

Révisé en 2002

Guide de l'éducation inclusive

développer les apprentissages et la participation dans l'école

Tony Booth et Mel Ainscow

un centre d'éducation indépendant

CEEI

Centre pour l'étude de l'éducation inclusive

soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion

Guide de l'éducation inclusive

développer les apprentissages et la participation à l'école



Tony Booth et Mel Ainscow

Edition et production pour le **CEEI**
Mark Vaughan

Publié par :

un centre d'éducation indépendant

CEEI

Centre pour l'étude de l'éducation inclusive
soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion

Guide de l'éducation inclusive
Développer l'apprentissage et la participation à l'école

1. L'équipe du *Guide* de l'éducation inclusive

- a) Professeur Mel Ainscow, Centre for Educational Needs, University of Manchester.
- b) Professeure Kristine Black-Hawkins, Faculty of Education, University of Cambridge.
- c) Professeur Tony Booth, Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University College.
- d) Chris Goodey, Parent member du conseil d'établissement, Governor, London Borough of Newham.
- e) Janice Howkins, Directrice adjointe, Swakeleys School, London Borough of Hillingdon.
- f) Brigid Jackson-Dooley, Directrice, Cleves Primary School, London Borough of Newham.
- g) Patricia Potts, Chercheure senior Fellow, Canterbury Christ Church University College.
- h) Richard Rieser, Directeur, Disability Equality in Education, formerly Advisory Teacher for Inclusion, London Borough of Hackney.
- i) Judy Sebba, Conseillère senior à la recherche, Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills.
- j) Linda Shaw, Co-Directrice, Centre for Studies on Inclusive Education
- k) Mark Vaughan, Fondateur, Centre for Studies on Inclusive Education

2. Remerciements

- l) L'aide à la production de matériel du *Guide* Kristine Black-Hawkins, Sharon Rustemier and Linda Shaw.
- m) Originellement, le *Guide* a été élaboré à partir des travaux du Centre Yola et collègues à l'Université Macquarie, Australie, et de Luanna Meyer et collègues à l'Université de Syracuse, États-Unis. Marc Vaughan et Mel Ainscow ont rassemblé l'équipe du *Guide*. La perspective de travail s'est déplacée de l'intégration individuelle d'élèves au développement de l'éducation inclusive des écoles. Soulignons de façon particulière l'influence du travail de Susan Hart, John MacBeith et Mara Sapon-Shevin.
- n) L'adaptation du *Guide* pour le préscolaire a été en partie facilitée par Denise Kingston et Lucy Ruddy.
- o) Le Centre de formation des enseignants et le Département de l'éducation et de l'emploi (DEE) ont fourni le financement des premiers essais du *Guide*; de plus, le DEE a distribué gratuitement le *Guide* dans toutes les écoles et commissions scolaires d'Angleterre en Avril 2000.
- p) Des remerciements spéciaux sont aussi adressés à des écoles et commissions scolaires qui ont participé à ces essais (1997-1999).

- q) **Birmingham** Acocks Green Junior, Frankley High, Gilberstone Primary, Golden Hillock Secondary, Ridpool Primary & Nursery.
Bradford Bedfoot Grammar, Buttershaw Upper, Girlington First, Scotchman Middle.
Harrow Canon Lane First, Harrow High, Hatch End High, St John Fisher RC First & Middle, Welldon Park Middle.
Stockport Etchells Primary.
Tameside Egerton Park Community High, Flowery Field Primary, Two Trees High.
Tower Hamlets Bangabandhu Primary, George Green's Secondary, Morpeth Secondary, Olga primary.

Guide de l'éducation inclusive

Première publication, mars 2000. La présente édition révisée, septembre 2002.
 Réimpression, décembre 2002.

© World copyright CSIE Ltd ISBN 1 872001 18 1 Price £24.50 (incl. UK p+p)
 Design Susan Clarke for Expression, IP23 8HH
 Photographs Sally and Richard Greenhill

CSIE, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Briston BS16 1QU,
 UK

Website inclusion.org.uk Tél. : 0117 344 4007 Fax : 0117 344 4005

CSIE Registered Charity 327805 Registered Company 2253521

Reprographie

Le CEEI encourage la reprographie de cette publication pour favoriser le processus du *Guide*.

contenu

Première partie

Une approche d'éducation inclusive du développement d'une école

Introduction

Concepts clés : développer une terminologie de l'inclusion

Le cadre du questionnement: dimensions et sections

Les éléments du questionnement: indicateurs et questions

Le processus suggéré dans le *Guide*

L'utilisation du *Guide*

Ce que les écoles peuvent espérer réaliser

Deuxième partie

Le processus suggéré dans le *Guide*

Phase 1 Débuter avec le *Guide*

Phase 2 En apprendre plus sur l'école

Phase 3 Produire un plan de développement d'éducation inclusive

Phase 4 Mettre en place les priorités

Phase 5 Évaluer et réviser le processus suggéré dans le *Guide*

Troisième partie

Indicateurs et questions

Liste des indicateurs

Indicateurs et questions différentes

Quatrième partie

Fiche synthèse et questionnaires

Cinquième partie

Lectures supplémentaires et égalité en éducation des personnes ayant des incapacités

Première partie

Une approche d'éducation inclusive dans le développement d'une école

Introduction

Le *Guide* est une ressource qui vise à soutenir le développement inclusif des écoles. Il s'agit d'un document exhaustif qui permet à tous de déterminer les possibilités d'actions futures pour développer leur milieu. Il a été conçu pour permettre de construire à partir de la vaste étendue de connaissances et d'expériences que les gens ont déjà acquises dans leurs propres pratiques. Il remet en question et soutient le développement de toute école, quelle que soit le niveau de développement « inclusif » qu'elle croit avoir atteint.

*À l'intérieur du *Guide*, nous utiliserons le terme élèves pour référer à tous les enfants et les jeunes qui fréquentent les écoles, peu importe leur âge.

L'inclusion est souvent associée aux élèves* qui ont des limitations fonctionnelles ou aux élèves qui sont perçus comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux ». Par contre, dans le *Guide*, l'inclusion concerne l'éducation de tous les élèves. Le *Guide* offre aux écoles un processus soutenu d'auto-questionnement et de développement qui fait appel aux points de vue du personnel, des membres du conseil d'établissement, des élèves, des parents/tuteurs, ainsi que des autres membres de la collectivité qui les entourent. Cela implique un examen détaillé de la façon dont les obstacles aux apprentissages et à la participation peuvent être minimisés pour n'importe quel élève.

Le *Guide* n'est pas une initiative additionnelle, mais plutôt une façon d'améliorer les pratiques pédagogiques en se basant sur des valeurs d'éducation inclusive. Ce n'est pas une alternative à l'accroissement de la réussite scolaire, mais plutôt une façon de la favoriser en bâtissant des relations de collaboration et en apportant des améliorations à l'environnement d'apprentissage et d'enseignement. En accordant une attention aux valeurs et aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, il peut aider à soutenir des améliorations dans les écoles. Il encourage une vision des apprentissages dans laquelle les enfants et les jeunes sont impliqués de façon active, et intègrent ce qu'ils apprennent à leur propre expérience. Il s'agit d'un document pratique, qui identifie ce que l'inclusion veut dire dans toutes les sphères de vie d'une école : dans la salle du personnel, dans les classes et dans la cour d'école.

Le *Guide* a été élaboré durant une période de trois ans, avec l'aide d'une équipe composée d'enseignants, de parents, de membres de conseils d'établissement, de chercheurs et de représentants de regroupements pour personnes ayant des incapacités, lesquelles avaient une grande expérience du développement d'une méthode de travail plus inclusive. La version initiale a été introduite comme projet-pilote dans six écoles primaires et six écoles secondaires; par la suite, une version modifiée a été évaluée dans le cadre d'un programme de recherche-

Le *Guide* mis en application
 «C'est quelque chose dans lequel tu peux entrer et sortir et qui ne précise pas que tu dois démarrer ici ».

action dans 17 écoles de quatre commissions scolaires (C.S.). Ces écoles ont trouvé que le matériel les a aidées à identifier des questions prioritaires à développer, qui auraient autrement été ignorées et leur a aussi permis de les opérationnaliser. Ces écoles ont aussi suggéré des façons d'améliorer le *Guide*. La première version publiée a été produite en mars 2000 et elle a été distribuée gratuitement dans toutes les écoles primaires, secondaires et spécialisées ainsi que dans les C.S. en Angleterre, et cela par le ministère de l'Éducation et du Travail. Cette nouvelle édition, malgré qu'elle soit généralement similaire à la version précédente, simplifie le langage utilisé dans le *Guide* et contient des modifications pour répondre aux commentaires et aux observations qui ont été faites à la suite de son utilisation.

Utilisation du matériel de différentes façons

Il n'y a pas de « bonne » façon d'utiliser le *Guide*. La deuxième partie ne décrit qu'une des façons de l'utiliser. Elle assume que le processus est initié et mené de façon individuelle par une seule école. Cependant, plusieurs écoles trouvent utiles d'obtenir du soutien, pour débiter leur travail avec le *Guide*, de la part de quelqu'un qui a déjà des connaissances sur son utilisation. Dans certaines régions, des regroupements d'écoles travaillent en collaboration avec des conseillers des C.S. Ils ont trouvé qu'une telle approche leur donne un élan additionnel pour continuer.

La deuxième partie est aussi écrite comme si, dès le départ, l'intention est d'intégrer le travail réalisé avec le *Guide* au processus de planification du développement d'une école existante. Certaines écoles préfèrent débiter, par exemple, en utilisant le matériel pour augmenter la prise de conscience des enseignants et des membres du conseil d'établissement face à l'inclusion. Cela peut mener ultérieurement à un engagement plus en profondeur concernant l'utilisation du *Guide*. D'autres ont utilisé les sections du *Guide* qui portent sur l'amélioration des conditions de travail et des relations du personnel, avant de regarder de façon plus générale celles concernant l'enseignement et les apprentissages. Le *Guide* a aussi été utilisé pour structurer une partie d'un projet de recherche individuel ou de groupe, mené par des enseignants dans une école. Toute utilisation est légitime si elle aide à promouvoir une plus grande réflexion face à l'inclusion et si elle amène une plus grande participation des élèves aux différentes cultures, à leurs programmes d'études et aux communautés de leurs écoles.

Le contenu de la première partie

La première partie comprend quatre principales composantes :

Concepts clés:

-pour soutenir les réflexions face au développement inclusif d'une école.

Cadre de questionnement: dimensions et sections

-pour structurer une approche d'évaluation et de développement d'une école.

Éléments du questionnement : indicateurs et questions

-pour permettre une évaluation détaillée de tous les aspects d'une école et pour permettre d'identifier et de mettre en place les priorités de développement.

Processus inclusif

-pour assurer que le processus d'évaluation, de planification du changement et de la mise en place du plan est lui-même inclusif.

Concepts clés : développer une terminologie de l'inclusion

Les concepts clés du *Guide* sont « inclusion », « obstacles aux apprentissages et à la participation », « ressources pour soutenir les apprentissages et la participation » et « soutien à la diversité ». Ceux-ci nous fournissent une terminologie pour discuter de développement éducatif inclusif.

Inclusion

Tout le monde a sa manière de concevoir un concept complexe comme l'inclusion. Les dimensions, les sections, les indicateurs et les questions fournissent de façon progressive une vision plus détaillée de l'inclusion. Plusieurs personnes trouvent que la notion d'inclusion devient plus claire lorsqu'elles se mettent à travailler avec le *Guide*.

Certaines des idées qui constituent la vision de l'inclusion dans le *Guide* sont résumées dans la figure 1. L'inclusion implique un changement. C'est un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves. C'est un idéal auquel les écoles peuvent aspirer, mais qu'elles n'atteindront jamais totalement. Cependant, l'inclusion s'installe dès que le processus d'augmentation de la participation est amorcé. Une école inclusive en est une qui est en mouvement.

Figure 1 Inclusion en éducation:

L'inclusion en éducation implique de :

- Valoriser tous les élèves et les membres du personnel de façon égale.
- Augmenter la participation des élèves dans la culture, les programmes d'étude et la communauté de leur école locale, et réduire l'exclusion de ces mêmes composantes.
- Restructurer la culture, les politiques et les pratiques des écoles pour qu'elles répondent à la diversité des élèves du quartier.
- Réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves et non seulement ceux ayant des limitations fonctionnelles ou ceux identifiés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ».
- Apprendre des tentatives faites pour surmonter les obstacles à l'accessibilité et à la participation de certains élèves pour ensuite apporter des changements qui seront bénéfiques pour l'ensemble des élèves.
- Voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter.

- Reconnaître le droit des élèves à une éducation dans leur propre quartier.
- Améliorer les écoles pour le personnel aussi bien que pour les élèves.
- Mettre l'emphase sur le rôle des écoles dans la construction de communautés et dans le développement des valeurs aussi bien que dans l'accroissement de la réussite.
- Promouvoir des relations mutuellement satisfaisantes entre les écoles et leur communauté.
- Reconnaître que l'inclusion en éducation est un aspect de l'inclusion dans la société en général.

Le terme participation veut dire apprendre aux côtés des autres et collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage qui sont partagées. Cela demande un engagement actif dans les apprentissages et aussi la possibilité de donner son avis sur le processus éducatif. Plus précisément, il s'agit d'être reconnu, accepté et valorisé pour soi-même.

Développer l'inclusion implique aussi de réduire les pressions d'exclusion. Une suspension de l'école est le retrait temporaire ou permanent d'un élève d'une école pour une violation de règlements de celle-ci. C'est le résultat d'un ensemble de pressions d'exclusion. Comme l'inclusion, l'exclusion est vue d'une façon globale. Cela fait référence à toutes les pressions temporaires ou de plus longue durée qui font obstacle à une participation complète. Ces pressions peuvent être le résultat de difficultés dans les relations avec les autres ou avec ce qui est enseigné, aussi bien que du sentiment de ne pas être apprécié. L'inclusion consiste à réduire *tous* les obstacles dans l'éducation de *tous* les élèves.

L'éducation inclusive a comme point de départ la reconnaissance des différences qui existent entre les élèves. Le développement d'une telle approche dans l'enseignement et l'apprentissage respecte et se construit à partir de ces différences. Cela peut impliquer des changements en profondeur sur ce qui se passe en classe, dans la salle des professeurs, sur la cours d'école et dans les relations avec les parents/tuteurs. Pour inclure n'importe quel jeune enfant ou jeune personne, nous devons mettre l'emphase sur la personne dans son ensemble. Cette perspective peut être négligée lorsque l'inclusion se centre uniquement sur un aspect d'un élève, comme par exemple un déficit ou le besoin d'apprendre l'anglais comme langue seconde. Les pressions en faveur de l'exclusion exercées sur un élève ayant des limitations peuvent porter principalement sur ses antécédents, ou peuvent survenir parce que le programme d'études ne suscite pas son intérêt. Les élèves qui apprennent l'anglais comme langue seconde peuvent se sentir coupés de leur culture, ou ils peuvent avoir un traumatisme récemment vécu. Mais nous devons éviter de penser en termes de stéréotypes. Parfois ces élèves peuvent avoir davantage en commun en ce qui a trait à ces aspects, tant avec d'autres enfants de l'école pour qui l'anglais est la langue utilisée à la maison, qu'avec des élèves pour qui ce n'est pas le cas.

Le travail fait pour identifier et réduire les difficultés d'un élève peut aussi bénéficier à plusieurs autres élèves, pour qui les apprentissages n'étaient pas initialement un objet de préoccupation. Ce n'est qu'une des façons où les différences entre les

1. Department for Education and Skills (2001)

Special Educational Needs and Disability Act, London, DFES.

2. Disability Rights Commission (2002) *Disability Discrimination Act 1995 Part 4: Code of Practice for Schools*, London, DRC.

3. Statutory Guidance 2001 *Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs*, London, DFES p. 13.

4. The Home Office (2000) *Race Relations (Amendment) Act*, London, The Home Office.

5. Commission for Racial Equality (2002) *Preparing a Race Equality Policy for Schools*, London, CRE.

6. Commission for Racial Equality (2002) *Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality*, London, CRE.

7. Commission for Racial Equality (2002) *The Duty to Promote Race Equality, A Guide for Schools*, London, CRE.

élèves, au niveau de leurs intérêts, connaissances, habiletés, antécédents, langue maternelle, réalisations ou déficits, peuvent représenter des ressources pour soutenir les apprentissages.

Des élèves continuent d'être exclus d'une éducation générale parce qu'ils ont un déficit ou parce qu'ils sont perçus comme ayant des difficultés d'apprentissage. Cela devrait être rendu plus difficile avec la Loi sur les Besoins éducatifs spéciaux et les incapacités¹, le Code des pratiques de l'école en matière de droits des personnes ayant des incapacités² et l'orientation officielle de l'éducation inclusive associée à la Loi. Cette orientation reconnaît que l'éducation générale a parfois été bloquée pour des raisons inappropriées et insignifiantes³. Quand les parents en font la demande, les écoles et les C.S. sont légalement obligées de tenter de rendre possible qu'un élève ayant des limitations fonctionnelles fréquente une école ordinaire. Cependant, cela n'est pas encore la reconnaissance du droit d'un élève à l'école de quartier. La Loi sur les relations raciales (Amendement)⁴ encourage une action similaire en ce qui a trait à l'augmentation de l'égalité des races, et est soutenue par les orientations de la Commission pour l'égalité des races.⁵⁶⁷

L'inclusion vise à ce que les écoles deviennent des endroits soutenant et stimulants pour le personnel aussi bien que pour les élèves. Elle vise à bâtir des communautés qui encouragent et célèbrent leurs réalisations. Mais l'inclusion vise aussi à bâtir des communautés plus élargies. Les écoles peuvent travailler avec d'autres organismes et avec les collectivités qui les entourent pour améliorer les occasions d'apprendre et les conditions sociales dans leur localité.

Obstacles aux apprentissages et à la participation

Dans le *Guide*, les obstacles aux apprentissages et à la participation fournissent une alternative au concept de besoins éducatifs spéciaux. L'idée que des difficultés en éducation peuvent être résolues en identifiant certains élèves comme ayant des besoins éducatifs spéciaux a des limitations considérables. Un tel étiquetage peut mener à des attentes moins élevées envers ces élèves. Cela détourne aussi l'attention des difficultés que vivent les autres élèves sans étiquette, et d'autres sources de difficultés que l'on peut retrouver dans les relations, les cultures, les programmes d'études, les approches d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation et les politiques de l'école. Cela contribue à une fragmentation des efforts faits par les écoles pour répondre à la diversité des élèves qui sont regroupés sous différentes catégories comme « besoins éducatifs spéciaux », « anglais langue seconde », « minorité ethnique », « doué et talentueux ».

La notion d'obstacles aux apprentissages et à la participation peut être utilisée pour diriger l'attention vers ce qui doit être fait pour améliorer l'éducation de n'importe quel élève. Les élèves vivent des difficultés lorsqu'ils rencontrent des obstacles à leurs apprentissages et à leur participation. On peut retrouver des obstacles dans tous les aspects de l'école, mais aussi dans les collectivités qui les entourent et dans les politiques locales et nationales. Les obstacles se présentent aussi dans les interactions qui existent entre les élèves et dans le contenu d'enseignement et les façons d'enseigner. Les obstacles aux apprentissages et à la participation peuvent empêcher l'accès à l'école ou en limiter l'implication.

Malgré que l'expression « besoins éducatifs spéciaux » puisse être un obstacle au développement de pratiques inclusives dans les écoles, elle demeure partie prenante de la culture et du cadre des politiques de toutes les écoles et elle influence une variété de pratiques. Elle est utilisée pour formuler des besoins éducatifs spéciaux, identifier les difficultés des élèves selon le Code de pratiques des Besoins éducatifs spéciaux⁸, dans l'élaboration des plans d'intervention (P.I.) et dans l'information que les écoles doivent fournir pour justifier leurs dépenses pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Malgré qu'elles n'aient pas à utiliser cette fonction selon la loi, la majorité des écoles nomme un coordonnateur des besoins éducatifs spéciaux et elles sont encouragés à le faire par le Code de pratique des besoins éducatifs spéciaux, et aussi par les Agences de formation des enseignants dans leur document : Standards pour les coordonnateurs des besoins éducatifs spéciaux. L'utilisation d'expressions alternatives « coordonnateur du soutien aux apprentissages », « coordonnateur au développement des apprentissages » ou « coordonnateur à l'inclusion » serait préférable. L'utilisation de telles expressions conduit à une notion de soutien élargie qui relie le travail fait auprès d'élèves éprouvant des difficultés et à des changements nécessaires pour tous les élèves.

La transition vers une nouvelle façon de réfléchir sur les difficultés en éducation crée une complexité, puisque, pour certaines choses, nous devons travailler avec la terminologie en place. Mais ceux qui adoptent les nouveaux concepts trouvent qu'ils aident à fournir de nouvelles options pour identifier et pour surmonter les difficultés dans les écoles.

Ressources pour soutenir les apprentissages et la participation

Pour minimiser les obstacles aux apprentissages et à la participation, on doit mobiliser des ressources à l'intérieur de l'école et dans la collectivité qui l'entoure. Il y a toujours plus de ressources disponibles pour soutenir les apprentissages et la participation, que celles qui sont actuellement utilisées dans n'importe quel milieu. Les ressources ne sont pas juste une question d'argent. Comme les obstacles, on les retrouve dans tous les aspects d'une école : chez les élèves, les parents/tuteurs, les communautés, et les enseignants, ainsi que dans les modifications des cultures, des politiques et des pratiques. Les ressources chez les élèves, qui résident dans leur capacité à diriger leurs propres apprentissages et de se soutenir entre eux à cet égard, peuvent être particulièrement sous-utilisées, et il en va de même pour le potentiel des personnels de se soutenir entre eux en ce qui a trait à leur développement. Il y a abondance de connaissances, à l'intérieur d'une école, sur ce qui nuit aux apprentissages et à la participation des élèves, laquelle n'est pas toujours utilisée à son maximum. Le *Guide* aide les écoles à tirer parti de ces connaissances pour favoriser leur développement.

La figure 2 comprend une série de questions qui peuvent être utilisées pour réfléchir aux connaissances qui existent déjà sur la culture, les politiques et les pratiques d'une école.

8. Département for Education and Skills (2001) *The Special Educational Needs Code of Practice*, London, DFES.
9. Teacher Training Agency (1998) *National Standards for Special Educational Needs Co-ordinators*, London, TTA.

Figure 2 Examiner les obstacles et les ressources dans les écoles

- Quels sont les obstacles aux apprentissages et à la participation?
- Qui expérimente des obstacles à l'apprentissage et à la participation?
- Comment peut-on minimiser les obstacles aux apprentissages et à la participation?
- Quelles sont les ressources disponibles pour soutenir les apprentissages et la participation?
- Quelles sont les ressources additionnelles qui peuvent être mobilisées pour soutenir les apprentissages et la participation?

Soutenir la diversité

Lorsque les difficultés sont identifiées comme provenant de besoins éducatifs spéciaux chez certains élèves, il semble naturel d'envisager du soutien comme l'ajout de personnel, pour travailler avec certains de ces individus. Le *Guide* adopte une notion de soutien beaucoup plus englobante qui est définie comme *toutes les activités qui augmentent la capacité qu'a une école de répondre à la diversité de ses élèves*. Fournir du soutien aux individus n'est qu'une partie de l'effort à faire pour augmenter la participation des élèves. L'enseignant fournit aussi du soutien lorsqu'il planifie les leçons en ayant tous les élèves à l'esprit, reconnaissant leurs différents points de départ, expériences et styles d'apprentissage. Les élèves offrent aussi du soutien lorsqu'ils s'aident entre eux. Lorsque les activités sont planifiées pour soutenir la participation de tous les élèves, les besoins en soutien individuels sont réduits. Également, l'expérience de soutenir un individu peut mener à un accroissement d'apprentissages indépendants et actifs, aussi bien qu'à une amélioration de l'enseignement pour un plus grand nombre d'élèves. Le soutien fait partie de tous les enseignements, et tout le personnel y est impliqué. La responsabilité majeure de coordonner le soutien peut appartenir à un nombre limité de personnes, mais en définissant la façon dont le soutien sera coordonné, il est essentiel de relier le soutien aux individus et aux groupes avec les activités de développement du personnel et du programme d'études.

Un modèle social des difficultés et des incapacités en éducation

L'utilisation du concept « obstacles aux apprentissages et à la participation » pour représenter les difficultés que rencontrent les élèves, plutôt que l'utilisation du terme « besoins éducatifs spéciaux », fait partie d'un modèle social des difficultés et handicaps en éducation. Il est contraire au modèle médical dans lequel les difficultés en éducation sont vues comme étant produites par des déficits ou des limitations chez un enfant ou une jeune personne. D'après le modèle social, les obstacles aux apprentissages et à la participation peuvent exister dans l'environnement ou survenir à la suite d'une interaction entre les élèves et leur

contexte: les personnes, les politiques, les institutions, les cultures ainsi que les circonstances sociales et économiques qui affectent leur vie.

Les handicaps sont des obstacles à la participation d'élèves ayant des déficits ou une maladie chronique. Ils peuvent être créés dans l'environnement ou par l'interaction entre les attitudes, les actions, les cultures, les politiques et pratiques institutionnelles discriminatoires, la douleur ou la maladie chronique.

L'expression limitation fonctionnelle déficit peut être défini comme une incapacité à long terme de fonctions physiques, intellectuelles ou sensorielles (10), bien que la notion de limitation intellectuelle est problématique et peut suggérer une base physique injustifiée face aux difficultés. Malgré qu'il y ait peu de choses qu'une école puisse faire pour surmonter une limitation fonctionnelle, elle peut avoir un impact considérable sur la réduction des situations de handicap qui sont produites par des attitudes, des actions et des obstacles institutionnels discriminatoires.

Discrimination institutionnelle

Le rapport Macpherson (11), qui fait suite à l'enquête sur la façon dont la police s'est occupé du meurtre de Stephen Lawrence, a attiré l'attention sur le racisme qui existe à l'intérieur des forces policières et dans les autres institutions, incluant les écoles et les bureaux d'éducation. La discrimination institutionnelle est profondément enracinée à l'intérieur de nos cultures et elle influence la façon dont les gens sont perçus et les réponses qu'ils reçoivent, incluant la façon dont le personnel est nommé à un poste. La discrimination institutionnelle est beaucoup plus répandue que le racisme. Elle inclut les façons dont les institutions peuvent désavantager les gens à cause de leur sexe, handicap, classe, ethnie et orientation sexuelle. C'est un obstacle à la participation et, en éducation, la discrimination institutionnelle peut nuire aux apprentissages. Puisque les gens sont davantage familiers avec une discussion sur le racisme ou le sexisme plutôt que sur la discrimination fondée sur les incapacités, ils peuvent être moins conscients de la participation qu'ont les gens et les institutions dans la création d'une situation de handicap. Les discriminations fondées sur la race, le sexe, la classe, l'orientation sexuelle et les incapacités partagent une origine commune, soit l'intolérance à la différence et l'abus de pouvoir qui créent et perpétuent les inégalités. L'action de rendre les écoles plus inclusives peut amener le personnel à s'engager dans un processus douloureux de confrontation de leurs propres attitudes et pratiques discriminatoires.

