.

Si le comité décide que votre enfant devrait être placé dans une classe distincte pour l'enfance en difficulté, il doit donner les motifs de sa décision par écrit dans son énoncé de décision.

Qu'est-ce que l'énoncé de décision du CIPR devra inclure?

Cet énoncé par écrit devra inclure les renseignements suivants :

- l'identification ou non de votre enfant comme une ou un élève en difficulté;
- si le CIPR a identifié votre enfant comme une ou un élève en difficulté :
 - ✧ les catégories et les définitions de toutes les anomalies identifiées par le comité, telles que définies par le ministère de l'Éducation;
 - ✧ la description par le CIPR des points forts et des besoins de votre enfant;
 - ✧ la décision du CIPR en matière de placement;
 - ✧ les recommandations du CIPR concernant les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté;
- si le comité décide que votre enfant doit être placé dans une classe de l'enfance en difficulté, les motifs de cette décision.

Que se passe-t-il une fois que le CIPR a rendu sa décision?

- Si vous **êtes d'accord** avec la décision du CIPR, on vous demandera d'indiquer, en signant votre nom, que vous êtes d'accord avec les décisions en matière d'identification et de placement prises par le CIPR.
- Si le CIPR a identifié votre enfant comme une ou un élève en difficulté et si vous **êtes d'accord** avec la décision prise par le CIPR en matière d'identification et de placement, le conseil avisera rapidement la directrice ou le directeur de l'école offrant le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté qu'il lui faut élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour votre enfant.

Une fois l'enfant placé dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, pourra-t-on réviser le placement?

- Une réunion de révision du CIPR aura lieu au moins une fois par année scolaire, à moins que la directrice ou le directeur de l'école où est offert le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté ne reçoive un avis par écrit de votre part, vous le parent, la ou le dispensant de la révision annuelle.
- Après que votre enfant a été placé trois mois dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, vous pouvez demander la tenue d'une réunion de révision du CIPR en tout temps.

Quels sont les renseignements examinés et les décisions prises à la réunion de révision du CIPR?

- Avec votre permission écrite, le CIPR examinera les progrès accomplis par votre enfant par rapport au PEI. Il tiendra compte du même type de renseignements dont il avait tenu compte initialement ainsi que de toute information nouvelle.
- Le CIPR révisera les décisions concernant l'identification et le placement, et décidera si elles doivent être maintenues ou s'il faut en prendre de nouvelles.

Quels sont les recours des parents s'ils ne sont pas d'accord avec la décision du CIPR?

- Si vous **n'êtes pas d'accord** avec la décision en matière de placement ou d'identification prise par le CIPR, vous pouvez :
 - ✧ dans un délai de 15 jours à compter de la date de réception de la décision, demander que le CIPR organise une deuxième réunion pour discuter de vos préoccupations, ou
 - ✧ dans un délai de 30 jours à compter de la date de réception de la décision, déposer un avis d'appel auprès de – *[les conseils scolaires devraient indiquer le nom et l'adresse de la ou du secrétaire du conseil scolaire]*.
- Si vous **n'êtes pas d'accord** avec la décision à l'issue de la deuxième réunion, vous pouvez déposer un avis d'appel dans un délai de 15 jours à compter de la date de réception de la décision.

Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision du CIPR et si vous n'interjetez pas appel de sa décision, le conseil ordonnera à la directrice ou au directeur d'école de mettre en œuvre la décision du CIPR.

Comment puis-je contester la décision du CIPR?

Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision prise par le CIPR en matière d'identification de votre enfant comme une ou un élève en difficulté, ou avec celle en matière de placement, vous pouvez, dans un délai de 30 jours à compter de la date de réception de la décision initiale ou dans un délai de 15 jours à compter de la date de réception de la décision issue de la deuxième réunion, envoyer un avis par écrit de votre intention de faire appel à *[les conseils scolaires devraient indiquer le nom et l'adresse de la ou du secrétaire du conseil]*.

L'avis d'appel doit :

- mentionner la décision que vous contestez;
- inclure une déclaration faisant état de la nature du désaccord.

Comment se déroule le processus d'appel?

Ce processus comprend les étapes suivantes :

- Le conseil scolaire créera une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté pour entendre votre appel. Cette commission sera composée de trois personnes n'ayant pas de connaissance préalable du cas faisant l'objet de l'appel; une de ces personnes sera choisie par vous, le parent.
- La présidente ou le président de la commission d'appel organisera une réunion qui aura lieu dans un endroit et à une heure pratiques, mais pas plus tard que 30 jours après sa nomination (à moins que les parents et le conseil scolaire ne conviennent mutuellement et par écrit qu'on l'organise à une date ultérieure).
- La commission d'appel recevra les documents examinés par le CIPR et pourra interroger toute personne en mesure de fournir des renseignements sur le cas faisant l'objet de l'appel.
- Vous, le parent, et votre enfant, si elle ou il est âgé d'au moins 16 ans, pouvez être présents et participer à toutes les discussions.
- La commission d'appel doit présenter ses recommandations dans un délai de 3 jours suivant la fin de la réunion. Elle peut :
 - ✧ être d'accord avec la décision du CIPR et recommander qu'on la mette en œuvre; ou
 - ✧ être en désaccord avec la décision du CIPR et faire des recommandations au conseil concernant l'identification ou le placement de votre enfant, ou les deux.
- La commission d'appel soumettra ses recommandations par écrit, à vous et au conseil scolaire, et expliquera les motifs de ses recommandations.
- Dans un délai de 30 jours à compter de la date de réception de l'énoncé écrit de la commission d'appel, le conseil scolaire décidera des mesures qu'il prendra à propos des recommandations (les conseils ne sont pas obligés d'accepter les recommandations de la commission d'appel).
- Vous pouvez accepter la décision du conseil scolaire ou décider de faire appel auprès d'un tribunal de l'enfance en difficulté. Vous pouvez demander par écrit une audience à la ou au secrétaire de ce tribunal. Les renseignements concernant la demande à déposer auprès du tribunal seront joints à la décision du conseil scolaire.

Quels sont les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté offerts par le conseil scolaire?

[Dans cette partie, le conseil devrait indiquer les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté qu'il offre de même que ceux qu'il achète auprès d'un ou de plusieurs autres conseils.]

Quelles sont les organisations qui viennent en aide aux parents?

De nombreuses organisations de parents offrent des renseignements et un soutien aux parents d'élèves en difficulté.

[Les conseils scolaires devraient indiquer ici le nom des associations locales pouvant devenir membres des comités consultatifs pour l'enfance en difficulté. Certains conseils scolaires devront éventuellement indiquer les coordonnées du bureau provincial d'un important groupe de ce type s'il n'existe pas d'association locale responsable de l'enfance en difficulté dans la communauté.]

Qu'entend-on par écoles provinciales et écoles d'application du Ministère?

Le Ministère administre des écoles provinciales et des écoles d'application dans tout l'Ontario pour les élèves sourds, aveugles et, sourds et aveugles, pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage graves, y compris les élèves dont les difficultés d'apprentissage sont associées à un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Des programmes en internat sont offerts dans ces écoles du lundi au vendredi aux élèves ne pouvant pas se rendre quotidiennement à l'école en raison de l'éloignement de leur domicile.

École de langue française pour élèves sourds, aveugles et, sourds et aveugles et école d'application pour les élèves francophones ayant des difficultés d'apprentissage graves, y compris les difficultés associées au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

Centre Jules-Léger
281, avenue Lanark
Ottawa (Ontario) K1Z 6R8
Téléphone : 613 761-9300
Sans frais : 1 866 390-3670
ATS : 613 761-9302
ATS, sans frais : 1 866 390-3671
<http://www.psbnet.ca/fre/schools/cjl.html>

Écoles d'application de langue anglaise pour les élèves souffrant de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et ayant des difficultés d'apprentissage graves

Remarque. – Les adresses Web fournies à titre de renseignement sont en anglais.

Amethyst School
1515, rue Cheapside
London (Ontario) N5V 3N9
Téléphone : 519 453-4408
Sans frais : 1 866 640-0044
www.psbnet.ca/eng/schools/amethyst/index.html

Sagonaska School
350, rue Dundas Ouest
Belleville (Ontario) K8P 1B2
Téléphone : 613 967-2830
www.psbnet.ca/eng/schools/sagonaska/index.html

Trillium School
347, rue Ontario Sud
Milton (Ontario) L9T 3X9
Téléphone : 905 878-2851
www.psbnet.ca/eng/schools/trillium/index.html

Écoles pour élèves sourds

Ernest C. Drury School

25, rue Ontario Sud

Milton (Ontario) L9T 2M5

Téléphone : 905 878-2851

ATS : 905 878-7195

www.psbnet.ca/eng/schools/ecd/index.html

Robarts School

1515, rue Cheapside

London (Ontario) N5V 3N9

Téléphone : 519 453-4400

ATS : 519 453-4400

www.psbnet.ca/eng/schools/robarts/index.html

Sir James Whitney School

350, rue Dundas Ouest

Belleville (Ontario) K8P 1B2

Téléphone : 613 967-2823

ATS : 613 967-2823

Sans frais : 1 800 501-6240

www.psbnet.ca/eng/schools/sjw/index.html

École pour élèves aveugles et sourds et aveugles

W. Ross Macdonald School

350, avenue Brant

Brantford (Ontario) N3T 3J9

Téléphone : 519 759-0730

Sans frais : 1 866 618-9092

www.psbnet.ca/eng/schools/wross/index.html

Où les parents peuvent-ils obtenir des renseignements supplémentaires?

Vous pouvez obtenir des renseignements supplémentaires en vous adressant :

- à la directrice ou au directeur d'école [*indiquer le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de l'école*] ou
- à [*indiquer le nom, l'adresse et le numéro de téléphone d'une personne-ressource au conseil scolaire de district*].

Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Introduction

Ce chapitre énonce les normes du ministère de l'Éducation pour l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans d'enseignement individualisé (PEI). Ces normes ont été présentées dans le document *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, 2000 et demeurent inchangées¹. Le chapitre fournit aussi de l'information sur la façon dont le plan de transition est développé comme faisant partie intégrante du PEI et décrit des pratiques efficaces associées à divers aspects du développement du PEI. On y explique l'importance que revêt la collaboration lors du développement d'un PEI ainsi que la meilleure façon de procéder à des adaptations, de modifier les attentes et de planifier l'enseignement et l'évaluation. De plus, des suggestions sont offertes pour résoudre des désaccords pouvant survenir au cours du processus du PEI.

Un gabarit de PEI aligné sur les normes provinciales pour le développement des PEI est présenté à la fin de cette partie (voir [l'annexe E-2](#)) pour aider les conseils scolaires à développer leur PEI. Les conseils scolaires qui choisissent d'élaborer leur propre formulaire doivent s'assurer qu'il contient tous les éléments requis, tels que détaillés dans cette partie du guide. Bien que le Ministère n'impose aucun système de gestion particulier pour

1. Les normes présentées dans le *Plan d'enseignement individualisé*, 2000 sont reproduites dans [l'annexe E-1](#), à titre de référence.

le PEI, la plupart des conseils scolaires utilisent un système de gestion électronique.

Le Ministère a par ailleurs élaboré **une série d'exemples types de PEI** pouvant servir de ressources aux conseils scolaires qui peuvent être consultés sur le site Web ÉduSource.

Normes pour le PEI

Les normes provinciales instaurées pour le PEI en 2000 dans *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* demeurent toujours celles que doivent respecter tous les conseils scolaires de la province. Les composantes requises pour le PEI et les responsabilités décrites dans le présent document renvoient aux pratiques reconnues et efficaces des conseils scolaires dans tout l'Ontario. Afin d'aider les conseils scolaires qui, depuis 2000 ou 2001, se sont servis du document précité, la numérotation des sections 1 à 14 de cette partie du guide correspond à celle retenue pour la numérotation des normes dans l'ancienne publication.

► Respect des normes

Chaque année, le Ministère examine les PEI de quelques conseils scolaires aux fins de l'évaluation du respect des normes. Lorsque le Ministère détermine qu'un conseil scolaire ne respecte pas pleinement les normes, il demandera au conseil de modifier ses pratiques, si nécessaire.

Exigences aux termes du Règlement 181/98 et des notes Politique/Programmes n^{os} 140 et 156

Aux termes du Règlement 181/98, « Identification et placement des élèves en difficulté », la direction d'école doit veiller à ce qu'un plan d'enseignement individualisé (PEI) soit élaboré pour chaque élève identifié comme étant en difficulté par un comité d'identification, de placement et

de révision (CIPR), dans les 30 jours de classe qui suivent le placement de l'élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Aux termes de ce règlement, le PEI doit inclure un plan de transition pour tout élève en difficulté âgé d'au moins 14 ans qui s'oriente vers des activités appropriées après le palier secondaire, à moins que l'élève ait été identifié comme étant en difficulté uniquement parce qu'elle ou il est surdoué.

Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphes 6 (2) à 6 (8), paragraphes 7 (4) à 7 (7) et article 8.

6. (2) Le conseil avise promptement le directeur de l'école à laquelle le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté doit être offert de la nécessité d'élaborer un plan d'enseignement individualisé pour l'élève en consultation avec le père ou la mère de même que l'élève, s'il est âgé d'au moins 16 ans.
- (3) Le plan d'enseignement individualisé comprend les éléments suivants :
 - a) les objectifs précis fixés pour l'élève en matière d'éducation;
 - b) les grandes lignes du programme d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté dont bénéficiera l'élève;
 - c) un exposé des méthodes qui serviront à évaluer les progrès de l'élève.
- (4) Si l'élève est âgé d'au moins 14 ans, le plan d'enseignement individualisé comprend également un plan de transition en vue de son orientation vers des activités appropriées après le secondaire, comme un emploi, des études ultérieures et l'insertion dans la collectivité.
- (5) Le paragraphe (4) ne s'applique pas à l'égard de l'élève qui est identifié comme étant en difficulté uniquement parce qu'il est surdoué.
- (6) Lorsqu'il élabore le plan d'enseignement individualisé, le directeur d'école fait ce qui suit :
 - a) il consulte le père ou la mère de même que l'élève, s'il est âgé d'au moins 16 ans;
 - b) il tient compte des recommandations que fait le comité [CIPR] ou le tribunal de l'enfance en difficulté, selon le cas, en matière de programmes d'enseignement ou de services à l'enfance en difficulté.
- (7) Lorsqu'il élabore un plan de transition aux termes du paragraphe (4), le directeur d'école consulte les organismes communautaires et les établissements d'enseignement postsecondaire qu'il estime appropriés.
- (8) Dans les 30 jours de classe* qui suivent le placement de l'élève dans le programme, le directeur d'école veille à ce que le plan soit mis au point et à ce qu'une copie en soit envoyée au père ou à la mère de l'élève de même qu'à celui-ci, s'il est âgé d'au moins 16 ans.

suite...

...suite

7. (4) Lorsque le plan d'enseignement individualisé ne comprend pas de plan de transition en vue de l'orientation de l'élève vers des activités appropriées après le secondaire et que celui-ci a atteint l'âge de 14 ans ou atteindra cet âge dans le courant de l'année scolaire, le directeur d'école veille à ce qu'un plan de transition soit élaboré et joint au plan d'enseignement individualisé.
- (5) Le paragraphe (4) ne s'applique pas à l'égard de l'élève qui est identifié comme étant en difficulté uniquement parce qu'il est surdoué.
- (6) Lorsqu'il revoit un plan d'enseignement individualisé qui comprend un plan de transition ou qu'il élabore un plan de transition aux termes du paragraphe (4), le directeur d'école consulte les organismes communautaires et les établissements d'enseignement postsecondaire qu'il estime appropriés.
- (7) Dans les 30 jours de classe de la modification d'un placement ou, si le placement est confirmé, dans les 30 jours de classe de la réception de l'avis prévu au paragraphe (1), le directeur d'école s'assure de ce qui suit :
- le plan a été revu et mis à jour comme il convient;
 - un plan de transition a été ajouté au plan d'enseignement individualisé lorsque le paragraphe (4) l'exige;
 - une copie du plan d'enseignement individualisé a été envoyée au père ou à la mère de l'élève de même qu'à celui-ci, s'il est âgé d'au moins 16 ans.
8. Le directeur d'école veille à ce que le plan d'enseignement individualisé de l'élève soit versé au dossier de l'élève constitué aux termes de l'alinéa 265 d) de la Loi, à moins que le père ou la mère de l'élève ne s'y oppose par écrit.

* Amendé par le Règlement de l'Ontario 137/01.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98](#), paragraphes 6 (2) à 6 (8), paragraphes 7 (4) à 7 (7) et article 8.)

En plus d'élaborer un PEI pour chaque élève identifié comme étant en difficulté par un CIPR, selon les exigences du règlement, les conseils scolaires peuvent également préparer un PEI pour l'élève qui bénéficie d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté ou de services connexes, mais qui n'a pas été identifié par un CIPR.

Depuis l'émission en 2007 de [la note Politique/Programmes n° 140 intitulée *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée \(ACA\) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique \(TSA\)*](#), les conseils scolaires sont tenus d'offrir aux élèves atteints de TSA des programmes et des services d'éducation de l'enfance en difficulté, y compris au besoin, des programmes d'éducation faisant appel à des méthodes ACA. Chaque direction d'école doit veiller à ce que

les méthodes ACA soient incorporées dans le PEI des élèves atteints de TSA, au besoin. Elle doit aussi veiller à ce que le personnel qui a travaillé auparavant ou qui travaille présentement avec une ou un élève atteint de TSA, soit invité à contribuer et à participer au processus du PEI. Compte tenu de la gamme des besoins des élèves atteints de TSA, la direction d'école doit veiller à ce que le personnel chargé de l'élaboration du PEI envisage les options de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté qui tiendront le mieux compte des points forts de l'élève et des domaines où une démonstration de l'apprentissage est nécessaire.

Pour ce qui concerne la planification de la transition, et en plus des exigences énoncées précédemment aux termes du Règlement de l'Ontario 181/98, la politique du Ministère exige qu'un plan de transition soit développé pour tout élève, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, qui bénéficie d'un PEI, qu'elle ou il ait ou non été identifié comme étant en difficulté par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), y compris tout élève identifié comme étant surdoué. L'encadré ci-après contient une liste des exigences spécifiques de la politique énoncées dans les notes Politique/Programmes n^{os} 156 et 140 pour ce qui concerne la planification de la transition.

Exigences de la politique pour ce qui concerne les plans de transition

Note Politique/Programmes n^o 156

Depuis l'émission de la note Politique/Programmes n^o 156 intitulée *Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation*, 2013, l'exigence de planifier la transition s'étend à tout élève, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, qui bénéficie d'un PEI, qu'elle ou il ait ou non été identifié comme étant en difficulté par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), y compris tout élève identifié comme étant surdoué. Un plan de transition peut aussi, à la discrétion du conseil scolaire, être élaboré pour une ou un élève qui bénéficie de programmes ou de services d'éducation de l'enfance en difficulté, mais qui n'est pas identifié comme étant en difficulté par un CIPR et qui n'a pas de PEI.

La NPP n^o 156 s'applique à toutes les transitions clés, incluant les suivantes : l'entrée à l'école, la transition d'une année d'études à l'autre, d'un programme ou d'une matière à l'autre, d'une école à l'autre, d'une agence ou d'un établissement externe à une école, de l'école élémentaire à l'école secondaire, de l'école secondaire au prochain itinéraire approprié. Si une ou un élève n'a pas besoin d'une aide particulière en matière de transition, il faudrait noter dans le plan de transition qu'aucune mesure pour appuyer la transition n'est nécessaire.

suite...

...suite

Note Politique/Programmes n° 140

La note Politique/Programmes n° 140 intitulée *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)*, 2007, établit l'exigence de la planification de la transition, si nécessaire, entre diverses activités et divers cadres pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique.

La NPP n° 140 exige aussi :

- que des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) appropriées soient, au besoin, utilisées, et
- que ces méthodes soient documentées dans le plan de transition de l'élève.

Les élèves atteints de TSA ont besoin d'aide pour certaines ou toutes les transitions clés énumérées dans la section précédente ainsi que pour les transitions d'une activité ou d'un cadre à un autre dans la même salle de classe ou le même environnement.

Qu'est-ce qu'un PEI?

Un PEI, c'est :

- un plan écrit décrivant le programme d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté requis par l'élève, fondé sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève, c'est-à-dire les points forts et les besoins qui ont une incidence sur la capacité de l'élève d'apprendre et de démontrer son apprentissage;
- un document de travail contenant le plan de transition, soit un plan détaillé et coordonné visant à s'assurer que le soutien à l'élève est en place pour faciliter les transitions éducationnelles;
- un dossier contenant les adaptations nécessaires pour aider l'élève à atteindre les attentes d'apprentissage énoncées dans le PEI, compte tenu des points forts et des besoins identifiés chez l'élève;
- un document de travail qui identifie les attentes d'apprentissage modifiées par rapport aux attentes énoncées dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation, pour une matière ou un cours se rapportant à une année d'études, là où les modifications sont requises;
- un document de travail qui présente, si nécessaire, les attentes différentes qui ne sont pas tirées du curriculum de l'Ontario;
- un dossier contenant les stratégies d'enseignement directement liées aux attentes modifiées et aux attentes différentes, ainsi que les méthodes d'évaluation à utiliser pour déterminer si l'élève progresse bien par rapport à la satisfaction de ces attentes;

- un document de travail qui est élaboré au début de l'année scolaire ou du semestre, ou au début d'un placement, et qui est révisé et ajusté tout au long de la période couverte pour chaque étape du bulletin;
- un instrument de responsabilisation pour l'élève, ses parents et toute autre personne qui, selon le PEI, est chargée d'aider l'élève à répondre à ses attentes d'apprentissage pour atteindre ses buts, alors que l'élève progresse à chaque étape du curriculum de l'Ontario.

Pour une liste de contrôle de toutes les composantes d'un PEI, voir [l'annexe E-3](#).

Un PEI, ce n'est pas :

- une description de tout ce qui sera enseigné à l'élève;
- une liste de toutes les stratégies d'enseignement utilisées dans la classe;
- un document indiquant toutes les attentes d'apprentissage de l'élève, y compris celles qui ne sont pas modifiées par rapport aux attentes du curriculum pour l'année d'études;
- un plan de leçon quotidien.

Le processus du PEI

La meilleure façon de planifier le programme d'enseignement de l'élève ayant des besoins particuliers est de mettre en commun les efforts de l'élève, de ses parents, du personnel scolaire, des membres de la communauté et d'autres professionnelles et professionnels qui travaillent avec l'élève, et de maintenir une communication étroite entre toutes ces personnes. Un processus du PEI qui fait appel à la collaboration de chacune et chacun, et qui comporte le développement d'un plan de transition, permet à tous ceux et celles qui travaillent avec l'élève d'offrir un programme qui favorise ses progrès et sa réussite. Le processus de groupe devrait inclure l'élève et ses parents, comme énoncé dans [les sections 9 et 10](#) de cette partie du guide. [L'annexe E-4](#) fournit une description détaillée des rôles et responsabilités des membres de l'équipe pédagogique et d'autres professionnelles et professionnels.

Une fois que l'élève est placé dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, la direction d'école devrait, comme le suggèrent les pratiques menées avec succès, confier à une enseignante ou enseignant la responsabilité de coordonner l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du

PEI de l'élève. Dans certaines circonstances, la directrice ou le directeur d'école, ou un autre membre du personnel enseignant peut-être désigné pour assumer la coordination des transitions.

Peu importe qui coordonne le processus du PEI, les décisions relatives à la planification du programme (voir l'**annexe E-2** les sections du gabarit de PEI portant sur le niveau de rendement actuel [de départ], les buts annuels du programme, les attentes d'apprentissage, les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation) doivent être prises par l'enseignante ou enseignant de l'élève qui prépare les bulletins scolaires, normalement, la ou le titulaire de classe. Cette personne est responsable de l'enseignement et de l'évaluation des connaissances et des habiletés de l'élève par rapport aux objectifs de l'élève en matière d'apprentissage, y compris les attentes modifiées et les attentes différentes.

Une approche fondée sur la collaboration devrait être établie pour servir le processus du PEI et ce processus devrait s'articuler autour du progrès attendu de l'élève non seulement par rapport aux attentes du curriculum de l'Ontario – avec ou sans adaptations, attentes modifiées ou attentes différentes (qui ne sont pas décrites dans le curriculum de l'Ontario) – mais aussi par rapport aux transitions éducationnelles clés que l'élève effectuera, incluant sa transition vers une destination postsecondaire.

Le processus du PEI peut être décomposé en cinq étapes, comme suit :

1. Collecte des renseignements
2. Définition de l'orientation
3. Élaboration du PEI se rapportant au programme d'enseignement et aux services à l'enfance en difficulté à fournir à l'élève
4. Mise en œuvre du PEI
5. Révision et mise à jour du PEI

Les membres de l'équipe du PEI peuvent se concentrer sur un cours ou une matière donnée qu'ils sont chargés d'enseigner. Les différentes tâches à accomplir aux étapes 1 à 3 peuvent être confiées à différents membres de l'équipe de manière à ce que le PEI puisse être élaboré dans les 30 jours de classe qui suivent le placement de l'élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.

