

PROCESSUS DE CONSULTATION CONCERNANT LE PLAN POUR L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Le Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée qu'adopte annuellement le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) (« le Conseil scolaire ») fait suite à des consultations continues de la communauté, laquelle inclut des parents, des tutrices, des tuteurs, des élèves, le personnel, les membres du Comité consultatif de l'éducation spécialisée (CCES) ou d'associations d'aide aux parents, tutrices ou tuteurs.

Consultations de la communauté sur les programmes et les services

Trois consultations externes ont permis au CECCE d'émettre des recommandations et d'élaborer des plans de mise en œuvre et de suivi en ce qui a trait aux programmes et aux services en éducation spécialisée. La première consultation effectuée en 2000 a mené, entre autres, à l'élaboration d'un cadre de référence qui apparaît à la section 2 – « Philosophie et modèle général du CECCE pour l'éducation spécialisée » du présent Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée.

À la suite d'une demande que les membres du CCES ont faite à l'administration en mars 2005 en tenant compte de l'un des cinq principes du cadre intégrateur, une firme externe a effectué, en mars 2006, une nouvelle consultation sur les programmes et les services pour les élèves ayant des besoins particuliers. Après quoi, la firme externe a formulé quatorze recommandations accompagnées :

- d'un bilan écart des recommandations datant de 2000;
- d'une analyse des besoins;
- de recommandations et d'orientations pour les cinq années suivantes: 2006 à 2011.

La liste des recommandations découlant de la consultation de 2006 se trouve à l'Annexe A du présent document. On a présenté le plan quinquennal aux membres du CCES lors de leur rencontre du 13 décembre 2006. Par souci de toujours s'améliorer et de s'adapter aux réalités actuelles, le CECCE a lancé, au printemps 2014, une consultation interne portant sur les programmes et les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers. On a déposé, en février 2016, le rapport final de cette consultation et des recommandations auxquelles celle-ci a donné lieu.

Consultations du CCES sur les programmes et les services

Dans un esprit d'amélioration continue, le CECCE tient des consultations auprès des membres du CCES en ce qui a trait aux programmes et aux services destinés à l'éducation spécialisée. Le CECCE a d'ailleurs consulté largement le CCES au sujet du *Guide des parents*. Le CCES a formulé de nombreuses suggestions et recommandations que le CECCE a prises en considération lors de la préparation de la première version du guide publiée en 2001. Le CECCE a suivi le même processus pour la version révisée du *Guide des parents* parue en juillet 2008. Toutefois, après plusieurs consultations ces dernières années, le CECCE a décidé de publier une version révisée intitulée *Guide à l'intention du parent, de la tutrice ou du tuteur* qui a remplacé la version précédente. Ce document accompagne le Plan pour l'éducation spécialisée (voir l'annexe C).

Le CECCE a présenté plusieurs programmes et services au CCES au cours des dernières années :

- trouble de développement léger et moyen;
- surdicécité, surdité et cécité;
- dépistage et intervention précoces;
- intervention préventive en lecture et écriture;
-   cole le Transit, partenariats avec le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario – classes distinctes et dossiers dits « Section 23 »

- soutien professionnel et services auxiliaires de santé en milieu scolaire;
- la Relance, programme de discipline rigoureuse;
- programmes d'enseignement intensif et explicite de la lecture;
- processus du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et du Plan d'enseignement individualisé (PEI);
- le Consortium Centre Jules-Léger;
- programmes et services pour les élèves atteints d'autisme;
- plan de transition pour les élèves de plus de 14 ans;
- processus de transition des élèves du palier élémentaire au palier secondaire;
- programmes et services au palier secondaire;
- troubles de la parole et du langage;
- projet « Respect des différences »;
- trousse d'inscription pour les élèves ayant des besoins particuliers;
- programme Stimulation orthophonique intensive (SOI);
- *Pyramide d'interventions – pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève;*
- équipe contact;
- programmes et services pour les élèves à haut potentiel;
- Intervention soutenue en lecture auprès des élèves de 1^{re} année (ISLÉ1);
- évaluation du rendement des élèves selon des attentes différentes (ERAD);
- pratiques réussies en mathématiques 7^e à 12^e;
- Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO);
- transformation de l'expérience d'apprentissage;
- projet de transition des élèves ayant un trouble de développement;
- outils technologiques et logiciels pour aider les élèves ayant des besoins particuliers en salle de classe;
- programmes offerts par le CAP;
- bons coups en ES;
- programmation estivale et programme de transition pour les élèves ayant de grands besoins;
- plateforme utilisée pour les notes évolutives des professionnels de la santé;
- système MF;
- rôle et tâches du personnel enseignant en affectation spéciale, des éducatrices et éducateurs spécialisés en comportement, des Coach ACA, des éducatrices et éducateurs ressources pour les élèves ayant un TSA, des psychologues, des orthophonistes et des éducatrices et éducateurs en langage au Service de soutien à l'apprentissage – volet éducation spécialisée (SSA ES);
- triangulation et pédagogies émergentes;
- École secondaire catholique de l'Innovation;
- programme COOP, programme spécialisé pour les élèves ayant des besoins particuliers et collaboration avec la communauté ;
- anomalies telles que précisées dans le Règlement 181/98.