10. Adapted from Disabled People's International, 1981.

11. Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry* (Macpherson Report), Command Paper 4261 vol 1, London, Stationery Office.

Le cadre de révision : dimensions et sections

Les concepts d'inclusion et d'exclusion sont étudiés à partir de trois dimensions qui visent l'amélioration de l'école, celles-ci étant interreliées entre elles: créer une culture d'éducation inclusive, élaborer des politiques d'éducation inclusive et développer une culture d'éducation inclusive (voir figure 3). Ces dimensions ont été choisies pour guider les réflexions sur les changements à apporter dans une école. Les expériences avec le *Guide* montrent que ces dimensions sont largement perçues comme des moyens importants pour structurer le développement d'une école.

Figure 3 Les trois dimensions du Guide



Les dimensions sont toutes les trois nécessaires au développement de l'inclusion dans une école. Toute planification de changement dans une école devrait porter attention à ces trois dimensions. Par ailleurs, la dimension « créer une culture d'éducation inclusive » est placée de façon délibérée à la base du triangle. Parfois, trop peu d'attention est donnée au potentiel qu'ont les cultures des écoles de soutenir ou d'entraver le développement de l'enseignement ou de l'apprentissage. Cependant, les trois dimensions sont au coeur du processus d'amélioration des écoles. Le développement de valeurs inclusives communes et de relations collaboratives peut mener à des changements dans les autres dimensions. C'est à travers la culture d'éducation inclusive d'une école que les changements, apportés aux politiques et aux pratiques, peuvent être assumés par les nouveaux membres du personnel et les nouveaux élèves.

Chaque dimension est divisée en deux sections pour centrer ultérieurement l'attention sur ce qui a besoin d'être fait pour accroître les apprentissages et la participation (voir figure 4). Les dimensions et les sections fournissent un cadre de révision pour structurer la planification du développement d'une école et peuvent devenir des balises à l'intérieur de celle-ci. Les écoles peuvent vouloir s'assurer qu'elles vont de l'avant dans ces dimensions.

Figure 4 Les dimensions et les sections dans le Guide

Dimension A : Créer une culture d'éducation inclusive

Section A.1 Bâtir une collectivité

Section A.2 Établir des valeurs inclusives

Cette dimension crée une communauté sécurisante, acceptante, collaborante et stimulante dans laquelle tous sont valorisés, et cela comme assise de base pour l'obtention des meilleurs résultats pour tous. Cette dimension vise le développement de valeurs inclusives partagées et transmises à tous les nouveaux membres du personnel, aux nouveaux élèves, aux nouveaux membres du conseil d'établissement et aux nouveaux parents/tuteurs. Les principes et les valeurs, dans la culture de l'école inclusive, guident les décisions sur les politiques et sur les pratiques courantes dans la classe, pour que le développement de l'école soit un processus continu.

Dimension B : Produire des politiques d'éducation inclusive

Section B.1 Développer une école pour tous

Section B.2 Organiser le soutien à la diversité

Cette dimension s'assure que l'approche s'insère dans toutes les dimensions de l'école. Les politiques encouragent la participation des élèves et du personnel dès qu'ils se joignent à l'école, tendent la main à tous les élèves du quartier et minimisent le recours à l'exclusion. Toutes les politiques incluent des stratégies de changement qui sont claires. Le soutien est considéré comme étant toutes les activités qui permettent d'augmenter la capacité de l'école de répondre à la diversité de ses élèves. Toutes les formes de soutien sont développées en tenant compte des principes inclusifs et elles sont rattachées ensemble dans une seule infrastructure.

Dimension C : Développer des pratiques d'éducation inclusive

Section C.1 Organiser les apprentissages

Section C.2 Mobiliser les ressources

Cette dimension aide au développement des pratiques de l'école, reflétant en cela la culture et les politiques inclusives de celle-ci. Les activités tiennent compte de la diversité des élèves. Les élèves sont encouragés à être activement impliqués dans tous les aspects de leur éducation, ce qui fait appel à leurs connaissances et expériences acquises à l'extérieur de l'école. Le personnel identifie les ressources matérielles et les ressources internes de chacun, élèves, parents/tuteurs et communauté locale, lesquelles peuvent être mobilisées pour soutenir les apprentissages et la participation.

Le matériel de révision : indicateurs et questions

Chaque section contient entre cinq et onze indicateurs. Ceux-ci sont des énoncés d'objectifs à partir desquels les mesures mises en place peuvent être comparées pour permettre d'identifier les priorités de développement. Chaque indicateur représente un aspect important de l'école, malgré le fait que, parfois, l'importance d'un aspect, comme l'ethnie, le sexe ou le handicap soit présent à travers l'ensemble des indicateurs.

Le sens de chaque indicateur est clarifié par une série de questions. Les questions qui suivent chaque indicateur aident à le définir et amènent les écoles à l'examiner plus en détails. Elles encouragent et stimulent les réflexions à propos d'un indicateur en particulier et font ressortir les connaissances actuelles au sujet de l'école. Elles permettent une meilleure investigation de la situation actuelle de l'école, fournissent des idées additionnelles pour le développement d'activités et servent de critères pour mesurer les progrès réalisés. Souvent, c'est lorsque les gens s'attardent à des questions qu'ils voient la signification pratique du *Guide*. À la fin de chaque série de questions, on retrouve une invitation à en ajouter. Nous nous attendons à ce que chaque école crée sa propre version du *Guide* et l'adapte en modifiant certaines questions déjà existantes et en y ajoutant les leurs.

Certains indicateurs et certaines questions font référence à des sujets qui relèvent de la responsabilité des C.S., comme l'accès aux bâtiments ainsi que les énoncés de besoins éducatifs spéciaux et les politiques d'admission. Nous espérons que les écoles et le personnel des C.S. travailleront ensemble de façon constructive pour produire des plans d'aménagement, des procédures pour développer les énoncés, et des politiques d'admission, qui encourageront la participation dans l'intégration de tous les élèves d'un quartier.

Dans certaines écoles, le personnel et les membres du conseil d'établissement peuvent décider qu'ils ne souhaitent pas traiter certains indicateurs à un moment donné, ou qu'ils ne veulent pas s'engager dans la direction suggérée par ces indicateurs.

Nous nous attendons à ce que différentes écoles répondent de différentes façons et ajustent le matériel pour répondre à leurs propres besoins. Cependant, on doit résister à certaines adaptations si elles sont proposées parce qu'un indicateur ou une question présente un défi qui est perçu comme étant inconfortable.

Dans d'autres écoles, certains indicateurs et certaines questions peuvent ne pas s'appliquer à cause des caractéristiques de cette école. Des écoles unisexes et plusieurs écoles qui prônent une religion en particulier ne tentent pas d'inclure tous les élèves de leur quartier. Cependant, le personnel de telles écoles veut souvent planifier une approche inclusive et peut vouloir adapter les indicateurs et les questions pour qu'ils s'ajustent à leurs buts. Comme les autres écoles, celles-ci doivent se soumettre aux mêmes exigences pour se réclamer d'éducation inclusive, par exemple, à l'intérieur du programme d'étude national ou selon les lois sur les incapacités ou la race. Lorsque le *Guide* a été publié pour la première fois, il n'était

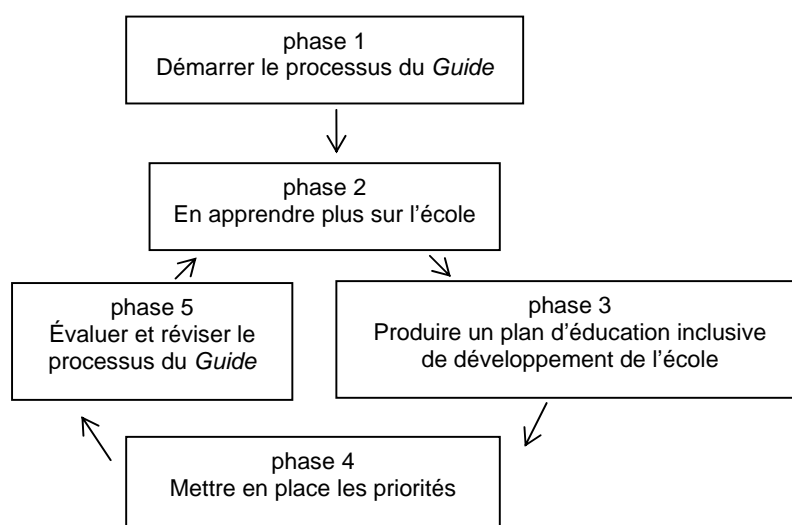
pas prévu qu'il serait utilisé pour encourager le développement des écoles spéciales. Cependant, plusieurs écoles spéciales l'ont utilisé pour découvrir des restrictions à la participation des élèves et du personnel à l'intérieur de leur école.

Le processus du *Guide*

Le processus du *Guide* lui-même peut contribuer au développement de l'éducation inclusive. Il implique une auto-évaluation détaillée qui est mise en commun et qui fait appel à l'expérience de toutes les personnes reliées à l'école. Il ne s'agit pas d'évaluer les compétences personnelles, mais plutôt de trouver des façons de soutenir le développement professionnel de chacun et celui de l'école. Ce processus est décrit en détail dans la partie 2. Il correspond au cycle de planification du développement d'une école, avec une phase additionnelle lors de la première année, à savoir démarrer le processus du *Guide*. Au cours de cette phase, un groupe de coordination se familiarise avec le matériel et la façon dont il peut être utilisé (voir figure 5).

Figure 5

Le processus du *Guide* et le cycle de la planification du développement de l'école



Toutefois, le développement d'une école ne doit pas être perçu comme un processus mécanique. Il résulte des liens qui sont faits tant entre les valeurs, les émotions et les actions que ceux faits avec des réflexions, analyses et planifications soigneuses. C'est autant une affaire de cœur qu'une affaire d'esprit.

Le *Guide* mis en application

12. Department for Education and Skills (2001)

Inclusive Schooling p3.

13. Department for Education and Employment (2000) *Working With Teaching Assistants*, London, DFEE.

14. Department for Education and Employment (1999) *Inclusion, providing effective learning opportunities for all pupils*, in *The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England*, London, DFEE.

15. Office for Standards in Education (2000) *Evaluating educational inclusion*, London, DFEE.

16. Department for Education and Employment (2001) *Inclusive School Design*, London, HMSO.

17. Booth T. and Black-Hawkins K. (2001) *Developing an Index for Inclusion with Countries of the South*, Paris, UNESCO.

18. Centre for Studies on Inclusive Education (2002 in preparation) *Working with the Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.

Le *Guide* a été utilisé dans un grand nombre d'écoles au Royaume-Uni et dans plusieurs autres pays. Les écoles en font une meilleure utilisation si elles s'approprient le matériel et l'adaptent à leurs propres caractéristiques. Il a été utilisé dans la rédaction de politiques locales et nationales. Le document intitulé « Les Orientations du gouvernement sur l'éducation inclusive » fait écho au *Guide* lorsqu'il suggère que l'inclusion est « un processus par lequel les écoles, les commissions scolaires et les autres développent leur culture, leur politique et leur pratique ». Il décrit le *Guide* comme un moyen qui permet aux « écoles...d'identifier et de supprimer les obstacles aux apprentissages et à la participation ». ¹² Le *Guide* est aussi reconnu comme ayant influencé le document « Travailler avec des aides enseignants ». ¹³ Certains de ses concepts de base sont présents dans les orientations officielles sur l'inclusion à l'intérieur du programme d'étude national ainsi que dans les orientations inclusives pour les inspecteurs et directeurs d'Ofsted ¹⁵, et constituent une partie des fondements du document « Plan de l'école Inclusive ». ¹⁶ Une version du *Guide* est en préparation pour soutenir le développement de tous les services des commissions scolaires locales, à partir du service des ressources matérielles jusqu'au service des bibliothèques. Une C.S. a réorganisé son programme d'éducation inclusive autour des dimensions et sections du *Guide* pour le rendre compatible avec le soutien qu'elle veut offrir aux écoles. Le responsable de l'éducation inclusive de cette commission scolaire déclare que le *Guide* est le document de référence de sa commission scolaire. Une autre commission scolaire a révisé à la hausse le pourcentage du nombre d'écoles qu'elle veut voir travailler avec le *Guide*, le faisant passer de 25% à 40% à 100%. Plusieurs commissions scolaires ont soutenu la collaboration entre les groupes d'écoles qui travaillaient avec le *Guide*, et cela a été une façon particulièrement utile pour aider les écoles à démarrer le projet et soutenir leur participation.

Des versions du *Guide* ont été traduites ou sont en train d'être traduites en arabe, chinois (pour être utilisé à Hong Kong), finlandais, français, allemand, hindou, hongrois, maltais, norvégien, portugais, roumain, espagnol et suédois. Des versions anglaises sont utilisées en Australie, au Canada, en Afrique du Sud et aux États-Unis. Une équipe internationale soutenue par l'UNESCO a évalué comment des versions du *Guide* pourraient être développées pour les régions économiquement défavorisées des pays du Sud. ¹⁷

De telles entreprises ont encouragé l'idée que les concepts, le cadre de révision, le matériel de révision et le processus du *Guide* ont une large application. Il y a eu aussi des suggestions sur comment améliorer le *Guide*. Il y a un besoin particulier pour un plus grand nombre d'exemples démontrant l'étendue possible d'utilisation du *Guide*. Certains exemples sont inclus dans la partie 2 et un dossier considérable de brefs rapports de telles utilisations est en préparation ¹⁸ ainsi que des études de cas détaillées portant sur l'utilisation du *Guide*. Ceux-ci seront publiés séparément.

Ce que les écoles peuvent espérer réaliser

19 Department for Education and Employment (1998) *Meeting Special Educational Needs; A programme of Action*, London, DfEE (p.8).

L'éducation inclusive est considérée comme la pierre angulaire¹⁹ de la politique du gouvernement anglais en éducation. Cependant, plusieurs enseignants maintiennent qu'ils doivent travailler fort pour minimiser les pressions d'exclusion dans les politiques, qui encouragent la compétition entre les écoles, laquelle peut mener à une vision étroite de la réussite des élèves. Plusieurs obstacles aux apprentissages et à la participation sont tributaires de certains contextes sur lesquels les écoles ont peu d'influence. Les obstacles les plus importants à la réussite demeurent la pauvreté et le stress qui l'accompagne. Néanmoins, les écoles peuvent et réussissent à changer. Les écoles peuvent avoir un impact considérable sur l'expérience éducative des élèves et du personnel en développant une culture dans laquelle tous sont respectés et où les politiques et les pratiques soutiennent tous les élèves prenant part aux apprentissages les encourageant à participer avec les autres et à atteindre de hauts niveaux de réussite. Plusieurs écoles, ayant des caractéristiques très différentes, ont trouvé la *Guide* utile pour les aider à avoir une emprise sur leur propre développement inclusif, en analysant ce qu'ils font, en identifiant leurs priorités de développement et en les mettant en pratique.

Partie 2

Le processus de l'Indicateur

Vue d'ensemble (overview)

- Phase 1 Démarrer le processus du *Guide*
- Phase 2 En apprendre plus sur l'école
- Phase 3 Produire un plan de développement de l'éducation inclusive dans l'école
- Phase 4 Mettre en place les priorités de développement
- Phase 5 Évaluer et réviser le processus du *Guide*

Partie 2

Le processus du *Guide*

Vue d'ensemble

Le processus du *Guide* débute dès le premier contact avec le matériel. Il se bâtit à partir des connaissances de tous les membres de la communauté d'une école et est adapté aux caractéristiques particulières de chaque école. De cette façon, il encourage l'école entière à s'approprier le processus. Pour que des **améliorations dans l'école** soient soutenues, le personnel, les membres du conseil d'établissement, les parents/tuteurs et les élèves doivent se les approprier. Les améliorations doivent faire partie de la culture de l'école.

Les phases du processus du *Guide* sont présentées à la figure 6 et discutées plus en détails dans les pages qui suivent. Si le *Guide* est utilisé dans le cycle de développement d'une école, les phases 1, 2 et 3 doivent être complétées bien avant la fin de l'année de planification pour que les priorités identifiées puissent être incluses à l'intérieur du plan de développement de l'école pour l'année suivante.

Figure 6 Le processus du *Guide*

Phase 1	Démarrer le processus du <i>Guide</i> (une demi session) Mettre en place un groupe de coordination Réviser l'approche de développement de l'école Faire connaître le <i>Guide</i> dans l'école Examiner les connaissances actuelles en utilisant les concepts et le cadre de révision Approfondir le questionnement en utilisant les indicateurs et les questions Préparer le travail avec d'autres groupes
Phase 2	En apprendre plus sur l'école (une session) Examiner les connaissances du personnel et des membres du conseil d'établissement Examiner les connaissances des élèves Examiner les connaissances des parents/tuteurs et des membres de la communauté Décider des priorités de développement
Phase 3	Produire un plan de développement d'éducation inclusive de l'école Inclure le <i>Guide</i> dans le plan de développement de l'école Inclure les priorités dans le plan de développement de l'école
Phase 4	Mettre en place les priorités (processus continu) Traduire les priorités dans la pratique Soutenir le développement Évaluer les progrès

Phase 5 Évaluer et réviser le processus du *Guide* (processus continu)
 Évaluer le développement
 Réviser le travail avec le *Guide*
 Poursuivre le processus du *Guide*

Une école a décrit la première année de travail avec le *Guide* comme si elle bougeait avec une corde à danser en mouvement, essayant d'intégrer le processus du *Guide* au roulement du cycle de développement de l'école déjà en place. Les écoles diffèrent entre elles sur la façon de mener leur planification de l'école. Certaines ont une planification qui s'étend sur une période de trois ans, alors que d'autres ont une planification de cinq ans. Certaines écoles produisent un projet de planification détaillé pour l'année suivante, alors que d'autres n'entrent dans les détails que pour la session suivante.

Un utilisateur du *Guide*

« Les indicateurs et les questions sont vraiment aidantes lorsque l'école s'intéresse à un sujet en particulier ».

Le *Guide* n'est pas seulement un processus d'identification et de mise en place des priorités de changement qui est soigneusement planifié dans les moindres détails. Le développement dans les écoles est toujours plus complexe et plus désordonné que cela. L'intérêt que le *Guide* porte aux changements de valeurs peut amener le personnel et les élèves à faire des

adaptations à la culture, aux politiques, et aux pratiques qui sont beaucoup plus imprévisibles que le travail effectué à partir d'une priorité identifiée en particulier. On peut retrouver des changements majeurs dans la façon de travailler des personnels entre eux ou de plus petits changements dans la façon d'interagir d'un membre du personnel avec les élèves.

Le *Guide* mis en application

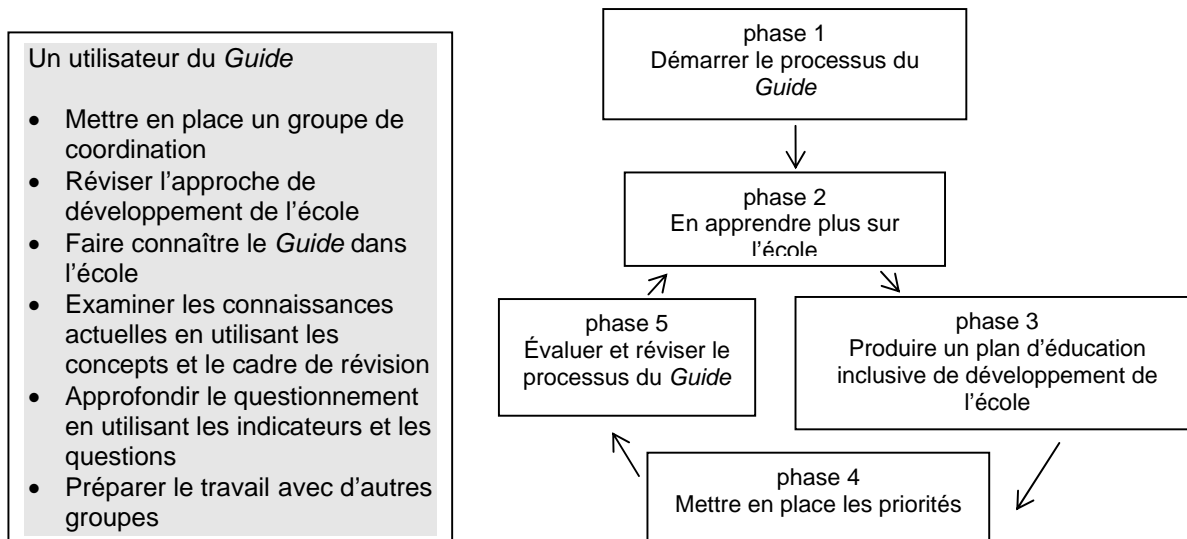
« Notre commission scolaire a fait un grand pas pour encourager l'éducation inclusive dans toutes nos écoles et le *Guide* a aidé à orienter nos réflexions quant au processus par lequel les écoles pouvaient être soutenues ».

Au fur et à mesure que l'examen de la culture, des politiques et des pratiques d'une école avance, des occasions pour le développement de l'éducation inclusive deviendront peut-être apparentes, alors qu'elles passaient inaperçues auparavant. Le personnel peut découvrir que son école est moins inclusive, à certains égards, qu'il ne le croyait. Cela sera compensé par la découverte de ressources, chez le personnel, les élèves, les parents/tuteurs et dans la communauté, pour soutenir les apprentissages et la participation.

Bien que le *Guide* puisse servir à une école qui travaille seule, plusieurs écoles apprécient obtenir du soutien de l'extérieur, particulièrement durant les premières étapes du processus. Un atelier de formation donné à des personnes clés de l'école, et dirigée par quelqu'un qui est déjà familier avec le *Guide*, peut les aider à démarrer le processus.

Phase 1

Démarrer le processus du *Guide* (une demi session)



La première phase du *Guide* commence avec la mise en place d'un groupe de coordination qui reflète et représente l'école. Le groupe révisé l'approche de développement de l'école et établit le lien entre le *Guide* et les mesures mises en place. Les membres du groupe font connaître le *Guide* dans l'école, se familiarisent avec le matériel et se préparent à l'utiliser pour mener un questionnement de l'école auprès du personnel, des membres du conseil d'établissement, des parents/tuteurs et des élèves. Cette phase peut être complétée lors d'une demi-session.

Douze activités ont été introduites à l'intérieur de cette phase, pour structurer et soutenir le travail du groupe de coordination. Les activités présupposent que les membres du groupe ont lu la partie 1. Une limite de temps est prévue pour chaque activité et celles-ci doivent être réalisées en sous-groupes composés d'au plus quatre personnes. Ces activités peuvent aussi être utilisées lors d'ateliers qui se tiendraient avec des groupes d'enseignants ou d'autres membres du personnel, pour qu'ils se familiarisent avec le matériel et pour les aider à décider de la façon de l'utiliser.

Mettre en place un groupe de coordination

Si le *Guide* sert à aider le développement de l'école, la direction de cette école et les autres membres du personnel doivent aussi être impliqués. Une équipe de planification du développement de l'école déjà en place peut initier le travail. Parmi les membres de ce groupe, on devrait retrouver le coordonnateur du soutien aux apprentissages et, s'il y a lieu, le coordonnateur au soutien des élèves apprenant l'anglais comme langue seconde. Il est aussi important que le groupe reflète la proportion homme/femme et la représentation ethnique de l'école. Le groupe

pourrait inclure un représentant des parents/tuteurs, des élèves, des membres du conseil d'établissement et du personnel non-enseignant. De nouveaux membres peuvent être requis au fur et à mesure que le travail progresse. Puisque les écoles varient considérablement en taille et en composition, le groupe de coordination du *Guide* variera aussi. Dans une grande école secondaire, chaque secteur pourrait avoir son propre groupe de planification relié à un groupe central.

Le matériel doit être accessible à tous les membres du groupe. Les écoles sont encouragées à photocopier n'importe quelle partie du matériel nécessaire à leur utilisation. Chaque membre du groupe de coordination aura besoin de garder sa propre copie du matériel. Celle-ci pourra inclure des indicateurs et des questions additionnelles, des analyses des consultations avec d'autres personnels de l'école, et des transparents pour les présentations à l'aide d'un rétroprojecteur.

Inclure un ami critique

Les groupes de coordination ont souvent trouvé utile d'inclure un ami critique. Cette personne devrait être quelqu'un de l'extérieur de l'école, mais qui connaît l'école relativement bien, est soutenant, mais aussi capable d'encourager les remises en question profondément engagées à voir le processus jusqu'à sa conclusion. Cette personne en qui le groupe et l'école ont confiance, devra respecter la nature délicate de certaines discussions dans lesquelles elle sera impliquée. Cette personne peut être quelqu'un déjà familier avec le *Guide*, qui peut aider à l'étude détaillée de l'école et à la collecte et l'analyse des points de vue du personnel, des membres du conseil d'établissement, des parents/tuteurs et des élèves.

Un utilisateur du *Guide*

« N'importe quelle école qui pense à utiliser le *Guide* ferait bien de se jumeler à une autre école (ou plus) pour maintenir l'élan de changement et élargir l'étendue des sujets des débats ».

Les personnes qui ont été invitées à remplir le rôle d'ami incluent : des enseignants d'autres écoles, des conseillers pédagogiques, des psycho-éducateurs et des membres des écoles d'enseignement supérieur. Une école primaire et une école secondaire ont utilisé cette occasion pour se rapprocher l'une de l'autre en choisissant chacune le coordonnateur du soutien aux apprentissages de l'autre école comme leur ami critique.

Un ami critique peut aider à s'assurer que l'école ne se tienne pas à l'écart des sujets possiblement conflictuels. Cependant, tous les membres de l'équipe doivent aussi partager ce rôle, et offrir un défi constructif à leurs collègues pour produire des données ou des faits qui soutiennent leurs points de vue et conclusions au sujet de l'école.

S'assurer de travailler de façon inclusive

Le groupe de coordination devra devenir un modèle de pratiques inclusives dans l'école, fonctionnant en collaboration, s'assurant que tous reçoivent une écoute attentive, peu importe leur sexe, antécédents ou statut, et que nul ne domine les discussions. Les membres du groupe ont besoin de sentir qu'ils peuvent se faire confiance les uns les autres et qu'il est possible de parler librement et en toute confiance. Chaque membre du groupe doit présenter ses opinions de façon à inviter

Le Guide : ce que je veux pour mon garçon

« Mon fils, adorable, humain, drôle et fascinant, est absolument parfait comme il est. Il adore le football, la peinture, jouer avec ses autos et rire avec des amis comme n'importe quel autre enfant de six ans et il a le syndrome de la trisomie 21. Mais cela n'est pas un problème pour lui. Il n'a pas besoin d'être changé ou guéri. Il a besoin de participer et d'être inclus. C'est pourquoi le processus du *Guide* est un tel cadeau pour moi en tant que parent et allié, pour aider notre école à pousser son examen des choses qui doivent être changées et adaptées, au niveau des matières scolaires et dans notre façon de penser pour garder Sonny au Centre où il est à sa place.