L'encadré ci-après contient une description des principales tâches à accomplir pour chacune des cinq étapes du processus et inclut des renvois aux sections de cette partie du guide se rapportant aux exigences et aux pratiques efficaces à prendre en considération à chaque étape.

Résumé du processus du PEI

1. Collecte des renseignements (voir les sections 1 à 11)

- Passer en revue le Dossier scolaire de l'Ontario (DSO) de l'élève (y compris l'énoncé de la décision du CIPR ou les PEI précédents).
- Consulter les parents, l'élève, le personnel de l'école et d'autres professionnels.
- Rassembler les renseignements obtenus lors de l'observation de l'élève.
- Effectuer d'autres évaluations, au besoin.
- Regrouper et consigner les renseignements.

2. Définition de l'orientation (voir les sections 1 à 3 et 9 à 12)

- Établir une approche fondée sur la collaboration (l'équipe du PEI).
- Définir les rôles et les responsabilités.
- Commencer à élaborer le PEI (p. ex., noter la raison justifiant le PEI, consigner les renseignements personnels, inscrire les données d'évaluation pertinentes).
- Indiquer les points forts et les besoins de l'élève dans le PEI (lesquels sont inscrits dans l'énoncé de la décision du CIPR, si cela s'applique).

3. Élaboration du PEI se rapportant au programme d'enseignement et aux services à l'enfance en difficulté fournis à l'élève (voir les sections 4 à 8)

- Incorporer au programme les suggestions du CIPR et du tribunal de l'enfance en difficulté (s'il y a lieu).
- Incorporer des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans le PEI des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA), lorsque c'est approprié.
- Consigner les décisions concernant les exemptions du programme, les substitutions de cours et l'admissibilité à un diplôme ou à un certificat.
- Opter, pour chaque matière ou cours, pour le programme le mieux adapté aux besoins de l'élève (c.-à-d. en déterminant si l'élève a besoin d'adaptations uniquement ou d'adaptations et de modifications) et décider si des attentes différentes sont requises.
- Déterminer les adaptations requises; inscrire les matières ou les cours ne comprenant que des adaptations.
- Planifier les matières ou les cours comprenant des attentes modifiées et consigner ces renseignements.

suite...

...suite

- Planifier les programmes ou les cours comportant des attentes différentes et consigner ces renseignements.
- Déterminer les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation dans le cas d'attentes modifiées ou d'attentes différentes et consigner ces renseignements.
- Planifier les ressources humaines requises et consigner ces renseignements.
- Consigner les renseignements concernant l'équipement personnalisé.
- Consigner les renseignements concernant l'évaluation et la communication du rendement.
- Consigner les renseignements concernant les évaluations provinciales.
- Élaborer un plan de transition.
- Consigner en détail les renseignements obtenus lors de consultations avec l'élève ou les parents.
- Obtenir l'approbation de la direction d'école.

4. Mise en œuvre du PEI (voir les sections 6.2, 13 et 14)

- Une fois le PEI complété, le partager avec l'élève, les parents, le personnel de l'école et les autres professionnelles et professionnels (en fournir une copie aux parents et à l'élève âgé d'au moins 16 ans).
- Mettre le PEI en œuvre (la mise en œuvre est faite par la ou le titulaire de classe ou le personnel enseignant les matières et le personnel de soutien).
- Évaluer de façon continue les progrès de l'élève.
- Modifier le PEI au besoin (consigner tout changement apporté aux buts, aux attentes d'apprentissage, aux stratégies pédagogiques, à d'autres adaptations, etc.)
- Évaluer l'apprentissage de l'élève et communiquer les résultats de l'évaluation aux parents.

5. Révision et mise à jour du PEI (voir les sections 13 et 14)

- Mettre à jour les attentes d'apprentissage au début de chaque étape du bulletin, à partir des résultats de l'évaluation de la dernière étape du bulletin.
- Réviser le PEI régulièrement, y compris le plan de transition et noter les révisions.
- Conserver le PEI dans le dossier de documentation du Dossier scolaire de l'Ontario de l'élève.

La plupart des PEI suivent l'horaire d'une année scolaire ou d'un semestre. Ils sont élaborés au début de l'automne et couvrent la période qui s'étend jusqu'à l'étape du bulletin en juin ou jusqu'à la fin du semestre. Bien que le résumé du processus du PEI décrit ci-dessus paraisse linéaire, il est important de souligner qu'il s'agit d'un processus *cyclique*. En effet, il fait appel de façon continue à une révision, à une évaluation et à une mise à jour tout au long de l'année, sur une base semestrielle.

Composantes des normes du PEI et pratiques efficaces

Les quatorze sections qui suivent présentent les composantes requises du PEI ainsi que les pratiques efficaces et les exemples se rapportant à ces composantes. Les sections sont présentées dans le même ordre que les étapes à suivre pour compléter le PEI selon le gabarit ministériel.

- Les trois premières sections s'appliquent à la première partie du gabarit (voir [l'annexe E-2](#)), y compris la raison pour laquelle l'élève a besoin d'un PEI, les renseignements généraux sur l'élève, ainsi que les points forts et les besoins de l'élève. Cette information est essentielle pour passer à l'élaboration du programme d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté fournis à l'élève, qui fait l'objet des sections 4 à 8.
- Pour être en mesure de fournir l'information requise aux sections 1 à 8, il faut d'abord recueillir des renseignements provenant de diverses sources et consulter les parents de l'élève, le personnel enseignant ainsi que d'autres personnes et organismes qui travaillent avec l'élève, et commencer à coordonner les ressources en personnel et en matériel en vue de l'élaboration du PEI. Les exigences qui sous-tendent ces processus sont présentées dans les sections 9 à 11.
- Les sections 12 à 14 portent sur la mise en œuvre, le suivi, la révision et la mise à jour du PEI.

► 1. Raison motivant l'élaboration d'un PEI

On doit élaborer un PEI pour l'une des raisons suivantes. La raison pertinente doit être indiquée dans chaque PEI :

- Un PEI *doit* être élaboré pour chaque élève qui a été identifié comme étant une ou un « élève en difficulté » par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), conformément au Règlement 181/98.
- Un PEI *peut* être élaboré pour une ou un élève qui n'a pas été identifié par un CIPR, mais qui, selon le conseil scolaire, a besoin de programmes ou de services à l'enfance en difficulté afin de fréquenter l'école ou de satisfaire aux attentes du curriculum et démontrer son apprentissage.

Autres considérations

- Dans le cas où une direction d'école détermine que le rendement d'une ou d'un élève sera évalué sur la base d'attentes modifiées, un PEI doit être élaboré même si l'élève n'a pas été identifié par un CIPR.
- Si une ou un élève a régulièrement besoin d'adaptations (incluant de l'équipement personnalisé) à des fins pédagogiques ou d'évaluation, il est recommandé de développer un PEI. Le personnel enseignant doit être informé de ce qui suit :
 - ✧ pour bénéficier d'adaptations au cours des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), une ou un élève doit avoir un PEI dans lequel les adaptations nécessaires sont identifiées;
 - ✧ si une demande de subvention est faite au ministère de l'Éducation dans l'intérêt d'une ou d'un élève au titre de la somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) ou de la somme liée à l'incidence spéciale (SIS), l'élève doit avoir un PEI dans lequel les adaptations requises sont identifiées.

Pour des détails sur les adaptations pour la participation aux évaluations provinciales, voir [la section 7 Évaluations provinciales](#). Pour des détails sur l'équipement personnalisé, voir [la section 5.3 Équipement personnalisé](#). [La section sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté](#) de la partie A fournit de l'information sur les allocations SEP et SIS mentionnées plus haut.

► 2. Profil de l'élève ayant un PEI

Pour préparer le PEI d'une ou d'un élève, des renseignements essentiels sur l'élève, obtenus de diverses sources, doivent être rassemblés pour constituer son profil de base. (Pour de l'information sur les sources d'information devant être utilisées ainsi que sur les exigences associées à la collecte de l'information, consulter [la section 11](#)). La direction d'école doit s'assurer que tous les renseignements requis sont consignés dans le PEI et que celui-ci est complet et exact.

Les renseignements suivants doivent être inclus dans le PEI :

- **Données se rapportant à l'élève**
 - ✧ son nom et prénom,
 - ✧ sa date de naissance,
 - ✧ son numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO),
 - ✧ l'année scolaire courante,
 - ✧ le nom de l'école et le nom de la directrice ou du directeur d'école.

En plus de ces renseignements obligatoires, il pourrait être utile d'inclure dans le PEI :

- ✧ la langue (la plus souvent) parlée par l'élève à la maison,
 - ✧ l'historique de la scolarité de l'élève, la dernière école qu'elle ou il a fréquentée, ses tendances d'assiduité, son comportement à l'école et ses aptitudes sociales.
- **Date de la plus récente réunion du CIPR se rapportant à l'élève (s'il y a lieu)**

Le CIPR doit se réunir au moins une fois par année scolaire pour passer en revue l'identification et le placement de l'élève. La date de la réunion doit être consignée dans le PEI. Si la direction d'école qui offre le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté reçoit un avis écrit des parents indiquant qu'ils renoncent à la révision annuelle, la date à laquelle les parents ont choisi de faire valoir leur droit de renoncer à la révision annuelle devrait être notée dans le PEI.

Bien qu'ils n'y soient pas tenus, certains conseils scolaires indiquent aussi dans le PEI la date de la réunion *initiale* du CIPR.

- **Anomalie de l'élève**

Pour l'élève identifié comme étant en difficulté par un CIPR, la description de l'anomalie dans le PEI doit correspondre à celle indiquée dans l'énoncé de décision du CIPR, et aux catégories et définitions des anomalies approuvées par le ministère de l'Éducation (pour des détails sur ces catégories d'anomalies, voir [la section Catégories d'anomalies](#) dans la partie A du présent guide).

Pour l'élève qui n'a pas été identifié comme étant en difficulté par un CIPR, le PEI doit comprendre un bref énoncé décrivant les caractéristiques de l'élève qui nécessitent la prestation de programmes ou de services à l'enfance en difficulté.

- **Décision du CIPR touchant le placement de l'élève (le cas échéant)**

Le placement indiqué au PEI doit correspondre au placement indiqué dans l'énoncé de décision du CIPR. Les options de placement sont les suivantes :

- ✧ une classe ordinaire avec services indirects;
- ✧ une classe ordinaire avec enseignante-ressource ou enseignant-ressource;
- ✧ une classe ordinaire avec retrait partiel;
- ✧ une classe distincte pour l'enfance en difficulté avec intégration partielle; et
- ✧ une classe distincte pour l'enfance en difficulté à plein temps.

(Pour une description de ces options de placement, voir [la section La décision du CIPR en matière de placement](#) dans la partie D du présent guide.)

- **Année d'études actuelle de l'élève ou placement dans une classe pour l'enfance en difficulté**

- **Diplôme ou type de certificat**

Pour les élèves du palier secondaire, le diplôme ou le type de certificat visé par l'élève devrait être indiqué – soit le diplôme d'études secondaires de l'Ontario, le certificat d'études secondaires de l'Ontario ou le certificat de rendement.

- **Matières ou cours auxquels le PEI s'applique**

- **Problèmes de santé connexes**

Tout problème médical qui entrave la capacité de l'élève de fréquenter l'école ou d'apprendre doit être indiqué dans le PEI, de même que les services auxiliaires de santé² dont l'élève a besoin de façon constante ou intermittente. Les éléments suivants *ne doivent pas* figurer dans le PEI :

- ✧ plans d'urgence (tels que ceux prévus en cas de réactions anaphylactiques)³;
- ✧ descriptions détaillées de problèmes de santé⁴;
- ✧ diagnostics médicaux *non* associés à la capacité de l'élève de fréquenter l'école et d'apprendre;
- ✧ renseignements sur la distribution des médicaments administrés par voie buccale.

- **Données pertinentes se rapportant à l'évaluation**

Le PEI doit indiquer la date, la source, les résultats et les recommandations des rapports d'évaluation qui sont directement liés aux raisons qui nécessitent la prestation d'un programme d'enseignement ou de services à l'enfance en difficulté. Les rapports peuvent avoir été préparés ou réalisés par l'école, le conseil scolaire ou des organismes externes.

Dans le cas où l'élève a été identifié comme étant en difficulté, ces rapports auront déjà été pris en considération par le CIPR lors de la détermination de l'anomalie de l'élève et de son placement (voir aussi [la section 11 Sources d'information](#)).

Les sources possibles de données d'évaluation comprennent les évaluations éducationnelles (p. ex., évaluations en lecture, évaluations en mathématiques, évaluations provinciales à grande échelle), les évaluations médicales et de santé (p. ex., examen de la vue et de l'ouïe, examen physique, examen neurologique), les évaluations de la parole

2. Les services auxiliaires de santé sont liés aux besoins en matière de santé auxquels il faut répondre selon un horaire fixe afin que l'élève puisse fréquenter l'école (p. ex., succion, injections, alimentation par perfusion, soins personnels [soulèvement, aide pour les soins d'hygiène, aide pour l'alimentation]). Ces services sont fournis par des personnes désignées expressément pour administrer les soins requis. (Pour plus de détails, voir [la section Services auxiliaires de santé dans les écoles \(SASE\)](#), dans la partie F du présent guide.)

3. Afin que le personnel qui travaille avec des élèves ayant des problèmes de santé soit prêt à répondre aux situations nécessitant des procédures d'urgence, la direction d'école doit lui communiquer les renseignements pertinents quant à toute condition médicale des élèves exigeant de telles procédures.

4. Voir la note 3 ci-dessus.

et du langage, les évaluations en ergothérapie et en physiothérapie, les évaluations du comportement ou les évaluations psychiatriques, et les évaluations psychologiques. Une description de ces évaluations est fournie dans la partie C du présent guide, à la [section Évaluation de l'apprentissage de l'élève](#). Le tableau suivant illustre les éléments qui devraient et ne devraient pas faire partie du PEI dans la section réservée à l'évaluation.

À inclure	À ne pas inclure
<ul style="list-style-type: none"> • les rapports qui appuient l'identification de l'anomalie de l'élève; • un bref énoncé qui résume les conclusions de chaque rapport; • les diagnostics médicaux qui appuient l'identification de l'anomalie de l'élève; • si on le souhaite, les résultats récents des tests de rendement et les scores d'équivalence de l'année d'études. 	<ul style="list-style-type: none"> • tous les rapports versés aux dossiers de l'élève; • les scores numériques ou centiles, tels que le quotient intellectuel; • les diagnostics médicaux sans rapport avec l'identification de l'anomalie de l'élève; • les renseignements personnels ou familiaux; • les résultats des tests de rendement et les scores d'équivalence qui ne sont pas récents.

Le PEI devrait refléter les liens entre les données d'évaluation pertinentes et les points forts et les besoins de l'élève en matière d'apprentissage. Par conséquent, l'énoncé à fournir pour résumer les conclusions de chaque rapport (mentionné dans l'encadré ci-dessus) ne peut pas se réduire à un commentaire tel que « Voir le DSO ». Voici des exemples d'énoncés qui pourraient convenir :

- ✧ « Le rapport fournit un diagnostic de trouble d'apprentissage. »
- ✧ « Le rapport confirme un fonctionnement cognitif moyen. »
- ✧ « Les renseignements indiquent une déficience auditive de légère à moyenne. »
- ✧ « Le rapport conclut qu'il existe un besoin important au niveau des habiletés liées au langage expressif. »
- ✧ « Le rapport fournit un diagnostic de troubles du spectre autistique. »

- **Exemptions du programme scolaire au palier élémentaire ou substitutions pour les cours obligatoires au palier secondaire**

Les décisions concernant les exemptions du programme (palier élémentaire) et les substitutions pour les cours (palier secondaire), doivent être inscrites dans le PEI. Les raisons éducationnelles justifiant ces décisions doivent y être énoncées.

▶ **3. Points forts et besoins de l'élève**

Il est primordial de bien comprendre les points forts et les besoins de l'élève afin de lui fournir un programme à l'enfance en difficulté efficace, des adaptations appropriées et des services facilitant son apprentissage. Une description de ses points forts et de ses besoins doit être consignée dans son PEI.

Si l'élève a été identifié comme étant en difficulté par un CIPR, une description de ses points forts et de ses besoins aura déjà été donnée dans l'énoncé de décision du CIPR. La description figurant au PEI doit être basée sur celle fournie par le CIPR dans son énoncé de décision et être compatible avec cette description, mais elle pourrait être plus détaillée afin de refléter les résultats des évaluations et des observations additionnelles de l'élève.

Si l'élève n'a pas été identifié comme étant en difficulté, la description de ses points forts et de ses besoins doit être basée sur des évaluations pédagogiques, psychologiques et de santé appropriées ainsi que sur les observations de l'élève.

La description des points forts et des besoins de l'élève doit être claire et précise. Les attentes d'apprentissage (voir [la section 4.3 Attentes d'apprentissage de l'élève](#)) ainsi que les stratégies, ressources et autres adaptations pédagogiques liées au programme à l'enfance en difficulté (voir [la section 5 Stratégies, ressources et autres adaptations pour l'enfance en difficulté](#)) doivent prendre en compte ses points forts et ses besoins.

La description des points forts et des besoins de l'élève

Dans la description des *points forts* de l'élève, il convient d'inscrire, par exemple, les renseignements suivants :

- ses styles d'apprentissage et ses préférences (p. ex., apprenante ou apprenant visuel, auditif, kinesthésique);
- ses habiletés d'apprentissage existantes (p. ex., organisation, gestion du temps);
- ses points forts dans des domaines tels que le traitement cognitif et la communication (p. ex., langage expressif – expression orale).

La description des *besoins* de l'élève devrait clarifier les raisons pour lesquelles l'élève a besoin d'un programme ou de services à l'enfance en difficulté. Il convient à cet effet de noter dans cette description des renseignements tels que les suivants :

- les difficultés générales en ce qui a trait à la cognition ou au traitement de l'information (p. ex., dans le domaine de la mémoire visuelle);
- les carences sur le plan des habiletés associées à son anomalie ou qui nuisent à sa capacité d'apprentissage (p. ex., en ce qui concerne les habiletés sociales, l'attention, le contrôle des émotions et le langage expressif – écriture).

Il *ne convient pas* de fournir des renseignements spécifiques au sujet des aides ou des services dont l'élève pourrait avoir besoin ou sur ce que l'élève doit *faire*. On n'inscrira pas, par exemple, les renseignements suivants :

- la nécessité d'un type ou d'un niveau de soutien donné (p. ex., « l'élève a besoin d'une aide-enseignante ou d'un aide-enseignant »; « l'élève a besoin d'une aide individualisée »);
- la nécessité d'un programme ou d'un service particulier (p. ex., « l'élève a besoin de services d'orthophonie »);
- la nécessité d'une amélioration dans une matière (p. ex., « une amélioration des habiletés de l'élève en mathématiques est nécessaire »).

Les options : adaptations, attentes modifiées et attentes différentes

Au moment de planifier le programme à l'enfance en difficulté de l'élève, l'équipe doit déterminer laquelle des options suivantes répondra le mieux à ses besoins pour chaque matière, cours ou domaine de compétence enseigné :

- sans adaptations ou modifications,
- adaptations seulement,
- attentes modifiées (avec ou sans adaptations),
- attentes différentes (avec ou sans adaptations).

On n'inscrira pas au PEI des matières ou des cours pour lesquels l'élève ne requiert pas d'adaptations, d'attentes modifiées ou d'attentes différentes.

Il est essentiel que les enseignantes et enseignants chargés de dispenser l'enseignement à l'élève soient les personnes responsables de prendre des décisions au cours du processus visant à déterminer les besoins de l'élève en matière de programmation et l'option la plus appropriée en ce qui a trait aux matières, aux cours et aux programmes pertinents.

Les cours ou les matières pour lesquels l'élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou des attentes différentes doivent être énumérés dans le PEI. Chaque cours ou matière doit être identifié selon l'option retenue à l'aide des mentions suivantes : « Adaptations seulement » (AD), « Attentes modifiées » (MOD) ou « Attentes différentes » (D).

Adaptations seulement

Le terme *adaptations* désigne des stratégies particulières d'enseignement et d'évaluation, les ressources en personnel et l'équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. Les attentes du curriculum provincial pour l'année d'études ne sont nullement modifiées par l'utilisation d'adaptations. Les adaptations, qui sont fort probablement applicables à tous les cours ou matières de l'élève, doivent être décrites dans les sections désignées à cet effet dans le formulaire du PEI. (Pour des détails sur les types d'adaptations, voir [la section 5.1 Stratégies pédagogiques individualisées et autres adaptations](#).)

L'expression *adaptations seulement* (AD) est utilisée dans le formulaire du PEI pour désigner les matières ou les cours du curriculum de l'Ontario dans lesquels l'élève ne requiert que des adaptations afin de réaliser les attentes prévues pour l'année d'études. Puisque l'élève doit satisfaire aux attentes régulières du curriculum de l'Ontario pour un cours ou une année d'études, sans aucune modification, il n'y a pas lieu d'inclure son niveau de rendement actuel, les buts annuels du programme ou les attentes d'apprentissage. En d'autres termes, la section Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté du PEI n'a pas besoin d'être complétée lorsque l'élève requiert des adaptations seulement.

suite...

...suite

Attentes modifiées

Les *modifications* sont des changements apportés aux attentes de l'année d'études pour une matière ou un cours en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève. Ces changements peuvent comprendre l'élaboration d'attentes qui reflètent des connaissances et des habiletés requises pour une autre année d'études. Ces changements peuvent aussi viser à augmenter ou à réduire le nombre ou la complexité d'attentes régulières prévues pour l'année d'études.

L'expression *attentes modifiées* (MOD) est utilisée dans le formulaire du PEI pour désigner les matières ou les cours du curriculum de l'Ontario dans lesquels l'élève requiert des attentes modifiées, lesquelles ne correspondent pas exactement aux attentes prévues pour l'année d'études. (Pour plus d'information sur la façon de documenter les attentes modifiées dans le PEI, voir [la section 4.3 Attentes d'apprentissage de l'élève](#).) L'élève peut aussi avoir besoin de certaines adaptations pour répondre aux attentes d'apprentissage dans les matières ou les cours comprenant des attentes modifiées.

Pour chaque cours du palier secondaire comportant des attentes modifiées, il est nécessaire d'indiquer clairement dans le PEI l'ampleur des modifications apportées à ces attentes. Selon leur ampleur, la direction d'école déterminera si l'accomplissement des attentes modifiées équivaut à l'achèvement réussi du cours et elle décidera si l'élève peut recevoir un crédit pour le cours (voir [Les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Politiques et programmes, 2016, section 3.3.1 Adaptations, modifications et attentes différentes](#)). Cette décision de la direction d'école doit être communiquée aux parents et à l'élève.

Attentes différentes

Des *attentes différentes* sont élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et développer des habiletés qui ne sont pas représentées dans le curriculum de l'Ontario. Soit elles ne tirent pas leur origine des programmes-cadres qui constituent le curriculum provincial, soit elles ont été modifiées à tel point que les attentes du curriculum de l'Ontario ne représentent plus le fondement du programme éducatif de l'élève. Comme elles ne font pas partie d'une matière ou d'un cours prescrits dans les programmes-cadres provinciaux, les attentes différentes sont considérées comme faisant partie de *programmes comportant des attentes différentes* ou de *cours comportant des attentes différentes*.

Le développement de la motricité globale, des aptitudes perceptivo-motrices et des aptitudes à la vie quotidienne sont des domaines de compétence faisant souvent l'objet de programmes dans le cadre desquels on recourt à des attentes différentes. Parmi les *programmes comportant des attentes différentes* on peut citer : la rééducation de la parole, les habiletés sociales, la formation en orientation et en mobilité et les soins personnels. Pour la grande majorité des élèves, ces programmes s'ajoutent à des attentes modifiées ou à des attentes prévues pour l'année d'études énoncées dans le curriculum de l'Ontario. Les programmes comportant des attentes différentes sont offerts tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire.

suite...

...suite

Au palier secondaire, les *cours comportant des attentes différentes* ne donnent pas droit à des crédits. Dans un cours comportant des attentes différentes, les attentes sont individualisées en fonction de l'élève et elles mettent habituellement l'accent sur la préparation de l'élève à la vie quotidienne. Pour désigner les cours comportant des attentes différentes, les conseils scolaires doivent utiliser les codes commençant par la lettre « K » et les titres des cours du système uniforme [des codes de cours du Ministère](#). Parmi les cours comportant des attentes différentes on peut citer : Initiation aux transports en commun et exploration de son milieu (KCC), Les talents culinaires (KHI) et La gestion de l'argent et les opérations bancaires personnelles (KBB). (Pour des exemples d'attentes différentes, voir [la section 4.3 Attentes d'apprentissage de l'élève](#).)

L'expression *attentes différentes* (D) est utilisée sur le formulaire du PEI pour désigner les programmes et les cours comportant des attentes différentes.

► 4. Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

La section du PEI sur le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, qui contient de l'information sur le niveau de rendement actuel de l'élève, les buts annuels de son programme et ses attentes d'apprentissage, est développé :

- si l'élève doit satisfaire à des attentes modifiées du curriculum de l'Ontario;
- si l'élève doit satisfaire à des attentes différentes du curriculum de l'Ontario.