Adoption du Plan 2025-2026 des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée

Le CECCE a présenté et expliqué les modifications proposées au Plan 2025-2026 des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée aux réunions du CCES tenues les 9 avril et 14 mai 2025. Lors de ces rencontres, le CECCE a recueilli les questions, les observations et les préoccupations des membres du CCES et, le cas échéant, a modifié le Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée en tenant compte de celles-ci. Le CCES a adopté une recommandation visant l'adoption du Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée par le CECCE à sa réunion du 14 mai 2025. Le Conseil scolaire a, par la suite, adopté le Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée 2025-2026 à sa séance du 20 mai 2025.

Participation du CCES au Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée

Conformément au Règlement 464/97 pris en application de la *Loi sur l'éducation*, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est s'engage à faire participer le Comité consultatif de l'éducation spécialisée à la révision annuelle du Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée du Conseil scolaire.

PHILOSOPHIE GÉNÉRALE DU CECCE POUR L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Au Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE), la philosophie qui sous-tend l'éducation spécialisée est inspirée de la philosophie globale de l'éducation que le Conseil scolaire a adoptée. Le fil conducteur de cette philosophie est **la réussite et le bien-être de chaque élève**. Il convient donc de rappeler brièvement le contexte de l'éducation au CECCE avant d'examiner la question particulière de l'éducation spécialisée.

Philosophie de l'éducation au CECCE

Le CECCE a adopté une approche intégrée en matière de gouvernance et de gestion qui comprend les principaux éléments suivants : un processus de gouvernance par politiques, un énoncé de politique sur les fins en éducation et un cadre de responsabilisation et d'amélioration auquel l'administration doit communiquer périodiquement au Conseil scolaire les résultats obtenus par rapport à l'atteinte des fins en éducation. Le CECCE a également défini une vision ainsi qu'une mission en matière d'éducation.

Vision stratégique

Le Conseil a adopté un nouveau plan stratégique 2021-2026 sous le thème : Rayonner par sa compassion et son excellence! Tous les renseignements se retrouvent sur le site Internet du CECCE

Le profil de sortie de l'élève précise les principales attitudes, valeurs et compétences que le Conseil scolaire veut transmettre à chaque élève de la maternelle à la 12^e année, tout en lui fournissant les outils qui lui permettront de continuer à se développer durant toute sa vie. De plus, la *vision stratégique* fait valoir la manière dont le CECCE s'engage envers *chaque* élève pour que celui-ci réussisse dans un monde moderne en perpétuelle évolution.

La *planification stratégique* est le fruit d'un travail rigoureux. Plusieurs séances de consultation et de validation auprès des élèves, des parents, des tutrices, des tuteurs, des membres du personnel et de la communauté ont eu lieu tout au long du processus.

Mission du CECCE

Imprégné par ses valeurs catholiques, le CECCE inspire chaque élève à découvrir ses passions, à développer ses talents et à s'investir dans l'humanité.

Conformité du Plan pour l'éducation spécialisée

Le Plan des programmes et des services destinés à l'éducation spécialisée du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est a été élaboré en conformité avec la *Charte canadienne des droits et libertés*, le *Code des droits de la personne de l'Ontario*, la *Loi sur l'éducation* et les règlements pris en vertu de celle-ci ainsi que d'autres lois applicables.

Vision du CECCE

Chef de file d'une communauté scolaire francophone plurielle, inclusive et vibrante, reconnu pour l'excellence de la pédagogie transformée et la bienveillance de ses écoles.

Fins en éducation adoptées par le CECCE

Les fins en éducation sont regroupées dans le *profil de sortie de l'élève* du CECCE sous un énoncé parapluie et trois sous-énoncés qui font état des compétences que les élèves doivent acquérir.

PROFIL DE SORTIE DE L'ÉLÈVE

Énoncé parapluie

Enrichi et animé par son identité catholique et francophone, chaque élève réussira son parcours scolaire et cheminera vers le développement de son plein potentiel en étant:

Sous-énoncés

- **Critique et créatif;** ce qui caractérise une personne :
 - Capable de pensée critique et de discernement devant un défi complexe et réel
 - Capable de penser de façon créative et innovante
 - Ayant un esprit entrepreneurial
 - Ayant une maîtrise de la littératie numérique et des compétences informationnelles
- **Affirmé et épanoui;** ce qui caractérise une personne :
 - Fière de son identité personnelle dans le contexte d'une éducation francophone et catholique
 - Disposée à une mentalité de croissance
 - Ayant développé ses habiletés socioémotionnelles
 - Capable de communiquer de façon responsable et efficace
 - Sachant collaborer constructivement
 - Étant confiante en ses habiletés
- **Engagé et éthique;** ce qui caractérise une personne :
 - Animée par un idéal de justice sociale, d'équité et d'inclusion
 - Ayant une vision et un comportement bienveillant et écoresponsable
 - Faisant preuve de leadership, d'agentivité et de civisme au sein d'une communauté plurielle au niveau local, national et mondial
 - Ayant une ouverture sur les autres et le monde