Nous avons formé un groupe de coordination, qui est composé de la direction et de l'équipe de gestion, du coordonnateur du soutien aux apprentissages, du conseiller pédagogique et de moi-même comme représentante des parents. Nous avons choisi un psycho-éducateur à l'extérieur du territoire de notre école, comme ami critique. »

à la discussion. Les différences de points de vue doivent être accueillies comme un moyen de faire avancer la réflexion du groupe.

Réviser l'approche de développement de l'école

Travailler avec le *Guide* fournit l'occasion de réviser la façon dont le développement a lieu dans l'école. Les écoles diffèrent beaucoup entre elles dans leur approche de planification du développement. Certaines impliquent un grand nombre de personnes qui travaillent de façon systématique, comme dans le processus décrit ici. Dans d'autres écoles, un document écrit peut avoir été produit par un petit groupe de personnes pour satisfaire aux demandes d'un inspecteur. L'utilisation du *Guide* peut aider avec toutes ces différentes approches de planification.

Il y a probablement une variété d'activités qui visent le développement de l'école, outre celles inscrites dans le plan formel de développement de l'école. Celles-ci peuvent avoir été initiées à l'intérieur de l'école, ou en réponse à une demande locale ou nationale. Le processus du *Guide* peut être utilisé pour vérifier le chevauchement entre les activités, améliorer leur coordination et s'assurer que ce qui est appris par un groupe de personnes est valable pour les autres dans l'école.

Activité 1 Réviser la planification du développement de l'école (temps suggéré: 1 heure)

Les membres du groupe peuvent utiliser les questions qui suivent pour structurer la révision de la planification du développement de l'école :

- Comment le plan de développement de l'école a-t-il été produit?
- Quel est le contenu de ce plan?
- Comment a-t-il été mis en place?
- Quelles autres activités de développement ont lieu dans l'école?
- Comment sont-elles coordonnées?
- Comment le processus de planification et le contenu de la planification peuvent-ils être améliorés?

Faire connaître le *Guide* dans l'école

Avant que des décisions spécifiques au sujet de la planification soient prises, il est important que les membres de la communauté élargie de l'école soient informés au sujet du *Guide*. Une session d'information peut impliquer quelqu'un de l'extérieur de l'école, peut-être quelqu'un d'une C.S. qui a déjà travaillé avec le *Guide*. La session pourrait aussi être dirigée par un membre du personnel, comme le responsable du groupe de coordination qui s'est lui-même familiarisé avec le matériel. Suite à cette session, des membres peuvent être ajoutés au groupe de coordination.

Examiner les connaissances actuelles en utilisant les concepts et le cadre de révision

Les membres du groupe de coordination auront à développer une vision commune de ce qu'est le *Guide* avant de l'introduire aux autres. Ils pourront commencer à partager leurs connaissances en utilisant les concepts et le cadre de révision du *Guide*, avant de considérer les sujets additionnels qui seront soulevés par l'utilisation des questions et des indicateurs. Les activités 2, 3 et 4 pourront aider à structurer le questionnement des connaissances actuelles, et cela en une seule rencontre ou lors d'une série de rencontres.

Activité 2 Qu'est-ce que l'inclusion? (30 min.)

Le groupe de coordination devrait partager ses points de vue sur l'éducation inclusive :

- Dans quelle mesure l'éducation inclusive est-elle associée aux enfants ayant des besoins spéciaux en éducation?
- Dans quelle mesure l'éducation inclusive est-elle associée aux enfants dont les comportements sont perçus comme problématiques?

Ils devraient ensuite regarder la figure 1 : l'éducation inclusive. Les idées mentionnées dans la figure 1 résument la vision de l'éducation inclusive du *Guide* et chaque élément devrait être discuté brièvement, un à la fois. Suite à notre expérience avec cette activité, ce n'est pas une bonne idée de s'y étendre trop longtemps à ce stade de la démarche. Les discussions sur l'éducation inclusive révèlent souvent des opinions fortes. Il est peu probable que tout le monde soit

d'accord avec tous les aspects de l'éducation inclusive présentés dans le *Guide*. Ils doivent plutôt s'entendre sur le fait que l'éducation inclusive s'intéresse à tous les élèves qui font face à des obstacles par rapport à leurs apprentissages et à leur participation, peu importe la cause, et que l'éducation inclusive implique que l'on doive apporter des changements à la culture, aux politiques et aux pratiques de l'école. Mais à part ce consensus général, la résolution des différences plus ancrées peut prendre un temps considérable. Les gens qui utilisent le *Guide* ont trouvé qu'ils modifient et développent leur approche d'éducation inclusive au fur et à mesure qu'ils y travaillent.

Activité 3 Obstacles et ressources (20 min.)

Le groupe de coordination devrait se remémorer la description des dimensions et des sections de la figure 4. Il peut ensuite utiliser les titres de cette figure pour structurer la réflexion au sujet des obstacles et des ressources lorsque les membres répondront aux questions suivantes :

- Quels obstacles aux apprentissages et à la participation proviennent de la culture, des politiques et des pratiques de l'école?
- Qui rencontre des obstacles par rapport à leurs apprentissages et à leur participation dans l'école?
- Quelles ressources peuvent être mobilisées pour soutenir les apprentissages et la participation et pour développer la culture, les politiques et les pratiques à l'intérieur de l'école?

Activité 4 Qu'est-ce que le soutien?

Une notion générale du soutien a été introduite dans la partie 1, comme étant « toutes les activités qui contribuent à la capacité d'une école de répondre à la diversité de ses élèves ». Le groupe de coordination peut examiner les questions suivantes :

- Quelles activités sont considérées comme une forme de soutien dans l'école?
- Quelles implications pour le travail du personnel sont associées à la définition du soutien dans le *Guide*?
- Quelles implications pour la coordination sont associées à la définition du soutien dans le *Guide*?

Approfondir l'examen en utilisant les indicateurs et les questions

Le groupe de coordination devra se familiariser avec les indicateurs et les questions de même qu'avec les moyens à utiliser pour examiner la culture, les politiques et les pratiques dans l'école. L'utilisation des *indicateurs* et des questions permet de bâtir à partir de ce qui est déjà connu, tout en encourageant un examen plus détaillé de l'école, et en dirigeant l'attention vers des aspects qui n'ont peut-être pas été considérés précédemment.

Activité 5 *Utiliser les indicateurs pour identifier des sujets de préoccupation (25 min.)*

Le but de cette activité est d'identifier des sujets qui pourraient avoir besoin d'être plus approfondis. La liste d'indicateurs apparaît dans la partie 3. Ceux-ci sont examinés par le biais de questionnaires ou en utilisant des cartons sur lesquels les indicateurs sont inscrits séparément. Les questionnaires peuvent être remplis individuellement et ensuite comparés pour pouvoir discuter des différences. Ou encore le groupe peut trier les cartons en quatre différentes piles en considérant à quel niveau chaque énoncé décrit bien leur école. Chaque indicateur est alors classifié selon quatre catégories : Entièrement d'accord, Partiellement d'accord, En désaccord, et Besoin de plus d'information. Lors du tri, les cartons doivent être placés dans des piles ayant ces mêmes titres. La catégorie « Besoin de plus d'information » devrait être choisie lorsque le sens d'un indicateur n'est pas clair ou parce qu'il n'y a pas suffisamment d'information pour prendre une décision à son sujet. La signification d'un indicateur peut être clarifiée en le retrouvant dans la partie 3 ou en regardant les questions qui s'y rapportent.

À la fin du questionnaire, on retrouve un espace pour écrire jusqu'à cinq priorités pour le développement. Le questionnaire ou le tri des cartons soulève l'attention sur certains aspects de l'école pour que *les priorités puissent être identifiées*. Si les questionnaires sont complétés par d'autres personnes, il est important de se souvenir que ce sont les priorités qu'elles ont identifiées, plutôt que l'ensemble des réponses, qu'il faut colliger. L'analyse détaillée des questionnaires et la compilation par graphiques, diagrammes en bâtons et tableaux, peut prendre beaucoup trop de temps et retarder le début du travail de développement. Le groupe devrait partager et discuter de leurs sujets de préoccupation prioritaires.

Cette activité fournit aussi l'occasion de réfléchir à la valeur de l'utilisation des questionnaires. Tous les indicateurs sont écrits de telle façon qu'être d'accord avec eux suggère une évaluation positive de l'école. Ceci peut encourager les personnes à évaluer leur école plus inclusive qu'elle ne l'est réellement. Le groupe doit garder cette possibilité en tête et s'inviter les uns les autres à fournir des exemples pour appuyer leurs points de vue.

Activité 6 *Discuter des faits (20 min.)*

Le groupe devrait s'entendre sur un indicateur à propos duquel il pense que l'école réussit bien et sur un autre où il croit qu'il y a beaucoup de place à l'amélioration. Dans chaque cas, il doit fournir des faits qui soutiennent leurs points de vue, en considérant ce qui suit :

- Dans quelle mesure sont-ils d'accord entre eux sur cet indicateur?
- Quelles faits soutiennent leurs points de vue à propos de cet indicateur?
- Quels autres indicateurs, dans la même ou une autre dimension, renforcent ce point de vue?
- Quelle information supplémentaire peut être utile?

Activité 7 *Faire le lien entre les indicateurs et les questions : culture, politiques et pratiques (35 min.)*

En utilisant le matériel de révision du *Guide*, les indicateurs devraient toujours être reliés aux questions qui leur donnent leur sens. Deux par deux, les membres du groupe sélectionnent un indicateur dans chaque dimension où il y a place pour amélioration et un autre où ils croient que l'école réussit bien. Cela devrait inclure l'indicateur de l'activité 6. Ils devraient ensuite examiner les questions sous les indicateurs. Malgré que pour des raisons de style, chaque question est écrite de façon à recevoir une réponse positive ou négative, les questions devraient plutôt être vues comme des questions se rapportant à « dans quelle mesure... ». Elles peuvent avoir la même échelle de réponse, telle qu'utilisée pour répondre aux indicateurs : Entièrement d'accord, Partiellement d'accord, En désaccord et Besoin de plus d'information.

Les indicateurs sélectionnés et leurs questions devraient être examinés en gardant à l'esprit les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les questions sont-elles appropriées?
- Quelles questions doivent être ajoutées?
- Quelles nouvelles sections de développement sont suggérées par les questions?

Nous encourageons les participants à s'impliquer par le biais des questions posées, en les modifiant et en en ajoutant de nouvelles pour les rendre plus appropriées aux caractéristiques particulières de leur école.

Activité 8 *Réviser l'ensemble des indicateurs et des questions (1 heure)*

Cette activité peut avoir lieu entre deux rencontres. Les membres du groupe de coordination devraient travailler, de façon individuelle, à lire tous les indicateurs et toutes les questions, le but étant de se familiariser avec le matériel et non de faire un examen complet de l'école. Ils devraient répondre à toutes les questions, prendre note des points qui sont soulevés et, lorsque approprié, suggérer de nouvelles questions. Ils devraient ensuite partager ce qu'ils ont appris. Parfois certaines questions suggèrent une facette de l'école qui peut être facilement changée, d'autres questions peuvent susciter des réflexions sur des changements en profondeur et plus larges à apporter.

Activité 9 *Identifier des priorités et planifier les interventions (30 min.)*

Lorsqu'une priorité est sélectionnée dans une dimension du *Guide*, il doit être clair que des changements doivent être apportés dans les autres dimensions pour la soutenir. Par exemple, si l'on adopte comme priorité de développement une stratégie contre l'intimidation, et cela à partir du travail effectué dans la dimension B, elle devrait être reliée aux indicateurs sur les relations dans la dimension A. Le groupe devrait choisir un indicateur où des développements pourraient avoir lieu et ensuite considérer ce qui suit :

- Quels changements devraient avoir lieu au niveau des autres dimensions pour s'assurer que les développements en lien avec l'indicateur choisi soient soutenus?
- Comment les questions peuvent-elles être utilisées pour approfondir l'examen du problème choisi?
- Comment les développements portant sur cet indicateur peuvent-ils être soutenus?

Activité 10 *Utiliser la feuille synthèse (20 min.)*

Il y a une feuille sommaire dans la partie 4 pour que le groupe puisse noter ses priorités de développement. Des développements peuvent avoir besoin de se produire dans chaque dimension et chaque section du *Guide*, pour permettre à n'importe quelle priorité d'être soutenue de façon appropriée. La priorité peut être formulée en utilisant un indicateur ou un groupe d'indicateurs, une question ou un groupe de questions, ou un aspect qui est important pour l'école et qui ne fait pas partie des indicateurs et des questions du *Guide*.

Activité 11 *Faire une synthèse du travail du groupe (20 min.)*

Les membres du groupe peuvent vouloir réfléchir jusqu'à quel point leur examen des indicateurs et des questions a ajouté aux connaissances sur la culture, les politiques et les pratiques de l'école qui ont été examinées lors des activités 2, 3 et 4. Ils peuvent vouloir faire cela en tenant compte des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui est en place présentement dans l'école pour surmonter les obstacles aux apprentissages et à la participation?
- Qu'est-ce qui devrait d'être raffiné?
- Quelles nouvelles initiatives seraient nécessaires?

Activité 12 *Identifier et surmonter les obstacles en utilisant le Guide (20 min.)*

Après avoir passé en revue le matériel en détail, le groupe peut avoir des idées sur la meilleure façon d'introduire le *Guide* dans l'école et sur les difficultés qu'il pourrait rencontrer. Il devrait prendre en considération les questions suivantes :

- Quels obstacles à l'introduction du *Guide* pourraient être rencontrés dans l'école?
- Comment ces obstacles peuvent-ils être surmontés?
- Comment le *Guide* peut-il être le mieux introduit?

Se préparer à travailler avec d'autres groupes

Le groupe de coordination aura à lire et discuter des lignes directrices des phases 2, 3, 4, et 5 avant de commencer son travail avec d'autres groupes.

L'école secondaire Tetmore

À l'école secondaire Tetmore, le *Guide* est devenu un document de référence. Il est utilisé de différentes façons pour réviser et évaluer ce qui est fait, pour planifier ce qui devrait être réalisé et pour adopter une approche inclusive lors de nouvelles initiatives. À petite échelle, une activité de développement du personnel a utilisé les questions associées à l'indicateur A.2.1 « Il y a des attentes élevées envers tous les élèves », pour structurer une discussion sur l'amélioration du rendement scolaire. Le *Guide* a aussi été utilisé pour réviser les programmes pastoraux à l'intérieur de l'école. Cette démarche fut entreprise par un groupe composé d'un chef de groupe, d'un responsable de niveau et d'une direction adjointe. Ainsi, cela a été perçu comme une initiative issue de l'ensemble du personnel de l'école plutôt que provenant du service de soutien aux apprentissages.

Le *Guide* a aidé à stimuler les discussions pour développer de meilleures relations de travail entre les aides pédagogiques et les enseignants. Les aides pédagogiques ont eu l'occasion de discuter en détail de leur tâche, ce qui a amené une meilleure collaboration au niveau de la planification et des activités de la classe. Cette école a beaucoup d'élèves ayant des limitations et le *Guide* a aidé le personnel à adopter une vision de l'éducation inclusive plus large et à se sentir responsable de tous les élèves. Pour l'aider dans ce processus, l'école a fourni un dossier à tous les membres du personnel, lequel contenait des informations sur les apprentissages de tous les élèves de l'école.

Pendant plusieurs années, le Service de soutien aux apprentissages s'est impliqué tant au niveau du développement des programmes scolaires qu'au niveau des élèves. Le Service des programmes scolaires soumet une offre au Service de soutien aux apprentissages pour qu'il développe certaines parties du programme. À la suite de cette demande, le service a utilisé certains aspects du *Guide* en collaboration avec les professeurs d'éducation physique, pour développer un programme qui fournissait plus de soutien aux élèves dont l'anglais est la langue seconde. Des améliorations ont aussi été apportées à l'inclusion des élèves ayant des incapacités physiques dans les épreuves principales, lors des journées sportives, plutôt que d'offrir des activités ségréguées (courses pour handicapés) à la fin de la journée. Suite à leur travail avec le *Guide*, les organisateurs des sorties spéciales de l'école ont commencé à prendre la responsabilité d'inclure les élèves ayant des incapacités plutôt que de refiler cette responsabilité au service de soutien aux apprentissages. Une des sorties spéciales prévues était la visite de la berge d'une rivière qui n'était pas accessible pour les élèves en fauteuil roulant. Celle-ci fut changée pour une visite d'une ferme qui a permis de couvrir les aspects importants du curriculum, mais qui était aussi accessible aux élèves en fauteuils roulants. Lors d'un voyage à l'étranger, le Service de soutien aux apprentissages a été impliqué dans les préparatifs en ce qui concerne les élèves ayant des incapacités, mais le chef de département responsable de ce voyage s'est occupé de la suite des préparatifs, dont les contacts avec les parents et le conducteur. Ainsi trois élèves ayant des incapacités ont pu y participer.

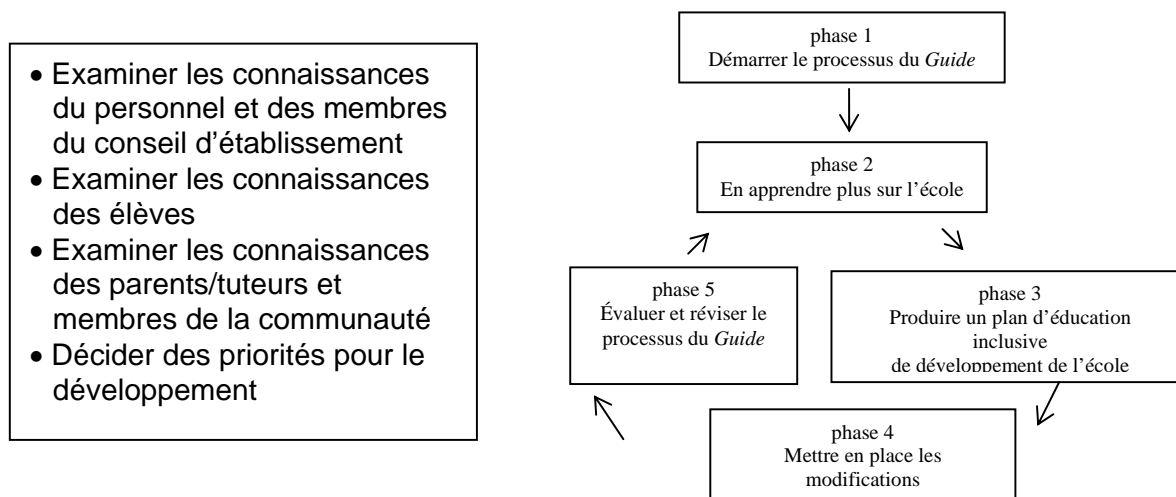
Le *Guide* a aussi aidé à améliorer la coordination et la communication auprès des professionnels qui visitaient l'école pour rencontrer les élèves autistes ou ayant un autre trouble envahissant du développement. Une équipe multidisciplinaire fut formée, incluant un psychologue, un orthophoniste, un intervenant du soutien aux

comportements et un assistant du soutien aux apprentissages. Ce groupe a eu un impact significatif sur l'école. Il a réécrit le programme d'éducation sexuelle pour qu'il soit adapté à tous les élèves. Il a aussi préparé un rapport, avec l'aide des parents, sur les façons de collaborer.

Un enseignant a dit du rôle du *Guide* dans l'école : « Le *Guide* peut être utilisé dans toutes sortes de tribunes et de toutes sortes de façons... [mais] éventuellement, nous n'aurons plus besoin du *Guide*, puisque tous l'incluront de façon naturelle dans ce qu'ils font ».

phase 2

En apprendre davantage sur l'école (une session)



Le groupe de coordination utilise ses connaissances du processus du *Guide* pour travailler avec les autres personnes dans l'école et avec les membres du conseil d'établissement, parents/tuteurs et autres membres importants de la communauté. Il examine les résultats de ces consultations et initie d'autres démarches de questionnement si nécessaire pour compléter son examen. Ensuite, ils s'entendent sur les priorités de développement avec les autres membres du personnel.

Cette phase, ainsi que tout autre travail avec le *Guide*, peut être différente d'une école à l'autre. Le groupe de coordination est responsable de juger de la meilleure façon de faire avancer le processus.

Examiner les connaissances du personnel et des membres du conseil d'établissement

Le groupe suit le même processus qu'il a déjà utilisé lors de la phase 1, pour dresser le portrait de l'école en utilisant les concepts clés et le cadre de révision. Par la suite, il complète ce portrait en utilisant les indicateurs et les questions pour identifier les priorités de développement.

Cette approche de collecte d'informations sur l'école est influencée par la grandeur de celle-ci et aussi par l'ordre d'enseignement: primaire ou secondaire. Dans une grande école, travailler avec l'ensemble du personnel peut ne pas être pratique, sauf pour la session initiale où il s'agit d'apprendre à connaître le *Guide*. Le travail avec le *Guide* peut se faire en regroupements de niveau ou de matière, avec un membre du groupe de coordination faisant le lien entre eux. Certains groupes auront peut-être besoin de se réunir entre eux pour considérer des problèmes.

Toutes les opinions exprimées lors de ces consultations devraient être utilisées comme des occasions de débat ou de questionnement plus détaillées. Différents moyens pour colliger l'information pourrait être offerts pour s'assurer que ceux qui ne peuvent assister à une rencontre ou qui n'osent pas parler devant un grand groupe puissent avoir leur mot à dire. Par exemple, le groupe de coordination pourrait tenir des rencontres réservées aux aides-enseignants ou aux surveillants du dîner ou aux enseignants moins expérimentés, ou bien il pourrait encourager la remise individuelle des réponses aux indicateurs et aux questions.

Journée de perfectionnement du personnel

Une journée de perfectionnement du personnel, permettant aux membres du personnel et aux membres du conseil d'établissement de travailler ensemble, est une façon d'amorcer la collecte de données. Si cette journée est bien organisée, le personnel ressentira les bienfaits d'une expérience d'éducation inclusive, et se sera motivé face à la promotion de l'éducation inclusive dans leur école. Les grands lignes d'une telle journée sont présentées à la figure 7, reprenant les activités de la phase 1. Une journée de perfectionnement peut inclure du soutien provenant de l'extérieur de l'école. Plus d'une école peut aussi en profiter pour travailler en collaboration, peut-être là où une d'entre elles a déjà débuté son travail avec le *Guide*.

Avant la journée, les activités devront être sélectionnées et adaptées. Une décision devra être prise concernant la manière d'explorer les indicateurs. Les points de vue exprimés par les différents groupes devront être notés et les feuilles-synthèse ramassées.

Le groupe de coordination devra être capable de juger, à partir de sa propre expérience de travail avec le *Guide*, du temps nécessaire pour compléter les tâches. Il devra s'assurer que les gens continuent d'avancer dans les activités et se concentrent sur celles-ci.

Certaines personnes se sentent dépassées par le *Guide* lorsqu'elles se familiarisent avec celui-ci, croyant que l'on s'attend à ce qu'elles changent tout dans l'école. L'accent devra être mis sur le fait que le but de cet exercice est de sélectionner des priorités de développement, plutôt que de faire de nombreux changements.

Figure 7 Journée de perfectionnement du personnel : Examiner les apprentissages et la participation dans l'école

09 :30 – 10 :00	Introduction au <i>Guide</i> (ensemble du personnel)
10 :00 – 11 :00	Travail sur les concepts clés et le cadre de révision pour échanger sur les connaissances <i>Activité 3</i> (sous-groupe)
11 :00 – 11 :30	Thé/Café
11 :30 – 12 :30	Travail sur les indicateurs des <i>Activités 5 et 6</i> (sous-groupe)
12 :30 – 13 :30	Dîner
13 :30 – 14 :30	Travail sur les indicateurs et les questions de l' <i>Activité 7</i> et de la première partie de l' <i>Activité 8</i> – (sous-groupe)

14 :30 – 15 :30	Échange d'idées sur les secteurs de développement identifiés et ayant à être approfondis
15 :30 – 15 :45	Prochaines étapes du processus (animé par le groupe de coordination)
15 :45	Thé

Domaines de développement identifiés et à être approfondis

De façon générale, suite à leur travail avec les indicateurs et les questions, les gens sont capables d'identifier des domaines spécifiques où ils croient que des changements sont nécessaires. Certains domaines peuvent être identifiés comme ayant besoin d'être approfondis avant de pouvoir retenir une orientation à leur sujet. Il peut y avoir des questions sur lesquelles in y a un accord général et au sujet desquels le personnel veut s'impliquer immédiatement. Cependant, certaines autres priorités n'apparaîtront que lorsque l'information des différents groupes sera rassemblée et lorsque la consultation sera complétée.

Planifier les étapes ultérieures

À la fin de la journée de perfectionnement, le président du groupe de coordination devrait expliquer comment l'information et les opinions recueillies seront utilisées. Le groupe de coordination se doit de terminer la collecte d'informations auprès du personnel et des membres du conseil d'établissement, et de colliger cette information. Dans certains domaines, des informations additionnelles devront être recueillies auprès des élèves, des parents/tuteurs ou d'autres membres de la communauté. Le groupe devra aussi planifier comment recueillir les points de vue des ceux qui n'ont pas pu participer à cette journée.

Examiner les connaissances des élèves

Les écoles utilisant le *Guide* ont trouvé que les consultations auprès des élèves sont particulièrement utiles pour découvrir les obstacles et les ressources. Recueillir de l'information sur l'école en utilisant le *Guide* peut être intégré au programme scolaire, par exemple en français, en sciences ou en formation personnelle et sociale.

Un utilisateur du *Guide*

« Les discussions avec les parents et les enfants sur les dimensions et les indicateurs fournissent le travail le plus en profondeur avec le *Guide* ».

Tous les élèves dans l'école devraient avoir l'occasion d'apporter leur contribution, malgré qu'on ait le temps de n'impliquer que certains d'entre eux dans des discussions approfondies. Les questionnaires peuvent être utilisés pour recueillir l'information auprès des élèves, mais peuvent être encore plus utiles lorsqu'utilisés pour encourager la discussion. Une liste simplifiée et plus courte des indicateurs est

fournie dans la partie 4 (questionnaire 2), à laquelle on peut ajouter des questions plus spécifiques à l'école. Celles-ci devraient inclure les points de vue qui sont attribués aux élèves par le personnel, pour qu'ils puissent être validés, comme leurs opinions sur l'apprentissage d'autres langues que le français ou comme la violence dans la cours d'école. La partie 4 comprend aussi des questionnaires qui peuvent être utilisés dans les écoles primaires et secondaires (questionnaires 3 et 4).