Si l'élève doit satisfaire à toutes les attentes du curriculum de l'année d'études régulière, cette section du PEI n'est pas complétée.

Les éléments décrits dans la présente section et dans [la section 5 Stratégies, ressources et autres adaptations](#) constituent ensemble le cœur du PEI.

Lors de l'élaboration d'un PEI, l'équipe déterminera l'option la plus appropriée (voir plus haut [l'encadré sur Les options : adaptations, attentes modifiées et attentes différentes](#)), élaborera les attentes d'apprentissage de l'élève (s'il y a lieu), et établira les stratégies et les adaptations appropriées *pour chaque matière, cours ou domaine de compétence faisant l'objet du PEI*, pour ensuite consigner les détails du programme d'enseignement à l'enfance en difficulté sur une feuille séparée du formulaire de PEI pour chaque matière, cours ou domaine de compétence. Le gabarit présenté à [l'annexe E-2](#) est conçu pour présenter ensemble les attentes

d'apprentissage de l'élève, les stratégies pédagogiques individualisées, les stratégies d'évaluation ainsi que les adaptations qui leur correspondent, constituant ainsi un outil⁵ de référence clair et pratique.

Pour préciser les détails du programme d'enseignement à l'enfance en difficulté dans le PEI, l'enseignante ou enseignant doit d'abord consigner sous le titre de la matière, du cours ou du domaine de compétence considéré, et dans les champs d'affichage qui leur sont réservés, les renseignements suivants :

- *le niveau de rendement actuel de l'élève* (voir la section 4.1);
- *les buts annuels du programme de l'élève* (voir la section 4.2);
- *les attentes d'apprentissage de l'élève* (voir la section 4.3).

4.1 ► Niveau de rendement actuel (de départ) de l'élève

Des données d'information caractéristiques, qui résument le niveau de rendement actuel de l'élève (ou « niveau de rendement de départ », terme utilisé dans le gabarit de PEI fourni à l'annexe E-2) pour chaque matière, cours ou domaine de compétence auquel s'applique le PEI doivent figurer dans celui-ci. Cette information servira de référence de base pour les évaluations ultérieures du progrès de l'élève dans chaque matière, cours ou domaine de compétence en ce qui a trait à la satisfaction des attentes d'apprentissage et aux buts annuels. Le niveau de rendement actuel inscrit dans le PEI constitue le point de départ dans l'étape de l'élaboration du PEI et demeure inchangé pendant toute la durée du PEI, c'est-à-dire jusqu'à la fin de l'année scolaire ou jusqu'à la fin du semestre dans le cas d'une école secondaire régie par un horaire semestriel.

Le niveau de rendement actuel de l'élève sera décrit dans le PEI de l'une des façons suivantes :

- Si l'élève doit satisfaire à des attentes modifiées du curriculum de l'Ontario, son niveau de rendement actuel doit être indiqué par une note sous forme de pourcentage ou une cote, telle que signalée sur le bulletin provincial.

5. Si l'élève a besoin des mêmes types de stratégies, d'adaptations et de ressources pour tous les cours, matières ou domaines de compétence, l'information peut être regroupée dans une section séparée dans le PEI (la section Adaptations), plutôt que d'être répétée sur une page séparée du programme d'enseignement à l'enfance en difficulté pour chaque cours ou chaque matière.

- Si les attentes du curriculum de l'Ontario ne répondent pas aux besoins de l'élève et que l'élève doit satisfaire à des attentes différentes, son niveau de rendement actuel sera inscrit comme une description de son progrès quant à la satisfaction des attentes d'apprentissage visées par son programme d'enseignement et indiquées dans son PEI et dans son plus récent bulletin.

Niveau de rendement actuel – Élève de l'élémentaire

Au palier élémentaire, le niveau de rendement actuel de l'élève est indiqué par une cote (de la 1^{re} à la 6^e année) ou une note en pourcentage (en 7^e et 8^e année) qui est inscrite dans le bulletin scolaire provincial le plus récent (habituellement celui de l'année scolaire précédente). Cette cote ou note en pourcentage doit être inscrite au PEI de même que l'année d'études se rapportant aux attentes modifiées sur lesquelles l'évaluation a été basée. Si les attentes modifiées sont fondées sur les attentes régulières du programme-cadre considéré pour l'année d'études, avec des changements quant au nombre ou à la complexité des attentes, il faut ajouter la mention « MOD » (pour attentes modifiées) après la cote ou note en pourcentage.

Exemple

L'exemple suivant illustre la façon dont serait indiqué le rendement actuel d'une ou d'un élève de 4^e année qui requiert des attentes modifiées dans trois matières : le français, l'anglais et les sciences et technologie. Le niveau de rendement actuel de l'élève dans ces matières est tiré de son dernier bulletin scolaire de l'Ontario, soit le bulletin de 3^e année remis au mois de juin de l'année précédente. Notons que l'élève qui est en 4^e année étudie l'anglais pour la première fois. Dans ce cas, la mention « sans objet » (s. o.) est inscrite au PEI dans la partie correspondant au niveau de rendement actuel pour l'anglais.

Matière : Français

Niveau de rendement actuel :

Cote : C+

Année d'études au sein du curriculum : 2^e

Matière : Anglais

Niveau de rendement actuel : s. o.

Année d'études au sein du curriculum : 4^e (MOD)

Matière : Sciences et technologie

Niveau de rendement actuel :

Cote : B

Année d'études au sein du curriculum : 3^e (MOD)

Niveau de rendement actuel – Élève du secondaire

Au palier secondaire, le niveau de rendement actuel de l'élève est indiqué par sa note en pourcentage au cours préalable. Lorsque l'élève suit pour la première fois un cours dans un domaine (p. ex., Initiation aux affaires, 9^e année) ou lorsque le cours suivi ne requiert pas de cours préalable, on doit alors indiquer la mention « sans objet » (s. o.) dans l'espace réservé au niveau de rendement actuel dans le PEI. On devrait indiquer le titre du cours préalable et le type de cours, en même temps qu'on indique la note en pourcentage de l'élève. Si les modifications au cours se rapportent à des changements quant au nombre ou à la complexité des attentes régulières du programme-cadre, on ajoutera la mention « MOD » (pour attentes modifiées) après les renseignements sur le cours.

Exemple

Les niveaux de rendement actuel de l'élève de 11^e année qui requiert des attentes modifiées dans trois de ses cours sont indiqués comme suit dans son PEI :

Cours : Méthodes de mathématiques, 11^e année, cours précollégial (MBF3C)

Niveau de rendement actuel :

Cours préalable : Méthodes de mathématiques, 10^e année, cours appliqué (MOD)

Note en pourcentage : 64 %

Cours : Sciences de l'environnement, 11^e année, cours préemploi (SVN3E)

Niveau de rendement actuel :

Cours préalable : Sciences, 9^e année, cours appliqué (MOD)

Note en pourcentage : 71 %

Cours : Rôle parental, 11^e année, cours ouvert (HPC3O)

Niveau de rendement actuel :

Cours préalable : aucun

Note en pourcentage : s. o.

Niveau de rendement actuel – Élève qui suit un programme comportant des attentes différentes

Le niveau de rendement actuel de l'élève qui suit un programme ou un cours comportant des attentes différentes devrait être indiqué sous forme d'une description tirée de son plus récent bulletin (soit le bulletin scolaire provincial ou le bulletin de format différent qui a été utilisé). Il n'est ni nécessaire ni conseillé d'inscrire une note sous forme de pourcentage ou de cote.

Exemples – Palier élémentaire

- « Sur le plan des habiletés sociales, [l'élève] est en mesure d'appliquer la technique "Arrête-toi, Réfléchis, Agis" ou une technique semblable en moyenne deux fois sur dix. »
- « Sur le plan des soins personnels, [l'élève] est capable de trouver sa boîte à lunch dans l'armoire de la salle de classe. »
- « Sur le plan du langage et de la communication, [l'élève] est en mesure d'exprimer des besoins, des désirs et des pensées avec l'aide d'un processeur de synthèse vocale, en utilisant des mots, des signes et des images. »

Exemples – Palier secondaire

- « Dans le cadre d'une expérience de travail, [l'élève] a complété avec succès, deux stages au sein de l'école et est prêt à travailler localement au sein de la communauté. »
- « En mathématiques, [l'élève] démontre, avec de l'aide, des compétences de base en gestion de l'argent, en mesure et en calcul. »
- « Sur le plan du langage et de la communication, [l'élève] utilise des habiletés verbales pour échanger des idées dans certaines situations. »

D'autres exemples illustrant le niveau de rendement actuel peuvent être consultés sur le site Web ÉduSource.

4.2 ► Buts annuels du programme de l'élève

Les buts annuels sont des énoncés qui décrivent ce que l'élève devrait raisonnablement avoir accompli dans une matière, un cours ou un domaine de compétence donné à la fin de l'année scolaire ou à la fin du semestre dans le cas d'une école secondaire régie par un horaire semestriel. Les buts annuels du programme représentent des objectifs raisonnables et non des exigences rigoureuses. Il peut être nécessaire de les réviser à mesure que l'enseignante ou enseignant acquiert une meilleure compréhension des processus et du rythme d'apprentissage de l'élève.

Dans le cas d'attentes modifiées, les buts annuels peuvent être modifiés par rapport aux attentes du programme-cadre pour une matière, une année d'études donnée ou pour un cours au palier secondaire.

Dans le cas d'attentes différentes, les buts annuels seront élaborés à partir des points forts et des besoins précis de l'élève en s'appuyant sur les buts annuels déjà atteints. Ensemble, ces buts annuels fourniront un résumé des attentes différentes de l'élève.

Les buts annuels figurant dans le PEI doivent :

- tenir compte des points forts et des besoins de l'élève ainsi que de son niveau de rendement actuel au programme;
- décrire des résultats observables et mesurables.

Les buts annuels doivent être inscrits pour chaque matière, cours ou domaine de compétence auxquels le PEI s'applique.

Buts annuels du programme – Élève de l'élémentaire

Au palier élémentaire, les buts annuels devraient être exprimés en termes de résultats observables et mesurables. Ils devraient être exprimés en termes de réalisations observables par rapport au développement des habiletés de la pensée telles que la mémoire, la recherche, l'analyse, l'intégration et l'application.

Exemples

- « En mathématiques, d'ici la fin de l'année, [l'élève] fera appel à des stratégies créatives de résolution de problèmes et en fera la démonstration par la preuve et le raisonnement dans deux domaines d'étude : le domaine de Modélisation et algèbre et le domaine de Traitement des données et probabilité. (Mathématiques, 5^e année) »
- « En lecture, d'ici la fin de l'année, [l'élève] démontrera une meilleure habileté à lire différents genres de textes choisis, par exemple des textes littéraires et des représentations graphiques, et sa capacité à utiliser une gamme de stratégies pour construire le sens de textes. (Lecture, 7^e année) »

Buts annuels du programme – Élève du secondaire

Au palier secondaire, l'élaboration des buts annuels pour l'élève qui suit un cours comportant quelques attentes modifiées peut se faire à partir des attentes du cours ou des objectifs généraux figurant dans la description du cours.

Exemples – Quelques attentes modifiées

- « En sciences, d'ici la fin de l'année, [l'élève] sera en mesure d'établir des liens entre les sciences et l'environnement, aura développé des habiletés de base, des stratégies et des habitudes d'esprit nécessaires pour appliquer la méthode scientifique, et démontrera une meilleure compréhension de certains concepts scientifiques fondamentaux. (Sciences, SNCIP, 9^e année, cours appliqué) »
- « En géographie, d'ici la fin du semestre, [l'élève] démontrera une meilleure compréhension des caractéristiques environnementales et politiques particulières à deux régions du monde. [L'élève] appliquera aussi le processus d'enquête et utilisera des habiletés spatiales pour explorer l'impact de l'industrie du voyage sur les environnements naturels et les communautés humaines. (Voyages et tourisme : une perspective géographique, CGG3O, 11^e année, cours ouvert) »

Dans le cas de l'élève du secondaire qui requiert des attentes *considérablement* modifiées, les buts annuels ne sont pas élaborés à partir des attentes des cours. Dans de tels cas, les buts annuels devraient décrire des réalisations observables qui peuvent inclure la démonstration du développement des habiletés de la pensée telles que la mémoire, la recherche, l'analyse, l'intégration, l'application, etc.

Exemples – Attentes considérablement modifiées

- « En mathématiques, d'ici la fin de l'année, [l'élève] sera en mesure d'appliquer une variété de stratégies de résolution de problèmes reliées aux attentes de tous les domaines d'étude du programme-cadre de mathématiques de 4^e, 5^e et 6^e année (Savoir compter et calculer, KMM)⁶ »
- « En théâtre, d'ici la fin du semestre, [l'élève] démontrera une meilleure compréhension du théâtre et continuera de développer ses habiletés en matière de performance, de créativité et de communication. (Théâtre, ADA) »

Buts annuels du programme – Élève qui suit un programme comportant des attentes différentes

Pour l'élève de l'élémentaire ou du secondaire qui suit un programme différent, autrement dit un programme qui comporte des attentes différentes ou considérablement modifiées, les buts annuels du programme fournissent un résumé de ces attentes.

Tel que mentionné plus haut (voir **l'encadré Les options : adaptations, attentes modifiées et attentes différentes**), les conseils scolaires doivent utiliser les codes commençant par la lettre « K » et les titres des cours du système uniforme de codage des cours du Ministère pour désigner les cours comportant des attentes différentes.

6. Les codes commençant par « K » sont réservés aux cours comprenant des attentes différentes, qui n'ouvrent pas droit à des crédits.

Exemples – Palier élémentaire

- « En conversation et prise de parole, d'ici la fin de l'année, [l'élève] sera en mesure de décrire de façon autonome ses points forts et ses besoins en situation de conversation, et se rendra compte qu'il n'a pas été compris lorsque c'est le cas. »
- « En orientation et en mobilité, d'ici la fin de l'année, [l'élève] développera la capacité de s'orienter et de se déplacer en toute sécurité et efficacement dans l'école et à proximité de l'école. »

Exemples – Palier secondaire

- « En sciences, d'ici la fin de l'année, [l'élève] démontrera de meilleures habiletés à se rappeler et à communiquer des concepts de base, à mener des enquêtes et à faire des rapprochements entre les sciences et le quotidien. (À la découverte de notre environnement, KSN) »
- « Avec peu d'aide d'ici la fin du semestre, [l'élève] sera en mesure de suivre des directives pour négocier diverses transitions au cours de la journée, à la fois dans la classe où elle suit un programme pour l'enfance en difficulté et dans le cadre de ses déplacements en direction de véhicules de transport ou depuis ces véhicules. »

Des exemples additionnels de buts annuels pouvant figurer dans un PEI peuvent être consultés sur le site Web ÉduSource.

4.3 ▸ Attentes d'apprentissage de l'élève

Les attentes d'apprentissage énoncent les connaissances précises que l'élève devrait avoir acquises et les habiletés précises que l'élève devrait avoir développées sur une période donnée durant l'année scolaire. Elles représentent l'apprentissage nécessaire pour que l'élève puisse progresser de son niveau de rendement actuel vers la réalisation des buts annuels qui sont précisés dans son PEI. En se basant sur les connaissances et les habiletés dont fait preuve l'élève par rapport à ses attentes d'apprentissage, les parents et le personnel enseignant seront en mesure de déterminer périodiquement au cours de l'année comment et dans quelle mesure l'élève se rapproche de ses buts annuels.

Dès le premier jour du placement de l'élève dans un programme d'éducation de l'enfance en difficulté, l'équipe commence à élaborer, en vue de la mise en œuvre, une série d'attentes d'apprentissage et les consigne dans le PEI.

Si l'élève doit satisfaire à des attentes modifiées ou différentes, on doit consigner dans son PEI des exemples représentatifs de ces attentes d'apprentissage pour chaque matière, cours ou domaine de compétence.

Les attentes d'apprentissage consignées dans le PEI doivent :

- être clairement identifiées comme étant des attentes modifiées ou des attentes différentes;
- indiquer l'année d'études à laquelle elles se rattachent, lorsqu'il s'agit d'attentes modifiées;
- être fondés sur les points forts et les besoins de l'élève en matière d'apprentissage;
- décrire des réalisations précises, réalistes et observables;
- refléter un apprentissage axé sur les buts annuels de l'élève pour chaque matière, cours ou domaine de compétence.

Les attentes modifiées devraient être énoncées de manière à ce que l'élève et ses parents puissent, dans la mesure du possible, comprendre :

- exactement ce que l'élève devrait être en mesure de savoir ou de faire;
- les bases sur lesquelles on évaluera le rendement de l'élève.

Lors de l'élaboration des attentes modifiées, l'enseignante ou enseignant devrait s'assurer de fournir un niveau de défi approprié à l'élève. Les attentes devraient être conçues pour développer les habiletés de l'élève en littératie et en numératie, ainsi que ses aptitudes cognitives. Elles doivent être réalisables et requérir, de la part de l'élève, un effort raisonnable pendant la période couverte par l'étape du bulletin.

Les attentes d'apprentissage doivent être revues au moins une fois durant chaque étape du bulletin et mis à jour, s'il y a lieu, en tenant compte du progrès de l'élève. Ces mises à jour doivent être consignées et datées dans le PEI (voir [la section 14 Révision et mise à jour](#)). Les parents de l'élève et l'élève âgé d'au moins 16 ans doivent être informés de telles mises à jour et les consultations avec les parents et l'élève doivent également être consignées et datées dans le PEI (voir [la section 9 Consultations auprès des parents et de l'élève](#)).

Pour chaque attente d'apprentissage modifiée ou différente, il faudrait indiquer dans le PEI :

- la stratégie d'enseignement correspondante si elle est individualisée pour l'élève et spécifique à l'attente;
- la méthode d'évaluation correspondante.

Pour des renseignements additionnels sur les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation, voir plus loin [la section 5.1 Stratégies pédagogiques individualisées et autres adaptations](#).

Attentes d'apprentissage – Élève de l'élémentaire

Au palier élémentaire, les attentes modifiées de l'élève doivent être inscrites sur la feuille séparée du PEI du programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. On devrait préciser de quelle façon les attentes modifiées ne correspondent pas aux attentes qui figurent dans les programmes-cadres du Ministère.

Exemple

« [L'élève] démontrera la réalisation de toutes les attentes du programme-cadre d'histoire de 8^e année, exception faite de l'attente A2 qui a été modifiée par l'entremise de la révision suivante des contenus d'apprentissage A2.3 et A2.4 se rapportant à cette attente :

- identifier des situations d'injustices et d'inégalités vécues par différents groupes ou personnes au Canada entre 1850 et 1890. [Le contenu A2.3 établit que l'élève doit pouvoir « décrire » plutôt qu'« identifier » ces situations d'injustices et d'inégalités.]
- décrire oralement deux moyens d'action citoyenne ou de résistance civile auxquels ont eu recours des personnes, des groupes ou des communautés au Canada entre 1850 et 1890 pour faire avancer le droit et la justice sociale. [Le contenu A2.4 établit que l'élève doit pouvoir « analyser des moyens d'action citoyenne ou de résistance civile » plutôt que de « décrire oralement deux » de ces moyens d'action.]

(Histoire, 8^e année – attente modifiée) »

Au palier élémentaire, les attentes peuvent aussi être modifiées pour représenter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés requises pour une autre année d'études. Si tel est le cas, l'année d'études doit être précisée après l'énoncé de l'attente modifiée.

Exemple

Les attentes modifiées d'une ou d'un élève de 4^e année, correspondent à des connaissances à acquérir et à des habiletés à développer en mathématiques et en français pour des années d'études différentes de la 4^e année. Ces attentes seront énoncées comme suit :

- « En mathématiques, [l'élève] sera en mesure de résoudre des problèmes d'ajout, de réunion, de comparaison, de retrait et de groupement, selon les opérations étudiées, en utilisant diverses stratégies de dénombrement ou un algorithme personnel. (4^e attente de la 2^e année : Numération et sens du nombre) [En 4^e année, la 4^e attente énonce que l'élève doit pouvoir résoudre des problèmes reliés aux quatre opérations étudiées en utilisant diverses stratégies ou des algorithmes personnels.] »
- « En français, [l'élève] améliorera sa capacité à lire divers textes imprimés ou électroniques en mettant sa connaissance du système de l'écrit et de stratégies de lecture au service de la construction de sens. (2^e attente de la 1^{re} année : Lecture) [En 4^e année, l'élève doit pouvoir lire ces textes en mettant sa connaissance du système de l'écrit et des stratégies de lecture au service de la construction de sens dans des situations variées.] »

Dans certains cas, *le programme de l'élève pour une matière en particulier* peut comprendre un sous-ensemble limité de connaissances et d'habiletés à maîtriser pour satisfaire aux attentes de l'année d'études régulière. Dans ce cas, on révisé les contenus d'apprentissage se rattachant à chaque attente considérée afin d'en réduire le niveau de complexité.

Exemple

[L'élève] est en 4^e année et son enseignante ou enseignant propose de modifier une attente du programme-cadre d'études sociales de 4^e année afin de pouvoir mieux évaluer son rendement dans le domaine d'étude B. Communauté et environnement : Les régions politiques et physiques du Canada. La modification proposée concerne l'attente B2. L'enseignante ou enseignant réalise cette modification à partir des contenus d'apprentissage B2.2, B2.3 et B2.1, en énumérant comme suit les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour évaluer son rendement par rapport à cette attente B2.

« L'élève doit pouvoir :

- décrire certains impacts environnementaux associés aux activités industrielles. [En 4^e année, l'élève doit pouvoir « expliquer » plutôt que « décrire » des impacts environnementaux et traiter les impacts environnementaux de « différentes industries dans une ou deux régions du Canada » plutôt que les impacts associés, de façon générale, aux activités industrielles.]
- décrire une mesure ou une initiative prise par une industrie, un gouvernement, une collectivité ou des particuliers pour contribuer à la protection de l'environnement au Canada. [En 4^e année, l'élève doit pouvoir décrire des mesures ou des initiatives d'industries, de gouvernements, de collectivités et de particuliers pour contribuer à la protection de l'environnement au Canada.]
- identifier des façons dont le territoire est exploité à des fins industrielle et récréative dans différentes régions du Canada. [En 4^e année, l'élève doit plutôt illustrer les liens de dépendance entre les activités économiques et l'environnement physique.]

(Études sociales, 4^e année – attentes modifiées) »

Attentes d'apprentissage – Élève du secondaire

Pour la plupart des cours du palier secondaire, les attentes modifiées seront fondées sur les attentes du programme-cadre prévues pour le cours, mais on y aura apporté des changements par rapport à leur nombre ou à leur complexité. Lorsque des attentes modifiées sont élaborées pour des cours du palier secondaire, toutes les composantes du cours doivent être prises en considération de manière à ce que l'apprentissage de l'élève ne présente pas de lacune.

Tel que déjà mentionné (voir l'**encadré Les options : adaptations, attentes modifiées et attentes différentes**), il est important d'indiquer clairement dans le PEI l'étendue des modifications apportées aux attentes de chaque cours du palier secondaire. En fonction de l'étendue de ces modifications, la direction d'école déterminera si la satisfaction aux attentes modifiées signifie que l'élève a complété le cours et décidera si un crédit pourra lui être octroyé. Cette décision devra être communiquée à l'élève et à ses parents.

Lorsqu'on s'attend à ce que l'élève réalise la plupart des attentes du cours, il faudrait préciser de quelle façon les attentes modifiées ne correspondent pas aux attentes qui figurent dans le cours.

Exemples – Quelques attentes modifiées

- « En sciences, [l'élève] démontrera son rendement par rapport à toutes les attentes du programme-cadre en chimie (Réactions chimiques), exception faite de l'attente C1 qui a été modifiée par l'entremise de la révision ci-après des contenus d'apprentissage C1.3 et C1.7 :
 - ✧ représenter des réactions chimiques simples sous forme d'équations nominatives. [Le contenu d'apprentissage C1.3 établit que l'élève doit aussi pouvoir représenter des réactions chimiques sous forme d'équations chimiques équilibrées.]
 - ✧ utiliser l'échelle du pH dans l'identification des acides et des bases. [Le contenu d'apprentissage C1.7 établit que l'élève doit aussi pouvoir expliquer l'utilisation de cette échelle.](Sciences, 10^e année, cours appliqué (SNC2P) – attentes modifiées) »
- « Dans le curriculum d'études canadiennes et mondiales, [L'élève] réalisera toutes les attentes du cours Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale qui sont énoncées dans le programme-cadre, à l'exception des attentes B1 et B3 se rattachant à la période allant de 1929 à 1945, lesquelles ont été modifiées par l'entremise de la révision ci-après des contenus d'apprentissage B1.3 et B3.1 :
 - ✧ décrire les répercussions de deux transformations sociales marquantes de son choix sur la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens entre 1929 et 1945. [Le contenu d'apprentissage B1.3 établit que l'élève doit pouvoir décrire les répercussions des transformations sociales les plus marquantes sur la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens entre 1929 et 1945.]
 - ✧ expliquer l'impact de l'Holocauste et d'une autre situation de discrimination, de violation des droits de la personne ou de crimes de guerre commis au niveau international au cours de la période étudiée sur l'évolution des droits de la personne au Canada et sur son identité et son patrimoine. [Le contenu d'apprentissage B3.1 établit que l'élève doit pouvoir expliquer l'impact de l'Holocauste et d'autres situations de discrimination, de violation des droits de la personne ou de crimes de guerre commis au niveau international au cours de la période étudiée sur l'évolution des droits de la personne au Canada et sur son identité et son patrimoine.](Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10^e année, cours appliqué (CHC2P) – attentes modifiées) »

Les exemples ci-dessus illustrent des modifications qui ne changent pas de façon importante les attentes du cours. Dans de tels cas, la direction d'école décidera probablement d'accorder un crédit à la fin du cours si l'élève réussit aussi à démontrer qu'elle ou il a acquis les connaissances et les habiletés décrites dans le reste des attentes (non modifiées) énoncées dans le programme-cadre.