Principes régissant la prestation des programmes et des services pour l'éducation spécialisée

Avant 2015, l'approche globale adoptée par le CECCE en matière d'éducation s'appliquait aussi à l'éducation spécialisée. Ainsi, le Conseil scolaire avait consulté le Comité consultatif pour l'éducation spécialisée (CCES) sur les fins en éducation ainsi que sur le profil de sortie souhaité de l'élève qui en découle. Au printemps 2015, les membres du CCES ont exprimé le souhait que le nouveau profil de sortie de l'élève s'applique également aux élèves ayant des besoins particuliers, en prenant soin d'y apporter les adaptations appropriées.

Les principes qui s'appliquent aux programmes et aux services pour l'éducation spécialisée ont été révisés en 2001-2002 pour mieux s'harmoniser avec l'approche globale adoptée par le Conseil scolaire qui est axée sur les résultats et la responsabilité. Pour effectuer cette révision, le CECCE a retenu les services d'un facilitateur externe qui a rencontré des parents, des tutrices et des tuteurs, des membres du personnel et des élèves composant les groupes témoins.

L'objectif des groupes témoins était de préciser les résultats attendus par les parents, les tutrices, les tuteurs et le personnel concernant les programmes et les services pour l'éducation spécialisée. Les participantes et les participants devaient répondre à la question suivante :

*Qu'est-ce qui devra avoir changé dans la vie de mon enfant (ou des élèves, dans le cas du personnel) ayant bénéficié d'un programme pour l'éducation spécialisée au sein du CECCE?*¹

Les données recueillies ont permis au facilitateur de préparer un rapport d'étape qui a été enrichi et validé à l'occasion des quatre rencontres subséquentes. L'annexe B du Plan pour l'éducation spécialisée présente le résumé de ces consultations. Un cadre de référence des programmes et des services pour l'éducation spécialisée a été adopté à la suite du processus de consultation.

Cadre de référence des programmes et des services pour l'éducation spécialisée

Un résultat est un changement descriptible et mesurable qui est produit par une relation de cause à effet. Le résultat intègre deux notions fondamentales :

- une notion de changement, qui suppose une transformation chez les individus;
- une notion de causalité, qui illustre le lien de cause à effet entre les actions entreprises et les résultats atteints.

S'inscrivant dans un cadre législatif et réglementaire, les actions entreprises par le CECCE en vue d'atteindre ces résultats pour l'éducation spécialisée répondront aux besoins de l'élève et varieront selon les circonstances, les groupes d'élèves et les programmes ou les services.

Les programmes et les services pour l'éducation spécialisée au CECCE visent l'atteinte de **cinq résultats** chez l'ensemble des élèves concernés :

- une estime de soi rehaussée;
- une capacité améliorée de communication;
- un degré d'autonomie accru;
- une réussite scolaire améliorée;
- une meilleure intégration dans l'école, la communauté et la société.

Les programmes et les services pour l'éducation spécialisée au CECCE reposent aussi sur **cinq principes** :

- la prévention par l'intervention précoce;
- l'amélioration continue fondée sur la science;
- le renforcement du continuum foyer-école-communauté;
- la recherche active de collaboration avec les organismes de la communauté;
- l'obligation annuelle de rendre compte et l'évaluation périodique officielle des programmes et des services.

Enfin, les stratégies de mise en œuvre des programmes et des services pour l'éducation spécialisée au CECCE et les façons de procéder pour y parvenir doivent tenir compte de **trois valeurs** fondamentales :

¹

- la continuité dans le parcours de l'élève;
- la stabilité des programmes et des services;
- l'équité dans l'offre de services, entre les écoles et entre les régions du Conseil scolaire.

Mise en œuvre du cadre de référence des programmes et des services pour l'éducation spécialisée

Le CECCE a adopté une approche intégrée de gouvernance et de gestion qui repose sur un cadre de responsabilisation et d'amélioration auquel l'administration communique périodiquement aux membres du Conseil scolaire les résultats atteints par rapport aux fins en éducation. La mise en œuvre du cadre de référence des programmes et des services pour l'éducation spécialisée est évaluée en recourant aux deux moyens complémentaires suivants (voir principe n° 5 du cadre) :

- un suivi étroit – effectué par le CCES en recourant à des indicateurs de rendement et des rapports d'évaluation – de la mesure dans laquelle les cinq grands résultats, les cinq principes et les trois grandes valeurs dont il est question dans le cadre sont atteintes, observées et respectées;
- une évaluation annuelle externe et officielle d'un ou de deux programmes ou services selon leur importance.