Adapter un questionnaire à l'intention des élèves

Dans un quartier pauvre d'une grande ville, quasiment tous les élèves proviennent d'un milieu principalement bangladaïsi, malgré qu'à l'intérieur d'un secteur, une minorité substantielle d'élèves soit blanche. Il y a beaucoup plus de garçons que de filles, puisque certains des parents musulmans préfèrent que leurs filles fréquentent des écoles unisexes. Certains s'inquiètent que des garçons soient membres de « gangs » locales et que cela puisse affecter les relations dans l'école. Les membres de la communauté associent ce problème, en partie, au manque d'espace dans les appartements et les maisons et au manque de ressources pour les jeunes gens dans le quartier. Il y a une différence d'opinions dans l'école sur les raisons pour lesquelles si peu d'élèves étudient le Bengali. Le chef de groupe en langues modernes croit que les élèves ne sont pas intéressés, alors que d'autres membres du personnel croient que c'est parce qu'il n'y a pas suffisamment de valeur accordée à la langue maternelle des élèves, le Sylheti. Les parents se sont aussi plaints du manque d'intimité dans la disposition des douches.

Les énoncés spécifiques suivants ont été retenus pour être ajoutés aux énoncés plus généraux que l'on retrouve dans le questionnaire 2 :

- J'aimerais qu'il y ait un nombre égal de garçons et de filles dans notre école.
- J'aimerais qu'il y ait un plus grand mélange d'élèves de différentes ethnies.
- J'aimerais étudier le Bengali.
- Ma famille a une bonne compréhension de ce qui se déroule dans cette école.
- Les enseignants ont une bonne compréhension de la communauté autour de cette école.
- Les élèves devraient pouvoir se parler en Sylheti durant les leçons.
- Les élèves qui apprennent le français reçoivent toute l'aide dont ils ont besoin.
- N'importe quel élève peut recevoir l'aide dont il a besoin pendant les leçons.
- La disposition des douches pour les cours d'éducation physique est satisfaisante.
- Les toilettes dans l'école sont satisfaisantes.
- Je me sens mal à l'aise lors de certaines leçons à cause de mes croyances religieuses.
- J'ai peur de m'attirer des ennuis avec les « gangs ».
- Je peux fréquenter des élèves à l'école qui ne vivent pas dans mon quartier.
- Je peux fréquenter des élèves à l'extérieur de l'école qui ne vivent pas près de chez moi.
- Ma famille désapprouverait ma fréquentation de certains élèves.
- Les filles et les garçons se traitent avec respect dans notre école.
- Il est plus facile de fréquenter des élèves de sexe opposé à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.
- Personne n'est maltraité dans cette école à cause de la couleur de sa peau.
- Il y a un endroit où je peux faire mes devoirs à la maison.
- Je peux faire mes devoirs à l'école quand je le veux.

Les élèves peuvent aider en répondant aux questions. Avec de jeunes élèves, il serait peut-être mieux de lire chaque énoncé et d'offrir de l'aide à ceux qui pourraient avoir des difficultés avec la langue, les consignes ou pour écrire leurs priorités à la fin. Les élèves peuvent avoir besoin d'être encouragés à fournir une réponse honnête plutôt qu'une réponse qui plairait aux membres du personnel ou aux autres élèves.

Examiner les connaissances des parents/tuteurs et des membres de la communauté

Un utilisateur du *Guide*

«L'aide du *Guide* était idéal pour l'endroit où nous étions rendus... C'était au moment où nous avions arrêté de deviner ce que nos parents voulaient et où nous les questionnions sur ce qu'ils voulaient. Certaines de nos appréhensions se sont avérées farfelues ».

Une consultation faite auprès des parents/tuteurs et autres membres de la communauté peut aider à améliorer la communication entre l'école et la maison. Comme pour les élèves, les questionnaires à l'intention des parents peuvent être construits à partir de la liste plus courte d'indicateurs en y ajoutant des questions spécifiques. Un exemple d'un questionnaire pour les parents/tuteurs, qui a été utilisé par une école, est fourni dans la partie 4 (questionnaire 5). Le questionnaire peut être construit en collaboration avec les parents membres du conseil d'établissement, qui peuvent aussi aider à organiser la consultation des groupes de parents/tuteurs. Dans une école, un parent employé par l'école comme agent de liaison et un membre du groupe de coordination ont fait le nécessaire pour que les questions soient traduites dans les langues, autre que le français, utilisées couramment par les parents/tuteurs, et ont agi d'interprètes dans les groupes de discussion. D'autres écoles se sont échangées les traductions des questionnaires. Le groupe de coordination peut considérer tenir les rencontres dans un lieu différent de l'école si la participation a des chances d'être plus élevée à cet endroit. Des occasions de contribution multiples et variées peuvent être utiles.

Les groupes peuvent commencer avec l'examen des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui pourrait aider à améliorer les apprentissages de votre ou de vos enfant (s) dans cette école?
- Qu'est ce qui pourrait être fait pour rendre votre ou vos enfant(s) plus heureux dans l'école?
- Qu'aimeriez vous le plus changer dans cette école?

Un utilisateur du *Guide*

« Le *Guide* a rassemblé les membres de la collectivité de l'école. Cela a amené une discussion et a fait connaître des difficultés qui ont ensuite été rapidement résolues ».

Un questionnaire peut ensuite être utilisé pour poursuivre la discussion ou pour recueillir de l'information de la part de ceux qui ne pouvaient pas être présents.

En plus de travailler avec les parents/tuteurs, il peut être utile de découvrir les points de vue des autres membres de la communauté qui constitue l'environnement de l'école. La

population étudiante peut ne pas refléter cet environnement, en termes d'ethnicité, d'incapacités ou de classe sociale. Découvrir ces points de vue peut aider l'école dans ses efforts pour rendre celle-ci plus représentative.

L'implication de la famille dans une école

Dans une école primaire, 96% des élèves sont d'origine asiatique, principalement de familles qui proviennent de deux villages pakistanais. L'école a 14 enseignants et huit aides-enseignants, dont certains sont bilingues et ont une origine ethnique similaire à celle des élèves. Dans les projets récents, une emphase a été mise sur l'implication famille-école. Par exemple, des ateliers ont été tenus pour aider les membres des familles à soutenir la lecture de leurs enfants à la maison. La direction de l'école considère que ces échanges ont aidé à créer des façons plus inclusives de travailler dans l'école.

Deux parents/tuteurs étaient des membres du groupe de coordination du *Guide* dans l'école, qui incluait aussi la direction, un député, deux enseignants, une aide-éducatrice à la maternelle bilingue et un psycho-éducateur bilingue exerçant le rôle de « l'ami critique ».

Une des premières activités d'exploration fut de tenir une rencontre pour les parents/tuteurs au sujet du *Guide*. Lors de cette rencontre, un questionnaire, élaboré à partir de certains indicateurs et questions, a été utilisé pour stimuler les discussions. Des interprètes étaient présents pour faciliter la communication. Un grand nombre de parents/tuteurs ont assisté à cette rencontre et ils ont soulevé plusieurs inquiétudes. La direction croit que cet événement a réussi à stimuler le débat sur l'éducation inclusive dans l'école et a aidé le personnel à formuler ses priorités de développement.

Décider des priorités de développement

Qu'est-ce qui peut être changé au niveau de la culture, des politiques et des pratiques de l'école pour améliorer les apprentissages et la participation?

Analyse des données

Pour pouvoir tirer des conclusions au niveau des priorités générales de développement, l'équipe de coordination devrait examiner et analyser les priorités de développement qui ont été sélectionnées par tous ceux qui ont été consultés. Cette tâche devrait être partagée puisqu'elle peut impliquer une quantité considérable de travail, surtout dans une grande école. L'ami critique peut avoir été sélectionné pour son habileté à aider au niveau de ce processus. Certaines écoles ont aussi utilisé d'autres types de personnels, comme des collègues enseignant à un degré supérieur, des psycho-éducateurs et des universitaires. Puisque les consultations sont réparties dans le temps, il est possible de colliger le point de vue de chaque groupe au fur et à mesure qu'il est recueilli. Initialement, l'information provenant des élèves, parents/tuteurs, membres du personnel et membres du conseil d'établissement, devrait être colligée de façon séparée. Ainsi, les différences de perspectives pourront être identifiées et examinées. Il peut être important aussi de regarder le point de vue de sous-groupes du personnel, les

aides-enseignants par exemple. L'information provenant des différentes sections de l'école peut être colligée séparément, si désiré.

Recueillir de l'information supplémentaire

Il se peut que le groupe de coordination ait à recueillir de l'information supplémentaire avant de pouvoir finaliser les priorités. Lors des consultations, des questions auront été soulevées qui pourront être clarifiées en recueillant plus d'information. Par exemple, il peut être nécessaire d'analyser le registre de présence des élèves ou les résultats d'examen des élèves en les comparant selon leur sexe ou leur appartenance ethnique. Le besoin d'une cueillette d'information supplémentaire peut avoir émergé lors du processus de consultation d'un groupe en particulier qui a identifié des questions qui devraient être adressées à un autre groupe. Par exemple, on peut avoir à demander aux nouveaux membres du personnel si leur expérience d'intégration a été un succès.

Un utilisateur du *Guide*

« Il donne des pouvoirs et des moyens aux parents, aux élèves et au personnel de soutien ».

La cueillette d'information supplémentaire peut s'insérer dans les travaux de développement. Par exemple, l'établissement des priorités associées à la dimension C, peut requérir que des enseignants et des aides enseignants observent et réfléchissent sur les pratiques des autres, ce qui à son tour peut mener à une plus grande collaboration entre eux et à une amélioration de l'enseignement.

Dresser une liste de priorités

Finaliser le choix des priorités ne consiste pas seulement à inclure les problèmes qui ont été le plus souvent mentionnés lors des consultations. Le groupe de coordination devra s'assurer que les opinions des groupes moins visibles ne sont pas perdues et que les vues des élèves et parents/tuteurs sont reflétées dans la liste finale des priorités. Les priorités varieront grandement en importance, en temps et en ressources requises pour les mettre en place. Des priorités à court et à long terme devraient être retenues.

Le cadre de révision comprend les dimensions et les sections (figure 8) qui peuvent aider à compléter cette phase. Les membres du groupe devraient regarder les implications associées au choix d'une priorité dans une dimension sur le travail à faire au niveau des deux autres dimensions. Le groupe devra regarder attentivement la liste pour s'assurer que des priorités représentant chacune de ces sections ont été identifiées. La majorité des priorités feront appel à la mobilisation des ressources. Des priorités concernant certaines des sections peuvent avoir déjà été identifiées dans le plan antérieur de développement de l'école. Lorsque les membres du groupe de coordination ont dégagé leurs propositions, ils devraient les négocier avec le personnel et les membres du conseil d'établissement.

Un utilisateur du *Guide*

« Il a augmenté notre prise de conscience dans nos façons de communiquer et d'inclure les parents ».

Figure 8 **Faire une synthèse des priorités de développement**

DIMENSION A Créer une culture d'éducation inclusive

Bâtir une communauté

Établir des valeurs d'éducation inclusive

DIMENSION B Produire des politiques d'éducation inclusive

Développer l'école pour tous

Organiser le soutien à la diversité

DIMENSION C Développer des pratiques d'éducation inclusive

Orchestrer les apprentissages

Mobiliser les ressources

La figure 9 fournit des exemples de priorités identifiées par des écoles qui ont utilisé le *Guide*.

Figure 9 Priorités d'école identifiées durant l'utilisation du *Guide*

- Mettre en place des procédures pour accueillir de nouveaux élèves et de nouveaux membres du personnel, ainsi que pour souligner les départs.
- Établir des activités de perfectionnement à l'intention du personnel pour rendre les activités plus attentives à la diversité.
- Mettre en place une gestion claire et une structure de carrière pour les aides-enseignants.
- Améliorer tous les aspects d'accessibilité de l'école aux élèves et aux adultes handicapés.
- Promouvoir une vision positive de la diversité ethnique dans les enseignements et dans les affichages.
- Coordonner toutes les formes de soutien existantes à l'école.
- Organiser des formations communes pour les enseignants et les aides-enseignants.
- Développer la collaboration dans les activités d'apprentissage.
- Réviser les politiques en ce qui concerne l'intimidation.
- Améliorer le processus d'intégration des nouveaux élèves.
- Accroître l'implication des élèves dans la prise de décision des politiques de l'école.
- Améliorer la communication entre l'école et les parents/tuteurs.
- Améliorer la réputation de l'école dans la communauté.

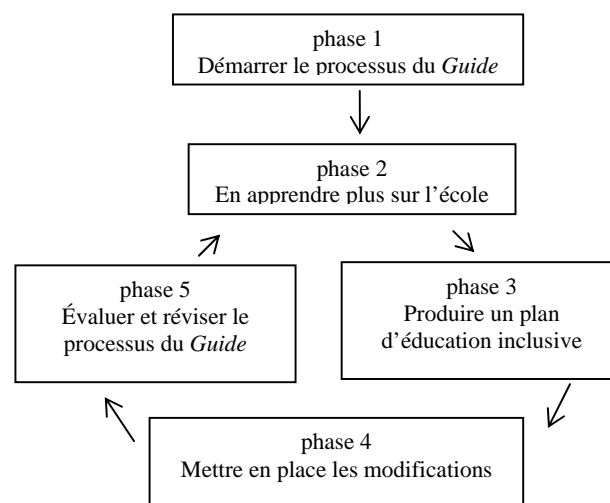
Bâtir à partir des forces existantes

« Le *Guide* a été d'un grand soutien pour nous démontrer que nous faisons un bon travail et pour nous confirmer que nous étions en train d'identifier les bonnes priorités. Nous avons déjà un poste de coordonnateur à l'inclusion, en combinant la supervision du français comme langue seconde et les besoins spéciaux en éducation. Nous avons changé le nom du module langue pour celui de « ressource au langage et à la communication », dans le but d'indiquer notre soutien à l'intégration plutôt qu'à la ségrégation des élèves. Nous avons planifié la formation des aides-enseignants et celle des superviseurs du dîner. Mais le *Guide* a aussi soulevé d'autres problèmes que nous n'avions pas identifiés : de mauvaises relations avec les membres du conseil d'établissement, des difficultés au niveau des devoirs, un besoin d'impliquer la communauté et de tirer profit de ses ressources, et l'inaccessibilité physique de notre vieux bâtiment victorien. Nous avons pu ajouter ces aspects dans la planification de l'année suivante ».

Phase 3

Produire un plan de développement d'école d'inclusive

- Introduire le cadre du *Guide* dans le plan de développement de l'école.
- Introduire les priorités dans le plan de développement de l'école.



Lors de la phase trois du *Guide*, qui peut requérir une série de rencontres intenses, les membres de l'équipe du développement de l'école révisent le plan de développement. L'équipe décide à quel niveau le plan est modifié pour incorporer ce qui a été appris lors du travail avec le *Guide*. Ils ajoutent les priorités sur lesquelles le personnel s'est entendu à la fin de la phase 2 dans le plan de développement de l'école.

Introduire le cadre du *Guide* dans le plan de développement de l'école

Un utilisateur du *Guide*

« Le *Guide* est notre premier outil d'auto-évaluation. Notre prochain plan de développement de l'école sera fortement influencé par le *Guide* ».

Si les priorités identifiées par le groupe de coordination doivent être placées dans le plan de développement de l'école et mises en place, dès ce moment, le groupe de coordination doit devenir l'équipe de planification du développement de l'école. L'équipe doit décider si le travail avec le *Guide* devient une activité à l'intérieur du plan de développement ou si l'ensemble de ce plan est façonné autour du cadre du *Guide*.

Introduire les priorités dans le plan de développement de l'école

L'équipe de planification du développement de l'école a une liste de priorités de développement identifiées lors de la phase 2 qui devra être incluse dans le cadre du plan de développement de l'école. Cela demande que chaque priorité soit analysée en détail, en regardant ses implications au niveau du temps, des ressources et du développement du personnel. La responsabilité générale de vérifier le progrès fait au niveau de chaque priorité devrait être prise pas un membre du comité, mais la responsabilité pour le travail de développement aura à être largement partagée pour

assurer sa mise en application. Les critères d'évaluation de la mise en place des priorités devront être établis. Les questions du *Guide* peuvent être utilisées comme base pour établir ces critères. Ils proviendraient des indicateurs qui représentent un secteur d'activités qui les intéresse tout particulièrement. Ils pourraient être complétés par des questions reliées à des indicateurs dans la même ou dans d'autres dimensions et qui soutiendraient le développement dans le secteur choisi.

Les équipes devraient examiner les priorités du plan, considérer comment elles contribuent au développement d'éducation inclusive de l'école et faire les ajustements nécessaires. Par exemple, les écoles peuvent avoir besoin de regarder comment les priorités identifiées lors d'une inspection Ofsted sont mises en place. Parfois il peut être difficile de modifier une priorité de façon à ce qu'elle conduise à une meilleure éducation inclusive. Dans les écoles qui ont mis en place des ressources additionnelles pour aider des élèves à dépasser le minimum requis dans certains tests d'étapes importantes, le personnel peut vouloir considérer comment il peut offrir les mêmes occasions pour les élèves qui ne reçoivent pas cette aide supplémentaire.

Utiliser le *Guide* pour réfléchir sur les pratiques des uns et des autres

Le groupe de coordination d'une école primaire a effectué un sondage sur les points de vue des élèves, du personnel et des parents/tuteurs. Après l'analyse de cette information, ils se sont entendus pour se concentrer sur les aspects de développement de l'enseignement en classe, en particulier sur les indicateurs suivants :

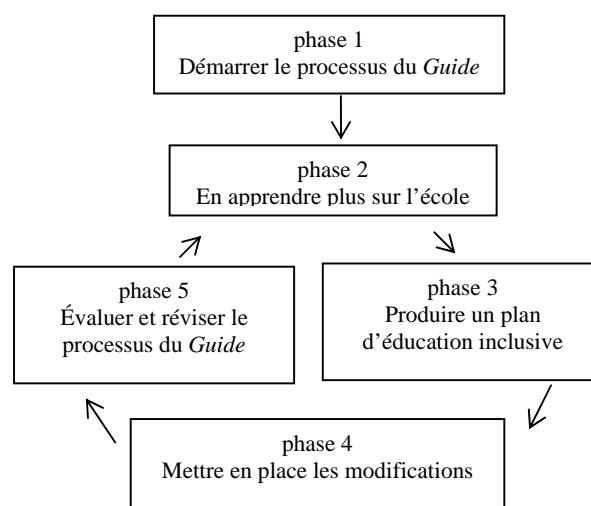
- C.1.1. : Les enseignements sont planifiés en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit.
- C.1.2. : Les activités encouragent la participation de tous.
- C.1.4. : Les élèves sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages.
- C.2.1. : Les différences entre les élèves sont utilisées comme ressource pour aider l'enseignement et les apprentissages.

Les enseignants ont été encouragés à utiliser ces indicateurs et les questions qui les accompagnent pour orienter la planification des activités au cours de l'année. Cependant, il avait aussi été décidé que quelque chose de plus spécifique était nécessaire pour stimuler le développement des pratiques. L'école a utilisé des ressources supplémentaires qu'elle avait reçues pour libérer des enseignants afin qu'ils puissent travailler sur les leçons des uns et des autres, en utilisant les quatre indicateurs comme base d'observation mutuelle. Durant ces observations, ils ont pris en note ce qu'ils ont vu comme des « pratiques exemplaires »; c'est-à-dire des exemples d'interactions en classe qui illustrent comment les indicateurs peuvent être mis en pratique. Lorsque tous les enseignants ont été impliqués dans le processus, ils ont formé des dyades pour discuter de leur expérience. Un document fut produit, faisant un bilan de ce qui avait été appris, se centrant sur des aspects comme l'utilisation du questionnement pendant les leçons et la réaction aux interruptions. Cependant, la direction remarqua qu'il avait été difficile de représenter par écrit ce qui s'était passé : « Il fallait être là pour apprécier la richesse des apprentissages de développement professionnel qui avaient eu lieu ». À partir de leurs expériences partagées en classe, les enseignants ont été stimulés à réfléchir sur les styles d'enseignement des uns et des autres et à apporter des changements dans leurs pratiques.

phase 4

Mettre les priorités en place (processus continu)

- Mettre les priorités en pratique
- Soutenir le développement
- Évaluer les progrès



Dans cette phase du *Guide*, il s'agit de mettre les priorités en pratique. Ceci peut demander un questionnement plus poussé, ce qui peut même devenir une recherche-action. Le développement est soutenu à l'aide d'une collaboration, d'une bonne communication et d'un engagement général quant aux valeurs d'éducation inclusive. Le développement est évalué en le comparant aux critères en place dans le plan de développement de l'école. Une évaluation des progrès est réalisée à chaque demi-session. Cette phase s'inscrit dans un processus continu.

Mettre les priorités en pratique

Un utilisateur du *Guide*

« Il nous a centré sur nos intérêts et nous a fourni une compréhension utile au démarrage ».

Quelques exemples servent à illustrer comment les écoles peuvent soutenir le développement. Dans une école secondaire, les enseignants ont décidé que la coordination du soutien était une priorité. Des inquiétudes furent exprimées au sujet des politiques de soutien en relation avec tous les indicateurs de la dimension B, section 2 : Organiser un soutien à la diversité. Il n'y avait pas de planification conjointe entre les enseignants du soutien aux comportements qui visitaient l'école et les enseignants du soutien aux apprentissages ainsi que les enseignants qui soutenaient les élèves dont le français est la langue seconde, ceux-ci étant installés dans l'école. Les enseignants ont décidé qu'ils examineraient la situation actuelle en détail en travaillant ensemble. Ils ont observé les pratiques des uns et des autres sur une période de six semaines et se sont ensuite rencontrés pour discuter de leurs observations et des possibilités d'une meilleure collaboration. Ils ont décidé de parler aux élèves qu'ils observaient, de leur expérience de soutien, et de leur compréhension du soutien à partir du point de vue des élèves. Ils ont partagé leurs conclusions lors d'une rencontre dont le but était de reconsidérer de

façon générale le soutien dans l'école, sous la direction du professeur senior ayant la responsabilité du développement des programmes.

Dans le deuxième exemple, une école primaire a identifié, à partir des témoignages des élèves et des parents/tuteurs, que l'intimidation parmi les élèves était un sujet d'une inquiétude particulière. L'équipe de planification de l'école décida d'utiliser les questions de l'indicateur B.2.9 L'intimidation est minimisée, pour structurer un examen en profondeur des attitudes face à l'intimidation et aux actes d'intimidation. Ils se sont particulièrement centrés sur les questions suivantes :

- Est-ce que les parents/tuteurs, membres du conseil d'établissement et élèves partagent une vision commune de ce qu'est l'intimidation?
- Est-ce que la menace de perdre une amitié est perçue comme une forme d'intimidation?
- Est-ce qu'il y a une politique claire au sujet de l'intimidation, qui décrit en détails quels comportements sont acceptables et quels comportements sont inacceptables dans l'école?
- Est-ce que le langage utilisé dans la politique peut être compris par les membres du conseil d'établissement, le personnel, les élèves et les parents/tuteurs?
- Est-ce qu'il y a des hommes et des femmes disponibles, accessibles qui peuvent soutenir les garçons et les filles en ce qui concerne l'intimidation?
- Est-ce que les élèves savent vers qui se tourner s'ils sont victimes d'intimidation?
- Est-ce que les élèves sont impliqués dans des stratégies pour prévenir et minimiser l'intimidation?
- Est-ce que des dossiers clairs sont maintenus au sujet des actes d'intimidation?
- Est-ce que les actes d'intimidation diminuent?

Lorsque l'équipe de planification a découvert la nature et l'étendue des problèmes, elle a essayé de s'y attaquer de plusieurs façons. Du travail fut fait en français: lecture, discussion et écriture sur le sujet des amitiés. Un forum fut établi, où les élèves pouvaient suggérer des stratégies pour prévenir et réduire l'intimidation. Une nouvelle politique pour contrer l'intimidation fut produite dans un langage accessible pour tous les élèves, et fut largement diffusée dans l'école. Un système clair de gestion des dossiers, en ce qui concerne les actes d'intimidation, a été mis en place pour aider à identifier un profil de comportement auquel correspondraient certains élèves. Elle a mesuré s'il y avait eu réduction de l'intimidation en répétant un sondage, en organisant des discussions qui utilisaient des questions du *Guide* et en y ajoutant des questions qui tenaient compte de ce qu'elle avait découvert lors de son investigation initiale.

Soutenir le développement

Un utilisateur du
Guide

« Constaté le
changement
produit chez les
élèves a été le
facteur le plus
gratifiant : ils se

L'engagement de tous ceux qui sont impliqués doit être soutenu tout au long de la phase de mise en place. Cela peut demander des efforts considérables lorsque les valeurs et les croyances profondes des membres de la communauté sont remises en question et lorsque des résistances émergent. En mettant certaines priorités en pratique, le travail plus large de modifier la culture de l'école ne devrait pas être ignoré. Des activités pour créer une culture d'éducation plus inclusive devront peut-être avoir lieu pendant plusieurs années. Mais, à leur tour, de tels changements peuvent soutenir l'implication du personnel, des

membres du conseil d'établissement, des élèves et des parents/tuteurs à apporter des changements aux politiques et aux pratiques dans l'école. Dans une école où existe un fort taux de collaboration, les membres du personnel profitent de l'expertise des autres et se soutiennent entre eux.

Certains membres du personnel, des élèves ou des parents/tuteurs peuvent ne pas être en accord avec un élément particulier du plan de développement. L'équipe de planification aura peut-être à encourager le personnel à discuter de leur désaccord et ils auront peut-être besoin de raffiner le plan de développement pour qu'il devienne pertinent pour le plus grand nombre de personnes possible.

L'équipe de planification devrait s'assurer que tous demeurent informés des progrès réalisés. Ceci peut être fait lors des assemblés, rencontres du personnel, journées de perfectionnement du personnel, bulletins, inscriptions/tutorat, activités du conseil de coopération, conseils étudiants, babillards et organisations communautaires. En plus de fournir de l'information, le groupe devra écouter les autres, particulièrement ceux qui ont moins d'occasions d'être entendus.

Évaluer les progrès

Le membre de l'équipe de planification du développement de l'école qui a la responsabilité d'une priorité doit s'assurer de vérifier et de consigner les progrès réalisés et aussi s'assurer que les ajustements soient faits, au plan de développement, suite à une consultation avec les autres membres de l'équipe et les autres personnes impliquées. Cela peut requérir des discussions avec le personnel, les élèves, les membres du conseil d'établissement et les parents/tuteurs, l'examen des documents sur les politiques de l'école ainsi que l'observation des pratiques. Un compte-rendu des progrès sur la mise en place des priorités devrait avoir lieu à chaque mi-session, en comparant ceux-ci aux critères choisis lors de la phase 3. Ce compte-rendu peut être diffusé dans le bulletin de l'école.

Bâtir à partir d'une philosophie inclusive

Cette école, qui existe depuis 10 ans, est dans un bâtiment attrayant et bien entretenu. Elle est fréquentée par 480 élèves âgés de 9 à 13 ans. Elle est située dans un quartier pauvre et environ 50% des élèves reçoivent des repas gratuits à l'école. La direction est fortement engagée en faveur des principes de l'éducation

inclusive qu'elle attribue au fait d'avoir eu la polio durant son enfance; ses parents se sont battus pour qu'elle reçoive son éducation dans une école ordinaire. Elle dit : « Les enfants ont le droit de fréquenter une école ordinaire... Les écoles devraient changer pour rendre cela possible ».