Lorsque les modifications sont si nombreuses qu'il est fort probable que la réalisation des attentes ne donnera pas droit à un crédit, les attentes devraient préciser les exigences ou les tâches en fonction desquelles le rendement de l'élève sera évalué et en fonction desquelles une note sera attribuée et consignée dans le bulletin scolaire de l'Ontario.

Exemples – Attentes considérablement modifiées

- « En sciences, [l'élève] doit pouvoir :
 - ✧ Effectuer et observer en laboratoire, des réactions chimiques simples. [L'attente C2 et le contenu d'apprentissage C2.3, établissent que l'élève doit également pouvoir analyser les résultats obtenus et de les représenter sous la forme d'équations chimiques équilibrées].
 - ✧ Montrer comment l'échelle du pH est utilisée pour déterminer l'acidité ou la basicité de quelques substances de la vie courante. [L'attente C2 et le contenu d'apprentissage C2.4 établissent que l'élève doit pouvoir déterminer l'acidité ou la basicité de diverses substances et de plus, analyser les résultats obtenus].
(Science, 10^e année cours appliqué (SNC2P) – attentes considérablement modifiées) »
- « Dans le cours Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, domaine d'étude D, de 1982 à nos jours, [l'élève] doit pouvoir :
 - ✧ selon le contenu d'apprentissage D3.3 : nommer des manifestations sociales et culturelles ainsi que des personnes et des groupes qui contribuent au développement de l'identité et du patrimoine des francophones de l'Ontario depuis 1982. [Un ensemble beaucoup plus étendu de connaissances et d'habiletés sont exigées de l'élève pour satisfaire à l'attente ci-après, consacrée à l'identité, à la culture et au patrimoine : décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario depuis 1982.]

- ✧ selon le contenu d'apprentissage D2.3 : décrire des événements majeurs qui ont caractérisé les relations que le Québec et le gouvernement fédéral entretiennent depuis 1982. [Un ensemble beaucoup plus étendu de connaissances et d'habiletés sont exigées de l'élève pour satisfaire à l'attente ci-après, consacrée à la coopération et aux conflits : décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits au Canada et dans le monde depuis 1982.]
- ✧ selon le contenu d'apprentissage D1.4 : décrire certains développements et certaines tendances sociétales canadiennes marquantes de 1982 à nos jours. [Un ensemble beaucoup plus étendu de connaissances et d'habiletés sont exigées pour satisfaire à l'attente ci-après, consacrée aux contextes politique, économique et social : expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui influent le plus fortement sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens depuis 1982.]

(Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10^e année, cours appliqué (CHC2P) – attentes considérablement modifiées) »

Les listes ci-dessus représentent *toutes* les attentes d'apprentissage à satisfaire dans ces deux cours pour une étape du bulletin. Sachant que ces listes ne reflètent pas toutes les attentes des cours, mais seulement un sous-ensemble limité des attentes d'apprentissage prévues pour chaque cours, la direction d'école n'accordera probablement pas de crédit pour ces cours dans la plupart des cas.

Élève qui suit un programme comportant des attentes différentes

Les attentes d'apprentissage différentes devraient clairement décrire les habiletés précises que l'élève peut démontrer de façon autonome, en utilisant des adaptations appropriées en matière d'évaluation.

Exemples – Palier élémentaire

- « Sur le plan des habiletés sociales, [l'élève] démontrera, grâce à des jeux de rôle, la technique "Arrête-toi, Réfléchis, Agis" et utilisera occasionnellement cette technique ou une technique semblable. »
- « Sur le plan des soins personnels, [l'élève] trouvera sa boîte à dîner, l'ouvrira et disposera sa nourriture de façon autonome à l'aide d'un maximum de trois incitations verbales. »

Exemples – Palier secondaire

- « Sur le plan du langage et de la communication, l'élève récupérera, enregistrera et laissera de courts messages vocaux dans une variété de situations. (KEN, Développement du langage et de la communication) »
- « Sur le plan de la formation en orientation et en mobilité, [l'élève] se déplacera de façon autonome de la salle de classe au secrétariat de l'école pendant les heures d'affluence. »

Des exemples additionnels d'attentes différentes pouvant figurer dans un PEI peuvent être consultés sur le site Web ÉduSource.

► 5. Stratégies, ressources et autres adaptations pour l'enfance en difficulté

Les stratégies, les ressources et les autres adaptations se rapportant à l'éducation de l'enfance en difficulté aident l'élève à atteindre les buts annuels et à satisfaire aux attentes d'apprentissage énoncées dans son PEI. Les élèves qui doivent satisfaire aux attentes régulières de leur année d'études ou qui doivent satisfaire à des attentes modifiées ou à des attentes différentes peuvent avoir besoin d'adaptations, d'aides ou de services spécialisés. Les stratégies particulières, les ressources en personnel et l'équipement personnalisé nécessaires pour favoriser l'apprentissage de l'élève doivent être décrits dans le PEI. Une description et des exemples de chaque type de soutien sont fournis plus loin (voir [les sections 5.1, 5.2 et 5.3](#)).

Dans l'énoncé de sa décision, le CIPR peut avoir fait des recommandations concernant les services à l'enfance en difficulté qui sont nécessaires pour favoriser l'apprentissage de l'élève. Au moment de déterminer les stratégies, les ressources et les autres adaptations nécessaires à l'élève et de les indiquer dans le PEI, l'équipe pédagogique qui élabore le plan *doit tenir compte des recommandations inscrites dans l'énoncé de décision du CIPR touchant les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté*.

De plus, la NPP n^o 140 exige d'incorporer des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les PEI des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Les méthodes d'ACA peuvent aider

les élèves atteints de TSA de plusieurs façons. Par exemple, elles peuvent aider les élèves à développer des comportements positifs, à apprendre de nouvelles habiletés et à transférer un comportement positif ou une réponse positive d'une situation à une autre. Les méthodes d'ACA peuvent aussi être utilisées pour limiter les conditions dans lesquelles des comportements problématiques se produisent.

Si l'élève a besoin du même type de stratégies, de ressources et d'autres adaptations pour l'ensemble des matières, cours et domaines de compétences de son programme, les données peuvent être regroupées dans une section *Adaptations* distincte de son PEI. Sinon, c'est-à-dire si les besoins de l'élève portent sur des cours, des matières ou des domaines de compétence modifiés ou différents, les renseignements se rapportant à chacun peuvent figurer sous des rubriques appropriées signalant le traitement particulier de chacun de ces éléments du programme.

5.1 ► Stratégies pédagogiques individualisées et autres adaptations

Les stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisés sont requises pour aider l'élève à satisfaire à ses attentes d'apprentissage et à démontrer son apprentissage. Des stratégies sur mesure efficaces d'enseignement tiennent compte de la capacité d'apprentissage de l'élève et répondent à ses points forts, à ses besoins, à son style d'apprentissage et à ses champs d'intérêt.

La liste des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisés utilisées ainsi que les modifications nécessaires au milieu physique doivent être consignées dans le PEI de l'élève à la section *Adaptations* (voir l'[annexe E-2](#)).

Voici des exemples de stratégies d'enseignement individualisé pouvant figurer dans le PEI :

- utiliser des ressources spéciales, notamment du matériel de lecture adapté au niveau de l'élève et à son style d'apprentissage, des enregistrements vidéo et sonores et d'autres outils audiovisuels ou techniques, afin d'élargir et d'approfondir les expériences d'apprentissage;
- recourir à des ressources d'apprentissage permettant à l'élève de faire des expériences directement liées à la vue et au toucher (recours à du matériel tactile);
- fournir des unités d'enrichissement, des lectures additionnelles et d'autres possibilités (p. ex., des problèmes à résoudre) pour approfondir l'apprentissage;

- fournir des outils mnémoniques pour faciliter le rappel d'information;
- s'entretenir avec l'élève dans le but de l'aider à organiser un projet;
- fournir des indices sur le contenu d'un texte avant d'en faire la lecture;
- utiliser un langage simple pour l'enseignement;
- fournir des possibilités de performance dans des domaines où l'élève a des talents particuliers;
- permettre à l'élève de travailler en équipe avec des pairs dont les points forts ou les champs d'intérêt complètent les siens;
- élaborer un plan d'études personnelles pour l'élève;
- faire appel à un élève plus âgé dans le cadre d'un tutorat.

Comme le montrent les exemples ci-dessus, les stratégies efficaces d'enseignement individualisé font souvent appel aux principes de la conception universelle de l'apprentissage, à la différenciation pédagogique et à la démarche par étapes⁷.

Voici des exemples de stratégies d'évaluation individualisée pouvant figurer dans le PEI :

- administrer les tests de façon individuelle ou en petits groupes;
- fournir un milieu calme au cours des évaluations;
- donner plus de temps à l'élève pour faire un examen ou terminer ses travaux;
- permettre à l'élève de répondre oralement aux questions des tests;
- prévoir le recours à des transpositeurs;
- simplifier les instructions des tests et la formulation des questions.

Inscrire les adaptations pédagogiques, les adaptations environnementales et les adaptations en matière d'évaluation dans le PEI

Les adaptations décrites dans le PEI ne devraient comprendre que les stratégies et les mesures de soutien qui diffèrent de celles normalement offertes aux autres élèves de la classe. On doit fournir promptement à l'élève toutes les adaptations inscrites dans le PEI. On doit aussi fournir ces adaptations lors des évaluations provinciales (voir à ce sujet [la section 7 Évaluations provinciales](#)), et elles doivent correspondre aux adaptations autorisées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE).

7. Pour plus de renseignements sur ces approches, consulter le document ministériel *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, 2013.

L'élève qui requiert des adaptations peut en avoir besoin pour toutes les matières ou cours, ou seulement pour certains. L'élève peut avoir besoin d'adaptations seulement pour certains cours, et d'adaptations ainsi que d'attentes modifiées ou différentes pour d'autres cours.

Les adaptations dont l'élève a besoin en matière d'enseignement et d'évaluation, ainsi que celles dont elle ou il a besoin pour fonctionner dans son milieu physique, devraient être répertoriées dans les catégories suivantes :

- **Adaptations pédagogiques :** il s'agit des changements qui sont apportés aux stratégies d'enseignement pour permettre à l'élève d'apprendre et de progresser dans ses études dans le cadre du curriculum de l'Ontario.
- **Adaptations environnementales :** il s'agit des changements ou des mesures de soutien qui sont ajoutés à la salle de classe ou au milieu scolaire.
- **Adaptations en matière d'évaluation :** il s'agit des changements qui sont apportés aux activités et aux méthodes d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage.

Il est important d'établir les distinctions ci-dessus et de consigner toutes les adaptations nécessaires de façon précise dans le PEI par souci de clarté pour tous les membres du personnel impliqués dans l'éducation de l'élève et aussi pour s'assurer que l'élève a le droit d'utiliser les adaptations autorisées lors d'évaluations provinciales.

Le tableau qui suit illustre des exemples d'adaptations. En plus des adaptations établies, de nouvelles stratégies et de nouveaux appareils fonctionnels font constamment leur apparition dans le domaine de l'enseignement grâce à l'avancement de la recherche et de l'innovation technologique.

Exemples d'adaptations

Adaptations pédagogiques	Adaptations environnementales	Adaptations en matière d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Tutorat par des camarades de classe • Aide à la prise de notes • Notes en double • Contrats • Étayage • Regroupement des apprentissages • Rétroaction descriptive de la part des pairs • Incitatifs de renforcement • Approche très structurée • Partenariat • Groupement par habileté • Systèmes de suppléance à la communication et technologies de communication de remplacement • Technologie d'assistance, telle qu'un logiciel synthétiseur du texte à la parole • Enregistrement vidéo des leçons pour les revoir de façon plus intensive par la suite • Organismes graphiques • Signaux non verbaux • Encadrement organisationnel • Utilisation d'horaires illustrés ou pictogrammes pour faciliter la transition • Soutien en matière de gestion du temps • Arbres conceptuels • Pauses plus fréquentes • Matériel concret • Matériel de manipulation • Stratégies pour le traçage tactiles • Indices gestuels • Informations dramatisées • Repères visuels • Gros caractères • Fiches de suivi • Signaux par codes de couleur • Format réduit et simplifié • Options informatiques • Formats avec indices spatiaux • Répétition des renseignements • Reformulation des renseignements • Temps supplémentaire pour traiter les informations • Guides de repérage de mots • Textes enregistrés 	<ul style="list-style-type: none"> • Autre aire de travail • Positionnement stratégique des sièges • Proximité de l'enseignante ou de l'enseignant • Réduction des stimuli visuels ou sonores • Station d'apprentissage • Réduction des bruits de fond • Endroit tranquille • Utilisation d'un casque d'écoute • Éclairage spécial • Appareils fonctionnels ou équipement adapté 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps supplémentaire accordé • Transcription mot pour mot • Réponses orales, y compris les réponses enregistrées (audio ou vidéo) • Environnement différent • Pauses plus fréquentes • Appareils fonctionnels ou équipement adapté • Rappels en vue de ramener l'attention de l'élève sur la tâche • Découpage et séquençage des tâches d'évaluation dans le temps • Liberté de choix pour démontrer les apprentissages • Systèmes de suppléance à la communication et technologies de communication de remplacement • Technologie d'assistance, telle qu'un logiciel synthétiseur du texte à la parole • Gros caractères • Signaux fondés sur les couleurs • Format réduit et simplifié • Options informatiques • Temps supplémentaire pour traiter les informations • Réduction du nombre de tâches utilisées pour évaluer un concept ou une habileté

5.2 ▸ Ressources humaines

On doit identifier dans le PEI les ressources humaines qui sont nécessaires pour faciliter l'apprentissage de l'élève. On devrait consigner, dans le PEI, les renseignements sur l'enseignement direct ou les services de consultation fournis par les enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté, les services fournis par le personnel de soutien.

Le PEI d'une ou d'un élève pour qui une demande de financement a été faite au titre de la Somme liée à l'incidence spéciale (SIS) devrait contenir un relevé d'information sur le personnel rémunéré par le conseil scolaire dont il est fait mention dans la demande de financement⁸.

Le personnel enseignant

Les enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté assurent un enseignement dans les classes ordinaires, dans les classes avec retrait partiel ou, au besoin, dans les classes distinctes pour l'enfance en difficulté. Ils fournissent également des services de consultation aux titulaires des classes et aux autres membres du personnel de l'école et du conseil scolaire (p. ex., enseignantes-conseillères et enseignants-conseillers en orientation, psychologue) afin de les aider à élaborer des programmes appropriés pour l'élève.

Il n'est pas nécessaire d'inclure les titulaires de classes dans la section du PEI réservée aux ressources humaines.

Le personnel de soutien non enseignant

Le personnel de soutien professionnel et paraprofessionnel⁹ offre des services en matière de développement, de rééducation et d'autres services de soutien à l'enfance en difficulté selon les besoins de l'élève. Le personnel de soutien non enseignant peut inclure, mais n'est pas restreint aux aides-enseignantes et aides-enseignants, aux orthophonistes, aux audiologistes, aux psychologues, aux fournisseurs de programmes concernant l'autisme,

8. De l'information sur le financement lié au personnel de soutien est fourni dans la [partie A](#) du présent guide. Pour de plus amples renseignements, consulter les [Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : La somme liée à l'incidence spéciale \(SIS\)](#) sur le site du ministère de l'Éducation.

9. Dans ce document, le *personnel de soutien paraprofessionnel* fait référence au personnel pour l'orientation et la mobilité, aux interprètes oraux et gestuels, aux transcripateurs, ainsi qu'aux intervenantes et intervenants pour la thérapie auditive verbale qui figurent à l'[annexe B-2](#).

aux physiothérapeutes, aux ergothérapeutes, aux personnes qui œuvrent auprès des enfants et des jeunes, aux travailleuses et travailleurs sociaux, aux travailleuses et travailleurs de soutien aux Autochtones, et aux professionnelles et professionnels de la santé.

Consigner les services en ressources humaines dans le PEI

Les ressources humaines identifiées dans le PEI doivent être consignées en indiquant les renseignements suivants :

- le type de service fourni;
- la date à laquelle débute la prestation du service;
- la fréquence ou l'intensité prévue des services fournis;
- les endroits où ces services seront offerts (c.-à-d. classe ordinaire, classe avec retrait partiel ou classe distincte pour l'enfance en difficulté).

Exemples

- Conseillère ou conseiller auprès des jeunes, 30 minutes, un jour par semaine, salle de conférence.
- Enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté, 40 minutes, quatre ou cinq jours par semaine, classe ressource.
- Aide-enseignante ou aide-enseignant, 30 minutes tous les jours, terrain de jeux.
- Aide-enseignante ou aide-enseignant, 300 minutes tous les jours, soutien donné en même temps à d'autres élèves, salle de classe.
- Aide-enseignante ou aide-enseignant, environ une heure par jour pour les soins personnels, divers endroits, selon les besoins.
- Enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté, consultation fournie aux titulaires de classe, au moins une fois par semestre.

On devrait consigner les types de services de soutien fournis par des personnes qui ne sont *pas membres du personnel du conseil scolaire* dans le PEI, mais il n'est pas nécessaire d'y inscrire des renseignements précis, tels que la fréquence et l'intensité des services. (Les plans concernant les services fournis par des personnes qui ne sont pas membres du personnel du conseil scolaire sont préparés séparément et ne sont pas inclus dans le PEI.)

5.3 ► Équipement personnalisé

Cette catégorie comprend tous les types ou pièces d'équipement ou systèmes ou produits électroniques fabriqués commercialement, modifiés ou fabriqués sur mesure en vue de maintenir, d'accroître ou d'améliorer les capacités fonctionnelles des personnes ayant un handicap¹⁰. Voici quelques exemples d'équipement personnalisé :

- analyseurs de parole
- systèmes MF
- dispositifs d'agrandissement des caractères pour les élèves ayant une basse vision
- systèmes d'amplification
- ordinateurs et logiciels informatiques
- pupitres ou tables de travail adaptés aux besoins particuliers
- pupitres ou tables d'ordinateur réglables
- machines à écrire en braille
- traducteurs vocaux de symboles ou de lettres
- cabines insonorisées ou stations d'apprentissage
- aides à la communication, notamment synthétiseurs de parole
- systèmes de soutien en position assise, debout et couchée
- autres appareils fonctionnels ou équipements adaptés

L'équipement personnalisé a pour but de maintenir, d'accroître ou d'améliorer la capacité de l'élève à apprendre et à démontrer son apprentissage. (L'équipement identifié dans le PEI ne devrait pas se limiter à l'équipement pour lequel le conseil scolaire reçoit un financement additionnel.)

► 6. Évaluation et communication du rendement

6.1 ► Évaluation de l'apprentissage de l'élève

Les progrès réalisés par l'élève pour satisfaire aux attentes du curriculum ou aux attentes d'apprentissage et aux buts annuels décrits dans son PEI devraient être suivis et évalués de façon continue en recourant à l'évaluation *au service de* l'apprentissage et à l'évaluation *en tant qu'*apprentissage (pour

10. De l'information sur le financement de l'équipement personnalisé est fournie dans la [partie A](#) du présent guide. Pour de plus amples renseignements, consulter les [Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : La somme liée à l'équipement personnalisé \(SEP\)](#) sur le site du ministère de l'Éducation.

de l'information sur le processus intégré d'évaluation et d'enseignement, et les divers types d'évaluation, voir [la section Évaluation de l'apprentissage de l'élève](#) dans la partie C du présent guide). Tel que décrit précédemment à [la section 5.1](#), les stratégies d'évaluation doivent être ajustées en fonction des points forts et des besoins précis de l'élève. Il s'agit de s'assurer que l'élève apprend, est au courant des prochaines étapes de son apprentissage et peut démontrer son apprentissage selon son style d'apprentissage préféré. Le PEI doit décrire les méthodes d'évaluation du rendement de l'élève par rapport à la satisfaction des attentes d'apprentissage, et présenter les adaptations apportées aux procédures d'évaluation menées en salle de classe ordinaire. (Voir [la section 5.1 Stratégies pédagogiques individualisées et autres adaptations](#) pour des exemples d'adaptations en matière d'évaluation.)

Pour que l'évaluation soit valide et fiable, les enseignantes et enseignants doivent identifier clairement les attentes d'apprentissage et les critères devant servir à décrire la démonstration des connaissances et des habiletés visées dans les attentes d'apprentissage. Pour être juste et équitable, l'évaluation doit être basée sur des attentes d'apprentissage et des critères de réussite que l'élève connaît et comprend.

6.2 ► Évaluation et communication du rendement de l'élève

L'évaluation de l'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers et la communication de ses progrès et de son rendement doivent correspondre à la politique décrite dans le document ministériel *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, 2010 aux chapitres suivants : chapitre 6, L'évaluation de l'apprentissage; chapitre 7, La communication du rendement; et chapitre 8, Les élèves ayant des besoins particuliers : modifications, adaptations et programmes composés d'attentes différentes.

Lors de toute évaluation, il est important que l'élève puisse démontrer son apprentissage *de façon autonome*, tout en ayant à sa disposition les adaptations appropriées en matière d'évaluation.

Le suivi des progrès réalisés par l'élève pour satisfaire aux attentes du curriculum ou aux attentes d'apprentissage et aux buts annuels décrits dans son PEI se fait de façon continue, mais ces progrès doivent aussi faire l'objet d'au moins une évaluation lors de chaque étape où un *bulletin scolaire de l'Ontario* est remis.

Le PEI doit indiquer :

- les dates auxquelles les évaluations ont été complétées;
- le format utilisé pour communiquer les progrès de l'élève à ses parents (le bulletin scolaire de l'Ontario ou un autre type de relevé).

Programmes et cours comportant des attentes différentes : Dans la plupart des cas, il n'est pas nécessaire ni même recommandé d'attribuer des notes en pourcentage ou des cotes pour communiquer le rendement de l'élève par rapport à la satisfaction des attentes différentes. Les progrès réalisés par l'élève quant à ses attentes différentes devraient être communiqués à ses parents au moyen de comptes rendus anecdotiques. Ceux-ci devraient accompagner le bulletin aux mêmes étapes que la communication du rendement. (Certains conseils scolaires prévoient une section dans le PEI pour communiquer le rendement de l'élève par rapport aux attentes différentes.) Quant aux progrès de l'élève dans les matières ou les cours comportant des attentes modifiées ou des adaptations, ils doivent être communiqués aux étapes prévues pour leur remise. Le nombre très restreint d'élèves qui ne parviennent pas à faire la démonstration de connaissances et d'habiletés fondamentales en matière de littérature et de numératie reçoivent seulement un compte rendu anecdotique.

► 7. Évaluations provinciales

7.1 ► Adaptations pour la participation aux évaluations provinciales

L'élève qui a un PEI doit avoir la possibilité de participer aux évaluations provinciales et de démontrer l'étendue de ses connaissances et de ses habiletés lors de ces évaluations, et le conseil scolaire est tenu de lui fournir les adaptations nécessaires pour faciliter sa participation. Les adaptations ne doivent pas interférer avec le contenu ou le niveau de l'évaluation, les critères de rendement et la fidélité ou la validité de l'évaluation. Les adaptations doivent aussi se conformer aux autres politiques connexes de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) et du ministère de l'Éducation.

Toutes les adaptations en matière d'évaluation qui sont recommandées pour faciliter la participation de l'élève à des évaluations provinciales

doivent déjà figurer dans son PEI en tant qu'adaptations nécessaires en salle de classe. Ces adaptations doivent être :

- appropriées aux besoins particuliers de l'élève indiqués dans son PEI;
- intégrées aux stratégies, aux ressources et aux autres adaptations identifiées dans le PEI comme étant nécessaires pour favoriser l'apprentissage de l'élève et la démonstration de son rendement lors des évaluations en classe ordinaire;
- décrites de façon précise, plutôt qu'en termes généraux (p. ex., « recours à un traitement de texte » plutôt que « réponses enregistrées d'une autre façon »).

Pour les parents, il est très utile que le PEI indique s'il est prévu que l'élève participera à une évaluation provinciale pendant l'année scolaire en cours¹¹.