Évaluation de la mise en œuvre du cadre de référence

Depuis 2003, différents indicateurs de résultats des programmes et des services pour l'éducation spécialisée ont été présentés au CCES. En voici quelques exemples :

- des rapports annuels pour les années 2002-2003 à 2011-2012 sur le programme Intervention préventive en lecture et écriture (IPLÉ). Ces rapports contenaient des données détaillées sur le rendement en lecture et en écriture des élèves avant et après l'IMPLÉ;
- des rapports annuels pour les années 2012-2013 à 2019-2020 portant sur le Programme d'intervention soutenue en lecture pour les élèves de 1^{re} année (ISLÉ1);
- des données sur le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée au CECCE pour chacune des anomalies, ventilées selon le groupe d'âge et le sexe des élèves. Ces données sont très utiles pour suivre l'évolution de la situation de l'éducation spécialisée au Conseil scolaire;
- les résultats de l'examen d'un échantillon aléatoire de 10 % des PEI ont été présentés au CCES au printemps 2004. Ces résultats ont été comparés à ceux de l'examen des PEI effectué par le Ministère en 2002. Ils ont servi aussi à élaborer le plan d'amélioration des PEI qui est présenté à la section 10 du Plan pour l'éducation spécialisée ;
- des données sur le nombre d'évaluations en psychologie, en orthophonie et en travail social, de même que sur les services en attente sont présentées annuellement au CCED. Les données pour l'année en cours se trouvent à la section 6 du Plan pour l'éducation spécialisée;
- depuis le printemps 2004, le CECCE effectue par voie téléphonique un sondage systématique bisannuel sur la satisfaction des parents, des tutrices et des tuteurs des élèves ayant un PEI afin de connaître leurs points de vue sur plusieurs questions, dont la mise en œuvre du PEI de leur enfant et leur satisfaction relativement aux services reçus. Les résultats de ces sondages sont présentés au CCES et servent à définir des pistes d'amélioration des programmes et des services pour les deux années suivantes;
- à la suite d'une consultation du CCES, l'administration du CECCE a choisi d'offrir à tous les parents, tutrices et tuteurs d'élèves ayant un PEI la possibilité de participer au sondage de satisfaction réalisé au printemps 2018. Les réponses obtenues ont permis de faire des analyses représentatives de l'ensemble des élèves ayant des besoins particuliers et d'accorder davantage de confiance aux résultats. Les parents, les tutrices et les tuteurs ont émis plusieurs commentaires et suggestions pour

l'amélioration des services en éducation spécialisée. Les résultats du sondage effectué au printemps 2018 sont présentés dans le tableau suivant;

- au printemps 2018, le CECCE a offert à nouveau aux parents, tutrices et tuteurs d'élèves ayant un PEI la possibilité de participer au sondage sur la satisfaction. Les résultats de ce dernier sondage ont été présentés au CCES à l'automne 2018.
- au printemps 2024, le CECCE a offert à nouveau aux parents, tutrices et tuteurs d'élèves ayant un PEI la possibilité de participer au sondage sur la satisfaction.

Taux de participation au sondage									
Nombre de participants					Pourcentage de participation				
2014	2016	2018	2022	2024	2014	2016	2018	2022	2024
767 parents	1 830 parents	1 444 parents	983 parents	2209 parents	63 %	60 %	40 %	49%	43%

Remarque : Le pourcentage n'atteint pas 100 %, puisque certaines personnes n'ont pas répondu à toutes les questions.

*De 2012 à 2014 : pourcentage des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves identifiés par le Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) qui sont en accord.

2016 : pourcentage des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves ayant un PEI, et qui ont ou non été identifiés par le CIPR, qui sont en accord.

Au cours de la réalisation du sondage de 2018, quatre parents ont communiqué avec l'administration afin d'exprimer leurs inquiétudes en ce qui concerne la divulgation de renseignements confidentiels à une tierce partie. Il faut savoir qu'au moment où le sondage sur l'ES a été mené au CECCE, il y avait des reportages consacrés aux brèches de sécurité sur Facebook dans les actualités.

Pour remédier à la situation et d'éviter de soulever l'insatisfaction de certains parents, l'administration a ajouté un encadré au PEI de chaque élève que le parent, la tutrice, le tuteur ou l'élève doit signer afin de donner son consentement pour être joint dans le cadre d'un sondage visant à mesurer leur satisfaction à l'égard du PEI. Cette mesure est en vigueur depuis la rentrée scolaire 2019 en vue de la réalisation du sondage 2020. Le consentement permet de réduire les risques d'insatisfaction, puisque le CECCE ou une tierce partie communique uniquement avec le parent, la tutrice ou le tuteur ayant autorisé la transmission des renseignements.