Six élèves ayant un handicap visuel fréquentent l'école, bien que l'école n'ait pas été désignée comme un centre spécialisé. Elle a simplement développé la réputation d'être accueillante pour les élèves ayant des incapacités. L'école n'a exclu qu'un seul élève au cours de ses dix années d'existence.

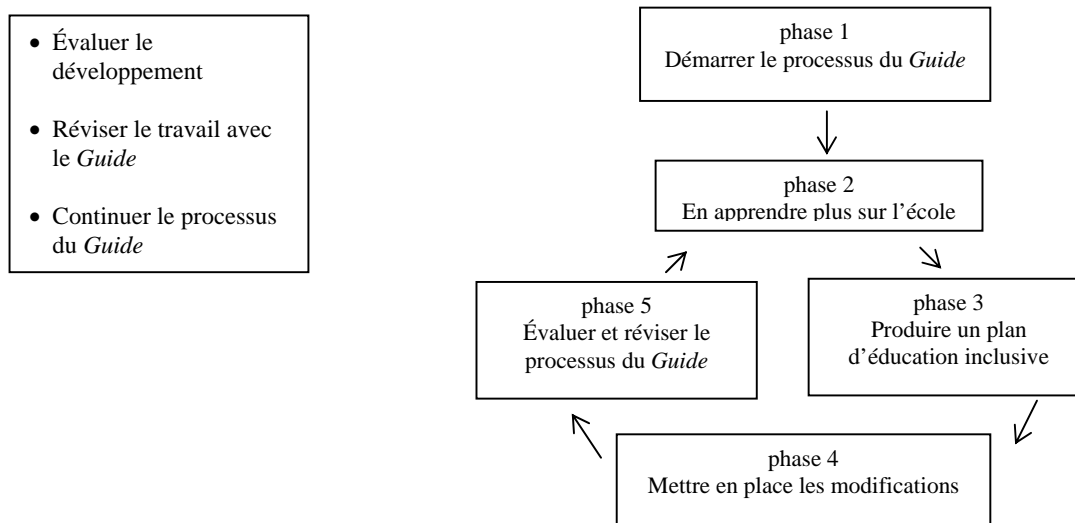
Le groupe de coordination de l'école était très représentatif de la communauté. Il incluait des parents/tuteurs et des membres du conseil d'établissement. Deux amis critiques en faisaient aussi partie. Le groupe a choisi d'utiliser le *Guide* dans la planification du développement de l'école, qui impliquait déjà tout le personnel de l'école. Cela a signifié une série de rencontres au cours desquelles les coordonnateurs de matière faisaient un compte-rendu des succès obtenus au cours de l'année. Lorsque l'ordre du jour traita de l'année suivante, des objectifs et des engagements budgétaires furent négociés. La direction voyait le *Guide* comme un moyen d'élargir la participation à ce processus et de mettre l'accent sur l'identification et l'élimination des obstacles aux apprentissages et à la participation. Des questionnaires pour les élèves et les enseignants furent distribués. Le coordonnateur du soutien aux apprentissages a pris l'initiative d'analyser cette information dans le cadre de ses études de cycles supérieurs.

L'école a identifié un nombre de priorités pour développer l'éducation inclusive. Elle voulait une stratégie générale pour fournir à tous les élèves des occasions de réussite dans le contenu des programmes. Cela devint la priorité du plan de développement de l'école pour l'année suivante, impliquant une série d'activités visant le développement du personnel.

Les élèves avaient dit qu'ils ne se sentaient pas écoutés par les membres du personnel et parfois par les autres élèves. Un plan fut mis de l'avant pour améliorer les moyens de communication, dont un forum pour les élèves. Les enseignants ont impliqué les élèves pour animer les discussions sur ce sujet et pour impliquer tout le monde sans favoriser les amis de l'animateur.

Des plans furent conçus pour permettre à l'école entière d'explorer l'éducation inclusive. Les sujets discutés : incapacité et handicap; intimidation et railleries ; travail d'équipe et coopération ; valorisation de l'individualisme ; empathie et pitié ; sens de la communauté, nationale et internationale ; aide à ceux qui en ont besoin. La direction fit référence à la réunion qui avait porté sur les incapacités et les handicaps, comme si c'était la première fois où elle reconnaissait son incapacité ouvertement devant les élèves et en discutait avec eux.

Phase 5 Réviser le processus du *Guide* (processus continu)



L'équipe évalue la progression générale du développement. Les membres doivent aussi noter les progrès au niveau de la culture, des politiques et des pratiques. Ils discutent des changements qui doivent être apportés au processus du *Guide*. Comme les indicateurs et les questions ont été adaptés pour une école particulière, ils sont réutilisés pour évaluer l'étendue des changements à l'intérieur de cette école et pour formuler de nouvelles priorités pour l'année suivante.

Évaluer les développements

Un utilisateur du *Guide*

« L'équipe Osfted était satisfaite de ce qu'elle a vu et de la façon dont l'éducation inclusive fonctionnait, ça valait donc la peine ».

Pour permettre l'évaluation des progrès, les membres de l'équipe auront besoin de recueillir et de réviser les faits qui témoignent des progrès dans chaque section de développement du plan. Ils devraient réfléchir sur les changements à la lumière des critères de succès identifiés dans le plan et sur les modifications apportées pour tenir compte des nouveaux aspects soulevés. Ils devraient regarder comment continuer ce travail lors de l'année suivante.

Le développement sera aussi évalué lors de la réévaluation de l'école, en utilisant les dimensions, les indicateurs et les questions, lorsque la nouvelle année de planification débutera. Cela permettra de révéler tout changement de culture qui dépassera les priorités qui avaient été planifiées.

Évaluer le travail avec le *Guide*

Le travail sur le processus du *Guide* nécessite une évaluation. L'équipe de planification devrait réviser la façon dont elle a utilisé le *Guide* et décider comment le matériel peut être le mieux utilisé pour soutenir le développement de l'école dans les années futures. Les membres devraient évaluer jusqu'à quel point le *Guide* a aidé

l'école à adopter un engagement plus marqué envers des façons plus inclusives de travailler.

L'équipe devra réfléchir à la composition du groupe de coordination et à sa relation aux structures de planification de l'école. Le personnel évaluera sa préparation à réaliser les tâches qu'il avait à faire, la façon dont il a consulté les autres groupes, ses succès à partager les responsabilités avec les autres pour permettre un investigation plus poussée, ainsi qu'à mettre en place les priorités et à les soutenir. L'ami critique peut être utile dans ce processus. Cependant, le succès de cette auto-évaluation requiert que tous les membres du groupe soient prêts à remettre en question leurs propres pratiques. La figure 10 contient des questions qui peuvent aider l'équipe à évaluer son travail.

Figure 10 Revoir le travail avec le Guide

- Jusqu'à quel point le travail du groupe de coordination a-t-il bien fonctionné en ce qui concerne sa composition, le partage des tâches à l'intérieur du groupe, les consultations avec les autres et la distribution des responsabilités associées au travail de développement ?
- Dans quelle mesure y a-t-il eu un changement dans l'engagement à travailler de façon plus inclusive dans l'école?
- Dans quelle mesure les concepts clés du *Guide* ont-ils été nourris par réflexions sur les politiques et les pratiques de l'école ? Ces concepts clés sont l'éducation inclusive, les barrières aux apprentissages et à la participation, les ressources pour soutenir les apprentissages et la participation ainsi que le soutien à la diversité.
- Dans quelle mesure le processus de consultation fut-il inclusif et qui d'autre pourrait y contribuer dans les années futures ?
- Dans quelle mesure les dimensions et les sections du *Guide* ont-elles été utiles pour structurer la planification du développement de l'école ?
- Dans quelle mesure les indicateurs et les questions ont-ils aidé à identifier les priorités ou certains aspects qui avaient été négligés ?
- Dans quelle mesure des données appropriées ont-elles été recueillies pour évaluer les priorités et mettre en place le développement, et comment peut-on améliorer ce processus ?
- Dans quelle mesure le processus du travail avec le *Guide* a-t-il contribué à des façons de travailler plus inclusives?
- Comment le développement a-t-il été soutenu et comment ce processus peut-il être amélioré ?

Continuer le processus du *Guide*

À ce stade final du processus, qui peut coïncider avec la fin d'une année de travail avec le *Guide*, l'équipe de planification du développement de l'école révisé les façons dont le travail avec le *Guide* fut coordonné. Dans plusieurs écoles, la majorité du personnel est maintenant familier avec le *Guide* à ce stade, mais les nouveaux membres du personnel devraient recevoir une explication du processus lors de leur arrivée dans le milieu. La révision des indicateurs et des questions peut mener à un examen plus poussé de l'école. La phase 5 ramène à la phase 2 et à la continuation du cycle de planification de l'école.

Un utilisateur du *Guide*

« C'est devenu un outil essentiel. »

Se donner une nouvelle orientation

Avant d'utiliser le *Guide*, l'école primaire Hindpark était assujettie aux mesures spéciales, étant perçue comme ayant des problèmes de discipline et de personnel. Les relations à l'intérieur de l'école et avec les membres du conseil d'établissement étaient pauvres. La direction avouait que le personnel présumait qu'il savait ce que les parents voulaient. On demandait aussi aux membres du personnel de faire des choses auxquelles ils ne croyaient pas vraiment. Les élèves ne réussissaient pas à répondre aux attentes des enseignants et leurs bons coups étaient ignorés. Les relations avec les parents, entre le personnel et les élèves, étaient généralement pauvres.

Le groupe de coordination du *Guide* a été établi, comprenant un membre du conseil d'établissement, des parents et des membres du personnel, et a été dirigé par un ami critique, une personne respectée dans l'école et dans la communauté. De larges consultations furent menées et les résultats représentaient de grands défis. Par exemple, les parents ont noté des attitudes du personnel envers leurs enfants : « Ils ne se soucient pas d'eux » ; « Ils ont des favoris ».

L'importance d'une bonne communication fut soulignée très tôt. La direction avait d'abord informé les parents et les membres du conseil d'établissement et avait supposé que les enseignants et les membres du personnel savaient ce qui se passait. Des rencontres régulières du personnel avaient permis de s'assurer que les enseignants et les autres apprenaient ce qui se passait environ au même moment, de sorte que personne ne se sente blessé ou tenu à l'écart. Les communications avec les parents furent améliorées par le biais d'une brochure rédigée dans un langage simple, et d'une invitation à des rencontres où le contenu du programme et les devoirs leurs étaient expliqués et où ils pouvaient participer à des activités avec leurs enfants.

Se joindre à l'école et quitter l'école sont devenus des rites de passage. Par exemple, dès le premier matin à l'école, pour les nouveaux élèves, les parents, les enseignants, le président des membres du conseil d'établissement et le président de l'association parent-enseignant sont impliqués. Les parents sont invités à l'assemblée suivante où les enfants reçoivent un cahier de lecture portant le logo de l'école. À la fin de l'année, il y a un barbecue pour ceux qui quittent l'école; les

parents et les membres du conseil d'établissement y sont invités et des musiciens sont sur place.

Le personnel a aussi introduit d'autres changements suite aux consultations :

- Un système de communication vocale et une télévision en circuit fermé furent installés à l'entrée pour répondre aux inquiétudes des parents quant à la sécurité.
- Des photos de tout le personnel furent affichées à l'entrée.
- Les élèves ont réalisé un portfolio en y insérant leurs meilleurs travaux de l'année.
- Un bulletin d'école hebdomadaire fut produit par le club des technologies de l'information et de la communication des élèves de 6ième année.
- La direction devint plus accessible et visible au début et à la fin de la journée.
- Des conseils de coopération furent introduits, ainsi que des remarques positives sur les bons comportements et les bons travaux.
- Lorsque nécessaire, deux aides-enseignants facilitèrent l'intégration dans la journée des élèves qui éprouvaient des difficultés à la maison.

Le personnel croit que le *Guide* a aidé l'école à remettre les élèves au centre de l'école :

« Nous avons cette image de l'enfant au centre, chacun les superviseurs du dîner, les aides-enseignants, le personnel enseignant, les concierges, les personnes qui font le ménage, étant en cercle autour de cet enfant, tous ayant leur mot à dire. Il s'agit d'un enfant qui apprend et au sujet duquel il importe d'avoir des attentes élevées, mais aussi d'un enfant qui a son mot à dire, pas juste qui reçoit, mais qui participe. »

Un conseil d'école fut planifié et un club sourire établi, celui-ci formé d'élèves élus et ayant reçu une formation de résolution de conflits et d'affirmation de soi, pour permettre de soutenir les élèves isolés.

La direction a cru que l'utilisation du *Guide* permettait de « nous rassembler autour d'un point commun » : « Alors que je peux voir des bénéfices pour toutes les écoles, je pense que, pour les écoles qui ont traversé des périodes de bouleversements et de perturbations comme la nôtre, le *Guide* nous donne une bonne poussée vers l'avant ».

Partie 3

Indicateurs et questions

Liste des indices xx

Indices avec questions

Dimension A section A.1 Bâtir une collectivité xx

Dimension A section A.2 Établir des valeurs inclusives xx

Dimension B section B.1 Développer l'école pour tous xx

Dimension B section B.2 Organiser le soutien à la diversité xx

Dimension C section C.1 Orchestrer les apprentissages xx

Dimension C section C.2 Mobiliser les ressources xx

Indicateurs

Dimension A **Créer une *culture inclusive***

A.1 | **Bâtir une communauté**

- Indices**
- A.1.1. | On s'assure que tous se sentent les bienvenus.
 - A.1.2. | Les élèves s'entraident entre eux.
 - A.1.3. | Les membres du personnel collaborent entre eux.
 - A.1.4. | Les membres du personnel et les élèves se traitent les uns les autres avec respect.
 - A.1.5. | Il y a une relation de partenariat entre les membres du personnel et les parents/tuteurs.
 - A.1.6. | Le personnel et les gouverneurs travaillent bien ensemble.
 - A.1.7. | Toutes les communautés locales sont impliquées dans l'école.

A.2 | **Établir des valeurs inclusives**

- Indices**
- A.2.1. | Il y a des attentes élevées envers tous les élèves.
 - A.2.2. | Les membres du personnel, les gouverneurs, les élèves, et les parents/tuteurs partagent une philosophie d'inclusion.
 - A.2.3. | Tous les élèves sont valorisés également.
 - A.2.4. | Les membres du personnel et les élèves se traitent comme des être humains ainsi que comme des personnes qui exercent un 'rôle'.
 - A.2.5. | Le personnel cherche à lever les obstacles aux apprentissages et à la participation dans tous les aspects de l'école.
 - A.2.6. | L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.

Dimension B Produire des politiques inclusives

B.1 | Développer l'école pour tous

- Indices**
- B.1.1.** | Les nominations et les promotions du personnel sont équitables.
 - B.1.2.** | Tous les nouveaux membres du personnel reçoivent de l'aide pour s'installer dans l'école.
 - B.1.3.** | L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité.
 - B.1.4.** | L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous.
 - B.1.5.** | Tous les nouveaux élèves reçoivent de l'aide pour prendre place dans l'école.
 - B.1.6.** | L'école divise les groupes-classes de façon à ce que tous les élèves soient valorisés.

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

- Indices**
- B.2.1.** | Toutes les formes de soutien sont coordonnées.
 - B.2.2.** | Les activités de perfectionnement du personnel aident à répondre à la diversité des élèves.
 - B.2.3.** | Les politiques portant sur les 'besoins spéciaux en éducation' sont des politiques inclusives.
 - B.2.4.** | Le 'Code de pratique sur les besoins spéciaux en éducation'* est utilisé pour réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves.
 - B.2.5.** | Le soutien de ceux qui apprennent l'anglais comme langue seconde est coordonné avec le soutien aux apprentissages.
 - B.2.6.** | Les politiques de soutien de la pastorale et des comportements sont reliées au développement du curriculum et aux politiques de soutien des apprentissages.
 - B.2.7.** | Les pressions qui encouragent l'exclusion comme mesure disciplinaire sont réduites.
 - B.2.8.** | Les obstacles à la fréquentation sont réduits.
 - B.2.9.** | L'intimidation est minimisée.

* DfES (2001)

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Orchestrer les apprentissages

- Indices C.1.1.** | L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit.
- C.1.2.** | Les leçons encouragent la participation de tous les élèves.
- C.1.3.** | Les leçons permettent de développer une compréhension de la différence.
- C.1.4.** | Les élèves sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages.
- C.1.5.** | Les élèves apprennent en collaboration.
- C.1.6.** | Les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves.
- C.1.7.** | La discipline en classe est basée sur le respect mutuel.
- C.1.8.** | Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat.
- C.1.9.** | Les aides enseignants soutiennent les apprentissages et la participation de tous les élèves.
- C.1.10.** | Les devoirs contribuent aux apprentissages de tous.
- C.1.11.** | Tous les élèves participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe.

C.2 | Mobiliser les ressources

- Indices C.2.1.** | Les différences qui existent entre les élèves sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et les apprentissages.
- C.2.2.** | L'expertise du personnel est utilisée pleinement.
- C.2.3.** | Les membres du personnel développent des ressources pour soutenir les apprentissages et la participation.
- C.2.4.** | Les ressources de la communauté sont connues et utilisées.
- C.2.5.** | Les ressources de l'école sont distribuées de façon équitable et elles soutiennent l'inclusion.

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.1. | *On s'assure que tous se sentent les bienvenus.*

- i) Est-ce que le premier contact que les gens ont avec l'école est amical et accueillant?
- ii) Est-ce que l'école est accueillante envers tous les élèves, y compris les élèves ayant des incapacités, les visiteurs, les réfugiés et ceux qui demandent l'asile politique?
- iii) Est-ce que l'école est accueillante envers tous les parents/tuteurs et autres membres de la communauté locale?
- iv) Est-ce que l'information disponible sur l'école est accessible à tous, peu importe les limitations ou la langue parlée à la maison. Par exemple, l'information est traduite, disponible en braille, sur cassette ou en caractères plus gros lorsque nécessaire?
- v) Est-ce que des interprètes en langage signé (par exemple LSQ) et autres langues premières sont disponibles lorsque nécessaire?
- vi) Est-il clair dans la brochure de l'école et dans les autres informations fournies à ceux qui postulent pour un emploi, que répondre à l'ensemble de la diversité des élèves et à leur appartenance ethnique fait partie de la routine de l'école?
- vii) Est-ce que le hall d'entrée de l'école reflète bien tous les membres de la communauté de l'école?
- viii) Est-ce que l'école célèbre la culture et la collectivité locales sur ses enseignes et sur ses affichages?
- ix) Est-ce que des rituels sont en place pour accueillir les nouveaux élèves et les nouveaux membres du personnel, ainsi que pour souligner leur départ?
- x) Est-ce que les élèves développent un sentiment d'appartenance à leur classe?
- xi) Est-ce que tous les élèves, parents/tuteurs, membres du personnel, membres du conseil d'établissement et membres de la communauté ont le sentiment que l'école leur appartient?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.2. | *Les élèves s'entraident entre eux.*

- i) Est-ce que les élèves demandent et offrent de l'aide aux autres lorsque nécessaire?
- ii) Est-ce que les travaux exposés célèbrent le travail fait en collaboration ainsi que le travail fait individuellement?
- iii) Est-ce que les élèves signalent à un membre du personnel qu'ils ont besoin d'aide ou que quelqu'un d'autre a besoin d'aide?
- iv) Est-ce que les amitiés soutenantes sont activement encouragées?
- v) Est-ce que les élèves se partagent les amis au lieu de se faire concurrence?
- vi) Est-ce que les élèves évitent d'utiliser des termes discriminatoires fondés sur la race, le sexe, l'orientation sexuelle et le handicap ainsi que sur d'autres formes de discrimination comme traiter les autres de tous les noms?
- vii) Est-ce que les élèves comprennent que des degrés différents de conformité aux règles de l'école peuvent être exigés de différents élèves?
- viii) Est-ce que les élèves apprécient les réussites des autres qui ont un point de départ différent du leur?
- ix) Est-ce que les élèves croient que l'on s'occupe de façon juste et efficace des disputes qu'ils ont entre eux?
- x) Est-ce que les élèves peuvent agir comme défenseurs des autres s'ils croient que ceux-ci ont été traités de façon injuste?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.3. | *Les membres du personnel collaborent entre eux*

- i) Est-ce que les membres du personnel se respectent entre eux peu importe leur rôle dans l'école?
- ii) Est-ce que les membres du personnel se respectent entre eux peu importe leur sexe?
- iii) Est-ce que les membres du personnel se respectent entre eux peu importe leur classe sociale ou origine ethnique?
- iv) Est-ce que tous les membres du personnel sont invités aux rencontres du personnel?
- v) Est-ce que tous les membres du personnel sont présents aux rencontres du personnel?
- vi) Est-ce que la participation est grande aux rencontres?
- vii) Est-ce que tous les enseignants et les personnels de soutien en classe sont impliqués dans la planification et la révision du curriculum?
- viii) Est-ce que le travail d'équipe entre les membres du personnel sert de modèle pour la collaboration entre les élèves?
- ix) Est-ce que les membres du personnel savent vers qui se tourner s'ils ont un problème?
- x) Est-ce que les membres du personnel se sentent à l'aise de discuter de leurs problèmes au travail?
- xi) Est-ce que tous les personnels réguliers sont encouragés à être activement impliqués dans la vie de l'école?
- xii) Est-ce que tous les membres du personnel sont impliqués dans l'établissement des priorités de développement de l'école?
- xiii) Est-ce que les membres du personnel s'approprient le plan de développement de l'école?

Questions supplémentaires ●
●
●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.4. | *Les membres du personnel et les élèves se traitent les uns les autres avec respect*

- i) Est-ce que le personnel s'adresse aux élèves de façon respectueuse, en utilisant le nom sous lequel ceux-ci veulent être appelé, et avec une prononciation correcte?
- ii) Est-ce que les élèves traitent tous les membres du personnel de façon respectueuse peu importe leur statut?
- iii) Est-ce qu'on va chercher l'opinion des élèves sur comment l'école pourrait être améliorée?
- iv) Est-ce que les points de vue des élèves ont un impact sur ce qui se passe dans l'école?
- v) Est-ce que les élèves ont des occasions particulières de discuter des affaires qui concernent l'école?
- vi) Est-ce que les élèves aident le personnel lorsqu'on le leur demande?
- vii) Est-ce que les élèves offrent leur aide lorsqu'ils voient que c'est nécessaire?
- viii) Est-ce que les membres du personnel et les élèves s'occupent de l'environnement physique de l'école?
- ix) Est-ce que les élèves savent qui aller voir lorsqu'ils ont un problème?
- x) Est-ce que les élèves ont confiance que leurs difficultés seront traitées efficacement?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.5. | ***Il y a une relation de partenariat entre les membres du personnel et les parents/tuteurs***

- i) Est-ce que les parents/tuteurs et les membres du personnel se respectent?
- ii) Est-ce que les parents/tuteurs croient que la communication est bonne avec les membres du personnel?
- iii) Est-ce que tous les parents/tuteurs sont bien informés des politiques et pratiques de l'école?
- iv) Est-ce que les parents/tuteurs sont au courant des priorités du plan de développement de l'école?
- v) Est-ce que tous les parents/tuteurs ont l'occasion de s'impliquer dans les décisions prises au sujet de l'école?
- vi) Est-ce que les inquiétudes, que certains parents/tuteurs éprouvent dans le fait de venir à l'école et de rencontrer les enseignants, sont reconnues et est-ce qu'il y a des mesures mises en place pour y remédier?
- vii) Est-ce qu'il y a une variété d'occasions pour que les parents/tuteurs s'impliquent dans l'école?
- viii) Est-ce qu'il y a une variété d'occasions pour que les parents/tuteurs discutent du progrès ou des inquiétudes qu'ils ont au sujet de leurs enfants?
- ix) Est-ce que les différentes contributions que les parents/tuteurs peuvent apporter sont appréciées de façon égale?
- x) Est-ce que le personnel reconnaît la valeur des connaissances que les parents/tuteurs ont de leurs enfants?
- xi) Est-ce que le personnel encourage l'implication de tous les parents/tuteurs dans les apprentissages de leurs enfants?
- xii) Est-ce que les parents/tuteurs savent clairement ce qu'ils peuvent faire à la maison pour soutenir les apprentissages de leurs enfants?
- xiii) Est-ce que les parents/tuteurs sentent que leurs enfants sont valorisés dans l'école?
- xiv) Est-ce que tous les parents/tuteurs sentent que leurs inquiétudes sont prises au sérieux par l'école?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.6. | ***Le personnel et les membres du conseil d'établissement travaillent bien ensemble***

- i) Est-ce que le personnel comprend bien le rôle et les responsabilités des membres du conseil d'établissement?
- ii) Est-ce que les membres du conseil d'établissement comprennent bien la structure organisationnelle de l'école et les responsabilités du personnel?
- iii) Est-ce que les membres du conseil d'établissement sont les bienvenus en tout temps pour contribuer au travail de l'école?
- iv) Est-ce que les habiletés et les connaissances des membres du conseil d'établissement sont connues et valorisées?
- v) Est-ce que la composition du conseil d'établissement reflète la communauté locale de l'école?
- vi) Est-ce que les membres du conseil d'établissement sont entièrement informés des politiques de l'école?
- vii) Est-ce que les membres du conseil d'établissement et le personnel sont d'accord sur les façons dont les membres du conseil d'établissement peuvent apporter leur contribution à l'école?
- viii) Est-ce que les membres du conseil d'établissement sentent que leur contribution est valorisée peu importe leur statut?
- ix) Est-ce que les membres du conseil d'établissement se partagent les occasions de formation en cours de service avec les membres du personnel?
- x) Est-ce que le personnel et les membres du conseil d'établissement partagent la même approche en ce qui concerne les élèves catégorisés comme 'ayant des besoins spéciaux en éducation'?
- xi) Est-ce que le personnel et les membres du conseil d'établissement partagent la même vision de l'identification des élèves qui vivent des difficultés et de la façon dont le soutien leur est fourni?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.1 | **Bâtir une communauté**

Indicateur A.1.7. | ***Toutes les collectivités locales sont impliquées dans l'école***

- i) Est-ce que l'école implique les collectivités locales, telles que les personnes âgées et une variété de groupes ethniques, dans les activités qui se déroulent dans l'école?
- ii) Est-ce que l'école s'implique dans les activités des collectivités locales?
- iii) Est-ce que les membres des collectivités locales partagent l'équipement et les locaux avec les élèves et le personnel, tels que la bibliothèque, le hall d'entrée et la cantine?
- iv) Est-ce que les collectivités participent de façon égale dans l'école, peu importe leur classe sociale, leur religion ou leur origine ethnique?
- v) Est-ce que toutes les parties des collectivités locales sont perçues comme des ressources pour l'école?
- vi) Est-ce que le personnel et les membres du conseil d'établissement cherchent à connaître les points de vues des membres des collectivités locales au sujet de l'école?
- vii) Est-ce que les points de vue des membres des collectivités locales influencent les politiques de l'école?
- viii) Est-ce que les collectivités locales ont une vision positive de l'école?
- ix) Est-ce que l'école encourage les gens des collectivités locales à postuler pour des emplois dans l'école?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.2 | **Établir des valeurs d'éducation inclusive**