Les renseignements sur les adaptations autorisées peuvent être obtenus dans les guides publiés annuellement par l'OQRE. Il est recommandé de se servir de la terminologie correspondant à celle utilisée dans ces guides lorsqu'on décrit dans le PEI les adaptations utilisées lors d'évaluations provinciales. Cependant, il n'est pas correct d'élaborer un PEI aux seules fins des évaluations provinciales. Les guides de l'OQRE sont disponibles sur [le site Web de l'OQRE](#).

7.2 ► Exemption des évaluations provinciales

Dans de rares cas, l'élève peut devoir être exempté d'une évaluation provinciale. Une exemption peut être envisagée si, malgré toute la gamme des adaptations autorisées, l'élève ne serait pas en mesure de démontrer son apprentissage dans les conditions de l'évaluation. Si on détermine que l'élève ne participera pas à une évaluation provinciale, il faut inclure dans le PEI de l'élève un énoncé qui explique la décision d'exemption. Pour l'élève au secondaire, on doit indiquer clairement que l'élève ne vise pas l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). La décision finale doit être communiquée par écrit aux parents et à l'élève âgé de 16 ans ou plus dans le cadre du processus de développement du PEI. (Pour plus de détails sur la politique portant sur les exemptions des évaluations provinciales, consulter l'annexe 3 du document intitulé *Les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Politiques et programmes*, 2016.)

11. S'il a été décidé de reporter à l'année suivante la participation de l'élève au test provincial de compétences linguistiques (TPCL), il est aussi utile de l'indiquer dans le PEI.

Des renseignements sur les exemptions autorisées sont fournis dans les guides publiés annuellement par l'OQRE. Comme pour les adaptations autorisées, il est recommandé de se servir de la terminologie utilisée dans ces guides – consultables sur [le site Web de l'OQRE](#) – pour décrire les exemptions des évaluations provinciales.

► 8. Plans de transition

Le plan de transition est un plan détaillé et coordonné visant à aider l'élève à effectuer diverses transitions éducationnelles de façon harmonieuse.

Les exigences d'ordre réglementaire et politique relatives au plan de transition sont résumées au début de cette partie du guide dans [la section Exigences aux termes du Règlement 181/98 et des notes Politique/ Programmes n^{os} 140 et 156](#). Tel que précisé dans la NPP n^o 156, *Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation*, l'exigence de planification de la transition est élargie à tous les élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année qui ont un PEI, et cette politique s'applique à toutes les transitions clés que les élèves effectuent au cours de leurs études (de l'information sur ces transitions est fournie dans la partie C du présent guide, à [la section Planification de la transition](#)). Certains élèves n'ont pas besoin d'aide particulière en matière de transition; dans ce cas, il faut noter dans le plan de transition qu'il n'y a pas de mesure à prendre pour appuyer les transitions. Les conseils scolaires peuvent décider d'élaborer des plans de transition pour des élèves qui ont besoin de programmes d'enseignement ou de services à l'enfance en difficulté, mais qui n'ont pas de PEI et qui n'ont pas été identifiés comme étant en difficulté.

Les exigences particulières énoncées dans la NPP n^o 156 concernant l'élaboration de plans de transition *dans les PEI* cadrent avec les exigences auxquelles les écoles et les conseils scolaires répondent depuis 1998 quant au plan de transition du secondaire au postsecondaire requis aux termes du Règlement de l'Ontario 181/98. Comme dans ce règlement, il incombe à la direction d'école d'assurer la coordination et l'élaboration du plan de transition, mais celle-ci n'a pas la responsabilité de toutes les tâches énumérées dans le plan de transition.

Tous les plans de transition doivent :

- être élaborés dans le cadre du PEI de l'élève;
- être élaborés en consultation avec les parents, l'élève (s'il y a lieu), les établissements d'enseignement postsecondaire (le cas échéant), ainsi que les organismes et les partenaires communautaires (si nécessaire);
- être révisés dans le cadre de la révision du PEI de l'élève (les résultats de chaque révision devraient être utilisés pour mettre à jour le plan de transition);
- être archivés dans le dossier de documentation versé au Dossier scolaire de l'Ontario (DSO).

Éléments d'un plan de transition

Le plan de transition doit faire partie du PEI de l'élève et doit comprendre les éléments suivants requis depuis l'année 2000 aux termes de la politique du Ministère énoncée dans le document *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, et rappelés en termes plus généraux dans la NPP n°156 :

- les buts particuliers concernant la transition de l'élève;
- les stratégies à utiliser et les mesures à prendre, dès maintenant et plus tard, pour réaliser les buts indiqués;
- la personne ou l'organisme responsable en tout ou en partie de fournir une aide pour l'application de chacune des mesures identifiées;
- l'échéancier pour la mise en œuvre de chacune des mesures identifiées.

Les buts de la transition de l'élève

Les buts de la transition varient en fonction des besoins de l'élève. Par exemple, dans le cas d'une transition vers des activités postsecondaires, les buts de la transition de l'élève concerneront l'emploi, la poursuite de l'éducation ou la vie communautaire. Toutefois, pour une ou un élève qui a besoin d'aide pour effectuer d'autres transitions comme passer d'une activité à une autre ou d'un cadre à un autre, les buts concerneront plutôt l'amélioration du comportement ou des habiletés dans des situations données.

Les buts de la transition doivent être réalistes et devraient refléter les points forts, les besoins et les champs d'intérêt de l'élève. Ces buts devraient aussi être compatibles avec l'information que l'élève a rassemblée et partagée avec le personnel enseignant et ses parents dans son plan d'itinéraire d'études (PIE) (de la 7^e à la 12^e année) ou peut avoir rassemblée et partagée dans son portfolio de cheminement (de la maternelle à la 6^e année) .

Lorsque c'est possible, l'élève devrait prendre la responsabilité d'identifier ses buts et les étapes à franchir pour les atteindre.

Dans le cas d'une transition vers des activités postsecondaires, les buts de la transition de l'élève devraient être harmonisés pour tenir compte de ce qui suit :

- la vision idéale que l'élève a de l'avenir;
- les limites ou les obstacles (existants ou potentiels) empêchant la réalisation de cette vision idéale;
- la mesure dans laquelle ces limites ou ces obstacles peuvent être surmontés par des actions ou des aides comme des services sociaux et de santé appropriés, l'appui de la famille et des amis, et des adaptations de l'employeur ou des établissements d'enseignement postsecondaire, de même que par les efforts que peut déployer l'élève.

Pour cet élève, les buts de la transition sont basés sur des considérations à long terme. Pour d'autres élèves, les buts de la transition pourront reposer sur des considérations à court terme, qui peuvent mener à accroître les possibilités qui leur sont offertes à l'école et dans la communauté. Cela peut inclure par exemple, la maîtrise de certaines habiletés langagières, sociales ou motrices.

Les stratégies et les mesures nécessaires pour atteindre les buts

Au cœur du plan de transition se trouve la description des mesures à prendre pour aider l'élève à atteindre ses buts. Les stratégies et les mesures devraient s'appuyer sur les points forts, les besoins et les champs d'intérêt de l'élève. Par exemple, une liste des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) devrait figurer dans le plan de transition de l'élève atteint d'autisme.

En vue de déterminer ce qui doit être fait, il peut être utile d'identifier les obstacles à la réalisation des buts de l'élève de même que les principales étapes à franchir pour les atteindre. Les mesures à prendre à chaque étape pourraient ensuite être précisées.

Chaque mesure devrait être décrite en termes clairs et explicites, de manière à ce qu'il soit facile de déterminer si elle a bien été prise et appliquée.

La liste de ces mesures pour l'année courante devrait inclure tout ce qui doit être fait pour permettre à l'élève de progresser par rapport à ses buts.

Il faudrait aussi si possible identifier les mesures et les dispositions à envisager pour les années à venir pour :

- illustrer clairement la progression de l'élève par rapport à ses buts;
- vérifier la pertinence des étapes et des actions planifiées de manière à aider l'élève à atteindre ses buts;
- avertir les membres de l'équipe de leurs responsabilités futures.

Les mesures figurant dans le plan de transition ne devraient pas avoir pour effet de limiter les possibilités pour l'élève de satisfaire aux attentes du curriculum de l'Ontario et d'accumuler des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Certains élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté requerront plus de temps que d'autres élèves pour réaliser leur potentiel d'apprentissage maximal au regard du curriculum et pour atteindre les buts de leur plan de transition.

La personne ou l'organisme responsable de la mise en œuvre des mesures

Le plan de transition devrait indiquer qui est responsable de mettre en œuvre les mesures prévues ou de fournir de l'aide à cet effet. La personne ou l'organisme responsable pourrait inclure : l'élève, les parents, le personnel enseignant, des fournisseurs d'aide ou de services spécialisés, ou des organismes communautaires. Il convient d'obtenir le consentement des personnes et des organismes désignés comme responsables.

Toutes les personnes ou tous les organismes responsables de la mise en œuvre d'une mesure ou plus prévues dans le plan doivent :

- être conscients de la nature de leur responsabilité et la comprendre;
- estimer qu'il est possible de mettre en place la mesure ou les mesures dans les délais établis;
- aviser le ou la chef de l'équipe de tout changement de circonstances pouvant d'après elles ou eux empêcher la mise en œuvre des mesures prévues.

L'échéancier des mesures

Un délai de mise en œuvre et de réalisation devrait être précisé pour chaque mesure identifiée dans le plan. La planification des transitions devrait débiter suffisamment tôt pour que chaque élève puisse effectuer ces transitions de la façon la plus harmonieuse possible. Les délais de réalisation de certaines mesures peuvent s'étendre à l'année scolaire subséquente.

Par exemple, contacter les établissements d'enseignement postsecondaire une année avant que l'élève effectue cette transition peut aider à favoriser son accès à des programmes d'études qui l'intéressent et donner à l'établissement ou au département qui l'accueillera, le temps nécessaire pour prendre les mesures de soutien dont l'élève aura besoin. À l'approche de la date de la transition, les services d'appui aux élèves ayant des besoins particuliers du collège ou de l'université peuvent fournir à l'élève et à l'équipe de planification de la transition de l'information sur les adaptations disponibles dans leur établissement. Une fois que l'élève est admis dans un programme, il revient aux services d'appui de l'établissement qui accueille l'élève d'aider celle-ci et celui-ci à obtenir les adaptations nécessaires selon ses besoins particuliers.

Des exemples de plans de transition présentant tous les éléments décrits plus haut – buts de la transition, mesures à prendre, personnes ou organismes responsables de l'application des mesures et échéancier – peuvent être consultés sur le site Web ÉduSource.

► 9. Consultations auprès des parents et de l'élève

En vertu du Règlement 181/98, la direction d'école doit s'assurer que les parents et l'élève, si l'élève a 16 ans ou plus, sont consultés lors de l'élaboration et de la révision du PEI de l'élève, et qu'une fois terminé, un exemplaire du PEI est remis aux parents et à l'élève.

(Voir le Règlement de l'Ontario 181/98, paragraphe 6 (2).)

Un formulaire documentant les consultations auprès des parents et de l'élève (âgé de 16 ans ou plus) doit être rempli et annexé au PEI de l'élève. (Le gabarit de PEI présenté à l'**annexe E-2** comporte à cet effet une section intitulée Registre des consultations menées auprès du parent et de l'élève). Le formulaire sur la consultation des parents et de l'élève doit comporter les renseignements suivants :

- la date de chaque consultation;
- les résultats de chaque consultation.

On doit demander aux parents et à l'élève (âgé de 16 ans ou plus) de signer le formulaire et d'indiquer :

- si on les a consultés lors de l'élaboration du PEI;
- s'ils ont refusé d'être consultés;
- s'ils ont reçu un exemplaire du PEI;
- si les commentaires qu'ils ont fournis ont été notés sur le formulaire.

Ce formulaire devrait servir à consigner l'information recueillie lors des interactions entre l'école et les parents ou l'élève au sujet du PEI de l'élève et ne devrait pas contenir d'information sur des interactions portant sur d'autres sujets.

Rôle de l'élève et des parents au sein de l'équipe

Les élèves et les parents jouent un rôle irremplaçable dans l'élaboration du PEI. Des communications ouvertes et une collaboration étroite entre les parents, l'élève et l'école serviront à assurer que les parents et le personnel scolaire ont des attentes semblables en ce qui a trait au programme d'enseignement de l'élève et aux services à l'enfance en difficulté qui lui sont fournis.

La direction d'école est légalement tenue de s'assurer que l'élève âgé de 16 ans ou plus est consulté pendant l'élaboration de son PEI. Cependant, on devrait, dans la mesure du possible, consulter *tout* élève pour qui on élabore un PEI. À l'étape de la collecte de l'information, l'élève devrait être encouragé à faire part de ses perceptions concernant ses points forts et ses besoins en matière d'apprentissage, son style d'apprentissage et ses champs d'intérêt. Cette information peut être recueillie lors d'entretiens et de discussions, en dressant avec l'élève l'inventaire de ses champs d'intérêt et lorsque l'élève partage son portfolio de cheminement (de la maternelle et du jardin d'enfants à la 6^e année) ou son plan d'itinéraire d'études (de la 7^e à la 12^e année).

La nature et le degré de participation de l'élève au processus du PEI varieront. Toutefois, les membres de l'équipe-école devraient s'assurer que l'élève comprend, dans la mesure du possible, la raison d'être de son PEI et le fait que les buts et les attentes qui y sont énoncés sont individualisés, évalués, révisés et mis à jour. Il est important que l'élève soit conscient que toutes les attentes d'apprentissage qu'elle ou il aura réalisées seront incluses dans son bulletin scolaire de l'Ontario. L'élève doit comprendre qu'elle ou il peut participer au processus du PEI et qu'il est essentiel pour elle ou lui de jouer un rôle actif dans son apprentissage.

Dans la mesure du possible, l'élève :

- aide le personnel enseignant à déterminer ses styles d'apprentissage, ses préférences, ses points forts et ses besoins;
- comprend quelles adaptations lui seront fournies (p. ex., stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisés, ressources, équipement personnalisé);
- aide à établir les buts annuels et les attentes d'apprentissage;
- démontre une compréhension du PEI et travaille activement à réaliser les buts et les attentes qui y sont indiqués;
- fait le suivi de ses progrès vers la réalisation de ses buts et se tient au courant de la façon dont les cotes ou notes seront attribuées pour le bulletin scolaire de l'Ontario;
- tient compte des renseignements contenus dans son portfolio de cheminement ou son plan d'itinéraire d'études (PIE) lors de l'élaboration de son PEI.

Les parents :

- fournissent des renseignements à jour sur leur enfant en ce qui a trait à son apprentissage (p. ex., des rapports d'évaluation récents);
- fournissent des renseignements importants qui aideront à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme éducationnel de leur enfant (p. ex., les talents et les habiletés que l'enfant démontre au foyer et dans la communauté; ses goûts, ses aversions, ses styles d'apprentissage, ses préférences, ses champs d'intérêt et ses réactions à diverses situations);
- renforcent et soutiennent l'action pédagogique du personnel enseignant en donnant à leur enfant des occasions d'exercer ses habiletés à la maison pour en assurer le maintien;
- fournissent une rétroaction sur la façon dont leur enfant transfère ses habiletés de l'école à la maison et dans la communauté;
- maintiennent une communication ouverte avec l'école.

Façons de favoriser la participation des parents et de l'élève

En plus d'assumer les responsabilités décrites ci-dessus, les parents jouent un rôle important dans le processus du PEI en communiquant à l'équipe-école, une description de la vie que leur enfant a vécue jusqu'à présent, en suggérant des façons d'éviter des problèmes possibles et en aidant l'équipe à assurer la continuité du programme de l'élève.

La direction d'école et le personnel enseignant peuvent appuyer la participation des parents et de l'élève :

- en communiquant ouvertement et régulièrement avec les parents et l'élève dans un langage simple et clair (c.-à-d. libre de toute terminologie trop spécialisée);
- en donnant aux parents et à l'élève la possibilité d'indiquer comment et dans quelle mesure ils entendent participer aux consultations lors de l'élaboration du PEI;
- en contactant les parents, par téléphone et par écrit, des réunions de l'équipe du PEI;
- en informant les parents et l'élève des sujets qui seront abordés lors de la réunion du PEI et des personnes qui y seront présentes;
- en s'assurant que les parents et l'élève ont la possibilité de fournir des commentaires utiles à l'élaboration du PEI;
- en communiquant régulièrement avec les parents et l'élève pour leur faire part des stratégies efficaces et connaître leurs points de vue;

- en vérifiant régulièrement si l'élève ou les parents ont des préoccupations ou s'ils sont dans la confusion (en posant des questions, si nécessaire);
- en présentant des éclaircissements, au besoin, pour que les parents et l'élève comprennent le PEI et le processus du PEI ainsi que des sujets connexes tels que les liens entre le PEI et le bulletin scolaire de l'Ontario.

► 10. Participation du personnel à l'élaboration du PEI

La direction d'école est responsable de s'assurer que l'élaboration du PEI est le fruit d'une collaboration entre le personnel de l'école, le personnel du conseil scolaire et d'autres personnes qui connaissent bien l'élève. Ensemble, ces personnes possèdent les connaissances et les qualifications nécessaires pour élaborer le plan le plus efficace possible pour l'élève. Voir un peu plus loin [la section Établir une démarche fondée sur la collaboration pour élaborer et mettre en œuvre le PEI](#).

Bien que le PEI soit élaboré en collaboration, la direction d'école est en fin de compte responsable de chaque PEI. *La directrice ou le directeur d'école doit signer le PEI pour confirmer que le plan est adéquat compte tenu des points forts et des besoins de l'élève, et qu'il respecte toutes les normes décrites dans le présent document.*

Chacune et chacun des membres de l'équipe qui participe à l'élaboration du PEI doit être identifié dans le PEI. La directrice ou le directeur d'école doit s'assurer que tous les membres de l'équipe :

- connaissent l'élève;
- connaissent le curriculum de l'Ontario;
- sont qualifiés pour fournir ou superviser les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté qui répondent aux besoins de l'élève en difficulté et de l'élève bénéficiant de programmes ou de services relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté qui a un PEI;
- connaissent les stratégies et les ressources pour l'enfance en difficulté qui sont disponibles dans le conseil scolaire.

Dans les écoles élémentaires, on s'attend à ce que la direction ou la direction-adjointe de l'école coordonne et supervise le travail de l'équipe-école en vue d'élaborer, de vérifier et de réviser le PEI de chaque élève. Cette équipe peut comprendre l'enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté, la ou le titulaire de classe et le personnel de soutien.

En raison de la taille et de la structure organisationnelle des écoles secondaires, la directrice ou le directeur d'école peut désigner la directrice adjointe ou le directeur adjoint ou un membre du personnel pour assurer en son nom la coordination et la supervision de l'élaboration du PEI.

Le plan de transition faisant partie du PEI de l'élève, l'enseignante ou enseignant auquel la responsabilité du PEI a été confiée est la candidate ou le candidat tout désigné pour être la ou le chef de l'équipe chargé du plan de transition. Dans des circonstances spéciales ou lorsque les besoins de l'élève sont élevés ou complexes, la directrice ou le directeur d'école ou un autre membre du personnel enseignant peut assumer ce rôle.

À noter que, selon la NPP n^o 140, la direction d'école doit particulièrement veiller à ce que le personnel du conseil scolaire et le personnel des organismes communautaires ayant déjà travaillé ou qui travaillent actuellement avec l'élève atteint de TSA soient invités à présenter des suggestions et à participer au processus d'élaboration du PEI.

Établir une démarche fondée sur la collaboration pour élaborer et mettre en œuvre le PEI

Il est important d'élaborer le PEI en collaboration. La partie C du présent guide décrit certaines des fonctions de l'équipe-école ainsi que certaines approches pour les mettre en place (voir [la section Équipe-école et ressources externes](#) de la partie C du guide).

Les besoins de chaque élève déterminent la composition de l'équipe à laquelle seront confiés l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PEI. Pourront jouer un rôle dans cette équipe-école : l'élève, ses parents, ses enseignantes et enseignants, enseignantes-conseillères et enseignants-conseillers en orientation, la directrice ou le directeur d'école, le personnel de l'enfance en difficulté et le personnel de soutien, ainsi que le personnel des organismes communautaires, selon le cas. Tel que mentionné précédemment, peu importe qui coordonne et participe au processus du PEI, les décisions concernant les sections du PEI qui se rapportent à la planification du programme devraient être prises par la personne qui enseigne à l'élève et qui prépare son bulletin scolaire. Il s'agit d'habitude de la ou du titulaire de classe.

Une approche fondée sur la collaboration entre les membres de l'équipe permet à celles et ceux qui sont responsables de l'élève et qui se consacrent à répondre à ses besoins :

- de mettre en commun leurs informations et observations sur le comportement de l'élève et son apprentissage dans divers contextes;
- de développer une compréhension commune des points forts et des besoins de l'élève qui ont une incidence sur sa capacité d'apprendre et de démontrer son apprentissage, ainsi que ses buts éducationnels;
- de discuter des adaptations qui peuvent aider l'élève à apprendre et à démontrer son apprentissage;
- de choisir et, s'il y a lieu, de formuler des recommandations quant à l'achat de l'équipement personnalisé;
- de discuter du type et du niveau du soutien requis de la part du personnel des services de soutien;
- de planifier et de décrire brièvement comment l'apprentissage de l'élève sera évalué de manière à ce que l'élève et ses parents puissent facilement voir les liens entre le PEI et le bulletin scolaire.

Tous les membres de l'équipe ont des responsabilités et des rôles importants dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PEI, et l'on s'attend à ce qu'ils collaborent durant le processus du PEI. [L'annexe E-4](#) présente un sommaire des rôles et des responsabilités associés à tous les aspects d'un PEI; cependant, les responsabilités et les tâches varieront selon les circonstances de chaque élève, et certaines ne s'appliqueront pas à toutes les situations.

Les personnes suivantes peuvent aussi être consultées pour des renseignements utiles à l'élaboration du programme d'enseignement de l'élève :

- administratrices et administrateurs scolaires;
- enseignantes-conseillères et enseignants-conseillers en orientation;
- orthophonistes;
- les enseignantes et enseignants antérieurs de l'élève de même que ses directrices et directeurs d'école antérieurs ainsi que ses prestataires de services antérieurs;
- aides-enseignantes et aides-enseignants;
- éducatrices et éducateurs de la petite enfance;
- enseignantes-ressources et enseignants-ressources;
- enseignantes et enseignants responsables de l'éducation coopérative;
- conseillères et conseillers pédagogiques;

- ergothérapeutes;
- physiothérapeutes;
- travailleuses et travailleurs de soutien aux Autochtones;
- prestataires de programmes associés à l'autisme;
- autres spécialistes médicaux;
- travailleuses et travailleurs auprès des enfants et des jeunes;
- travailleuses sociales et travailleurs sociaux;
- psychologues, psychoéducatrices et psychoéducateurs;
- personnel des écoles provinciales ou des écoles d'application;
- prestataires de services relevant d'organismes communautaires et de centres d'amitiés ou autres partenaires ou organismes autochtones appropriés.

► 11. Sources d'information

La qualité et l'efficacité du PEI élaboré pour une ou un élève dépendent en grande partie de la collecte et de l'utilisation de données pertinentes provenant de sources variées, et du partage de l'information avec toutes les personnes qui collaborent à la préparation du plan.

La direction d'école doit s'assurer que le PEI de l'élève est élaboré à partir de l'information obtenue auprès de sources variées et appropriées. En vertu du Règlement 181/98, lors de l'élaboration du PEI, la directrice ou le directeur doit tenir compte de l'ensemble des recommandations formulées par le CIPR en matière de programmes d'enseignement et de services à l'enfance en difficulté. On devrait également consulter d'autres sources d'information, notamment les suivantes :

- le dossier scolaire de l'Ontario (DSO) de l'élève, notamment ses bulletins scolaires et ses PEI antérieurs (le cas échéant);
- les observations en classe;
- les travaux actuels de l'élève;
- les informations fournies par l'élève, les parents, le personnel de l'école et du conseil scolaire qui a déjà travaillé avec l'élève et d'autres professionnelles et professionnels et d'autres paraprofessionnelles et paraprofessionnels, y compris les informations que comportent les divers types de rapports d'évaluation et tests diagnostiques (qui ne doivent être utilisés qu'avec la permission des parents et dans le cadre des lois sur la protection de la vie privée);
- les résultats d'autres évaluations, au besoin, entreprises en consultation avec les parents.

Les données utilisées pour l'élaboration et la mise à jour du PEI devraient être partagées avec l'élève de 16 ans ou plus et avec ses parents ainsi qu'avec les membres de l'équipe-école pour leur permettre de se faire une opinion bien informée du profil d'apprentissage de l'élève et des programmes et des services nécessaires.

En plus des sources d'information énumérées ci-dessus, il pourrait être utile pour l'équipe-école d'examiner les résultats que l'élève a obtenus aux évaluations provinciales et les renseignements que l'élève a compilés et partagés dans son plan d'itinéraire d'études (PIE) (de la 7^e à la 12^e année) ou peut avoir compilés et partagés dans son portfolio de cheminement (de la maternelle et du jardin d'enfants à la 6^e année).

Pour une description détaillée de diverses sources d'information en matière d'évaluation, incluant les évaluations éducationnelles, les évaluations de la parole et du langage, les évaluations de la santé et les évaluations psychologiques, voir [la section Évaluation de l'apprentissage de l'élève](#) dans la partie C du présent guide.