Mesures d'amélioration des résultats

Le CECCE a toujours l'intention d'améliorer le degré de satisfaction à l'égard des programmes et des services pour l'ES en mettant en place des stratégies qui favorisent une communication plus régulière et plus appropriée entre les écoles et les parents, les tutrices et les tuteurs des élèves concernés.

Évaluation périodique officielle des programmes et des services

L'un des cinq principes sur lesquels repose le cadre de référence est l'évaluation périodique officielle des programmes et des services pour l'éducation spécialisée. Une première évaluation du genre a été réalisée en 1999-2000 par une équipe externe. De cette évaluation ont découlé plusieurs changements importants ont découlé de cette évaluation, dont le cadre de référence adopté en juin 2002. Au cours de l'année scolaire 2005-2006, une seconde évaluation officielle a mené à la formulation de 14 recommandations qui ont été

prises en œuvre. Une nouvelle évaluation officielle a été entreprise en 2013-2014 et a pris fin l'année scolaire suivante. Le rapport final ainsi que le suivi des recommandations ont été présentés au CECCE en juin 2016. Ces recommandations et le plan de mise en œuvre se trouvent à l'annexe B du Plan pour l'éducation spécialisée. En 2018, le CECCE a amorcé un examen des services et des programmes offerts aux élèves autistes du Conseil scolaire. Le but de l'examen consistait à établir les besoins présents et à venir des élèves atteints d'autisme. Cet examen a permis d'établir une vision à moyen et à long terme en autisme pour l'ensemble du Conseil scolaire. D'ailleurs, cette étude d'examen s'est poursuivie à l'interne en 2018-2019 afin de consolider les données pertinentes sur l'autisme. Le prolongement de l'examen a donc permis de déterminer le besoin d'ajout de classes distinctes qui permettront de servir d'autres élèves autistes à grands besoins et d'offrir une formation pour le personnel scolaire en 2020-2021 qui porte sur la prévention et l'intervention non violente en situation de crise.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE (ES)

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) a défini les rôles et les responsabilités en éducation aux paliers élémentaire et secondaire en ce qui concerne notamment :

- le cadre législatif et politique;
- le financement;
- la gestion du système scolaire;
- les programmes d'études et le curriculum de l'Ontario.

Dans le cadre d'un suivi à l'*Étude externe sur les programmes et services destinés à l'enfance en difficulté*, un groupe de travail multidisciplinaire s'est penché, au cours de l'année 2000-2001, sur les rôles et les responsabilités de certains groupes, comme les personnes-ressources affectées à l'enfance en difficulté, les éducatrices et les éducateurs, ainsi que les personnes préposées aux soins. Les rôles et les responsabilités décrits ci-après tiennent compte des travaux de ce groupe et répondent aux normes fixées par EDU. Il faut toutefois savoir que certains rôles et certaines responsabilités ont été précisés ou ajoutés depuis, comme le rôle de l'enseignante-ressource et l'enseignant-ressource révisé en 2013-2014 et le rôle du coach BCBA en 2023-2024.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU)

- Définir, dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les notes Politique/Programmes, les obligations légales des conseils scolaires touchant la prestation des programmes et des services pour l'éducation spécialisée, et établir les catégories et définitions des anomalies;
- Exiger que les conseils scolaires mettent sur pied leur propre comité consultatif pour l'éducation spécialisée (CCES);
- Établir le financement de l'ES selon le modèle de financement qui comprend une subvention de base, une subvention à l'ES et d'autres subventions à des fins particulières;
- Exiger des conseils scolaires qu'ils se dotent d'un plan pour l'éducation spécialisée, le révisent chaque année et soumettent les modifications apportées aux fins d'approbation;
- S'assurer que les conseils scolaires fournissent les programmes et les services pour l'éducation spécialisée qui conviennent à leurs élèves;
- Établir des normes provinciales pour le curriculum et la communication du rendement;
- Exiger que les conseils scolaires déclarent leurs dépenses consacrées à l'ES;
- Mettre en place des tribunaux de l'éducation spécialisée pour trancher les différends entre les parents et les conseils scolaires concernant l'identification et le placement des élèves ayant des besoins particulier en éducation spécialisée;
- Former, pour l'ensemble de la province, un Conseil consultatif ministériel de l'éducation spécialisée chargé de conseiller le ministre de l'Éducation sur les questions relatives aux programmes et aux services pour l'éducation spécialisée;
- Administrer des écoles provinciales et des écoles d'application pour les élèves sourds, malentendants, sourds et aveugles, aveugles, ayant une basse vision ou ayant de graves difficultés d'apprentissage.

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est

- Établir des politiques sur le traitement des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- Exiger des résultats, dont ceux des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- Évaluer les résultats obtenus;
- Mettre sur pied un comité consultatif pour l'éducation spécialisée (CCES) et s'assurer que le Conseil y est représenté (*Règlement de l'Ontario 464/97*);
- Adopter le plan pour l'éducation spécialisée.