Indicateur A.2.1. | *Il y a des attentes élevées envers tous les élèves.*

- i) Est-ce que chaque élève pense qu'il fréquente une école dans laquelle les réussites les plus élevées sont possibles?
- ii) Est-ce que tous les élèves sont encouragés à avoir de hautes aspirations au sujet de leurs apprentissages?
- iii) Est-ce que tous les élèves sont traités comme s'il n'y avait pas de limites à leur niveau de réussite?
- iv) Est-ce que le personnel évite de percevoir les élèves comme ayant un niveau d'habileté fixe, basé sur leur niveau de réussite actuel?
- v) Est-ce que les élèves doivent se soumettre aux examens publics lorsqu'ils sont prêts à les faire, plutôt que lorsqu'ils atteignent un âge en particulier?
- vi) Est-ce que tous les élèves sont encouragés à être fiers de leurs propres réussites?
- vii) Est-ce que tous les élèves sont encouragés à apprécier les réussites des autres?
- viii) Est-ce que le personnel tente d'aller à l'encontre des visions négatives envers les élèves qui sont enthousiastes et passionnés ou qui réussissent bien dans les cours?
- ix) Est-ce que le personnel tente d'aller à l'encontre des visions négatives envers les élèves qui trouvent les leçons difficiles?
- x) Est-ce que le personnel tente d'aller à l'encontre de l'utilisation d'étiquettes désobligeantes lors de faibles résultats?
- xi) Est-ce que l'on tente d'aborder la peur de l'échec qu'éprouvent certains élèves?
- xii) Est-ce que le personnel évite de lier le potentiel de réussite d'un élève à celui d'un frère ou d'une soeur ou encore d'un autre élève de sa région?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.2 | **Établir des valeurs d'éducation inclusive**

Indicateur A.2.2. | ***Les membres du personnel, les membres du conseil d'établissement, les élèves et les parents/tuteurs partagent une philosophie d'inclusion***

- i) Est-ce que bâtir une communauté scolaire qui est soutenante est perçu comme étant aussi important que d'accroître les réussites scolaires?
- ii) Est-ce qu'encourager la collaboration est perçu comme aussi important qu'encourager l'indépendance?
- iii) Est-ce que l'emphase est mise sur l'appréciation de la différence plutôt que sur la conformité à une seule normale?
- iv) Est-ce que la diversité est perçue comme une grande ressource plutôt que comme un problème?
- v) Est-ce que l'on participe et tente de minimiser les inégalités dans les conditions qui sont offertes à l'école?
- vi) Est-ce que l'on partage un désir d'accepter les élèves des communautés locales, sans tenir compte des origines, des talents et des limitations?
- vii) Est-ce que les attitudes concernant les limites à l'inclusion sont remises en question, comme pour les élèves ayant des limitations sévères?
- viii) Est-ce que l'on partage une compréhension de l'inclusion qui consiste à augmenter la participation dans l'école ainsi que l'accessibilité à celle-ci?
- ix) Est-ce que l'exclusion est comprise comme un processus qui prend place dans les salles du personnel, les classes, les cours d'école et qui peut avoir comme résultat une exclusion de l'école?
- x) Est-ce que tous les membres de l'école prennent la responsabilité de rendre l'école plus inclusive?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.2 | **Établir des valeurs d'éducation inclusive**

Indicateur A.2.3. | *Tous les élèves sont valorisés également*

- i) Est qu'une variété d'origines ethniques et de langues maternelles est vue comme une contribution positive à la vie de l'école?
- ii) Est-ce que les accents régionaux et les dialectes sont vus comme un enrichissement pour l'école et pour la société?
- iii) Est-ce que les différences dans les structures familiales sont reconnues et appréciées?
- iv) Est-ce que l'on accorde la même valeur aux parents/tuteurs dans l'école, indépendamment du statut de leur emploi ou du fait qu'ils en aient un?
- v) Est-ce que les élèves et le personnel ayant des limitations sont bienvenus dans l'école autant que ceux qui n'en ont pas?
- vi) Est-ce qu'on accorde la même valeur aux élèves qui ont des réussites élevées qu'à ceux qui ont des réussites moins élevées?
- vii) Est-ce que les travaux de tous les élèves sont affichés à l'intérieur des classes et dans l'école?
- viii) Est-ce que l'annonce des réussites dans et à l'extérieur de l'école inclut tous les élèves?
- ix) Est-ce que tous les élèves quittent l'école secondaire avec un diplôme reconnu au niveau national?
- x) Est-ce que les réussites des garçons et des filles reçoivent le même soutien et la même importance?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.2 | **Établir des valeurs d'éducation inclusive**

Indicateur A.2.4. | ***Les membres du personnel et les élèves se traitent comme des êtres humains ainsi que comme des personnes qui jouent un rôle***

- i) Est-ce que chaque élève est bien connu par certains membres du personnel?
- ii) Est-ce que les élèves sentent que les enseignants les aiment?
- iii) Est-ce que tous les membres de l'école sont considérés à la fois comme des apprenants ainsi que comme des enseignants?
- iv) Est-ce que le personnel se sent valorisé et soutenu?
- v) Est-ce que les événements significatifs comme les naissances, les décès et les maladies, reçoivent la reconnaissance qui leur est due?
- vi) Est-ce que l'on reconnaît que tout le monde et pas seulement les membres des minorités ethniques, ont une ou des cultures?
- vii) Est-ce que les élèves (et le personnel) peuvent être soutenus lorsqu'ils ont mal, qu'ils sont déprimés ou fâchés lors d'une journée en particulier?
- viii) Est-ce que l'on accepte que le personnel puisse exprimer, en privé, des sentiments négatifs envers des élèves comme un moyen de les surmonter?
- ix) Est-ce que le personnel évite d'étiqueter négativement certains élèves en particulier?
- x) Est-ce que les facilités de base, comme les toilettes, les douches et les cases, sont bien entretenues?
- xi) Est-ce que le besoin d'intimité des élèves est respecté dans l'aménagement des douches et lors des cours de natation?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.2 | **Établir des valeurs d'éducation inclusive**

Indicateur A.2.5. | *Le personnel cherche à lever les obstacles aux apprentissages et à la participation dans tous les aspects de la vie de l'école.*

- i) Est-ce que le personnel comprend qu'il peut faire une différence en ce qui concerne les obstacles aux apprentissages et à la participation que vivent les élèves?
- ii) Est-ce que les obstacles aux apprentissages et à la participation sont vus comme issu de la relation entre les élèves et de leur environnement d'enseignement/apprentissage?
- iii) Est-ce que l'environnement d'enseignement/apprentissage est compris comme incluant la relation élève-enseignant, les bâtiments, la culture, les politiques, le curriculum et les approches pédagogiques?
- iv) Est-ce que le personnel évite de voir les obstacles aux apprentissages et à la participation comme étant produits par les déficiences ou les limitations chez les élèves?
- v) Est-ce que le personnel et les élèves comprennent que les politiques et les pratiques doivent refléter la diversité des élèves de l'école?
- vi) Est-ce que les obstacles qui résultent des différences entre la culture de l'école et celle de la maison sont reconnus et contrés?
- vii) Est-ce que l'on comprend que n'importe qui peut vivre des obstacles à ses apprentissages et à sa participation?
- viii) Est-ce que le personnel évite d'étiqueter les élèves à partir de notions d'habiletés?
- ix) Est-ce que l'on comprend que la façon de catégoriser les élèves comme 'ayant des besoins spéciaux en éducation' peut mener à leur dévalorisation et à leur mise à l'écart?
- x) Est-ce que le personnel évite de comparer les élèves 'dits normaux' et les élèves 'ayant des besoins spéciaux'?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension A **Créer une culture d'éducation inclusive**

A.2 | **Établir des valeurs d'éducation inclusive**

Indicateur A.2.6. | ***L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.***

- i) Est-ce que l'on reconnaît l'existence de la discrimination institutionnelle et le besoin d'en minimiser toutes ses formes?
- ii) Est-ce que le personnel et les élèves comprennent l'origine de la discrimination dans l'intolérance à la différence?
- iii) Est-ce que l'on porte attention aux pressions d'exclusion qui pèsent sur les élèves provenant de minorités ethniques et sur le fait que l'intolérance à la différence peut être interprétée comme du racisme?
- iv) Est-ce qu'il est reconnu que toutes les cultures et les religions comprennent une variété de points de vue et différents degrés d'observance?
- v) Est-ce que le personnel évite les rôles stéréotypés pour les élèves dans les spectacles de l'école (par exemple choisir selon un type de cheveux ou la couleur de la peau)?
- vi) Est-ce que les enseignants et les élèves sont respectés peu importe leur âge?
- vii) Est-ce que la culture de l'école soutient également les garçons et les filles?
- viii) Est-ce que le personnel et les élèves évitent les stéréotypes basés sur le sexe dans leurs attentes à l'égard de la réussite et du futur des élèves ou à l'égard de l'aide pour différentes tâches, comme servir les rafraîchissements ou le soutien technique?
- ix) Est-ce que le personnel évite de valoriser les origines et les intérêts de la classe moyenne comme étant au dessus de ceux de la classe des travailleurs?
- x) Est-ce que les homosexuels sont valorisés par l'école comme faisant partie de la diversité humaine?
- xi) Est-ce que le personnel voit que les handicaps sont créés lorsque les gens ayant des incapacités rencontrent des attitudes négatives et des obstacles institutionnels?
- xii) Est-ce que les vues stéréotypées au niveau de la perfection du corps sont remises en question?
- xiii) Est-ce que l'on reconnaît qu'avoir des connaissances sur les limitations de certains élèves n'apporte qu'une contribution restreinte à la planification de leur éducation?
- xiv) Est-ce que le personnel tente de contrer les attitudes stéréotypées envers les gens ayant des limitations lorsqu'ils les voient, par exemple, comme des objets de pitié ou des héros qui se battent contre l'adversité?
- xv) Est-ce que l'exclusion des élèves ayant des limitations sévères est comprise comme reflétant des limites dans les attitudes et les politiques plutôt que

reflétant des difficultés pratiques?

Questions supplémentaires ●
●
●

Questionnaire pour le personnel

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

Pour chacune des questions suivantes, répondez à l'aide de la légende suivante :

1. **Totalement en accord** 3. **Partiellement en désaccord** 5. **Ne sais pas**
 2. **Partiellement en accord** 4. **Totalement en désaccord**

B.1 | Développer l'école pour tous

Indicateur B.1.1. | *Les nominations et promotions du personnel sont équitables.*

- | | | |
|-------|--|--------------------------|
| i) | Est-ce que les occasions de promotion sont perçues comme étant ouvertes à tous ceux qui sont éligibles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école? | <input type="checkbox"/> |
| ii) | Est-ce que les postes de promotion reflètent les proportions du personnel dans l'école, au niveau du sexe et des origines ethniques? | <input type="checkbox"/> |
| iii) | Est-ce que la composition du personnel enseignant et non enseignant reflète la communauté de l'école? | <input type="checkbox"/> |
| iv) | Est-ce qu'il y a une stratégie claire en place pour éliminer les obstacles aux nominations du personnel ayant des limitations? | <input type="checkbox"/> |
| v) | Est-ce qu'une partie de la communauté est favorisée de façon disproportionnée à occuper des postes de statut plus élevé? | <input type="checkbox"/> |
| vi) | Est-ce que l'école a établi des objectifs égalitaires au niveau des besoins en personnel? | <input type="checkbox"/> |
| vii) | Est-ce que la valorisation de la diversité des élèves est un critère essentiel lors de la nomination du personnel? | <input type="checkbox"/> |
| viii) | Est-ce que des remplacements temporaires sont trouvés pour les membres du personnel de soutien aussi bien que pour les enseignants titulaires ou de matière, qui sont absents? | <input type="checkbox"/> |

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.1 | Développer l'école pour tous

Indicateur B.1.2. | *On aide tous les nouveaux membres du personnel à s'établir dans l'école*

- i) Est-ce que l'école reconnaît les difficultés que peuvent éprouver les nouveaux membres du personnel pour s'adapter à un nouvel emploi dans ce qui peut être une nouvelle localité?
- ii) Est-ce que le personnel de longue date évite de faire sentir les nouveaux membres du personnel comme des étrangers, par exemple, en utilisant les pronoms «on» ou «nous» qui les exclut?
- iii) Est-ce que tous les nouveaux membres du personnel ont un mentor (parrain, marraine) qui est réellement intéressé à les aider à s'établir dans l'école?
- iv) Est-ce que l'école s'assure que les nouveaux membres du personnel aient le sentiment que leurs expériences et leurs connaissances sont précieuses?
- v) Est qu'il y a des occasions pour tous les membres du personnel, incluant les nouveaux membres du personnel, de partager leurs connaissances et leur expertise?
- vi) Est-ce que les nouveaux membres du personnel reçoivent l'information de base dont ils ont besoin au sujet de l'école?
- vii) Est-ce que les nouveaux membres du personnel demandent l'information additionnelle dont ils ont besoin, et est-ce qu'ils la reçoivent?
- viii) Est-ce que les observations des nouveaux membres du personnel au sujet de l'école sont recherchées et valorisées pour leur nouvel apport?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.1 | Développer l'école pour tous

Indicateur B.1.3. | *L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité*

- i) Est-ce que tous les élèves de la localité sont encouragés à fréquenter l'école peu importe leur niveau de réussite ou de limitation?
- ii) Est-ce que l'inclusion de tous les élèves de la localité est une politique publique de l'école?
- iii) Est-ce que l'école cherche à surmonter les obstacles à la participation d'une variété de groupes ethniques de la localité?
- iv) Est-ce que les enfants et les jeunes gens qui visitent la région sont accueillis dans l'école?
- v) Est-ce que les élèves de la communauté, qui fréquentent présentement des écoles spéciales, sont activement encouragés à fréquenter l'école?
- vi) Est-ce que l'appartenance comme membre de l'école est inconditionnelle et cela de la même façon pour tous les élèves?
- vii) Est-ce qu'il y a une augmentation de la proportion des élèves provenant de la communauté qui sont inclus dans l'école?
- viii) Est-ce qu'il y a une augmentation dans la diversité des élèves de la localité qui sont inclus dans l'école?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.1 | Développer l'école pour tous

Indicateur B.1.4. | *L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous*

- i) Est-ce que les critères d'accessibilité des édifices tiennent compte des besoins des personnes malentendantes, handicapées visuelles ou physiques?
- ii) Est-ce que l'école se préoccupe de l'accessibilité de tous les aspects du bâtiment et du terrain de l'école, incluant les salles de classe, les corridors, les toilettes, les jardins, la cour de récréation, la cafétéria et les affiches?
- iii) Est-ce que les organismes pour personnes handicapées sont consultés au sujet de l'accessibilité de l'école?
- iv) Est-ce que l'accessibilité des personnes ayant des incapacités fait partie du plan d'amélioration de l'immeuble?
- v) Est-ce que l'école se conforme aux demandes du Special Educational Needs and Disability Act 2001 pour faire des progrès à chaque année au niveau de l'accessibilité de l'école?
- vi) Est-ce que l'accessibilité pour le personnel, les membres du conseil d'établissement, les parents/tuteurs et autres membres de la communauté qui sont handicapés est examinée comme pour des élèves?
- vii) Est-ce que des projets qui concernent l'amélioration de l'accessibilité aux écoles font partie du curriculum scolaire?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.1 | Développer l'école pour tous

Indicateur B.1.5. | *Tous les nouveaux élèves reçoivent de l'aide pour s'établir dans l'école*

- i) Est-ce que l'école a un programme **d'initiation** pour les nouveaux élèves?
- ii) Est-ce que le programme d'initiation fonctionne bien pour les élèves et leur famille, peu importe qu'ils arrivent en début d'année ou à un autre moment?
- iii) Est-ce qu'il y a de l'information disponible pour les parents/tuteurs sur le système d'éducation local et national ainsi que sur l'école?
- iv) Est-ce que le programme d'initiation tient compte des différences entre les élèves au niveau du rendement scolaire et de la langue maternelle?
- v) Est-ce que les nouveaux élèves sont jumelés avec des élèves plus anciens lorsqu'ils arrivent à l'école?
- vi) Est-ce qu'ils y a des dispositifs pour voir dans quelle mesure les élèves se sentent chez eux dans l'école après quelques semaines?
- vii) Est-ce qu'il y a des mesures de soutien pour les élèves qui ont des difficultés à mémoriser la plan de l'édifice, particulièrement lorsqu'ils arrivent à l'école?
- viii) Est-ce que les nouveaux élèves savent qui aller voir s'ils éprouvent des difficultés?
- ix) Lorsque les élèves transfèrent d'une école à l'autre, est-ce que du personnel dans chaque école collabore pour faciliter la transition?
- x) Est-ce que des démarches sont entreprises pour familiariser les élèves avec la nouvelle école avant qu'ils n'y soient transférés?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.1 | Développer l'école pour tous

Indicateur B.1.6. | *L'école divise les groupes classe de telle façon que tous les élèves soient valorisés*

- i) Est-ce que les groupes classes sont traités de façon juste quant à l'utilisation de l'équipement, la location des salles de classes, l'allocation du personnel enseignant et autre?
- ii) Est-ce que le personnel considère les occasions qui sont créés pour les élèves d'enseigner et d'apprendre l'un de l'autre dans divers groupes?
- iii) Est-ce que l'on porte attention aux amitiés et à la présence de d'autres personnes qui parlent la même langue maternelle dans le classement des élèves?
- iv) Est-ce que l'on tente de minimiser la division des groupes classe basée sur les niveaux de réussite ou d'échec?
- v) Quand le classement intervient, est-ce qu'il y a une planification prévue pour minimiser les effets négatifs, comme l'insatisfaction des élèves les plus faibles?
- vi) Quand le classement intervient, est-ce que les arrangements donnent aux élèves des chances égales d'interagir avec des élèves de différents niveaux?
- vii) Est-ce que la disposition des pupitres dans la classe est modifiée lorsque nécessaire pour promouvoir la cohésion sociale entre les garçons et les filles et la variété des groupes ethniques dans l'école?
- viii) Est-ce que la disposition des pupitres en classe est modifiée lorsque nécessaire pour améliorer les occasions d'apprentissage des élèves?
- ix) Est-ce que l'école est soucieuse des obligations légales d'éduquer ensemble les élèves qui ont ou qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage?
- x) Lorsqu'il y a un grand déséquilibre dans le nombre de filles et de garçons dans une année en particulier, est-ce que l'école considère mettre en place quelques classes unisexes?
- xi) Est-ce que l'école évite d'identifier et de regrouper un nombre disproportionné de garçons peu performants ou qui nécessite un programme d'études alternatif?
- xii) Est-ce que les écoles évitent de limiter le programme (comme omettre une langue étrangère) pour les élèves qui reçoivent un soutien additionnel au niveau de la lecture et de l'écriture?
- xiii) Lorsqu'il y a un choix possible au niveau des cours optionnels, est-ce que tous les élèves peuvent réellement faire des choix?

Questions supplémentaires ●

-
-

*Au Québec, il n'y a pas d'obligation légale d'éduquer ensemble les élèves qui ont ou qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage.

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.1. | *Toutes les formes de soutien sont coordonnées*

- i) Est-ce que toutes les politiques concernant le soutien sont coordonnées en une stratégie pour améliorer la capacité de l'école à répondre à la diversité?
- ii) Est-ce que la coordination du soutien a un statut élevé dans l'école et est dirigée par un membre du personnel senior?
- iii) Est-ce que les politiques de soutien visent à prévenir les obstacles aux apprentissages et à la participation des élèves?
- iv) Est-ce qu'une politique générale de soutien de l'inclusion est claire pour tout le monde dans l'école?
- v) Est-ce que la politique de soutien est rendue claire pour ceux qui sont à l'extérieur de l'école mais qui y soutiennent les apprentissages?
- vi) Est-ce qu'il y a une planification claire des façons dont les services de soutien à l'externe peuvent contribuer au développement inclusif des cultures, politiques et pratiques?
- vii) Est-ce que tous les membres du personnel connaissent tous les services qui soutiennent le développement des apprentissages et la participation dans l'école?
- viii) Est-ce qu'il y a coordination de toutes les initiatives, comme celle d'une école en santé ou celle qui vise les élèves doués, pour qu'elles soutiennent le développement inclusif de l'école?
- ix) Est-ce qu'on demande à ceux qui offrent du soutien de coordonner leurs efforts avec ceux qui ont d'autres initiatives en ce sens?
- x) Est-ce que les politiques de soutien sont orientées par le meilleur intérêt des élèves et non pas par les intérêts corporatistes des professionnels?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.2. | *Les activités de perfectionnement du personnel les aident à répondre à la diversité des élèves*

- i) Est-ce que les activités du programme tiennent compte de la participation des élèves qui diffèrent selon leur origine, leur expérience, ou leur niveau de réussite ou de limitation?
- ii) Est-ce que les activités du programme visent la réduction des obstacles aux apprentissages et à la participation?
- iii) Est-ce que les activités de perfectionnement du personnel les soutiennent pour qu'ils travaillent ensemble de façon efficace dans les classes?
- iv) Est-ce que l'enseignement en partenariat, suivi d'une remise en question commune, est utilisé pour soutenir les enseignants dans leur réponse à la diversité des élèves?
- v) Est-ce que les membres du personnel partagent les activités des uns et des autres, pour qu'elles reflètent les perspectives des élèves?
- vi) Est-ce que le personnel reçoit une formation pour concevoir et gérer des activités d'apprentissage en collaboration?
- vii) Est-ce qu'il y a des moments pour permettre aux enseignants et aux aides en classe de développer une collaboration plus efficace?
- viii) Est-ce que des occasions sont offertes au personnel et aux élèves pour s'informer du tutorat par les pairs?
- ix) Est-ce que le personnel d'enseignement et de soutien apprend comment utiliser la technologie pour soutenir les apprentissages (comme la caméra, la télévision, la vidéo, le projecteur, le magnétophone, l'ordinateur/Internet)?
- x) Est-ce que le personnel examine les façons de réduire la démotivation en augmentant le niveau d'implication des élèves dans le curriculum?
- xi) Est-ce qu'une formation en « **disability equality education** » est fournie à tous les membres du personnel?
- xii) Est-ce que le personnel apprend comment contrer l'intimidation, incluant le racisme, le sexisme et la discrimination face aux homosexuels?
- xiii) Est-ce que le personnel et les membres du conseil d'établissement prennent la responsabilité d'évaluer leurs propres besoins de formation?

-
-

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien à la diversité

Indicateur B.2.3. | *Les politiques sur les besoins spéciaux en éducation sont des politiques d'éducation inclusive*

- i) Est-ce que l'on tente de minimiser la catégorisation des élèves ayant des besoins spéciaux en éducation?
- ii) Est-ce que l'école évite la catégorisation disproportionnée des garçons comme ayant des besoins spéciaux en éducation?
- iii) Est-ce que l'école évite la catégorisation disproportionnée de groupes ethniques en particulier comme ayant des besoins spéciaux en éducation?
- iv) Est-ce que l'école appelle son coordinateur du soutien : un coordinateur au soutien aux apprentissages, du développement des apprentissages ou de l'inclusion plutôt qu'un coordinateur aux besoins spéciaux en éducation?
- v) Est-ce que les élèves qui sont catégorisés comme ayant des besoins spéciaux en éducation sont vus comme des individus qui ont des intérêts, des connaissances et des habiletés différents, plutôt que comme faisant partie d'un groupe homogène?
- vi) Est-ce que les tentatives pour enlever les obstacles aux apprentissages et à la participation pour un élève en particulier sont perçues comme une occasion d'améliorer l'expérience en classe de tous les élèves?
- vii) Est-ce que le soutien est perçu comme quelque chose à laquelle les élèves qui en ont besoin ont droit plutôt que comme une addition spéciale à leur éducation?
- viii) Est-ce que les informations concernant ceux qui ont droit à un soutien additionnel sont rendues publiques aux élèves et aux parents/tuteurs et inclus dans la brochure de l'école?
- ix) Lorsque possible, est-ce que le soutien est fourni sans avoir recours à des procédures d'évaluation formelles?
- x) Est-ce que les politiques au niveau des besoins spéciaux visent à accroître les apprentissages et la participation et à minimiser l'exclusion?
- xi) Est-ce qu'il y a des tentatives pour minimiser le retrait des élèves des activités en classes ordinaires dans le but de leur donner du soutien?

Questions supplémentaires ●
●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien à la diversité

Indicateur B.2.4. | *Le Code de pratiques pour les besoins spéciaux en éducation¹ est utilisé pour réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves*

1 DfES (2001)
2 Disability
Rights
Commission
(2002)

- i) Est-ce que l'utilisation du Code de pratiques pour les besoins spéciaux en éducation est coordonnée avec le Code de pratiques (écoles) provenant de la **Disability Rights Commission²**?
- ii) Est-ce que l'utilisation des ces deux Codes de pratiques est intégrée dans une politique générale d'inclusion à l'intérieur de l'école?
- iii) Est-ce que le Code de pratiques pour les besoins spéciaux en éducation est perçu comme concernant le soutien plutôt que l'évaluation et la catégorisation?
- iv) Est-ce que le soutien à l'enseignement à des groupes diversifiés est vu comme une alternative à la catégorisation et aux mesures de soutien individuel?
- v) Est-ce que les services de soutien à l'externe contribuent à la planification de l'enseignement et des apprentissages pour réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation?
- vi) Est-ce que les plans d'intervention portent sur l'accessibilité et le soutien à l'intérieur du programme d'études commun?
- vii) Est-ce que les plans d'intervention de certains élèves améliorent les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage pour l'ensemble des élèves?
- viii) Est-ce que les énoncés portant sur les besoins spéciaux en éducation construisent sur les forces des élèves et les possibilités au niveau de leur développement, plutôt que de se concentrer sur l'identification des déficits?
- ix) Est-ce que les énoncés portant sur les besoins spéciaux en éducation décrivent les changements nécessaires au niveau des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer les apprentissages?
- x) Est-ce que les énoncés portant sur les besoins spéciaux en éducation décrivent les changements nécessaires au niveau des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer l'implication avec les autres élèves?
- xi) Est-ce que les énoncés portant sur les besoins spéciaux en éducation spécifient le soutien nécessaire pour maximiser la participation dans le curriculum général et la communauté environnante?