Renseignements recueillis en observant l'élève

Les membres de l'équipe pédagogique qui travaillent directement avec l'élève peuvent compléter les renseignements obtenus de sources écrites et ceux recueillis en consultant d'autres personnes avec les renseignements recueillis en observant directement l'élève.

Une fois les renseignements recueillis auprès des sources ci-dessus, on les examine en vue de déterminer s'ils sont suffisants pour permettre à l'équipe-école de planifier et de mettre en œuvre le programme d'enseignement de l'élève. Si les renseignements sont insuffisants, il faut procéder à d'autres évaluations individuelles. En outre, puisque les évaluations pédagogiques, en particulier les scores d'équivalence de l'année d'études, doivent être très récentes pour servir à l'élaboration du PEI, il pourrait être nécessaire d'effectuer de nouvelles évaluations pédagogiques.

Pour d'autres types d'évaluation, examinés en détail dans [la partie C](#) du guide, le consentement écrit des parents peut être exigé. Il est important d'aider les parents à comprendre la nature de chaque évaluation – c'est-à-dire le processus à travers lequel passera leur enfant – ainsi que les avantages de l'évaluation et ses résultats possibles. De tels renseignements permettront aux parents de prendre une décision éclairée en ce qui concerne leur

consentement à l'évaluation. (L'encadré ci-après fournit des renseignements sur les exigences concernant la protection de la vie privée qui pourraient s'appliquer à l'information engendrée par l'évaluation de l'élève.)

Lors de la collecte, de l'utilisation et de la divulgation des renseignements personnels sur une ou un élève, la direction d'école doit veiller à ce que soient respectées les exigences de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* (dans le cas des écoles provinciales) et de la *Loi sur l'accès à l'information municipale et la protection de la vie privée* (dans le cas des conseils scolaires) ainsi que les exigences en matière d'accès aux renseignements sur l'élève décrites dans le document *Dossier scolaire de l'Ontario : Guide, 2000*.

Les directions d'école et le personnel enseignant devraient consulter la coordonnatrice ou coordonnateur de l'accès à l'information de leur conseil scolaire au sujet des étapes à suivre pour avoir accès à des renseignements personnels qui ne se trouvent pas dans le dossier scolaire de l'Ontario de l'élève (p. ex., renseignements détenus par d'autres professionnels qui travaillent avec l'élève) et afin de pouvoir fournir les renseignements contenus dans le dossier scolaire de l'Ontario de l'élève à d'autres professionnelles et professionnels.

On doit regrouper et analyser les renseignements recueillis de diverses sources pour obtenir une description détaillée des points forts et des besoins de l'élève et pour déterminer les tendances constantes des apprentissages réussis. On peut comparer les données d'évaluation avec les renseignements provenant d'autres sources en vue de déterminer si les autres renseignements confirment les tendances révélées par les évaluations. Les renseignements contradictoires provenant de différentes sources devraient être examinés et pris en compte, au besoin, lors de la préparation du PEI.

► 12. Date à laquelle le PEI doit être complet

En vertu du Règlement 181/98, un PEI doit être élaboré dans les 30 jours de classe du placement d'un élève en difficulté dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Le terme « placement » s'entend dans l'un des sens suivants :

- le premier jour de présence de l'élève dans un nouveau programme d'enseignement à l'enfance en difficulté précisé dans l'énoncé de décision du CIPR;
- le premier jour de la nouvelle année scolaire ou du semestre où l'élève est confirmé dans un placement à la suite de la révision annuelle de son CIPR;
- le premier jour de l'inscription de l'élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté si cette inscription a lieu au milieu d'une année ou d'un semestre en raison d'une modification de son placement.

La période de 30 jours doit être calculée à partir du premier jour du placement de l'élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, tel qu'il est indiqué ci-dessus.

Le délai de 30 jours pour compléter un PEI s'applique à toutes et tous les élèves qui ont un PEI, y compris les élèves qui n'ont pas été identifiés comme étant en difficulté par un CIPR, mais qui bénéficient de programmes d'enseignement ou de services à l'enfance en difficulté.

On doit consigner dans le PEI la date à laquelle l'élève commence son placement dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté ainsi que la date à laquelle le PEI est complété.

► 13. Mise en œuvre et suivi

L'efficacité du PEI de l'élève, incluant le plan de transition, ne peut être assurée que grâce à une mise en œuvre et un suivi appropriés du plan. La mise en œuvre et le suivi appropriés dépendent d'une part d'un bon partage de l'information entre les personnes qui s'occupent de l'élève et d'autre part de l'évaluation périodique du rendement et des progrès de l'élève en ce qui a trait à l'atteinte des buts et à la satisfaction des attentes, tel qu'établi dans le PEI.

À cette fin, la direction d'école doit s'assurer que la personne chargée de coordonner l'élaboration et la mise en œuvre du plan a :

- passé en revue le PEI avec la directrice ou le directeur;
- rencontré les enseignantes ou enseignants de l'élève, l'enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté, enseignantes-conseillères et enseignants-conseillers en orientation et le personnel de soutien, au besoin, afin de discuter de la mise en œuvre des activités décrites dans le PEI et des responsabilités associées à chacune de ces activités;
- informé les enseignantes et enseignants de l'élève, les parents et l'élève âgé de 16 ans ou plus des attentes qui sont modifiées ou différentes dans le programme de l'élève et des stratégies et des ressources pour l'enfance en difficulté requises, afin de faciliter l'apprentissage de l'élève, tel qu'il est indiqué dans le PEI (les enseignantes et enseignants de l'élève pour les matières et les cours auxquels le PEI s'applique doivent prendre connaissance des différents aspects du PEI qui se rapportent à l'enseignement des matières dont la responsabilité leur incombe);
- discuté avec les enseignantes et enseignants de l'élève de l'importance de la participation des parents en vue d'appuyer le plan;
- établi un plan, qui comprend un échéancier, pour l'évaluation et le suivi des progrès de l'élève en ce qui concerne la satisfaction de ses attentes d'apprentissage;
- partagé l'information concernant le suivi du plan avec les parents, l'élève (si l'élève est âgé de 16 ans ou plus), le personnel de l'école et le personnel de soutien.

Une fois que le PEI a été élaboré, la personne chargée de coordonner l'élaboration et la mise en œuvre du plan (voir **la section 10 Participation du personnel à l'élaboration du PEI**) devrait s'assurer que chaque personne qui participe à l'offre de programmes et de services à l'élève est au courant du contenu du PEI. L'équipe-école devrait :

- passer en revue les responsabilités des diverses personnes concernées dans le cadre de la mise en œuvre et du suivi du plan;
- s'assurer que tous les membres du personnel qui sont directement responsables de l'enseignement à l'élève, ainsi que les parents et l'élève (si l'élève est âgé de 16 ans ou plus) ont une copie du PEI.

La ou le titulaire de classe et le personnel de soutien sont directement responsables de la mise en œuvre des programmes et de services énoncés dans le PEI de l'élève. Leurs responsabilités sont décrites ci-dessous.

Le rôle de la ou du titulaire de classe

La ou le titulaire de classe doit se familiariser avec les adaptations pédagogiques, les adaptations environnementales et les adaptations en matière d'évaluation qui sont consignées dans le PEI de l'élève. Certaines adaptations – telles que l'aménagement d'un endroit tranquille ou le recours à une ou un scribe pour transcrire mot à mot les réponses de l'élève – requièrent une planification préalable de la part de la ou du titulaire de classe.

La ou le titulaire de classe doit mettre à la disposition de l'élève toutes les stratégies et les adaptations énumérées dans son PEI, mais n'y est pas restreint. Au fur et à mesure que la relation entre l'élève et la ou le titulaire de classe se développe, l'enseignante ou enseignant devrait explorer une variété de stratégies susceptibles d'accroître la capacité d'apprentissage de l'élève et noter celles qui s'avèrent fructueuses dans le PEI de l'élève. Cependant, on devrait apporter les modifications aux *adaptations en matière d'évaluation* dans le PEI seulement après avoir vérifié qu'elles sont conformes aux adaptations autorisées par l'OQRE de manière à ce que l'élève qui les trouve utiles puisse en bénéficier lors des évaluations provinciales.

La ou le titulaire de classe doit suivre de près l'apprentissage de l'élève afin de repérer les stratégies d'enseignement ou les adaptations pédagogiques inefficaces et de les remplacer par d'autres qui répondent mieux aux besoins de l'élève en matière d'apprentissage.

Lorsque la ou le titulaire de classe est responsable d'enseigner une matière ou un cours pour lesquels l'élève qui a un PEI vise à satisfaire à des attentes modifiées ou différentes, il est nécessaire d'avoir recours à une planification supplémentaire. La ou le titulaire de classe devrait envisager d'intégrer à sa planification différentes stratégies (p. ex., l'enseignement de groupe, l'accompagnement par des camarades de classe, le jumelage) pouvant aider l'élève qui a un PEI à participer à beaucoup d'activités en classe.

Les titulaires de classe sont encouragés à favoriser l'autonomie de l'élève ayant un PEI, en structurant les procédures reliées aux tâches et aux devoirs individuels ainsi que l'endroit où l'élève travaille pour que l'élève puisse pratiquer ses habiletés et se préparer à exécuter ses tâches avec le moins d'aide possible de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Parallèlement, la planification de l'enseignement direct à l'élève est essentielle et devrait consister à préciser l'aide à fournir à l'élève pour lui permettre d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés inscrites dans son PEI avant de tenter de passer à d'autres apprentissages.

Le rôle du personnel de soutien

Plusieurs programmes comportant des attentes différentes – par exemple, les habiletés sociales, la gestion de la colère, les soins personnels, la formation en orientation et en mobilité – sont fournis avec l'aide du personnel de soutien. Parmi les membres du personnel de soutien, on compte l'aide-enseignante ou aide-enseignant, qui appuie la ou le titulaire de classe en aidant l'élève en difficulté à effectuer les activités d'apprentissage et en lui fournissant les adaptations appropriées décrites dans son PEI. Le processus de mise en œuvre doit comprendre la planification et la préparation des horaires des aides-enseignantes et aides-enseignants et d'autres membres du personnel de soutien ainsi que l'indication des endroits où leur présence est requise.

► 14. Révision et mise à jour

Les résultats des évaluations à intervalles réguliers et du suivi du rendement de l'élève et de ses progrès en regard de ses buts peuvent révéler que le programme d'enseignement de l'élève doit être modifié. Si l'élève ne satisfait pas aux attentes décrites dans le PEI ou les dépasse, il faut examiner cette situation afin d'en déterminer la cause. S'il est établi que la cause est reliée à l'anomalie de l'élève, le PEI doit être modifié. Les changements apportés au PEI peuvent comprendre :

- la modification des stratégies d'enseignement, des ressources pédagogiques ou du niveau d'aide dont l'élève bénéficie;
- l'élaboration de nouvelles attentes, si l'apprentissage est plus rapide que ce qui avait été prévu dans le plan;
- la répartition des attentes en plus petites étapes, si l'apprentissage se déroule à un rythme plus lent que celui prévu dans le plan.

Si les révisions du PEI entraînent des changements importants aux attentes d'apprentissage ou au niveau des adaptations et des services à l'enfance en difficulté, les parents et l'élève (si l'élève a au moins 16 ans) doivent être consultés avant la mise en œuvre des changements. Les renseignements se rapportant à ces consultations doivent être consignés dans le formulaire de consultation des parents et de l'élève (voir [la section 9 Consultations auprès des parents et de l'élève](#)).

La date de tous les changements apportés au PEI doit être consignée dans le PEI.

Si, lors de l'élaboration du PEI, on n'a inscrit que les attentes d'apprentissage de la première étape du bulletin, l'enseignante ou enseignant chargé

d'enseigner chaque matière ou chaque cours comprenant des attentes modifiées et d'offrir chaque programme comportant des attentes différentes doit consigner dans le PEI les attentes d'apprentissage qui doivent être évaluées pendant la deuxième étape du bulletin. Ces nouvelles attentes devront être communiquées à l'élève et à ses parents au début de la deuxième étape du bulletin. On procédera de la même façon pour la troisième étape du bulletin dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires qui ne sont pas régies par un horaire semestriel.

Consigner des révisions continues au PEI

Le PEI est un document de travail. On devrait y noter toutes les modifications apportées aux buts annuels, aux attentes d'apprentissage, aux stratégies d'enseignement, aux stratégies d'évaluation, à l'équipement personnalisé, aux niveaux de soutien des ressources humaines ou au plan de transition; on devrait aussi communiquer ces modifications aux parents et à l'élève. Si certaines stratégies perdent de leur efficacité, il est impératif que le personnel qui travaille avec l'élève trouve et mette en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques et d'évaluation ainsi que de nouvelles adaptations.

Toute modification aux attentes d'apprentissage durant une étape du bulletin devrait être faite de telle sorte que l'élève ait suffisamment de temps pour se préparer aux tâches d'évaluation.

Conserver le PEI dans le dossier de documentation du Dossier scolaire de l'Ontario

On doit verser le PEI de l'élève au Dossier scolaire de l'Ontario (DSO). Grâce à cette exigence, les nouveaux membres du personnel enseignant qui travailleront avec l'élève peuvent consulter sans délai les données d'évaluation pertinentes et les renseignements concernant les points forts et les besoins de l'élève en matière d'apprentissage, ses buts annuels, ses attentes d'apprentissage ainsi que les adaptations utilisées pour aider l'élève dans son apprentissage.

Afin que le PEI versé au DSO soit à jour, la copie de travail du PEI devrait remplacer la copie versée au DSO à la fin de chaque année scolaire ou de chaque semestre, ou lorsque l'élève change d'école. Cette façon de procéder permettra à tous les partenaires d'être au courant des derniers changements apportés au PEI de l'élève et d'assurer la continuité de la programmation de l'enseignement pour l'élève.

(Voir le [Règlement de l'Ontario 181/98, article 8.](#))

Prévenir et résoudre les conflits concernant les PEI

Les élèves, les parents et le personnel enseignant jouent un rôle important dans la planification et la mise en œuvre des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté. L'expérience nous a appris que lorsqu'ils travaillent ensemble à l'élaboration du PEI, ils partagent une compréhension commune qui contribue à réduire le potentiel de conflit. Il arrive toutefois que des questions liées à la planification et à la mise en œuvre du programme d'enseignement d'une ou un élève soient à l'origine de désaccords. De même, de mauvaises relations peuvent se développer pour des raisons diverses et engendrer des conflits entre les parents et le personnel enseignant.

De nombreuses méthodes de résolution de conflits existent, tant formelles qu'informelles. La résolution de problèmes est une approche informelle qui s'avère souvent la plus efficace et accroît la capacité des élèves, des parents et du personnel enseignant à trouver des solutions mutuellement acceptables.

Pour de plus amples renseignements sur les méthodes informelles de prévention et de résolution de conflits, consulter le document ministériel intitulé *Cheminer en harmonie : Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*, 2007.

Annexe E-1 : Normes pour les plans d'enseignement individualisé (PEI)

Le tableau suivant contient les normes du PEI établies dans le document de politique intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, 2000.

Normes	Raison d'être de chaque norme
1. Raison motivant l'élaboration d'un PEI	Indiquer clairement aux parents, au personnel scolaire et au ministère de l'Éducation la raison pour laquelle un PEI a été élaboré pour une ou un élève.
2. Profil de l'élève	Fournir les renseignements essentiels sur l'élève qui ont été utilisés pour appuyer la décision de lui offrir des programmes et des services à l'enfance en difficulté.
3. Points forts et besoins de l'élève	Déterminer clairement les points forts et les besoins de l'élève, à partir desquels sont élaborés les programmes et les services appropriés pour l'enfance en difficulté.
4. Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	
4.1 Niveau de rendement actuel de l'élève	Fournir un point de départ pour l'évaluation des progrès réalisés par l'élève en regard des attentes d'apprentissage et des buts annuels établis dans le PEI.
4.2 Buts annuels	Informers l'élève, les parents et les enseignantes et enseignants des buts que l'élève poursuit en travaillant à atteindre les attentes d'apprentissage décrites dans le PEI.
4.3 Attentes d'apprentissage	Faire en sorte que l'apprentissage soit fondé sur les points forts, les besoins et le niveau de rendement actuel de l'élève, et indiquer clairement les connaissances et les habiletés que l'élève devrait acquérir en travaillant à atteindre ses buts annuels dans une matière donnée, un cours ou pour une compétence.
5. Stratégies, adaptations et ressources pour l'enfance en difficulté	Faire en sorte que les enseignantes et enseignants, les parents et l'élève comprennent clairement l'éventail des stratégies, adaptations et ressources qui seront utilisées afin de favoriser l'apprentissage de l'élève.
6. Évaluation et communication du rendement	

suite...

...suite

Normes	Raison d'être de chaque norme
6.1 Méthodes d'évaluation et adaptations	S'assurer qu'une gamme appropriée de méthodes et de stratégies sont utilisées afin de fournir à l'élève la possibilité de démontrer toute l'étendue de ses connaissances et de ses habiletés par rapport aux attentes d'apprentissage.
6.2 Évaluation et communication du rendement de l'élève	S'assurer qu'on évalue et qu'on communique périodiquement le rendement de l'élève par rapport aux attentes d'apprentissage.
7. Évaluations provinciales	
7.1 Adaptations pour la participation aux évaluations provinciales	Faire en sorte que l'élève qui a un PEI ait la possibilité de participer aux évaluations provinciales et de démontrer toute l'étendue de ses connaissances et des habiletés.
7.2 Exemption des évaluations provinciales	Faire en sorte que les exemptions par rapport à une évaluation provinciale soient justifiées en fonction de la situation de l'élève.
8. Plan de transition*	Faire en sorte que l'élève soit bien préparé en vue de ses buts postsecondaires, lesquels seront appropriés à ses points forts, ses besoins et ses intérêts, et qu'il reçoive l'aide nécessaire afin de réaliser une transition harmonieuse vers sa destination postsecondaire.
9. Consultation auprès des parents et des élèves	Faire en sorte que les parents et l'élève, si l'élève a au moins 16 ans, soient consultés lors de l'élaboration et de la révision du PEI, conformément au Règlement 181/98.
10. Participation du personnel à l'élaboration du PEI	Faire en sorte que le PEI soit élaboré en collaboration et que les personnes qui l'élaborent mettent en commun leurs connaissances et leurs expériences, afin de répondre le mieux possible aux besoins de l'élève.
11. Sources d'information	Assurer une base valable et fiable pour l'élaboration du PEI de chaque élève, grâce à l'utilisation de sources d'information variées et appropriées à propos de l'élève et de ses besoins éducatifs.
12. Date pour terminer le PEI	Assurer la préparation du PEI de l'élève en temps opportun, conformément au Règlement 181/98.
13. Mise en œuvre et suivi	Assurer l'efficacité du PEI grâce à des mesures appropriées de mise en œuvre et de suivi.
14. Révision et mise à jour	Faire en sorte que les services et les programmes à l'enfance en difficulté restent efficaces et appropriés en fonction de l'évolution des besoins et des points forts de l'élève.

* Tel que mentionné dans cette partie du guide à [la section Exigences aux termes du Règlement 181/98 et des notes Politique/Programmes n^{os} 140 et 156](#), des exigences additionnelles sont requises pour la planification de la transition.

Annexe E-2 : Gabarit de PEI

Plan d'enseignement individualisé

PEI

RAISON JUSTIFIANT L'ÉLABORATION D'UN PEI

- Élève identifié(e) comme étant en difficulté par un CIPR
- Élève n'ayant pas été identifié(e) par un CIPR mais requérant un programme d'enseignement ou des services à l'enfance en difficulté, y compris des adaptations ou des attentes modifiées ou différentes

PROFIL DE L'ÉLÈVE

Nom : _____ Date de naissance : _____

NISO de l'élève : _____

École : _____ Semestre : _____

Directrice ou directeur de l'école : _____ Année d'études courante / Classe distincte d'enfance en difficulté : _____ Année scolaire : _____

Date de la plus récente réunion du CIPR : _____ Date de renonciation de la révision annuelle par le parent / le tuteur ou la tutrice : _____

Anomalie _____

Décision de placement du CIPR : _____

DONNÉES D'ÉVALUATION

Énumérer les évaluations pertinentes, y compris les évaluations éducationnelles, médicales et de santé (examen de la vue et de l'ouïe, examen physique, examen neurologique) les évaluations psychologiques, les évaluations de la parole et du langage, les évaluations en ergothérapie et en physiothérapie, les évaluations du comportement.

Source d'information	Date	Résumé des conclusions

Conditions médicales pertinentes Oui (Les énumérer ci-après.) Non

Services auxiliaires de santé / Personnel de soutien requis Oui (Indiquer ci-après le type de soutien requis.) Non

POINTS FORTS ET BESOINS DE L'ÉLÈVE

Points forts	Besoins

MATIÈRES, COURS OU PROGRAMMES AUXQUELS S'APPLIQUE LE PEI

Indiquer s'il faut des adaptations seulement (AD), des attentes modifiées (MOD) ou des attentes différentes (D).
Veuillez identifier les cours par leur code.

_____ AD MOD D

_____ AD MOD D

Exemptions du programme scolaire au palier élémentaire ou substitutions pour les cours obligatoires au palier secondaire

Oui (*Indiquer ci-après les raisons éducatives motivant la décision.*) Non

(Élèves du palier secondaire seulement)

L'élève étudie actuellement en vue d'obtenir le :

Diplôme d'études secondaires de l'Ontario Certificat d'études secondaires de l'Ontario Certificat de rendement

Format des bulletins

Bulletin scolaire de l'Ontario

Autre format de bulletin

Dates de remise : _____

ADAPTATIONS

(Les adaptations sont supposées être les mêmes dans toutes les matières ou composantes du programme, sauf indication contraire.)

Adaptations pédagogiques	Adaptations environnementales	Adaptations en matière d'évaluation

Équipement individualisé Oui (*Énumérer ci-après.*) Non

ÉVALUATIONS PROVINCIALES

C'est une année d'évaluation provinciale : Oui (*Donner ci-après le nom de l'évaluation.*) Non

Nom de l'évaluation : _____

Adaptations autorisées : Oui (*Les énumérer ci-après.*) Non

Exemptions : Oui (*Fournir ci-après l'énoncé justificatif tiré du document de l'OQRE.*) Non

Report du test provincial de compétences linguistiques (TPCL) : Oui (*Fournir ci-après un énoncé justificatif.*) Non

Énoncé justificatif : _____

Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) : Oui Non

Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

Remplir cette section pour chaque matière et chaque cours comportant des attentes modifiées et/ou chaque programme différent comportant des attentes différentes. Veuillez identifier les cours par leur code.

Matière / Cours / Programme différent : _____

Niveau de rendement de départ (*habituellement celui du bulletin scolaire du mois de juin précédent*) :

Cours préalable (le cas échéant) : _____

Note sous forme de cote ou de pourcentage : _____

Année d'études au sein du curriculum : _____

Niveau de rendement de départ dans un programme comportant des attentes différentes (*se référer à la description fournie dans le bulletin scolaire du mois de juin ou dans le bulletin de format différent*) :

But(s) annuel(s) : Il s'agit d'un énoncé qui décrit ce qu'une ou un élève devrait raisonnablement avoir accompli à la fin de l'année scolaire (ou d'un semestre) dans une matière, un cours ou un programme différent.

Attentes d'apprentissage (Énumérer les attentes modifiées ou différentes en décrivant brièvement les connaissances et les habiletés à évaluer au cours de la période visée par le bulletin. Identifier l'année d'études, le cas échéant.)	Stratégies pédagogiques (Énumérer seulement celles qui s'appliquent à l'élève et aux attentes d'apprentissage.)	Méthodes d'évaluation (Identifier la méthode d'évaluation à utiliser pour chaque attente d'apprentissage.)

Plan de transition

Mesures à prendre dès maintenant : Oui Non

But(s) :

Mesures à prendre	Personne(s) responsables des mesures	Échéancier

RESSOURCES HUMAINES (personnel enseignant / personnel de soutien non enseignant)

Type de service	Date du début de la prestation	Fréquence et intensité	Endroits où sont dispensés les services

ÉQUIPE D'ÉLABORATION DU PEI

Membre du personnel	Rôle

SOURCES D'INFORMATION UTILISÉES POUR ÉLABORER LE PEI

- Énoncé de décision du CIPR (s'il y a lieu)
 Bulletin scolaire de l'Ontario
 PEI précédent
 Parent / tutrice ou tuteur
 Élève
- Autres sources (Les énumérer ci-après.)