Comité consultatif de l'éducation spécialisée du CECCE

- Présenter des recommandations au Conseil scolaire sur toute question ayant des incidences sur l'élaboration, la mise en œuvre et la prestation des programmes et des services pour l'éducation spécialisée du CECCE;
- Participer à la révision annuelle du plan pour l'éducation spécialisée;
- Prendre part au processus annuel de planification budgétaire du Conseil scolaire en ce qui a trait à l'ES;
- Examiner les états financiers du CECCE concernant l'ES;
- Renseigner les parents, les tuteurs et les tuteuses, sur demande;
- Entendre, sur demande, les parents, les tuteurs, les tuteuses et les associations ou groupes intéressés par les questions relatives à l'ES.

Surintendance de l'éducation, responsable de l'éducation spécialisée

- Établir, à l'échelle du Conseil scolaire, des politiques et des pratiques conformes à la *Loi sur l'éducation*, aux règlements et aux notes Politique/Programmes;
- Exiger que le personnel respecte la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les notes Politiques/Programmes;
- Se doter de personnel dûment qualifié pour assurer la prestation des programmes et des services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée du Conseil scolaire;
- Obtenir le financement approprié et déclarer les dépenses consacrées à l'ES;
- Agir comme personne-ressource au Comité consultatif pour l'éducation spécialisée (CCES);
- Superviser l'élaboration et la mise en œuvre du plan pour l'éducation spécialisée;
- Fournir à EDU les rapports statistiques exigés;
- Préparer un « Guide à l'intention du parent, de la tuteur ou du tuteur » en vue de renseigner ces personnes au sujet des programmes, des services et du fonctionnement de l'ES, comme les comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) ainsi que les plans d'enseignement individualisé (PEI), et publier cette information sur le site Web du Conseil scolaire;
- Superviser la formation d'un ou de plusieurs CIPR en vue d'identifier les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée et de déterminer des placements appropriés pour ces élèves;
- Piloter la mise en œuvre de la Pyramide d'interventions pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève;
- Superviser l'offre de perfectionnement professionnel du personnel dans le domaine de l'éducation spécialisée.

Direction du Service du soutien à l'apprentissage – volet éducation spécialisée (SSA ES)

- Élaborer, mettre en œuvre et évaluer des procédures et des directives administratives concernant les programmes et les services pour l'éducation spécialisée;
- Collaborer avec les directions des écoles à la mise en œuvre des politiques et ressources liées à l'éducation spécialisée;
- Collaborer avec les directions des écoles à la mise en œuvre de la Pyramide d'interventions;
- Assurer la gestion du personnel de l'équipe multidisciplinaire;
- Présenter des demandes de subvention liées à l'éducation spécialisée;
- Préparer, présenter et évaluer les plans de mise en œuvre des programmes de subvention liés à l'éducation spécialisée;
- Nouer et maintenir des liens de collaboration avec les partenaires communautaires, les représentants des conseils scolaires, les regroupements provinciaux ou régionaux;
- Soutenir la mise en œuvre des nouvelles initiatives régionales et provinciales sur l'éducation spécialisée;
- Collaborer avec les responsables des services du Conseil scolaire à la gestion des services relatifs à l'éducation spécialisée;
- Coordonner le travail d'élaboration et de révision du plan pour l'éducation spécialisée du Conseil scolaire;
- Organiser et veiller à la mise en œuvre des comités d'admissions ;
- Participer au CCES.

Direction adjointe, Service du soutien à l'apprentissage – volet de l'éducation pour l'éducation spécialisée (SSA ES)

- Mettre en œuvre et évaluer des procédures et des directives administratives concernant les programmes et les services pour l'éducation spécialisée;
- Collaborer avec les directions des écoles à la mise en œuvre des politiques et ressources liées à l'éducation spécialisée;
- Collaborer avec les directions des écoles à la mise en œuvre de la Pyramide d'interventions;
- Collaborer à la mise en œuvre des directives administratives concernant les programmes et les services pour l'éducation spécialisée;
- Assurer la gestion du personnel de l'équipe multidisciplinaire;
- Préparer, offrir et évaluer les plans de mise en œuvre des programmes de subvention liés à l'éducation spécialisée;
- Nouer et maintenir des liens de collaboration avec les partenaires communautaires, les représentants des conseils scolaires, les regroupements provinciaux ou régionaux;
- Soutenir la mise en œuvre des nouvelles initiatives provinciales sur l'éducation spécialisée;
- Collaborer avec les responsables des services du Conseil scolaire à la gestion des services relatifs à l'éducation spécialisée;
- Collaborer à l'élaboration et à la révision du plan pour l'éducation spécialisée du Conseil scolaire;
- Participer au CCED.