Questions supplémentaires ●

-
-

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.5. | *Le soutien de ceux qui apprennent l'anglais comme une langue seconde est coordonné avec le soutien aux apprentissages*

- | | | |
|-------|---|--------------------------|
| i) | Est-ce que le soutien des élèves est vu comme étant la responsabilité de tous les membres du personnel de l'école? | <input type="checkbox"/> |
| ii) | Est-ce que le soutien de ces élèves aide à réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves? | <input type="checkbox"/> |
| iii) | Est-ce que le soutien se centre sur l'élimination des obstacles aux apprentissages et à la participation plutôt que de chercher à faire une distinction entre «avoir des difficultés au niveau d'une langue seconde» et «avoir des difficultés d'apprentissages»? | <input type="checkbox"/> |
| iv) | Est-ce que des attentes élevées sont maintenues pour tous les élèves qui apprennent ou qui ont appris l'anglais comme langue seconde? | <input type="checkbox"/> |
| v) | Est-ce que des interprètes en langue des signes et autres langues premières sont disponibles pour tous ceux qui en auraient besoin? | <input type="checkbox"/> |
| vi) | Est-ce que les effets produits par un changement de pays ou de culture sont reconnus comme des obstacles possibles aux apprentissages et à la participation? | <input type="checkbox"/> |
| vii) | Est-ce que l'enseignement et le soutien, provenant d'une personne qui partage la même origine culturelle que les élèves, est disponible? | <input type="checkbox"/> |
| viii) | Est-ce que le soutien à ces élèves tient compte des obstacles dans tous les aspects des apprentissages comme l'enseignement, le curriculum et l'organisation de l'école? | <input type="checkbox"/> |

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.6. | *Les politiques de soutien pastoral et comportemental sont reliées au développement du curriculum et aux politiques de soutien aux apprentissages*

- i) Est-ce que l'objectif d'améliorer les apprentissages et la participation des élèves est perçu comme le but premier de tous les membres du personnel de soutien pastoral et comportemental?
- ii) Est-ce que les difficultés de comportement sont liées aux stratégies pour améliorer l'expérience en classe et dans la cours d'école?
- iii) Est-ce que le soutien au niveau des comportements implique une réflexion sur les façons d'améliorer l'enseignement et les apprentissages de tous les élèves?
- iv) Est-ce que le soutien au niveau des comportements tient compte des obstacles aux apprentissages et à la participation dans les cultures et politiques de l'école autant qu'au niveau des pratiques?
- v) Est-ce que les enseignants et les aides enseignants ont des occasions d'apprendre comment réduire l'insatisfaction et la perturbation des élèves?
- vi) Est-ce que l'école tente d'améliorer l'estime de ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes?
- vii) Est-ce que les connaissances des parents/tuteurs sont utilisées pour réduire l'insatisfaction et la perturbation?
- viii) Est-ce que les élèves contribuent à la réduction de leur insatisfaction et de leur perturbation ainsi que de celles des autres?
- ix) Est-ce que le soutien aux élèves pris en charge par le système public de santé encourage la réussite éducative?
- x) Est-ce que le soutien aux élèves pris en charge par le système public de santé encourage la continuité de leurs apprentissages?
- xi) Est-ce que le soutien aux élèves pris en charge par le système public de santé encourage des liens forts entre l'école et les tuteurs?
- xii) Est-ce que les politiques de soutien pastoral et comportemental tiennent compte du bien-être des élèves qui ont des troubles silencieux?
- xiii) Est-ce que l'école tient compte de l'origine de l'insatisfaction des garçons et de la façon dont la masculinité est perçue à l'intérieur et à l'extérieur de l'école?

-
-

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.7. | *Les pressions qui encouragent l'exclusion comme mesure disciplinaire sont réduites*

- i) Est-ce que l'exclusion comme mesure disciplinaire est vue comme un processus qui peut être interrompu par des mesures de soutien et d'intervention au niveau des enseignements et des apprentissages?
- ii) Est-ce qu'il y a des rencontres, impliquant le personnel, les élèves, les parents/tuteurs et autres, qui tentent de régler les problèmes de façon flexible avant qu'ils amplifient?
- iii) Est-ce que l'on reconnaît les liens qui existent entre la dévaluation des élèves et l'insatisfaction, la perturbation et l'exclusion disciplinaire?
- iv) Est-ce que l'école évite de créer des regroupements d'insatisfaction dans des groupes d'enseignement dévalués?
- v) Est-ce que l'école tient compte des sentiments de dévaluation lorsqu'ils se présentent dans des groupes de minorité ethnique ou d'une classe sociale?
- vi) Est-ce que l'école tente de réduire les conflits entre les groupes ethniques ou une classe sociale?
- vii) Est-ce que les réponses aux inquiétudes qui concernent les comportements des élèves ont toujours à faire avec l'éducation et la réhabilitation plutôt qu'avec les châtiments?
- viii) Est-ce que les élèves ou autres, qui sont vus comme ayant fait offense à la communauté de l'école, sont traités avec indulgence?
- ix) Est-ce qu'il y a un plan clair et positif pour réintroduire les élèves qui ont été exclus suite à une mesure disciplinaire?
- x) Est-ce qu'il y a une politique qui minimise toute forme d'exclusion disciplinaire, qu'elle soit temporaire ou permanente, formelle ou informelle?
- xi) Est-ce que l'objectif de minimiser les exclusions temporaires, permanentes, formelles et informelles est partagé par les membres du personnel?
- xii) Est-ce que des dossiers sont maintenus au sujet des mesures d'exclusion informelles aussi bien que formelles?
- xiii) Est-ce que des rapports réguliers sur les mesures d'exclusion disciplinaire sont fournis au conseil d'établissement de l'école?
- xiv) Est-ce que les mesures d'exclusion formelles et informelles sont réduites?

Questions supplémentaires ●

-
-

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.8. | *Les obstacles à la fréquentation sont réduits*

- i) Est-ce que les obstacles à la fréquentation sont examinés à l'intérieur des cultures, politiques et pratiques de l'école ainsi qu'au niveau des attitudes des élèves, jeunes gens et de leurs familles?
- ii) Est-ce que l'école évite d'utiliser l'absence non autorisée comme une raison d'exclusion disciplinaire?
- iii) Est-ce que les absences non autorisées des élèves sont traitées de façon équitable pour tous les élèves sans tenir compte de leur sexe ou origine ethnique?
- iv) Est-ce que les liens entre les absences non autorisées, l'intimidation et le manque d'amitiés soutenantes sont reconnus?
- v) Est-ce que l'école répond aux grossesses des élèves d'une façon qui est soutenante et non discriminatoire envers les filles?
- vi) Est-ce que l'école soutient de façon active le retour à l'école et la participation des élèves qui ont vécu un deuil, une maladie chronique ou une longue absence?
- vii) Est-ce qu'il y a des conseils précis sur les congés prolongés pour visiter un pays d'origine, qui ont été négociés avec les communautés de l'école?
- viii) Est-ce qu'il y a des lignes directrices pour inclure dans les activités scolaires les expériences accumulés par ceux qui ont été parti pour des périodes prolongées?
- ix) Est-ce qu'il y a une planification pour améliorer la coopération entre le personnel et les parents au niveau des absences non autorisées?
- x) Est-ce qu'il existe une stratégie coordonnée entre l'école et les autres agences?
- xi) Est-ce qu'il y a un système efficace pour signaler les absences et découvrir les raisons de celles-ci?
- xii) Est-ce qu'il y a registre des absences qui est maintenu lors des leçons individuelles?
- xiii) Est-ce que les absences à une leçon en particulier sont vues comme une raison pour examiner les relations entre les enseignants et ce qui est enseigné?
- xiv) Est-ce que les chiffres recueillis par l'école reflètent de façon exacte les vraies absences non autorisées?
- xv) Est-ce que les absences non autorisées sont moins fréquentes?

Questions supplémentaires ●

●

Indicateurs et questions

Dimension B Produire des politiques d'éducation inclusive

B.2 | Organiser le soutien de la diversité

Indicateur B.2.9. | *L'intimidation est minimisée*

- i) Est-ce que le personnel, les parents/tuteurs, les membres du conseil d'établissement et les élèves partagent une vision de ce qu'est l'intimidation?
- ii) Est-ce que l'intimidation est vue comme un élément potentiel dans toutes les relations de pouvoir?
- iii) Est-ce que l'intimidation est vue comme étant concernée dans les blessures émotionnelles et verbales ainsi que dans les agressions physiques?
- iv) Est-ce que la menace de perdre une amitié est perçue comme une forme d'intimidation?
- v) Est-ce que l'intimidation est perçue comme pouvant survenir entre les membres du personnel, entre le personnel et les parents/tuteurs, ainsi qu'entre les élèves?
- vi) Est-ce que les commentaires et comportements racistes, sexistes, et discriminatoires envers les personnes handicapées et les personnes homosexuelles sont vus comme des aspects de l'intimidation?
- vii) Est-ce qu'il y a un énoncé de politique clair au sujet de l'intimidation, qui décrit en détails quels comportements sont acceptables et quels comportements sont inacceptables dans l'école?
- viii) Est-ce que le langage utilisé dans l'énoncé de politique peut être compris par le personnel, les membres du conseil d'établissement, les élèves et les parents/tuteurs?
- ix) Est-ce qu'il y a des hommes et des femmes disponibles, qui sont accessibles et qui peuvent soutenir les garçons et les filles en ce qui concerne l'intimidation?
- x) Est-ce que les élèves savent vers qui se tourner s'ils sont victimes d'intimidation?
- xi) Est-ce qu'il y a des gens à l'intérieur et à l'extérieur de l'école vers qui le personnel peut se tourner s'ils sont victimes d'intimidation?
- xii) Est-ce que les élèves sont impliqués dans des stratégies pour prévenir et minimiser l'intimidation?
- xiii) Est-ce que des dossiers clairs sont maintenus au sujet des incidents d'intimidation?
- xiv) Est-ce que les incidents d'intimidation sont moins fréquents?

Questions supplémentaires ●
●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.1. | *L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit*

- i) Est-ce que les enseignements sont planifiés pour soutenir les apprentissages plutôt que pour livrer le contenu du curriculum?
- ii) Est-ce que le matériel du curriculum reflète l'origine ethnique, l'expérience et les intérêts de tous les élèves?
- iii) Est-ce que les leçons commencent par une expérience partagée qui peut ensuite être développée de différentes façons?
- iv) Est-ce que les leçons reflètent un éventail d'intérêts pour les filles et les garçons?
- v) Est-ce que les leçons contribuent à accroître les apprentissages de tous les élèves?
- vi) Est-ce que les leçons encouragent une vision des apprentissages comme continue plutôt que complétée par différentes tâches?
- vii) Est-ce que différents sujets peuvent apprendre de différentes façons, par exemple, savoir lire et écrire intensif ou cours de langue étrangère?
- viii) Est-ce qu'il y a des interprètes disponibles pour les élèves sourdes ou malentendantes ou autres pour qui l'anglais est une langue seconde?
- ix) Est-ce que l'on tient compte et tente de minimiser, lors de la planification, des obstacles aux apprentissages et à la participation de certains élèves en particulier?
- x) Est-ce que les enseignants examinent les façons de réduire les besoins en soutien individuel des élèves?
- xi) Est-ce que les leçons fournissent des opportunités d'activités en paire, en groupe aussi bien qu'en individuel ou avec l'ensemble de la classe?
- xii) Est-ce qu'il y a une variété d'activités incluant, par exemple, des discussions et des présentations orales, de l'écoute, de la lecture, de l'écriture, du dessin, la résolution de problèmes, l'utilisation de la bibliothèque, du matériel audiovisuel, des tâches pratiques et l'utilisation de l'ordinateur?
- xiii) Est-ce que les élèves peuvent participer dans, par exemple, les sciences et l'éducation physique, en portant des vêtements qui correspondent à leurs croyances religieuses?
- xiv) Est-ce que le curriculum est adapté pour les élèves qui ont des inquiétudes face à leur participation dans, par exemple, les arts plastiques et la musique, à cause de leurs croyances religieuses?
- xv) Est-ce que les leçons sont adaptées, si nécessaire, pour que les élèves ayant des déficits physiques ou sensoriels puissent développer leurs habiletés et connaissances au travers de l'éducation physique ou des sciences pratiques ou la physique de la lumière et du son?

- xvi) Est-ce que le personnel reconnaît le temps additionnel requis pour certains élèves ayant des déficits pour leur permettre d'utiliser l'équipement lors de travaux pratiques?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.2. | *Les leçons encouragent la participation de tous les élèves*

- i) Est-ce que les enseignants des groupes classes ou de sujets spécialisés prennent la responsabilité des apprentissages de tous les élèves lors de leurs leçons?
- ii) Est-ce que l'on tente de voir l'enseignement et le soutien du point de vue des élèves?
- iii) Est-ce que les leçons tirent avantage des différences qui existent au niveau des connaissances et de l'expérience des élèves?
- iv) Est-ce que les leçons tiennent compte des aspects émotionnels ainsi que des aspects intellectuels des apprentissages?
- v) Est-ce que les leçons communiquent un certain enthousiasme envers les apprentissages?
- vi) Est-ce que le langage parlé et écrit est rendu accessible pour tous les élèves?
- vii) Est-ce que le vocabulaire technique essentiel est expliqué et pratiqué lors des leçons?
- viii) Est-ce que les élèves peuvent remettre leur travail de diverses façons, en utilisant des dessins, des photos, en utilisant des cassettes ainsi que par écrit?
- ix) Est-ce que les leçons tirent avantage de la langue et des expériences d'alphabétisation des élèves acquises à l'extérieur de l'école?
- x) Est-ce que les leçons encouragent le dialogue entre le personnel et les élèves ainsi que des élèves entre eux?
- xi) Est-ce que les leçons encouragent le développement d'un langage pour réfléchir et discuter des apprentissages?
- xii) Est-ce qu'il y a des opportunités pour les élèves dont l'anglais est une langue seconde, de parler ou d'écrire dans leur langue maternelle?
- xiii) Est-ce que les élèves, qui apprennent l'anglais comme langue seconde, sont encouragés à développer et à utiliser leurs habiletés de traduction de la langue utilisée à la maison à l'anglais?
- xiv) Est-ce que la présence d'adultes additionnels est utilisée pour réfléchir sur comment le curriculum et les approches d'enseignements peuvent être utilisés pour améliorer les apprentissages et la participation de tous les élèves?
- xv) Est-ce que le personnel reconnaît l'effort physique fourni pour réaliser des tâches par certains élèves ayant des incapacités ou une maladie chronique, et la fatigue qui peut en résulter?
- xvi) Est-ce que le personnel reconnaît l'effort mental nécessaire pour lire sur les lèvres et pour utiliser des aides à la vision?

Questions supplémentaires ●
●
●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.3. | *Les leçons permettent de développer une compréhension de la différence*

- i) Est-ce que les élèves sont encouragés à examiner les points de vue différents du leur?
- ii) Est-ce que l'on aide les élèves à s'impliquer dans des dialogues avec d'autres élèves d'origines diverses et ayant des points de vues différents?
- iii) Est-ce qu'il y a des opportunités pour les élèves de travailler avec d'autres qui sont différents d'eux au niveau de leur origine, appartenance ethnique, incapacité ou sexe?
- iv) Est-ce que le personnel démontre qu'il respecte et valorise les points de vues différents lors des discussions en classe?
- v) Est-ce que toutes les langues 'modernes' sont traités comme étant de valeur égale?
- vi) Est-ce que les activités d'apprentissage développent une compréhension des différences d'origine, de culture, d'appartenance ethnique, de sexe, d'incapacité, d'orientation sexuelle et de religion?
- vii) Est-ce que les enseignements sont donnés aux élèves au sujet des influences culturels sur la langue et le curriculum?
- viii) Est-ce que les élèves ont l'opportunité de communiquer avec des enfants et des jeunes gens de parties du monde économiquement plus pauvres et plus riches?
- ix) Est-ce que le curriculum permet une compréhension historique de l'oppression de certains groupes?
- x) Est-ce que l'on enseigne aux élèves à questionner les stéréotypes présents dans le matériel scolaires et lors des discussions en classe?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.4. | *Les élèves sont impliqués activement dans leurs propres apprentissages*

- i) Est-ce que les élèves sont encouragés à prendre la responsabilité de leurs propres apprentissages?
- ii) Est-ce que les enseignants expliquent le but d'une leçon ou d'un ensemble de leçons?
- iii) Est-ce que l'environnement de la classe, les affichages et les autres ressources aident les apprentissages indépendants?
- iv) Est-ce que le soutien donné aux élèves les aident à progresser dans leurs apprentissages tout en tirant parti des connaissances et habiletés qu'ils possèdent déjà?
- v) Est-ce que la planification du curriculum est partagée avec les élèves pour qu'ils puissent choisir d'étudier à un rythme plus rapide ou de plus approfondir certains aspects?
- vi) Est-ce que l'on enseigne aux élèves comment rechercher et écrire un compte rendu sur un sujet?
- vii) Est-ce que les élèves sont capables d'utiliser la bibliothèque et ressources de la technologie de l'information de façon indépendante?
- viii) Est-ce que l'on enseigne aux élèves comment prendre des notes à partir d'un cours, d'une conférence ou d'un livre et comment organiser leur travail?
- ix) Est-ce que l'on évite les activités qui demandent de copier de façon mécanique?
- x) Est-ce que l'on enseigne aux élèves comment présenter leur travail sous la forme parlée, écrite et autre, ainsi qu'en individuel et en groupe?
- xi) Est-ce que l'on encourage les élèves à faire un sommaire de ce qu'ils ont appris de façon verbale et par écrit?
- xii) Est-ce que l'on enseigne aux élèves comment réviser pour les tests et les examens?
- xiii) Est-ce que l'on consulte les élèves au sujet du soutien dont ils ont besoin?
- xiv) Est-ce que l'on consulte les élèves au sujet de la qualité des leçons?
- xv) Est-ce que les élèves sont impliqués dans la recherche de façons pour surmonter leurs difficultés et celles des autres au niveau des apprentissages?
- xvi) Est-ce que les élèves reçoivent un choix au niveau des activités?
- xvii) Est-ce que les intérêts, les connaissances, et les habiletés que les élèves ont acquis de façon indépendante sont valorisés et utilisés dans les leçons?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.5. | *Les élèves apprennent en collaboration*

- i) Est-ce que les élèves voient l'offre et la demande d'aide comme un événement ordinaire lors des activités en classe?
- ii) Est-ce qu'il y a des règles en place pour que les élèves prennent leur tour pour parler, écouter et demander des clarifications les uns des autres aussi bien que des membres du personnel?
- iii) Est-ce que les élèves partagent leurs connaissances et leurs habiletés de façon volontiers?
- iv) Est-ce que les élèves refusent de l'aide de façon poli, lorsqu'ils n'en ont pas besoin?
- v) Est-ce que les activités de groupe permettent aux élèves de se partager les tâches et de mettre en commun ce qu'ils ont appris?
- vi) Est-ce que les élèves apprennent comment rédiger un rapport commun à partir des différentes contributions d'un groupe?
- vii) Quand les autres dans la classe sont troublés, est-ce que les élèves aident à les calmer plutôt que de les exciter?
- viii) Est-ce que les élèves reconnaissent que chaque élève devrait avoir son tour à être le centre d'attention?
- ix) Est-ce que les élèves se partagent la responsabilité d'aider, ceux qui éprouvent des difficultés dans les leçons, à surmonter celles-ci?
- x) Est-ce que les élèves s'entraident à se fixer des objectifs éducatifs?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.6. | *Les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves*

- i) Est-ce que tout le personnel est impliqué dans l'évaluation des apprentissages?
- ii) Est-ce que les enseignants prennent la responsabilité du progrès de tous les élèves dans les leçons qu'ils donnent?
- iii) Est-ce que les élèves sont impliqués dans l'évaluation et à faire des commentaires sur leurs propres apprentissages?
- iv) Est-ce que les parents/tuteurs sont impliqués le processus d'évaluation?
- v) Est-ce que les fichiers des réalisations reflètent toutes les habiletés, connaissances, et expériences des élèves, comme les langues additionnelles, ou autre système de communication, passe-temps, intérêts et expérience de travail?
- vi) Est-ce que les jugements portés sur les élèves sont respectueux?
- vii) Est-ce que les évaluations sont basées sur des observations détaillées?
- viii) Est-ce que les évaluations portent sur ce qui est important d'apprendre?
- ix) Est-ce que les évaluations (incluant les évaluations nationales) sont toujours utilisé de façon formative pour développer les apprentissages des élèves?
- x) Est-ce que les évaluations mènent à des modifications dans la pratique et la planification des enseignements?
- xi) Est-ce qu'il y a une variété de façons de démontrer ou d'évaluer les apprentissages qui touchent les différences dans le caractères, les intérêts et l'éventail des habiletés des élèves?
- xii) Est-ce qu'il y a des opportunités d'évaluer le travail fait en collaboration avec d'autres?
- xiii) Est-ce que les élèves comprennent pourquoi ils sont évalués?
- xiv) Est-ce que les élèves sont honnêtement informés des conséquences des évaluations, par exemple, lorsqu'ils sont inscrit à différents niveaux d'évaluation?
- xv) La rétroaction donnée aux élèves leurs indiquent ce qu'ils ont appris et ce qu'ils peuvent faire à partir de maintenant?
- xvi) Est-ce que l'on examine attentivement les réalisations de différents groupes d'élèves (filles/garçons/élèves appartenant à minorité ethnique/élèves ayant des déficits) pour pouvoir détecter et adresser les difficultés qui pourraient apparaître?



Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.7. | *La discipline en classe est basée sur un respect mutuel*

- i) Est-ce que l'approche disciplinaire encourage l'autodiscipline?
- ii) Est-ce que le personnel se soutient entre eux pour être sûr d'eux-mêmes et déterminé sans être en colère?
- iii) Est-ce que les membres du personnel partagent leurs inquiétudes et mettent en commun leurs connaissances et leurs habiletés pour surmonter la désaffectation et les perturbations causées par les élèves?
- iv) Est-ce que les routines de la classe sont consistantes et explicites?
- v) Est-ce que les élèves sont impliqués dans la résolution des difficultés qui se présentent en classe?
- vi) Est-ce que les élèves sont impliqués dans la formulation des règles de la classe?
- vii) Est-ce que l'on consulte les élèves sur les façons d'améliorer l'atmosphère en classe?
- viii) Est-ce que l'on consulte les élèves sur les façons d'améliorer l'attention lors des apprentissages?
- ix) Est-ce que les élèves sentent qu'ils sont traités équitablement sans tenir compte de leur sexe ou appartenance ethnique?
- x) S'il y a plus d'un adulte présent dans la classe, est-ce qu'ils se partagent la responsabilité du bon déroulement des leçons?
- xi) Est-ce qu'il y a des procédures claires, comprises par les élèves et les enseignants, pour faire face aux extrêmes des comportements difficiles?

Questions supplémentaires

-
-
-

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.8. | *Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat*

- i) Est-ce que les enseignants partagent la planification des schèmes de travail pour les leçons et les devoirs?
- ii) Est-ce que la planification des activités d'enseignement est faite de façon à utiliser pleinement tous les adultes présents dans la classe?
- iii) Est-ce que les enseignants prennent part à l'enseignement en partenariat?
- iv) Est-ce que l'enseignement en partenariat est utilisé comme une opportunité de partager une réflexion sur les apprentissages des élèves?
- v) Est-ce que les enseignants accueillent les commentaires de leurs collègues sur, par exemple, l'accessibilité du langage utilisé lors des enseignements et sur la participation des élèves dans les activités?
- vi) Est-ce que les enseignants modifient leurs enseignements pour tenir compte des rétroactions que leur donnent leurs collègues?
- vii) Est-ce que les enseignants de groupe classe et de soutien se partagent le travail en individuel, avec les groupes et avec l'ensemble de la classe?
- viii) Est-ce que les enseignants et autres membres du personnel travaillent ensemble pour fournir un modèle de collaboration pour les élèves?
- ix) Est-ce que les enseignants échangent avec les autres pour résoudre des problèmes ensemble lorsque le progrès d'un élève ou d'un groupe est une source d'inquiétude?
- x) Est-ce que le personnel qui travaille en partenariat se partage la responsabilité de s'assurer que tous les élèves participent?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.9. | *Les aides enseignants soutiennent les apprentissages et la participation de tous les élèves*

- i) Est-ce que les aides enseignants sont impliqués dans la planification et la révision du curriculum?
- ii) Est-ce que les aides enseignants sont rattachés à une section du curriculum plutôt qu'à des élèves en particulier?
- iii) Est-ce que les aides enseignants sont concernés par l'augmentation de la participation de tous les élèves?
- iv) Est-ce que les aides enseignants cherchent à rendre les élèves indépendant de leur soutien direct?
- v) Est-ce que les aides enseignants encouragent le soutien par les pairs pour les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage?
- vi) Est-ce que les aides enseignants font attention pour éviter de nuire aux relations des jeunes gens avec leurs pairs?
- vii) Est-ce que les aides enseignants reçoivent une description de leur emploi qui reflète l'éventail des fonctions qui auront à assumer?
- viii) Est-ce que les enseignants sont familiers avec l'éventail des fonctions que les aides enseignants ont à assumer dans leur emploi?
- ix) Est-ce que l'espace dans la classe est organisé pour que les aides enseignants puissent travailler avec des groupes ainsi que des élèves en individuel?
- x) Est-ce que les aides enseignants sont payés pour toutes les tâches qu'ils assument, tel que leur présence à des rencontres, la préparation du matériel d'enseignement et pour leur formation?
- xi) Est-ce que les points de vues des aides enseignants sont recherchés en ce qui a trait à la description de la nature de leur emploi?
- xii) Est-ce que l'on reconnaît que certains élèves ayant des déficits peuvent avoir besoin d'un assistant personnel, plutôt que d'un aide enseignant?
- xiii) Est-ce que l'on consulte les élèves ayant des déficits au sujet du soutien dont ils ont besoins et des caractéristiques de la personne qui pourrait le fournir?
- xiv) Est-ce que l'on reconnaît que les assistants personnels et les aides assistants peuvent avoir besoin de jouer un rôle de représentation pour certains élèves?

- xv) Est-ce que des tentatives sont faites pour recruter des hommes ainsi que des femmes assistants?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.10. | *Les devoirs contribuent aux apprentissages de tout le monde*

- i) Est-ce que les devoirs ont toujours un objectif d'apprentissage clair?
- ii) Est-ce que les devoirs sont reliés aux habiletés et connaissances de tous les élèves?
- iii) Est-ce que les élèves ont l'opportunité de faire remettre leur devoir sous différentes formes?
- iv) Est-ce que les devoirs permettent d'accroître les habiletés et connaissances de tous les élèves?
- v) Est-ce que les enseignants se soutiennent les uns les autres sur comment rendre les devoirs utiles?
- vi) Est-ce que les élèves reçoivent suffisamment d'opportunités pour clarifier les demandes associées à un devoir avant la fin des leçons?
- vii) Est-ce que les tâches associées aux devoirs sont modifiées, si après une discussion on se rend compte qu'ils ne sont pas importants ou appropriées pour certains élèves?
- viii) Est-ce que les élèves ont l'opportunité de faire leurs devoirs sur les lieux de l'école, pendant l'heure du dîner ou en dehors des heures d'école?
- ix) Est-ce que les devoirs sont intégrés dans la planification du curriculum de l'étape ou de l'année?
- x) Est-ce que les devoirs encouragent les élèves à prendre la responsabilité de leurs propres apprentissages?
- xi) Est-ce que ceux qui donnent les devoirs s'assurent qu'ils peuvent être complétés sans l'aide des parents/tuteurs?
- xii) Est-ce que les élèves ont l'opportunité de collaborer ensemble pour faire leur devoir?
- xiii) Est-ce que les élèves ont des choix à poser au niveau de leur devoir pour leur permettre de relier ceux-ci au développement de leurs connaissances et intérêts?
- xiv) Est-ce que les élèves peuvent utiliser les devoirs pour soutenir un type d'intérêt en particulier pour une certaine période de temps?