DATE DU PLACEMENT DANS UN PROGRAMME D'ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ

(sélectionner l'option appropriée)

- 1) Premier jour de présence de l'élève dans un nouveau programme d'enseignement à l'enfance en difficulté
 2) Premier jour de la nouvelle année scolaire ou du semestre où l'élève est confirmé dans un placement
 3) Premier jour de l'inscription de l'élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté si cette inscription a lieu au milieu de l'année scolaire ou du semestre en raison d'une modification de placement

Date du placement :

Date d'achèvement de l'élaboration du PEI
(dans les 30 jours de classe suivant la date du placement) :

Annexe E-3 : Liste de contrôle

Le PEI doit inclure les éléments suivants :

- ✓ Les raisons motivant l'élaboration du PEI.
- ✓ Le profil de l'élève, y compris son nom, sa date de naissance, son numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO), son année d'études courante, son anomalie, son placement ainsi que le nom de son école, le nom de la directrice ou du directeur d'école et la date du plus récent CIPR.
- ✓ Les données d'évaluation pertinentes.
- ✓ Les points forts et les besoins de l'élève.
- ✓ Les services auxiliaires de santé nécessaires pour l'élève.
- ✓ Les matières, les cours et les programmes comportant des attentes différentes ou modifiées auxquels s'applique le PEI.
- ✓ Les adaptations nécessaires pour l'élève.
- ✓ Toute adaptation lors d'évaluations provinciales ou toute exemption de ces évaluations.
- ✓ Le niveau de rendement actuel de l'élève dans chaque matière ou cours pour lesquels des attentes modifiées sont requises, ou dans chaque programme comportant des attentes différentes.
- ✓ Les attentes modifiées ou différentes pour l'étape courante du bulletin.
- ✓ Les stratégies pédagogiques individualisées et les autres adaptations qui correspondent aux points forts, aux besoins, au style d'apprentissage et aux champs d'intérêt de l'élève, qui appuient son apprentissage et qui l'aident à satisfaire aux attentes modifiées ou différentes et à progresser.
- ✓ Les ressources humaines nécessaires (personnel enseignant et non enseignant).
- ✓ Les dates de communication du rendement de l'élève et une indication de la façon dont les progrès de l'élève seront communiqués à ses parents.
- ✓ Un plan de transition dans lequel sont énoncés les buts de la transition de l'élève ainsi que les étapes et les mesures nécessaires pour aider l'élève à atteindre ces buts.
- ✓ La consignation des renseignements sur les consultations auprès des parents et de l'élève.
- ✓ La consignation des renseignements sur la révision et la mise à jour du PEI par le personnel.
- ✓ Les signatures de la direction d'école, d'un parent et de l'élève (si l'élève est âgé de 16 ans ou plus).

Annexe E-4 : Rôle du personnel enseignant et d'autres professionnels dans l'élaboration et la mise en œuvre du PEI

La direction d'école (Les responsabilités qui sont imposées par le Règlement 181/98 sont signalées par un astérisque) :

- confie à une enseignante ou enseignant la responsabilité *de coordonner* l'élaboration du PEI de l'élève (et non *de l'élaborer*), avec la participation de tous les membres de l'équipe pédagogique prenant part au programme d'enseignement de l'élève;
- facilite la planification, l'évaluation et la mise à jour en collaboration du PEI;
- s'assure que le PEI est complété dans les 30 jours de classe qui suivent le placement de l'élève dans un programme à l'enfance en difficulté*;
- signe le PEI dans les 30 jours de classe qui suivent le placement de l'élève dans le programme;
- s'assure que le PEI inclut un plan de transition vers des activités postsecondaires pour l'élève qui est âgé de 14 ans ou plus et qui n'est pas identifié comme étant en difficulté uniquement parce qu'elle ou il est surdoué*, et que le PEI de tout élève ayant des besoins relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté, incluant l'élève atteint de troubles du spectre autistique (TSA), inclut un plan de transition, peu importe son âge ou toute autre anomalie (NPP n° 156; NPP n° 140);
- s'assure que le PEI est mis en œuvre et que, dans le cadre de la mise en œuvre, les attentes d'apprentissage de l'élève sont évaluées au moins une fois à chaque étape où le bulletin scolaire de l'Ontario est émis, et que les attentes sont révisées et mises à jour au début de chaque étape du bulletin;
- s'assure que les recommandations du CIPR en ce qui a trait aux programmes d'enseignement et aux services à l'enfance en difficulté, comme le personnel de soutien, les ressources et l'équipement, sont prises en considération lors de l'élaboration du PEI*;
- s'assure que les méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) pertinentes sont intégrées, au besoin, dans le PEI de l'élève atteint de TSA (tel que stipulé dans la NPP n° 140);

- s'assure que les parents et l'élève âgé d'au moins 16 ans sont consultés lors de l'élaboration du PEI*;
- s'assure que les organismes communautaires et les établissements d'enseignement postsecondaire que la directrice ou le directeur d'école estime appropriés sont consultés lors de la préparation d'un plan de transition vers des activités postsecondaires pour l'élève âgé d'au moins 14 ans qui n'est pas identifié uniquement comme étant surdoué*;
- s'assure que le personnel du conseil scolaire et le personnel des organismes communautaires qui ont déjà travaillé ou qui travaillent actuellement avec l'élève atteint de TSA sont invités à faire part de leurs suggestions et à participer au processus du PEI (NPP n° 140);
- s'assure qu'une copie du PEI est envoyée aux parents et à l'élève âgé d'au moins 16 ans*;
- s'assure qu'un PEI à jour est versé au Dossier scolaire de l'Ontario (DSO), à moins que les parents de l'élève ne s'y opposent par écrit*.

L'enseignante ou l'enseignant titulaire de classe :

- communique ce qu'elle ou il sait des points forts, des besoins et des champs d'intérêt de l'élève;
- agit en tant qu'expert clé du curriculum, afin d'élaborer un PEI qui permettra à l'élève de progresser dans ses études dans le cadre du curriculum de l'Ontario;
- élabore, en consultation avec l'enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté, les attentes modifiées ou différentes qui sont nécessaires pour répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève, planifie l'enseignement pour répondre à ces attentes et évalue la réalisation de ces attentes par l'élève;
- élabore et met en œuvre des stratégies d'enseignement individualisé et des stratégies d'évaluation individualisée qui aideront l'élève à répondre à ses attentes d'apprentissage;
- révisé et met à jour les attentes d'apprentissage au début de chaque étape du bulletin;
- maintient des communications continues avec les parents de l'élève, les autres membres du personnel enseignant et les autres professionnelles et professionnels et membres du personnel de soutien qui s'occupent de l'élève.

L'enseignante ou l'enseignant de l'enfance en difficulté :

- fournit les évaluations diagnostiques nécessaires pour déterminer les points forts et les besoins de l'élève, s'il y a lieu;
- appuie l'enseignante ou enseignant de l'élève en présentant des suggestions visant l'élaboration d'attentes modifiées ou de programmes comportant des attentes différentes ou la prestation d'adaptations (p. ex., stratégies d'enseignement individualisé, stratégies d'évaluation individualisée, ressources humaines, équipement personnalisé);
- assume la responsabilité directe de certains aspects du programme d'enseignement de l'élève;
- élabore les attentes modifiées ou différentes en matière d'apprentissage dans les domaines relevant directement de l'enseignante ou enseignant de l'enfance en difficulté;
- planifie l'enseignement pour répondre à ces attentes et évalue la réalisation des attentes par l'élève;
- offre des conseils au sujet du matériel et des ressources;
- travaille avec l'enseignante ou enseignant pour maintenir des communications continues avec les parents de l'élève et les autres membres du personnel enseignant.

L'aide-enseignante ou l'aide-enseignant :

- aide l'élève à réaliser les activités d'apprentissage, sous la direction et la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant;
- aide à fournir les adaptations appropriées qui sont décrites dans le PEI;
- surveille et consigne le rendement et les progrès de l'élève par rapport à la satisfaction des attentes décrites dans le PEI, sous la direction et la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant;
- maintient une communication continue avec les enseignantes et enseignants de l'élève.

Les autres professionnelles et professionnels :

- participent au processus du PEI et, sur demande, font partie de l'équipe-école;
- aident à déterminer les points forts et les besoins de l'élève en matière d'apprentissage;
- élaborent les stratégies à utiliser en milieu scolaire pour aider l'élève à acquérir les connaissances et à développer les habiletés décrites dans les attentes d'apprentissage et pour l'aider à démontrer son apprentissage;

- donnent la formation nécessaire au personnel pour mettre en œuvre les stratégies;
- offrent des conseils au sujet du matériel et des ressources;
- fournissent une aide technique;
- constituent des personnes-ressources et un soutien pour la famille de l'élève;
- maintiennent des communications continues avec les enseignantes et enseignants de l'élève et l'équipe-école;
- effectuent des évaluations, si nécessaire, avec le consentement éclairé des parents.

PARTIE F

Autres programmes et services

Introduction

Cette partie est consacrée aux programmes et services additionnels destinés à l'enfance en difficulté, incluant ceux offerts par des établissements autres que les conseils scolaires et par des ministères associés au ministère de l'Éducation. Les responsabilités de différents ministères en matière de services auxiliaires de santé y sont identifiées. Cette partie fournit de l'information sur les services que des enfants et des jeunes, pour différentes raisons, ont besoin de recevoir en plus de ceux offerts par les conseils scolaires, y compris les programmes d'éducation offerts dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels (STGC) approuvés par le gouvernement ainsi que dans les écoles provinciales et les écoles d'application.

Cette partie contient également une description des qualifications requises pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté et une liste des établissements de formation agréés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Services auxiliaires de santé dans les écoles (SASE)

Les conseils scolaires et leur personnel travaillent en collaboration avec les organismes relevant d'autres ministères pour offrir des services auxiliaires de santé aux élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté. [La note Politique/Programmes \(NPP\) n° 81 intitulée *Services auxiliaires de santé offerts en milieu scolaire*](#) donne un aperçu des responsabilités qui incombent aux conseils scolaires, au ministère de la Santé et des Soins de longue durée, et au ministère des Services sociaux et communautaires pour assurer que les élèves ayant des besoins particuliers relevant de l'éducation de l'enfance en difficulté reçoivent les services auxiliaires de santé nécessaires pour tirer parti d'un programme d'éducation. Le programme Services auxiliaires de santé dans les écoles, soutenu par le ministère de la Santé et des Soins de longue durée, offre des services visant à faciliter l'intégration au système d'éducation ordinaire des enfants ayant des besoins spéciaux en matière de santé. Le ministère des Services sociaux et communautaires est chargé de la prestation de services auxiliaires dans les centres de soins et de traitement.

La liste qui suit précise la répartition des services parmi les Ministères, conformément à la NPP n° 81.

- **Ministère de l'Éducation (conseils scolaires) :**
 - ✧ administration de médicaments par voie buccale;
 - ✧ aide physique (soulèvement, mise en position, alimentation, aide aux toilettes);
 - ✧ physiothérapie et ergothérapie (exercices généraux de maintien);
 - ✧ services d'orthophonie (la responsabilité des troubles du langage incombe aux conseils scolaires; la responsabilité des difficultés d'articulation ou de production de sons, des difficultés de fluidité et de la communication non verbale est partagée avec le ministère de la Santé et des Soins de longue durée). Des directives interministérielles sur la prestation de services d'orthophonie (émises en anglais en septembre 1988 sous le titre *Interministerial Guidelines for the Provision of Speech and Language Services*) fournissent un complément d'information visant à aider les conseils scolaires à coordonner et à offrir des services d'orthophonie spécialisés. [Un modèle de prestation des services d'orthophonie est consultable \(en anglais\)](#) sur le site Web du Ministère.

- **Ministère de la Santé et des Soins de longue durée :**
 - ✧ administration de médicaments par injection;
 - ✧ cathétérisme;
 - ✧ pression manuelle sur la vessie ou le soin des orifices artificiels;
 - ✧ drainage postural ou succion;
 - ✧ alimentation par perfusion;
 - ✧ physiothérapie et ergothérapie (traitement clinique intensif);
 - ✧ orthophonie (traitement) et évaluation (la responsabilité des difficultés de voix et de résonance incombe au ministère de la Santé et des Soins de longue durée; la responsabilité des difficultés d'articulation ou de production de sons, des difficultés de fluidité et de communication non verbale est partagée avec le ministère de l'Éducation).
- **Ministère des Services sociaux et communautaires :**
 - ✧ prestation de tous les services offerts dans les établissements de soins et de traitement pour enfants.

Programmes d'éducation destinés aux élèves dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels (STGC) approuvés par le gouvernement

Le ministère de l'Éducation estime qu'il faut continuer de soutenir les objectifs d'éducation des élèves lorsque ces derniers doivent fréquenter des établissements approuvés par le gouvernement pour recevoir des soins, un traitement ou des services de réadaptation. Dans toute la mesure du possible, ces élèves devraient fréquenter des écoles locales et être placés dans des classes ordinaires ou des classes pour élèves en difficulté. Toutefois, lorsque cela s'avère impossible en raison de leurs besoins particuliers en matière de soins, de traitement ou de réadaptation, des programmes d'éducation adéquats, qui tiennent compte de l'importance prépondérante de ces besoins particuliers, peuvent être fournis par le conseil scolaire au sein des établissements de STGC. Le Ministère s'appuie sur la conviction fondamentale que tous les élèves peuvent réussir lorsqu'ils reçoivent un soutien approprié.

Aux termes de la *Loi sur l'éducation* (paragraphe 171 (1), disposition 40) les conseils scolaires peuvent offrir un programme d'éducation dans des établissements de STGC (p. ex., un organisme communautaire, un centre de détention pour les jeunes, un centre en santé mentale ou en milieu hospitalier). Les programmes d'éducation offerts dans ces établissements reposent sur une entente formelle conclue entre un conseil scolaire et un établissement de STGC. Le conseil scolaire se charge de la programmation de l'éducation et l'établissement fournit les soins, le traitement ou les services de réadaptation. Le placement d'un enfant ou d'un jeune dans un programme de soins ou de traitement est déterminé par les critères d'admission de l'organisme d'accueil; le placement sous garde et en milieu correctionnel d'un jeune est ordonné par les tribunaux.

Les élèves qui suivent des programmes d'éducation dans des établissements de STGC sont parmi ceux qui sont le plus à risque de ne pas terminer leurs études au palier élémentaire ou secondaire. Bien que certains des élèves qui suivent ces programmes aient des besoins primordiaux autres que l'éducation, le Ministère considère que maintenir une certaine continuité dans leur éducation pendant les périodes de soins, de traitement ou de réadaptation complémente et appuie les objectifs des traitements qu'ils reçoivent et contribue à améliorer leur qualité de vie.

Les *Lignes directrices concernant l'approbation et la prestation des programmes d'éducation dans les établissements de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels* visent à orienter les conseils scolaires pour l'approbation et la prestation de programmes d'éducation pour les élèves qui fréquentent les établissements de STGC approuvés par le gouvernement.

Ces lignes directrices seront revues et mises à jour chaque année, ce qui fournira au Ministère le moyen d'appuyer la transformation des programmes d'éducation offerts dans les établissements de STGC dans les années à venir.

Le Ministère accorde du financement pour les programmes d'éducation offerts dans les établissements de STGC par l'entremise de l'Allocation au titre du volet Établissements (Allocation VE) de la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Des détails sur cette allocation de fonds sont fournis à [la section Financement de l'éducation de l'enfance en difficulté](#) de la partie A de ce guide et sur [la page Financement de l'éducation](#) du site Web du ministère de l'Éducation.

Conseils en milieu hospitalier

L'article 68 de la *Loi sur l'éducation* autorise la ou le ministre de l'Éducation en fonction à établir, par arrêté, une administration scolaire publique aux fins des écoles élémentaires ou secondaires sur une terre que détient la Couronne ou sur un autre bien-fonds qui est exonéré d'impôt. Ces administrations scolaires fonctionnent de façon distincte des 72 conseils scolaires de district, mais ont des pouvoirs, des devoirs et des responsabilités similaires. Les administrations scolaires sont principalement situées dans des centres de traitement pour enfants et jeunes et sont pour cette raison souvent désignées sous le nom de « conseils en milieu hospitalier »¹. Établis dans des centres de traitement de toutes tailles, au sein de petits centres communautaires et de grands hôpitaux en région urbaine, les conseils en milieu hospitalier offrent des programmes pour les élèves qui ont des besoins médicaux complexes et qui ne peuvent pas fréquenter une école ordinaire.

Cinq des six conseils existants en milieu hospitalier sont affiliés à des centres de traitement financés par le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (MSEJ). (De l'information sur les vingt centres de traitement financés par le MSEJ est fournie sur la page [Services de réadaptation pour enfants](#) du site Web de ce Ministère). Un conseil en milieu hospitalier (Bloorview School Authority) est affilié à un hôpital pour enfants, le Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital. Cet hôpital reçoit un financement du ministère de la Santé et des Soins de longue durée.

Les services de réadaptation et de traitement offerts dans ces centres peuvent inclure des services infirmiers, de physiothérapie, d'ergothérapie, d'orthophonie, des services sociaux, des services psychologiques, des services d'orthèses et de prothèses et des services dentaires. Une description des services offerts en matière de programmes par les administrations scolaires établies dans ces centres sont décrits plus loin.

Six conseils en milieu hospitalier sont présentement en activité dont un qui offre des services en français et en anglais :

- Bloorview School Authority, à Toronto;
- Campbell Children's School Authority, à Oshawa;

1. Six des dix administrations scolaires sont situées dans des centres de traitement pour enfants et jeunes. Les quatre autres administrent des écoles qui sont situées dans des régions éloignées, à faible densité démographique.

- John McGivney Children's Centre School Authority, à Windsor;
- KidsAbility School Authority, à Waterloo;
- Niagara Peninsula Children's Centre School Authority, à St. Catharines;
- Le Centre de traitement pour enfants d'Ottawa / Ottawa Children's Treatment Centre School Authority, à Ottawa.

L'**annexe F-1** contient les coordonnées des six conseils précités.

► Programmes

Les conseils en milieu hospitalier peuvent offrir des services aux élèves depuis la maternelle et le jardin d'enfants jusqu'à la fin de l'école secondaire, dans le cadre de programmes de traitement résidentiels ou de jour. Chaque conseil établi en milieu scolaire a des critères uniques d'admission des élèves qui sont basés sur le type et la sévérité des besoins spéciaux, l'âge, les sources de recommandation et d'autres facteurs. Le personnel du conseil coopère avec celui du centre de traitement pour développer et offrir des programmes éducatifs spécialisés et des services reposant sur les besoins d'apprentissage et thérapeutiques identifiés. Ces programmes sont basés sur le curriculum de l'Ontario et sont modifiés pour répondre aux besoins individuels d'ordre académique, physique, de communication, social ou émotionnel de chaque élève. Les programmes sont conçus pour aider l'élève à effectuer une transition harmonieuse entre le centre de traitement et son école d'accueil (l'école vers laquelle l'élève effectue sa transition).

Les conseils scolaires peuvent solliciter l'aide des conseils en milieu hospitalier pour répondre aux besoins médicaux et de développement des élèves qui fréquentent les centres de traitement. À la demande d'un conseil scolaire ou d'un autre conseil en milieu hospitalier, le personnel de ces centres de traitement peut :

- faciliter la transition et l'intégration des enfants dans les écoles qui les accueillent;
- fournir de l'information pour aider à l'identification et au placement des élèves;
- fournir de l'information pour aider à la rédaction du plan d'enseignement individualisé (PEI) des élèves en difficulté;
- aider à identifier les besoins en matière d'adaptations et à fournir ces adaptations;
- prodiguer des conseils au personnel enseignant concerné, à la conseillère ou au conseiller du conseil ou à la direction d'école qui le demandent;

- offrir des programmes et des ateliers spécialisés sur place pour le personnel scolaire impliqué dans le développement et la prestation de programmes d'enseignement et de services à l'enfance en difficulté.

Écoles provinciales et écoles d'application

Les écoles provinciales et les écoles d'application font partie de l'Administration des écoles provinciales qui a été créée sous le régime de la *Loi sur la négociation collective dans les écoles provinciales*.

Ces écoles relèvent du ministère de l'Éducation et dispensent une éducation au palier élémentaire et secondaire aux élèves sourds ou malentendants, aux élèves aveugles ou ayant une basse vision, aux élèves sourds et aveugles, et/ou aux élèves ayant des troubles d'apprentissage graves. Elles offrent aussi des services de proximité et des possibilités de perfectionnement professionnel au personnel employé par les conseils scolaires.

Les écoles provinciales et les écoles d'application :

- sont exploitées par le ministère de l'Éducation;
- offrent des programmes d'éducation aux élèves sourds ou malentendants, aux élèves aveugles ou ayant une basse vision, aux élèves sourds et aveugles, et aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage graves;
- offrent un programme d'enseignement adapté;
- agissent en tant que centres de ressources régionaux pour les élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, ou sourds et aveugles;
- offrent des services préscolaires de visites à domicile pour les enfants qui sont sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, ou sourds et aveugles;
- élaborent et fournissent du matériel médiatique et d'apprentissage pour les élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, ou sourds et aveugles;
- offrent des services en matière de ressources aux enseignantes et enseignants des conseils scolaires;
- jouent un rôle important dans la formation du personnel enseignant.

L'admission dans une école provinciale est déterminée par le comité d'admission des écoles provinciales, en respectant les exigences du [Règlement 296, « Écoles provinciales pour aveugles et pour sourds »](#). Les demandes d'admission à une école d'application sont présentées au nom des élèves par le conseil scolaire, avec le consentement des parents. Le Comité provincial de sélection des élèves en difficulté d'apprentissage détermine si un élève est admissible ou non.

Les quatre écoles provinciales ci-après offrent des programmes d'éducation aux élèves sourds ou malentendants, aux élèves aveugles ou ayant une basse vision, et aux élèves sourds et aveugles.

- W. Ross Macdonald School, à Brantford;
- Ernest C. Drury School for the Deaf, à Milton;
- Robarts School for the Deaf, à London;
- Sir James Whitney School for the Deaf, à Belleville.

La langue d'enseignement et d'apprentissage des trois écoles pour les élèves sourds est l'American Sign Language (ASL). La langue d'enseignement et d'apprentissage pour l'école W. Ross Macdonald pour les élèves aveugles ou sourds et aveugles est l'anglais.

Le Centre Jules-Léger (CJL) est un établissement de langue française qui abrite à la fois une école provinciale et une école d'application. Au Centre Jules-Léger, les langues d'enseignement et d'apprentissage sont la langue française et la langue des signes québécoise (LSQ).

Il y a aussi trois écoles d'application de langue anglaise qui offrent des programmes et des services aux élèves ayant des troubles d'apprentissage graves. L'anglais est la langue d'enseignement et d'apprentissage dans ces trois écoles :

- Amethyst School, à London;
- Sagonaska School, à Belleville;
- Trillium School, à Milton.

Les conseils scolaires ou les écoles provinciales sont responsables du transport des élèves inscrits aux écoles provinciales. Le transport des élèves inscrits aux écoles d'application est la responsabilité des écoles provinciales.

Voici une courte description de chaque type d'école. Les coordonnées de toutes les écoles provinciales et écoles d'application de l'Ontario sont fournies à [l'annexe F-2](#) de cette partie. D'autres informations sur ces écoles sont fournies sur [la page Direction des écoles provinciales](#) du site Web du ministère de l'Éducation.

► Écoles provinciales pour élèves aveugles, pour élèves ayant une basse vision et pour élèves sourds et aveugles

Le Centre Jules-Léger d'Ottawa et la W. Ross Macdonald School de Brantford offrent des programmes d'éducation aux élèves aveugles, aux élèves ayant une basse vision, et aux élèves sourds et aveugles. Au Centre Jules-Léger, la langue d'enseignement et d'apprentissage est le français tandis que pour l'école W. Ross Macdonald, la langue d'enseignement et d'apprentissage est l'anglais.

Ces deux écoles constituent des centres de ressources provinciaux pour les enfants et les jeunes ayant une déficience visuelle ou sourds et aveugles. À ce titre, elles fournissent :

- une aide aux conseils scolaires locaux par l'entremise de services de consultation et d'offre de matériel d'apprentissage adapté, tel que du matériel en braille, des enregistrements sonores et des manuels à gros caractères;
- des services et des conseils professionnels aux ministères de l'Éducation, sur une base interprovinciale et coopérative.

Les programmes offerts par ces écoles :

- sont adaptés aux besoins de chaque élève et sont conçus pour aider à l'apprentissage d'une vie autonome dans un milieu non protégé;
- sont offerts par des enseignantes et enseignants spécialement formés;
- suivent le curriculum de l'Ontario qui a été conçu pour tous les élèves de la province;
- offrent une gamme complète de cours au palier secondaire;
- offrent des cours de technologie de portée générale et des formations en matière de mobilité;
- sont individualisés de manière à offrir un programme complet d'aptitudes à la vie quotidienne;
- comprennent des visites à domicile aux parents et aux familles d'enfants sourds et aveugles d'âge préscolaire, afin d'aider à préparer ces enfants à recevoir leur future éducation.

► Écoles provinciales pour élèves sourds et malentendants

Les écoles provinciales ci-après fournissent des services aux élèves sourds et malentendants.

- Centre Jules-Léger, à Ottawa;
- Ernest C. Drury School for the Deaf, à Milton;
- Robarts School for the Deaf, à London;
- Sir James Whitney School for the Deaf, à Belleville.

Le Centre Jules-Léger répond aux besoins des élèves et des familles francophones de l'Ontario.