Direction d'école

- Exercer les fonctions énoncées dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les notes Politique/Programmes, ainsi que les politiques du CECCE;
- Communiquer au personnel les attentes du ministère de l'Éducation et du Conseil scolaire;
- Communiquer au personnel, aux élèves, aux parents, aux tutrices et aux tuteurs les politiques et les processus du Conseil scolaire concernant l'ES;
- Veiller à ce que du personnel dûment qualifié soit affecté à l'enseignement dans les classes pour l'éducation spécialisée;
- S'assurer que l'identification et le placement des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée par un CIPR soient faits conformément aux processus énoncés dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les politiques du Conseil scolaire;
- Consulter les parents, les tutrices, les tuteurs et le personnel du CECCE afin d'offrir le programme le plus approprié aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- S'assurer que l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PEI, y compris des plans de transition, soient faites selon les normes provinciales;
- S'assurer que les parents, les tutrices et les tuteurs soient consultés au moment de l'élaboration du PEI de leur enfant et qu'ils en reçoivent une copie;
- S'assurer que le programme se déroule conformément au PEI;
- Veiller à ce que des évaluations soient demandées si elles sont nécessaires et que le consentement des parents, des tutrices ou des tuteurs soit obtenu.

Personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année (classe ordinaire et classe distincte)

- Exercer les fonctions énoncées dans la *Loi sur l'Éducation*, les règlements et les notes Politique/Programmes;
- Observer les politiques et processus du Conseil scolaire concernant l'ES;
- Actualiser ses connaissances sur les pratiques dans le domaine de l'éducation spécialisée;
- Participer aux séances de formation nécessaires au développement de ses connaissances et de ses habiletés dans le domaine de l'éducation spécialisée;
- Élaborer, évaluer et réviser, en collaboration avec l'équipe multidisciplinaire de son école et du Conseil scolaire (au besoin), le PEI de l'élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- Consulter le parent, la tutrice ou le tuteur au moment de l'élaboration du PEI de l'élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- Assurer la mise en œuvre du programme dont il est question dans le PEI de l'élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- Élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et envisager différentes adaptations aux fins d'évaluation en collaboration avec l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource;
- Communiquer régulièrement avec le parent, la tutrice ou le tuteur au sujet des progrès de l'élève;
- Collaborer à la préparation des demandes de placement vers des services internes et externes;
- Participer au processus du CIPR (voir section 5).

Enseignante-ressource ou enseignant-ressource pour l'éducation spécialisée de la maternelle à la 12^e année

Par souci de toujours s'améliorer et de s'adapter aux réalités actuelles, le CECCE a procédé à la révision du rôle de l'enseignante-ressource ou de l'enseignant-ressource au sein de ses écoles. Cet exercice a permis de consulter différentes intervenantes et différents intervenants dans les écoles et au Service du soutien à l'apprentissage, ainsi que des constatations de recherche et des écrits récents en la matière.

Exigences du poste

- Posséder les qualifications minimales nécessaires, conformément au *Règlement 298*, pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée (partie 1 de la qualification additionnelle);
- Observer les politiques et les processus du Conseil scolaire concernant l'ES.

Fonctions

- Exercer un leadership pédagogique auprès du personnel enseignant de l'école et de l'équipe multidisciplinaire;
- Collaborer, selon les besoins, avec l'enseignante ou l'enseignant titulaire au processus d'élaboration du PEI des élèves (identifiés par le CIPR ou exigeant un PEI) qui sont inscrits en classe ordinaire ou en classe distincte;
- Collaborer avec l'enseignante ou l'enseignant à la différenciation pédagogique, au choix et à l'élaboration de stratégies efficaces d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour répondre aux besoins des élèves;
- Établir un processus de communication avec le personnel enseignant, le personnel professionnel (orthophonistes, psychologues, travailleuses sociales ou travailleurs sociaux), les intervenantes et les intervenants, les EEAS EED, les parents, les tutrices, les tuteurs et les organismes communautaires partenaires du CECCE;
- Offrir un soutien en classe-ressource, au centre d'aide ou en classe ordinaire aux élèves selon les besoins déterminés dans le PEI;
- Établir et réviser l'horaire d'enseignement selon les besoins et le programme;
- Procéder à une évaluation standardisée des connaissances des élèves concernés en vue de faire une demande de services professionnels ou de placement en classe distincte;
- Assurer le suivi du dépistage précoce ou autre auprès du personnel enseignant concerné;
- Aider l'équipe-école à faire de la prévention en classe ordinaire.