Questions supplémentaires

-
-

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.11. | *Tous les élèves prennent part à des activités à l'extérieur de la salle de classe*

- i) Est-ce que tous les élèves peuvent trouver des activités qui leur plaisent?
- ii) Est-ce qu'il y a du transport qui permet aux élèves qui demeurent loin ou qui ont une mobilité restreinte, de participer aux événements parascolaires?
- iii) Est-ce que tous les élèves sont encouragés à participer aux activités physiques, de musique et de théâtre?
- iv) Est-ce que les gars et les filles peuvent participer à des activités de groupe unisexe si il y a des activités dans lesquelles on retrouve un sexe prédominant, comme le club d'informatique, le club d'échec ou la chorale?
- v) Est-ce qu'il y a des opportunités pour des groupes d'activités unisexes lorsque des activités mixtes sont prohibées pour des raisons culturelles, religieuses ou autre?
- vi) Est-ce que l'on encourage les enfants et jeunes gens à ne pas monopoliser l'espace dans la cours d'école, pour jouer au football par exemple?
- vii) Est-ce que l'on enseigne un répertoire d'activités à faire dans la cours d'école qui permettent d'inclure des enfants qui ont une variété d'habiletés?
- viii) Est-ce que les élèves qui sont choisis pour représenter leur classe reflètent la diversité des élèves de l'école?
- ix) Est-ce que les élèves qui sont choisis pour représenter l'école reflètent la diversité des élèves de l'école?
- x) Est-ce que les sorties de l'école, incluant les visites outre-mer, sont accessibles pour tous les élèves, peu importe leur niveau de réalisation ou leurs déficits?
- xi) Est-ce que tous les élèves reçoivent des opportunités de prendre part à des activités extérieures à l'école?
- xii) Est-ce que tous les élèves reçoivent des opportunités de prendre part à des activités qui soutiennent et apportent des bénéfices aux collectivités locales?
- xiii) Est-ce que les jeux et cours d'éducation physique encouragent le sport et la mise en forme de tous?
- xiv) Est-ce que les journées de sport incluent des activités dans lesquelles tous peuvent prendre part, peu importe leurs habiletés ou leurs incapacités?

Questions supplémentaires •

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.2 | Mobiliser les ressources

Indices C.2.1. | *Les différences entre les élèves sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et les apprentissages*

- i) Est-ce que l'on encourage les élèves à mettre en commun leurs connaissances et leurs expériences, par exemple, sur différents pays, régions ou quartiers de la ville ou au sujet de leur histoire familiale?
- ii) Est-ce que la capacité des élèves de fournir du soutien émotionnel est reconnue et utilisé raisonnablement?
- iii) Est-ce que les élèves qui ont plus de connaissances ou d'habilités au niveau d'un sujet en particulier sont tuteurs de ceux qui en ont moins?
- iv) Est-ce qu'il y a des possibilités pour les élèves de différents groupes d'âges de soutenir les uns les autres?
- v) Est-ce qu'on peut choisir un tuteur parmi une grande variété d'élèves?
- vi) Est-ce que l'on perçoit tout le monde, sans tenir compte de leur niveau de succès ou de leurs déficits, comme apportant leur contribution aux enseignements et aux apprentissages?
- vii) Est-ce que la variété de langues parlées par les élèves est utilisée comme partie intégrante du curriculum et comme une ressource linguistique lors du travail fait au niveau des langues?
- viii) Est-ce que les élèves, qui ont surmonté une difficulté particulière, transmettent aux autres les bénéfices de leur expérience?
- ix) Est-ce que les obstacles aux apprentissages et à la participation de certains élèves, par exemple, pour obtenir l'accès physique à certaines parties d'un bâtiment ou à un aspect du curriculum, sont utilisés comme tâche ou projets de résolution de problèmes?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.2 | Mobiliser les ressources

Indices C.2.2. | *L'expertise du personnel est utilisée pleinement*

- i) Est-ce que les habiletés et les connaissances des membres du personnel sont connues, et pas seulement celles décrites dans leur description d'emploi?
- ii) Est-ce que l'on encourage le personnel à tirer parti de et à partager toutes leurs habiletés et connaissances pour soutenir les apprentissages?
- iii) Est-ce que l'on encourage les membres du personnel à développer leurs connaissances et leurs habiletés?
- iv) Est-ce que la variété de langues parlées par les membres du personnel est utilisée comme une ressource pour les élèves?
- v) Est-ce que les membres du personnel ayant des connaissances et habiletés particulières offrent leur aide aux autres?
- vi) Est-ce que l'on utilise les différences au niveau des cultures et origines du personnel pour développer le curriculum et les enseignements?
- vii) Est-ce qu'il y a des opportunités formelles et informelles pour le personnel de résoudre les inquiétudes qu'ils ont face aux élèves en tirant partie de l'expérience des uns et des autres?
- viii) Est-ce que le personnel offre différentes perspectives au niveau des inquiétudes qu'ils ont au sujet des élèves?
- ix) Est-ce que le personnel apprend des pratiques éducatives et des expériences de d'autres écoles?
- x) Est-ce que le personnel des écoles spéciales locales est invité à partager leur expertise avec le personnel 'mainstream'?

Questions supplémentaires

-
-
-

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.2 | Mobiliser les ressources

Indices C.2.3. | *Le personnel développe des ressources pour soutenir les apprentissages et la participation*

- i) Est-ce que les enseignants développent des ressources partagées et réutilisables pour soutenir les apprentissages?
- ii) Est-ce que tout le personnel connaît les ressources disponibles pour soutenir leurs leçons?
- iii) Est-ce que la bibliothèque soutient les apprentissages indépendants?
- iv) Est-ce que la bibliothèque est organisée de façon à soutenir les apprentissages de tous?
- v) Est-ce qu'il y a un éventail de bon livre de fiction et de non-fiction pour tous les élèves dans la variété des langues utilisées par les élèves?
- vi) Est-ce que le matériel associé au curriculum et adapté de façon appropriée, par exemple, en grand caractère, sur cassette audio ou en braille, est disponible pour les élèves ayant des incapacités?
- vii) Est-ce qu'il y a une section vidéo bien organisée?
- viii) Est-ce que l'utilisation des ordinateurs est intégrée dans les enseignements au travers du curriculum?
- ix) Est-ce qu'un système est en place pour s'assurer de l'utilisation efficace à l'intérieur du curriculum des programmes de télévision éducatifs?
- x) Est-ce que les courriels et l'internet sont utilisés de façon efficace par le personnel pour aider aux enseignements et aux apprentissages?
- xi) Est-ce que tous les élèves reçoivent l'opportunité de communiquer à distance avec d'autre soit par courrier, par téléphone ou par courriel?
- xii) Est-ce que l'internet est utilisé de façon efficace par les élèves pour les aider avec leurs travaux scolaires et leurs devoirs?
- xiii) Est-ce que des enregistreuses cassettes sont utilisées pour soutenir les travaux oraux au travers du curriculum?
- xiv) Est-ce que les nouvelles opportunités technologiques sont exploitées lorsqu'elles sont disponibles, par exemple, les programmes de reconnaissance de la voix, comme soutien pour les élèves qui ont éprouvent de grandes difficultés à écrire?

- xv) Est-ce que les fiches de travail sont utilisées seulement lorsqu'elles ont été clairement comprises par les élèves et pour accroître leurs apprentissages?

Questions supplémentaires ●

●

●

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.2 | Mobiliser les ressources

Indices C.2.4. | *Les ressources de la collectivité sont connues et exploitées*

- i) Est-ce qu'il existe une liste des ressources disponibles dans la collectivité qui peuvent soutenir les enseignements et les apprentissages?

Celle-ci peut inclure :

- musées
- galeries d'art
- centres religieux locaux
- représentants d'associations et de groupes communautaires
- conseils de villes, d'arrondissement, de la paroisse ou de comté
- commerces et entreprises locaux
- hôpitaux
- maisons pour personne âgées
- services de police
- groupes de volontaires
- centres sportifs
- parcs
- autorités en charge de l'eau, des canaux et des rivières
- politiciens
- chef/dirigeants des minorités locales
- syndicats
- bureaux de conseils aux citoyens
- bibliothèques municipales
- fermes de la ville et de la campagne
- autorités de la campagne (*countryside authorities*)
- autorités responsable de la protection de notre héritage et de notre patrimoine
- autorités de transport, les stations de train, les aéroports
- centres d'études
- collèges et universités

- ii) Est-ce que les membres des collectivités locales contribuent au curriculum de l'école?
- iii) Est-ce que les parents/tuteurs et autres membres de la collectivité sont utilisés comme source de soutien dans les salles de classe?
- iv) Est-ce que des adultes ayant des incapacités sont impliqués dans le soutien des élèves de l'école?
- v) Est-ce que les gens qui travaillent dans la région agissent comme mentors pour soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés?
- vi) Est-ce qu'on tire parti des ressources disponibles dans certaines maisons, comme du matériel de référence, pour soutenir tous les élèves?

Questions supplémentaires •
•

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.2 | Mobiliser les ressources

Indices C.2.5. | *Les ressources de l'école sont distribuées de façon équitable pour soutenir l'inclusion*

- i) Est-ce qu'il y a une distribution équitable et transparente des ressources dans l'école?
- ii) Est-ce qu'il est clair comment les ressources sont assignées pour soutenir les élèves de différents âges et de différents niveaux de réussite?
- iii) Est-ce que les ressources visent à encourager les apprentissages indépendants?
- iv) Est-ce que le personnel connaît les ressources déléguées à l'école pour soutenir les élèves catégorisés comme 'ayant des besoins spéciaux en éducation'?
- v) Est-ce que les ressources, déléguées pour répondre aux 'besoins spéciaux en éducation', sont utilisées pour accroître la capacité de l'école à répondre à la diversité?
- vi) Est-ce que les ressources de soutien visent à prévenir les obstacles aux apprentissages et à la participation et à minimiser la catégorisation des élèves?
- vii) Est-ce que le personnel révisé régulièrement l'utilisation des ressources déléguées pour qu'elles soient utilisées de façon flexible pour répondre aux besoins changeant de tous les élèves?

Questions supplémentaires

-
-
-

partie 4

feuille sommaire et questionnaires

Feuille sommaire : priorités de développement ▪ xx

questionnaire 1 : indices ▪ xx

questionnaire 2 : indices adaptés (élèves et parents/tuteurs) ▪ xx

questionnaire 3 : mon école primaire ▪ xx

questionnaire 4 : mon école secondaire ▪ xx

questionnaire 5 : secondaire (parents/tuteurs) ▪ xx

feuille sommaire

priorités de développement

S.v.p. cocher n'importe des groupes qui indiquent votre relation à l'école :

- Enseignant Aide enseignant Autre membre du personnel
- Élève Parent/tuteur Gouverneur Autre (spécifier)

Écrivez une ou deux de vos priorités de développement pour l'école sous les titres de sections ci-dessous. Elles peuvent être écrites sous la forme d'un indice, d'une question ou d'un groupe de questions, ou d'un enjeu qui n'a pas été couvert par le matériel de l'indicateur. Vous devriez considérer les implications d'une suggestion dans une dimension sur les changements à apporter dans les autres.

Dimension A **Créer des cultures inclusives**

Bâtir une collectivité *Indices/questions/autres enjeux*

Établir des valeurs inclusives *Indices/questions/autres enjeux*

Dimension B **Produire des politiques inclusives**

Développer une école pour tous *Indices/questions/autres enjeux*

Organiser un soutien de la diversité *Indices/questions/autres enjeux*

Dimension C **Développer des pratiques inclusives**

Organiser les apprentissages *Indices/questions/autres enjeux*

Mobiliser les ressources *Indices/questions/autres enjeux*

Questionnaire 1
Indices

S.v.p. cochez le(s) groupe(s) ci-dessous qui correspond à votre type d'implication dans l'école :

- Enseignant Aide enseignant Autre membre du personnel
- Élève Parent/tuteur Gouverneur Autre (spécifier)

S.v.p. cocher la case qui correspond à votre opinion

Définitivement en accord, partiellement en accord, en désaccord, besoin de plus d'information

Dimension A Créer des cultures inclusives

- A.1.1.** On s'assure que tous se sentent les bienvenus.
A.1.2. Les élèves s'entraident entre eux.
A.1.3. Les membres du personnel collaborent entre eux.
A.1.4. Les membres du personnel et les élèves se traitent les uns les autres avec respect.
A.1.5. Il y a une relation de partenariat entre les membres du personnel et les parents/tuteurs.
A.1.6. Le personnel et les gouverneurs travaillent bien ensemble.
A.1.7. Toutes les collectivités locales sont impliquées dans l'école.
- A.2.1.** Il y a des attentes élevées envers tous les élèves.
A.2.2. Les membres du personnel, les gouverneurs, les élèves, et les parents/tuteurs partagent une philosophie d'inclusion.
A.2.3. Tous les élèves sont valorisés également.
A.2.4. Les membres du personnel et les élèves se traitent comme des être humains ainsi que comme des personnes qui occupent un 'rôle'.
A.2.5. Le personnel cherche à lever les obstacles aux apprentissages et à la participation dans tous les aspects de l'école.
A.2.6. L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.

Dimension B Produire des politiques inclusives

- B.1.1.** Les nominations et les promotions du personnel sont équitables.
B.1.2. Tous les nouveaux membres du personnel reçoivent de l'aide pour s'établir dans l'école.
B.1.3. L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité.
B.1.4. L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous.
B.1.5. Tous les nouveaux élèves reçoivent de l'aide pour s'établir dans l'école.
B.1.6. L'école divise les groupes classes de telle façon à ce que tous les élèves soient valorisés.
- B.2.1.** Toutes les formes de soutien sont coordonnées.

B.2.2. Les activités de perfectionnement du personnel les aident à répondre à la diversité des élèves.

B.2.3. Les politiques portant sur les 'besoins spéciaux en éducation' sont des politiques inclusives.

B.2.4. Le 'Code de Pratique sur les Besoins Spéciaux en Éducation' est utilisé pour réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves.

B.2.5. Le soutien de ceux qui apprennent l'anglais comme langue seconde est coordonné avec le soutien aux apprentissages.

B.2.6. Les politiques de soutien de la pastoral et des comportements sont reliées au développement du curriculum et aux politiques de soutien des apprentissages.

B.2.7. Les pressions qui encouragent l'exclusion comme mesure disciplinaire sont réduites.

B.2.8. Les obstacles à la fréquentation sont réduits.

B.2.9. L'intimidation est minimisée.

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1.1. L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit.

C.1.2. Les leçons encouragent la participation de tous les élèves.

C.1.3. Les leçons permettent de développer une compréhension de la différence.

C.1.4. Les élèves sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages.

C.1.5. Les élèves apprennent en collaboration.

C.1.6. Les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves.

C.1.7. La discipline en classe est basée sur le respect mutuel.

C.1.8. Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat.

C.1.9. Les aides enseignants soutiennent les apprentissages et la participation de tous les élèves.

C.1.10. Les devoirs contribuent aux apprentissages de tous.

C.1.11. Tous les élèves participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe.

C.2.1. Les différences qui existent entre les élèves sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et les apprentissages.

C.2.2. L'expertise du personnel est utilisée pleinement.

C.2.3. Les membres du personnel développent des ressources pour soutenir les apprentissages et la participation.

C.2.4. Les ressources de la collectivité sont connues et utilisées.

C.2.5. Les ressources de l'école sont distribuées de façon équitable et elles supportent l'inclusion.

Priorités de développement

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

questionnaire 2

indices adaptés (élèves et parents/tuteurs)

S.v.p. cochez :

Élève Parents/tuteurs

S.v.p. cochez la case qui correspond à votre opinion

Définitivement en accord, partiellement d'accord, en désaccord

Cultures

- 1 Tous se sentent les bienvenus dans cette école.
- 2 Les élèves s'entraident.
- 3 Les membres du personnel travaillent bien ensemble.
- 4 Le personnel et les enfants se traitent les uns les autres avec respect.
- 5 Les parents se sentent impliqués dans l'école.
- 6 Le personnel et les gouverneurs travaillent bien ensemble.
- 7 Les enseignants ne favorisent pas un groupe d'enfants ou de jeunes gens en particulier.
- 8 Les enseignants essaient d'aider tous les élèves à faire de leur mieux.
- 9 Les enseignants accordent autant de valeur à tous les élèves.

Politiques

- 10 L'école s'assure qu'il est facile pour les enfants et jeunes gens ayant des déficits de fréquenter celle-ci.
- 11 Lorsqu'on est nouveau à l'école, on reçoit de l'aide pour s'installer.
- 12 Les enseignants aiment enseigner toutes leurs classes.
- 13 Les enseignants essaient de résoudre les difficultés de comportements sans vouloir que les enfants quittent l'école.
- 14 Les enseignants travaillent fort pour s'assurer que l'école est un bon endroit à fréquenter.
- 15 Tout ce qui devrait l'être est fait pour arrêter l'intimidation.

Pratiques

- 16 Les enseignants rendent les leçons faciles à comprendre pour tout le monde.
- 17 Les élèves apprennent à apprécier les gens qui ont des origines différentes des leurs.
- 18 Les élèves savent généralement ce qu'ils apprendront ensuite dans leurs leçons.
- 19 Lors des leçons, les enseignants s'attendent à ce que les élèves s'entraident.
- 20 Dans la plupart des leçons, les élèves et les enseignants se comportent bien les uns envers les autres.
- 21 Les enseignants aident tous ceux qui éprouvent des difficultés avec les leçons.
- 22 Les aides enseignants aident tous les élèves qui ont besoins d'aide.
- 23 Les devoirs aident aux apprentissages et sont bien expliqués.

24 Il y a des activités d'organisées en dehors des leçons et elles intéressent tout le monde.

Quel trois changements aimerais-tu voir dans l'école?

1 _____

2 _____

3 _____

questionnaire 3

mon école primaire

Je suis une fille Je suis un garçon

Je suis dans la classe _____

Je suis totalement d'accord, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord

- 1 Parfois je travaille deux par deux avec un/une ami (e).
- 2 Parfois ma classe en divisée en sous-groupe pour travailler.
- 3 J'aide mes amis avec leur travail lorsqu'ils ont de la misère.
- 4 Mes amis m'aident avec mon travail quand j'ai de la misère.
- 5 Mon travail est affiché au mur pour que les autres puissent le voir.
- 6 Mon enseignant aime écouter mes idées.
- 7 Mon enseignant aime m'aider avec mon travail.
- 8 J'aime aider mon enseignant lorsqu'il ou qu'elle a des tâches que je peux faire.
- 9 Je pense que les règles de notre classe sont justes.
- 10 Certains enfants de ma classe traitent les autres de noms méchants.
- 11 Parfois je me fais intimider dans la cours d'école.
- 12 Lorsque je suis malheureux à l'école, il y a toujours quelqu'un pour s'occuper de moi.
- 13 Quand les enfants de ma classe se chicanent, l'enseignant règle la chicane de façon juste.
- 14 Je pense qu'avoir des buts à atteindre pour l'étape aide à améliorer mon travail.
- 15 Parfois mon enseignant me laisse choisir le travail à faire.
- 16 Je suis content (e) avec moi-même quand j'ai fait un bon travail.
- 17 Quand j'ai des devoirs, je comprend généralement ce que j'ai à faire.
- 18 Mon enseignant aime entendre ce que je fais à la maison.
- 19 Ma famille pense que je vais à une bonne école.
- 20 Quand je ne suis pas à l'école, mon enseignant me demande où j'étais à mon retour.

Les trois choses que j'aime le plus de mon école :

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Trois choses que je n'aime vraiment pas de mon école :

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Merci de ton aide!

questionnaire 4

mon école secondaire

Je suis de sexe féminin

Je suis de sexe masculin

Je suis en secondaire _____

Totalement d'accord, D'accord, Pas d'accord

- 1 Lors des cours, je travaille souvent avec d'autres élèves à deux ou en petits groupes.
- 2 Je prends plaisir à la majorité de mes cours.
- 3 Quand je rencontre une difficulté au niveau de mon travail, je demande de l'aide à l'enseignant.
- 4 J'apprends beaucoup de nouvelles choses dans cette école.
- 5 Mes amis m'aide en classe quand j'éprouve des difficultés avec le travail à faire.
- 6 Avoir un aide enseignant dans certains cours m'aide au niveau de mes apprentissages.
- 7 Dans les cours, les enseignants sont intéressés à écouter mes idées.
- 8 Cela ne dérange pas les enseignants si je fais des erreurs dans mes travaux, tant que je fais de mon mieux.
- 9 Mes travaux sont affichés sur les murs de l'école.
- 10 Le personnel de cette école est amical avec moi.
- 11 Je pense que les enseignants sont justes lorsqu'ils punissent un élève.
- 12 Je pense que les enseignants sont justes lorsqu'ils félicitent un élève.
- 13 Je pense que les enseignants aiment plus certains élèves que d'autres.
- 14 Lorsque j'ai des devoirs à faire, je comprends habituellement ce que j'ai à faire.
- 15 Je fais habituellement mes devoirs.
- 16 J'aime être à l'école la majorité du temps.
- 17 Cette école est celle que je voulais fréquenter quand j'ai quitté mon école primaire.
- 18 Je pense que c'est la meilleure école de la région.
- 19 Ma famille pense que c'est une bonne école.
- 20 C'est bien d'avoir des élèves de différentes origines dans l'école.
- 21 Les élèves ayant des incapacités sont respectés dans cette école.
- 22 Tous les élèves qui demeurent près de cette école sont les bienvenus ici.
- 23 Si tu te conduis vraiment mal ici, ils t'enverront à la maison.
- 24 Cette école a raison d'envoyer un élève à la maison s'il se conduit mal.
- 25 J'ai des bons amis dans l'école.
- 26 Je suis inquiet de me faire traiter de tous les noms dans l'école.
- 27 Je suis inquiet de me faire intimider dans l'école.
- 28 Si quelqu'un m'intimidait, je le dirais à un enseignant.
- 29 Sur l'heure du dîner, je participe parfois aux activités d'un club ou je pratique des sports.
- 30 Après l'école, je participe parfois aux activités d'un club ou je pratique des sports.
- 31 Il y a des endroits où je peux aller sur l'heure du dîner pour être confortable.

- 32 J'aime mon (form tutor).
33 Mon (form tutor) m'aime.
34 Si j'ai été absent de l'école pour une journée, mon (form tutor) veut savoir où j'étais.

Les trois choses que j'aimerais le plus changer dans cette école sont:

1 _____

2 _____

3 _____

Merci de ton aide!

questionnaire 5

Parents/tuteurs, école secondaire

S.v.p. cochez le ou les niveaux secondaires que fréquente votre ou vos enfants dans cette école

Secondaire 1
Secondaire 4

Secondaire 2
Secondaire 5

Secondaire 3

Ensuite, cochez une case en réponse à chaque énoncé ci-dessous

Totalement d'accord, Partiellement D'accord, Pas d'accord

- 1 Cette école était mon premier choix pour mon ou mes enfants.
- 2 Mon/Mes enfant(s) voulaient venir à cette école.
- 3 L'information que j'ai reçu quand mon/mes enfant (s) ont commencé dans cette école était excellente.
- 4 Les bulletins de mi-étape me gardent au courant des changements qui se produisent dans l'école.
- 5 Je crois que l'école me garde bien au courant des progrès de mon/mes enfant (s).
- 6 Je crois que le personnel est amical avec moi et avec les autres parents/tuteurs.
- 7 Quand je suis inquiet des progrès de ma fille ou de mon garçon à l'école, je sais qui contacter.
- 8 Si je partage mes inquiétudes avec le personnel au sujet des progrès de mon/mes enfant (s), j'ai confiance que mon point de vue sera pris au sérieux.
- 9 L'école me fournit de l'information claire sur comment je peux aider mon/mes enfant (s) avec leurs travaux scolaires à la maison.
- 10 Mon/mes enfant (s) aime être dans cette école.
- 11 Je pense que le personnel travaille plus fort pour aider certains élèves que d'autres.
- 12 Tous les enfants qui vivent dans la localité sont les bienvenus à cette école.
- 13 On accorde la même valeur à toutes les familles peu importe leurs origines.
- 14 L'intimidation est un problème à cette école.
- 15 Si un élève se conduit mal, c'est correct de l'envoyer à la maison.
- 16 Si un élève se conduit mal continuellement, il devrait être expulsé de façon permanente de l'école.
- 17 Mon/mes enfants participent régulièrement aux activités des club ou à d'autres activités sur l'heure du dîner ou après l'école.
- 18 Avant d'apporter des changements à l'école, les parents sont consultés au sujet de leurs points de vue.
- 19 Les parents qui sont impliqués et aident dans l'école sont plus appréciés par le personnel que ceux qui ne le font pas.
- 20 Le personnel de cette école encourage tous les élèves à faire de leur mieux, et non seulement les plus habiles.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

S.v.p. veuillez ajouter ci-dessous vos commentaires sur l'école qui pourraient aider à améliorer la qualité de vie dans l'école pour votre/vos enfant(s).

Parents/tuteurs

S.v.p. cochez le ou les niveaux primaires que fréquente votre ou vos enfants.

Préscolaire
 1^{er} cycle primaire
 Classe TED

2^e cycle
 3^e cycle

Ensuite cochez une case en réponse à chaque énoncé ci-dessous.

	Totalement D'accord	Partiellement D'accord	Pas D'accord	Ne sais pas
1. L'école Saint-Étienne était mon premier choix pour mon ou mes enfants.				
2. Mon/Mes enfant(s) voulaient venir à cette école.				
3. L'information que j'ai reçu(e) quand mon/mes enfant(s) ont commencé dans cette école était suffisante.				
4. On m'informe régulièrement de ce qui s'y passe.				
5. L'école m'informe bien des progrès de mon/mes enfant(s).				
6. Le personnel est courtois avec moi et avec les autres parents/tuteurs.				
7. Quand je suis inquiet des progrès de ma fille ou de mon garçon à l'école, je sais qui contacter.				
8. Si je partage mes inquiétudes avec le personnel au sujet des progrès de mon/mes enfant(s), j'ai confiance que mon oint de vue sera pris au sérieux.				
9. L'école me fournit de l'information claire sur comment je peux aider mon/mes enfant(s) avec leurs travaux scolaires à la maison.				
10. Mon/mes enfant(s) aime être dans cette école.				
11. Le personnel travaille plus fort pour aider certains élèves que d'autres.				
12. Tous les enfants sont les bienvenus.				
13. L'école se soucie de toutes les familles peu importe leurs origines ethniques, socio-culturelles, religieuses, etc.				
14. L'intimidation est un problème à l'école.				
15. La suspension temporaire de l'école est un moyen d'intervention acceptable.				
16. Il n'a pas sa place dans l'école.				
17. Si un élève se conduit mal, c'est correct de l'envoyer à la maison.				
18. Si un élève se conduit mal continuellement.				
19. Avant d'apporter des changements à l'école, les parents sont consultés.				
	Totalement	Partiellement	Pas	Ne sais