Les écoles provinciales offrent des programmes au palier élémentaire et secondaire aux élèves sourds et malentendants, et ce, depuis le niveau préscolaire jusqu'à la fin des études secondaires. Les programmes sont conformes au curriculum de l'Ontario ainsi qu'aux cours et programmes offerts dans les conseils scolaires. Ils répondent aux besoins en matière d'enseignement à l'enfance en difficulté propres à chaque élève, tels qu'énoncés dans son plan d'enseignement individualisé. Les écoles provinciales pour élèves sourds et malentendants :

- offrent des environnements éducatifs riches et adaptés qui facilitent le développement langagier, l'apprentissage et le perfectionnement social par le biais de la langue des signes québécoise (LSQ) et du français, ou de l'American Sign Language (ASL) et de l'anglais;
- sont exploitées comme les écoles de jour et en internat;
- offrent des services de pensionnat cinq jours par semaine pour les élèves qui demeurent à une distance trop grande de l'établissement pour pouvoir s'y rendre tous les jours.

Chaque école provinciale est dotée d'un service de ressources qui fournit :

- des services de consultation et des conseils pédagogiques aux parents d'enfants sourds et malentendants, et au personnel des conseils scolaires;
- des brochures d'information;
- une gamme étendue d'ateliers pour les parents, les conseils scolaires et d'autres organismes;

- un programme exhaustif de visites à domicile au cours desquelles des enseignantes et enseignants spécialisés en matière d'enseignement préscolaire et d'enseignement aux élèves sourds et malentendants accompagnent les parents qui ont des enfants d'âge préscolaire sourds ou malentendants.

Pour des renseignements additionnels, communiquer avec les services de ressources des écoles provinciales.

► Écoles d'application pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage graves

Bien que la responsabilité d'offrir des programmes d'enseignement appropriés aux élèves qui présentent des troubles d'apprentissage relève principalement des conseils scolaires, le Ministère reconnaît que certains élèves ont besoin de suivre un programme d'enseignement en internat pendant un certain temps. Les écoles d'application ont été mises sur pied aux fins suivantes :

- fournir des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté en internat pour des élèves de la 4^e à la 11^e année;
- accroître le développement des habiletés scolaires et sociales de chaque élève;
- développer les aptitudes des élèves inscrits, afin qu'ils puissent au cours de la même année scolaire, faire la transition vers un programme offert par les conseils scolaires de leur localité.

Le ministère de l'Éducation fournit des services aux enfants qui présentent des troubles d'apprentissage graves dans quatre écoles d'application :

- Amethyst School, à London;
- Centre Jules-Léger, à Ottawa;
- Sagonaska School, à Belleville;
- Trillium School, à Milton.

Chaque école d'application accueille un maximum de 40 élèves. Tel que mentionné plus haut, le français est la langue d'enseignement et d'apprentissage au Centre Jules-Léger. L'enseignement et l'apprentissage se font en anglais dans les écoles Amethyst, Sagonaska et Trillium.

Qualifications du personnel enseignant

Les qualifications requises pour enseigner auprès des élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision ou sourds et aveugles sont définies dans **le Règlement 176/10 intitulé « Qualifications requises pour enseigner »**, et établies en vertu de la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Les qualifications nécessaires sont acquises en deux étapes :

- en suivant le programme de formation à l'enseignement initiale offert par les facultés d'éducation de la province; et
- en suivant les cours procurant des qualifications additionnelles en matière d'enseignement auprès des élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision ou sourds et aveugles, offerts par les facultés d'éducation et d'autres fournisseurs de cours inscrits, qui sont situés à différents endroits de la province. Ces cours sont réglementés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Lorsque la direction d'école affecte ou nomme une enseignante ou un enseignant à l'enseignement d'une classe d'éducation de l'enfance en difficulté comme enseignante ou enseignant ressource ou à des fins d'aide, ou à l'enseignement d'une classe pour élèves sourds, malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, elle doit le faire (1) dans le but de dispenser le meilleur programme possible et de veiller à la sécurité et au bien-être des élèves et (2) conformément aux qualifications inscrites sur le certificat de qualifications et d'inscription de l'enseignante ou de l'enseignant (voir **le Règlement 298, article 19 intitulé « Affectation ou nomination des enseignants »**).

Dans les cas où une directrice ou un directeur d'école a besoin d'affecter une enseignante ou un enseignant qui ne possède pas les qualifications exigées mais qui s'avère autrement compétent, le Règlement 298 autorise une telle affectation dans le cadre d'une Demande d'approbation temporaire accordée par le ministre de l'Éducation (article 19.2). Une demande d'approbation temporaire autorise un conseil scolaire à affecter une enseignante ou un enseignant à l'enseignement d'une matière, d'un cycle ou d'occuper un poste donné pour un maximum d'un an, même si l'enseignante ou l'enseignant n'a pas les qualifications requises. **La NPP n° 153, intitulée Demande d'approbation temporaire**, 2010, vise à informer

les conseils scolaires au sujet des exigences relatives à la présentation d'une demande d'approbation temporaire au ministère de l'Éducation. Toutes les demandes d'approbation temporaires doivent être envoyées aux bureaux régionaux du Ministère.

Le document *Affectation du personnel enseignant dans les écoles de l'Ontario : Guide d'information (révision, mars 2011)* fournit de l'information au sujet de l'affectation d'enseignantes et enseignants à des postes d'enseignement dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario financées par les fonds publics.

Des renseignements complémentaires sur les programmes de formation du personnel enseignant et les qualifications requises en éducation de l'enfance en difficulté peuvent être obtenus auprès de **l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** ou encore auprès des facultés d'éducation. **L'annexe F-3** de cette partie contient une liste des établissements postsecondaires abritant les facultés d'éducation dont les programmes de formation à l'enseignement sont agréés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et comporte des liens menant aux sites Web de ces facultés.

► **Qualifications additionnelles pour enseigner aux élèves sourds ou malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, ou sourds et aveugles**

Des cours menant à une qualification additionnelle (QA) pour enseigner aux élèves qui sont sourds, sourds et aveugles ou aveugles sont offerts dans diverses facultés d'éducation de l'Ontario. De l'information sur les facultés d'éducation qui offrent des cours en français et en anglais menant à des qualifications additionnelles sont fournies sur la page **Trouver une QA** du site Web de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Annexe F-1 : Coordonnées des conseils en milieu hospitalier

Bloorview School Authority

150, chemin Kilgour
Toronto (Ontario) M4G 1R8
Téléphone : 416 424-3831
www.bloorviewschool.ca

Campbell Children's School Authority

600, chemin Townline Sud
Oshawa (Ontario) L1H 7K6
Téléphone : 905 728-1673
Sans frais : 1 800 304-6180
www.grandviewkids.ca/campbell-childrens-school

John McGivney Children's Centre School Authority

3945, chemin Matchette
Windsor (Ontario) N9C 4C2
Téléphone : 519 252-7281
www.jmccentre.ca/school/

KidsAbility School Authority

500, promenade Hallmark
Waterloo (Ontario) N2K 3P5
Téléphone : 519 886-8886
www.kidsability.ca/aboutourschool

Niagara Peninsula Children's Centre School Authority

567, avenue Glenridge
St. Catharines (Ontario) L2T 4C2
Téléphone : 905 688-3550
<http://niagarachildrencentre.com/school>

Le Centre de traitement pour enfants d'Ottawa / Ottawa Children's Treatment Centre School Authority

395, chemin Smyth
Ottawa (Ontario) K1H 8L2
Téléphone : 613 737-0871
Sans frais : 1 800 841-8252
www.octc.ca/school.php (en anglais)
www.cteo.ca/school-f.php (en français)

Annexe F-2 : Coordonnées des écoles provinciales et des écoles d'application

Écoles provinciales

Centre Jules-Léger

281, avenue Lanark
Ottawa (Ontario) K1Z 6R8
Téléphone : 613 761-9300
Sans frais : 1 866 390-3670
ATS : 613 761-9302

www.psbnet.ca/fre/schools/cjl.html

Ernest C. Drury School for the Deaf

255, rue Ontario Sud
Milton (Ontario) L9T 2M5
Téléphone : 905 878-2851
ATS : 905 878-7195

www.psbnet.ca/eng/schools/ecd/index.html

Robarts School for the Deaf

1515, rue Cheapside
London (Ontario) N5V 3N9
Téléphone : 519 453-4400
ATS : 519 453-4400

www.psbnet.ca/eng/schools/robarts/index.html

Sir James Whitney School for the Deaf

350, rue Dundas Ouest
Belleville (Ontario) K8P 1B2
Téléphone : 613 967-2823
ATS : 613 967-2823

Sans frais : 1 800 501-6240

www.psbnet.ca/eng/schools/sjw/index.html

W. Ross Macdonald School

350, avenue Brant
Brantford (Ontario) N3T 3J9
Téléphone : 519 759-0730
Sans frais : 1 866 618-9092

www.psbnet.ca/eng/schools/wross/index.html

Écoles d'application

Amethyst School

1515, rue Cheapside
London (Ontario) N5V 3N9
Téléphone : 519 453-4408

www.psbnet.ca/eng/schools/amethyst/index.html

Centre Jules-Léger (*voir la section Écoles provinciales ci-contre*)

Sagonaska School

350, rue Dundas Ouest
Belleville (Ontario) K8P 1B2
Téléphone : 613 967-2830

www.psbnet.ca/eng/schools/sagonaska/index.html

Trillium School

347, rue Ontario Sud
Milton (Ontario) L9T 3X9
Téléphone : 905 878-2851

www.psbnet.ca/eng/schools/trillium/index.html

Annexe F-3 : Coordonnées des facultés d'éducation

Campus francophones

Université Laurentienne

Sudbury (Ontario)

<https://laurentienne.ca/faculte/education>**Université d'Ottawa**

Les campus à Ottawa, Toronto et Windsor (Ontario)

<https://education.uottawa.ca/fr>

Campus anglophones

Brock University

St. Catharines et Hamilton (Ontario)

www.brocku.ca/education**Lakehead University**

Thunder Bay et Orillia (Ontario)

www.lakeheadu.ca/academics/departments/education**Laurentian University**

Sudbury (Ontario)

www.laurentian.ca/faculty/education**Niagara University**

Niagara Falls (New York)

www.niagara.edu/education**Nipissing University**

North Bay (Ontario)

www.nipissingu.ca/education**Ontario Institute for Studies in Education,****University of Toronto**

Toronto (Ontario)

www.oise.utoronto.ca/**Queen's University**

Kingston (Ontario)

<http://educ.queensu.ca/>**Redeemer University College**

Ancaster (Ontario)

www.redeemer.ca/programs/education/**Trent University**

Peterborough (Ontario)

www.trentu.ca/education/**Tyndale University College**

Toronto (Ontario)

www.tyndale.ca/education**University of Ontario Institute of Technology**

Oshawa (Ontario)

<https://education.uoit.ca/>**University of Ottawa**

Ottawa (Ontario)

www.education.uottawa.ca**University of Windsor**

Windsor (Ontario)

www.uwindsor.ca/education/**Wilfred Laurier University**

Waterloo (Ontario)

www.wlu.ca/academics/faculties/faculty-of-education/index.html**York University**

Toronto (Ontario)

<http://futurestudents.yorku.ca/program/education>

Glossaire

Les définitions figurant dans ce glossaire sont propres au domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Adaptations. Stratégies particulières d'enseignement et d'évaluation, ressources humaines et équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. Les attentes du curriculum provincial pour l'année d'études ne sont nullement modifiées par l'utilisation d'adaptations.

Analyse comportementale appliquée (ACA). Approche pédagogique efficace dans l'enseignement aux élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Fondées sur des principes scientifiques de l'apprentissage et du comportement, les méthodes ACA peuvent aider les élèves atteints de TSA de plusieurs façons. Par exemple, elles peuvent aider l'élève à développer des comportements positifs, à apprendre de nouvelles habiletés et à transférer un comportement positif ou une réponse positive d'une situation à une autre.

Anomalies. Cinq catégories d'anomalies sont identifiées dans la *Loi sur l'éducation* pour les élèves en difficulté : les anomalies de comportement, les anomalies de communication, les anomalies d'ordre intellectuel, les anomalies d'ordre physique et les anomalies multiples. Ces grandes catégories ont été définies de manière à inclure une multitude de troubles pouvant nuire à l'apprentissage de l'élève. (Pour plus d'information, voir [la section Catégories d'anomalies](#) à la partie A de ce guide.)

Attentes d'apprentissage. Énoncés des connaissances précises que l'élève devrait avoir acquises et les habiletés précises que l'élève devrait avoir développées sur une période donnée durant l'année scolaire. Elles représentent l'apprentissage nécessaire pour que l'élève puisse progresser de son niveau de rendement actuel au niveau de rendement des buts annuels précisés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI).

Attentes différentes. Type d'attentes élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et à développer des habiletés qui ne sont pas représentées dans les attentes du curriculum de l'Ontario. Comme elles ne font pas partie d'une matière ou d'un cours prescrits dans les programmes-cadres provinciaux, les attentes différentes sont présentées dans des programmes comportant des attentes différentes ou dans des cours comportant des attentes différentes (cours du palier secondaire). Parmi les programmes comportant des attentes différentes, on compte les domaines suivants : rééducation de la parole, habiletés sociales, formation en orientation et en mobilité ainsi que les soins personnels. Les programmes comportant des attentes différentes sont offerts tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire.

Buts annuels. Énoncés qui décrivent ce que l'élève devrait raisonnablement avoir accompli à la fin de l'année scolaire, dans une matière, un cours ou un domaine de compétence donné. Des buts annuels doivent être développés si les attentes d'apprentissage de l'élève sont modifiées par rapport aux attentes se rattachant à une matière ou à un cours du curriculum de l'Ontario, ou si les attentes d'apprentissage de l'élève sont différentes.

Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED). Comité d'un conseil scolaire qui fournit des conseils importants en matière d'éducation de l'enfance en difficulté. Un CCED peut présenter des recommandations sur des questions concernant l'établissement, l'élaboration et la prestation de programmes et services destinés aux élèves en difficulté du conseil. Chaque conseil scolaire de l'Ontario doit créer un CCED.

Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Un comité du conseil scolaire qui décide si l'élève doit être identifié ou non comme élève en difficulté. Le CIPR identifie les anomalies de l'élève, compte tenu des catégories et des définitions d'anomalies établies par le Ministère, prend une décision concernant le placement approprié de l'élève et révisé l'identification et le placement au moins une fois par année scolaire. (Pour plus d'information sur le CIPR, voir [la partie D](#) de ce guide).

Commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED). Commission composée de trois membres devant laquelle les parents font appel de la décision du CIPR. Les trois membres, dont un est sélectionné par les parents, n'ont aucune connaissance préalable de la question faisant l'objet de l'appel.

Compte rendu anecdotique. Un rapport documentant les progrès de l'élève dans un programme comportant des attentes différentes. Les progrès de l'élève sont communiqués aux parents au moyen de comptes rendus anecdotiques; il n'est ni nécessaire ni conseillé d'inscrire une note sous forme de pourcentage ou de cote pour communiquer le niveau de rendement par rapport à des attentes différentes. Les comptes rendus anecdotiques devraient être en lien avec les attentes identifiées dans le PEI de l'élève et préciser ses points forts et les prochaines étapes à suivre pour qu'elle ou il puisse s'améliorer. Ces comptes rendus devraient accompagner le bulletin scolaire de l'Ontario selon le calendrier régulier. (Certains conseils scolaires prévoient une section dans le PEI pour communiquer le rendement de l'élève par rapport aux attentes différentes.)

Conception universelle de l'apprentissage. Méthode d'enseignement qui se veut de créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves quels que soient leur âge, leurs compétences et leur situation. L'enseignement fondé sur les principes de la conception universelle offre un environnement flexible et sécuritaire qui répond aux besoins variés des élèves et qui leur permet d'avoir accès au curriculum aussi complètement que possible.

Démarche par étapes. Approche systématique et séquentielle fondée sur des interventions pédagogiques particulières, d'intensité croissante pour répondre aux besoins de l'élève. Elle peut être employée pour répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire ou des difficultés du comportement.

Différenciation pédagogique. Approche pédagogique qui vise à adapter l'enseignement en fonction des différences dans les intérêts des élèves, leurs styles d'apprentissage et leur degré de préparation à l'apprentissage.

Écoles d'application. Écoles relevant du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui offrent en internat, des programmes d'enseignement appropriés aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage graves.

Écoles provinciales. Écoles relevant du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui offrent des programmes d'enseignement pour les élèves sourds et malentendants, aveugles ou ayant une basse vision, ou sourds et aveugles.

Élève en difficulté. Selon la *Loi sur l'éducation* : « élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique ou encore d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié, de la part du comité [le CIPR] créé aux termes de la sous-disposition iii de la disposition 5 du paragraphe 11 (1), dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté offert par le conseil [...] »

Équité. Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles.

Établissement de soins, de traitement, de services de garde et de services correctionnels (STGC) approuvés par le gouvernement. Établissements dans lesquels les conseils scolaires offrent des programmes d'éducation qui sont en adéquation avec les besoins des élèves n'étant pas en mesure de fréquenter l'école régulière en raison des soins, traitements ou services de réadaptation requis. Les programmes d'éducation offerts dans ces établissements reposent sur une entente formelle conclue entre un conseil scolaire et un établissement de STGC. Le conseil scolaire se charge de la programmation de l'éducation et l'établissement fournit les soins, le traitement ou les services de réadaptation.

Évaluation. Processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum dans une matière ou un cours donné ou encore les attentes identifiées dans son PEI. L'information que les enseignantes et enseignants recueillent grâce à l'évaluation *en tant qu'apprentissage* et *au service de* l'apprentissage leur permet de déterminer les besoins en matière d'éducation des élèves. L'évaluation *de* l'apprentissage est un processus de collecte et d'interprétation de preuves d'apprentissage qui sert à effectuer la synthèse des apprentissages clés de l'élève à un point précis dans le temps et à assigner une valeur qui reflète le niveau de rendement le plus représentatif. Elle est souvent vers la fin d'une unité d'études.

Évaluation de la parole et du langage. Évaluation effectuée par une ou un orthophoniste réglementé par l'Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario. Une évaluation de la parole et du langage peut être soumise à titre de référence lors d'un CIPR. Le consentement des parents doit être obtenu avant d'entreprendre une telle évaluation.

Évaluation éducationnelle de l'élève. Évaluation ayant recours à des sources variées de renseignements et souvent initiée par l'équipe-école. Pour se faire, une combinaison de stratégies et d'outils de nature diagnostique, formative ou sommative peut être utilisée. Suivant les composantes de l'évaluation, il peut être nécessaire d'obtenir un consentement écrit des parents. Une évaluation éducationnelle est requise du CIPR pour prendre une décision bien fondée concernant l'identification de l'élève comme étant en difficulté et son placement dans un programme pour l'enfance en difficulté.

Évaluation médicale. Évaluation effectuée par un médecin en titre ou un autre professionnel de la santé (p. ex., audiologiste, ophtalmologiste) qui peut être soumise à titre de référence lors d'un CIPR. Le consentement des parents doit être obtenu avant d'entreprendre une telle évaluation.

Évaluation psycho-éducationnelle. Évaluation effectuée par un membre de l'Ordre des psychologues de l'Ontario (un psychologue ou un associé en psychologie), qui peut être soumise à titre de référence lors d'un CIPR. Le consentement des parents doit être obtenu avant d'entreprendre une telle évaluation.

Intervention. Fait de donner une aide aux élèves qui sont à risque ou qui ont des besoins particuliers pouvant entraver leur développement. Les mesures d'intervention peuvent être correctives ou préventives et comprennent des stratégies qui ont pour but d'améliorer l'apprentissage et la croissance de l'élève.

Modifications (Attentes modifiées). Changements apportés aux attentes de l'année d'études pour une matière ou un cours donné en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève. Ces changements peuvent comprendre : l'utilisation d'attentes d'une autre année d'études; une augmentation ou une diminution du nombre ou de la complexité des attentes et des contenus d'apprentissage s'y rattachant, prévues pour l'année d'études. Au palier secondaire, en fonction de l'étendue des modifications, un crédit peut parfois lui être octroyé.

Niveau de rendement actuel (de départ). Données d'information caractéristiques figurant dans le PEI qui résument le niveau de rendement actuel de l'élève pour chaque matière, cours ou domaine de compétence auquel s'applique le PEI. Cette information sert de référence de base pour les évaluations ultérieures du progrès de l'élève dans chaque matière, cours ou domaine de compétence en ce qui a trait à la satisfaction des attentes d'apprentissage et aux buts annuels.

Organisme communautaire. Organisme à but non lucratif ou financé par le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse ou le ministère de la Santé et des Soins de longue durée, qui a pour mandat d'offrir des services ou un soutien aux enfants d'âge préscolaire ayant des besoins particuliers (p. ex., Programme d'orthophonie pour enfants d'âge préscolaire, Programme de services d'audiologie pour les nourrissons de l'Ontario, Programme d'intervention préscolaire pour les enfants autistes).

Plan d'enseignement individualisé (PEI). Plan écrit décrivant le programme d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté requis par une ou un élève. Le PEI précise les adaptations nécessaires pour aider l'élève à répondre à ses attentes d'apprentissage. C'est un document de travail dans lequel sont présentées : les attentes d'apprentissage qui ont été modifiées par rapport aux attentes énoncées dans les programmes-cadres provinciaux pour une matière ou un cours se rapportant à une année d'études; et, le cas échéant, les attentes différentes qui ne sont pas tirées du curriculum de l'Ontario. Figure aussi au PEI, une description des connaissances et des habiletés à évaluer aux fins de la communication du rendement de l'élève. Un PEI doit être élaboré pour chaque élève identifié par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et peut aussi être développé pour l'élève qui a des besoins particuliers, mais n'a pas été identifié comme étant en difficulté. (Pour plus d'information sur le PEI, voir [la partie E.](#))

Plan pour l'enfance en difficulté. Plan basé sur des normes provinciales, qui décrit les programmes et les services à l'enfance en difficulté offerts par un conseil scolaire. Conformément au Règlement de l'Ontario 306 pris en application de la *Loi sur l'éducation*, chaque conseil scolaire est tenu de maintenir un plan pour l'enfance en difficulté, de le réexaminer chaque année et de le modifier à l'occasion afin de répondre aux besoins existants des élèves en difficulté du conseil et de présenter toute modification à la ministre ou au ministre en fonction à des fins d'examen. Le plan du conseil scolaire doit par ailleurs être rendu public.

Plan de transition. Plan détaillé et coordonné visant à aider l'élève à effectuer diverses transitions éducationnelles de façon harmonieuse. Le Règlement de l'Ontario 181/98 prévoit que le plan d'enseignement individualisé (PEI) d'un élève de 14 ans ou plus, identifié comme un élève en difficulté pour un motif autre que la douance, doit comprendre un plan de transition de l'élève vers le marché du travail, vers des études postsecondaires ou vers l'insertion dans la communauté. En plus des exigences du Règlement 181/98, la politique du Ministère (note Politique/ Programmes n° 156) exige qu'un plan de transition soit élaboré pour tout élève qui bénéficie d'un PEI, qu'il ait ou non été identifié comme étant en difficulté par le comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), y compris pour tout élève identifié comme étant surdoué.

Planification de la transition. Processus de coordination d'un ensemble d'activités visant à préparer l'élève au changement et à l'aider à s'adapter à une variété d'environnements. Le point de départ de la planification devrait être les objectifs de l'élève. Le processus de planification de la transition peut aider l'élève à développer et à préciser ses objectifs.

Programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Tel que défini dans la *Loi sur l'éducation*, un « programme d'enseignement fondé sur les résultats d'une évaluation continue et modifié par ceux-ci en ce qui concerne un élève en difficulté, y compris [...] [un plan d'enseignement individualisé] qui renferme des objectifs précis et un plan des services éducatifs qui satisfont aux besoins de l'élève. »

Services à l'enfance en difficulté. Tel que défini dans la *Loi sur l'éducation*, « installations et ressources, y compris le personnel de soutien et le matériel, nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. »

Subvention pour l'éducation de l'enfance difficulté (SEED). En plus des subventions de base, le Ministère procure aux conseils scolaires du financement pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation par l'entremise de la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté (SEED) qui est une des subventions allouées pour les besoins des élèves (SBE). La Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté couvre les coûts supplémentaires engagés pour la prestation de programmes et de services ainsi que la fourniture d'équipement nécessaire pour répondre aux besoins de ces élèves et faire en sorte qu'ils parviennent à atteindre des résultats positifs. De cette façon, on veille à assurer l'équité pour tous les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation.

Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario (TEDO). Tribunal qui entend les appels interjetés par les parents qui sont en désaccord avec la décision prise en matière d'identification ou de placement de leur enfant à la suite d'une réunion du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et d'une réunion subséquente de la commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED). Les tribunaux de l'enfance en difficulté de l'Ontario, créés en vertu du projet de loi 82 modifiant la *Loi sur l'éducation*, ont pour mandat de rendre des décisions définitives et exécutoires pour résoudre des conflits entre un parent et un conseil scolaire en matière d'identification ou de placement d'une ou d'un élève identifié comme étant en difficulté.



17-004

ISBN 978-1-4606-9595-1 (PDF) (Rév.)

ISBN 978-1-4606-9594-4 (HTML) (Rév.)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2017