Gestion de l'éducation spécialisée au sein de l'école

En collaboration avec la direction d'école

- Participer à la mise en œuvre du programme pour l'éducation spécialisée;
- Planifier et préparer les CIPR de l'école en compagnie de la direction de l'école;
- S'assurer que le personnel enseignant de l'école connaît les procédures et les délais liés aux CIPR et à l'élaboration du PEI des élèves (voir section 5);
- Assurer le suivi des élèves intégrés qui arrivent des différents organismes externes et des programmes du Conseil scolaire, et faciliter leur intégration en classe ordinaire ou en classe distincte;
- Préparer les demandes de services et de placement internes ou externes des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée en remplissant et en réunissant, entre autres, les documents exigés;
- Organiser, pour l'école, le processus d'élaboration et de mise en œuvre des plans de transition ainsi que l'essai des outils technologiques.

Enseignante ou enseignant en affectation spéciale (EEAS) en éducation spécialisée

- Accompagner les équipes-écoles pour la planification des pratiques exemplaires, des stratégies à haut rendement et des évaluations de l'apprentissage, y compris en offrant de l'aide à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des PEI;
- Modeler des pratiques gagnantes;
- Prévoir et soutenir la mise en œuvre du plan d'amélioration du Conseil et des plans d'amélioration des écoles visant l'amélioration du rendement des élèves ayant des besoins particuliers;
- Préparer et offrir des ateliers de formation et des capsules d'autoformation en tenant compte des priorités des écoles, du CECCE et du ministère de l'Éducation de l'Ontario;
- Accompagner les équipes-écoles pour la mise en œuvre des nouvelles technologies dans les divers programmes d'études destinés aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- Accompagner les équipes-écoles pour la mise en œuvre des divers dossiers relatifs à l'éducation spécialisée;
- Accompagner les équipes-écoles pour l'analyse des besoins en éducation spécialisée;
- Travailler en collaboration avec les différents conseils scolaires, organismes sociocommunautaires ou autres parties concernées relativement à l'éducation spécialisée.

Enseignante itinérante ou enseignant itinérant en basse vision et cécité de la maternelle à la 12^e année

- Donner des conseils aux parents, aux tutrices, aux tuteurs, aux élèves, au personnel enseignant, aux directions d'école ainsi qu'au personnel professionnel du Conseil scolaire;
- Informer et sensibiliser le personnel scolaire au sujet des problèmes d'apprentissage et émotionnels que peuvent entraîner des troubles de la vue chez les élèves;
- Collaborer à l'élaboration d'un programme favorisant l'apprentissage (PEI);
- Assurer le bon fonctionnement des technologies afin de maximiser l'apprentissage et de soutenir le personnel enseignant;
- Collaborer avec les organismes externes (p. ex., CHEO, Centre Jules-Léger, etc.);
- Intervenir individuellement auprès des élèves relativement à leurs aptitudes à la communication, sociales et d'apprentissage.

Analyste du comportement – enseignante et enseignant en affectation spéciale

- Accompagner les équipes-écoles pour la planification des pratiques exemplaires, des stratégies à haut rendement et des évaluations de l'apprentissage, y compris en offrant de l'aide à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des PEI pour les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme;
- Accompagner les équipes-écoles pour l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des stratégies liées à l'analyse du comportement appliqué (ACA);
- Prévoir et soutenir la mise en œuvre du plan d'amélioration du Conseil et des plans d'amélioration des écoles visant l'amélioration du rendement des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme;

- Préparer et offrir des ateliers de formation et des capsules d'autoformation en tenant compte des priorités des écoles, du CECCE et du ministère de l'Éducation de l'Ontario;
- Accompagner les équipes-écoles pour l'analyse des besoins en éducation spécialisée;
- Travailler en collaboration avec les différents conseils scolaires, organismes sociocommunautaires ou autres parties concernées relativement au trouble du spectre de l'autisme.

Analyste du comportement

- Cibler les déficits de comportement chez des élèves présentant des grands besoins;
- Élaborer des plans de soutien en fonction des principes de l'analyse du comportement appliqué;
- Collaborer avec les équipes-écoles afin de proposer des adaptations à l'environnement pour favoriser les apprentissages et l'autonomie;
- Accompagner les équipes-écoles dans la mise en oeuvre d'intervention comportementale et dans la gestion des changements de comportement de manière éthique;
- Collaborer avec des équipes multidisciplinaires;
- Collaborer avec des partenaires externes à titre de personne liaison;
- Intervenir directement auprès des élèves;
- Fournir de la formation et du modelage afin d'approfondir les connaissances des équipes multidisciplinaires;
- Développer des ressources pour appuyer les équipes multidisciplinaires;
- Intervenir en situation d'urgence et de crise en conformité avec les directives établies par le CECCE.

Orthophoniste

- Faire des recommandations aux parents, aux tutrices, aux tuteurs, aux élèves, au personnel enseignant, aux directions d'école ainsi qu'au personnel professionnel du Conseil scolaire;
- Participer au programme de dépistage précoce et continu de la maternelle à la 3^e année;
- Évaluer des élèves ayant des troubles du langage oral ou écrit et des troubles de la parole;
- Émettre des recommandations et procéder aux aiguillages appropriés à la suite des consultations et des évaluations effectuées;
- Élaborer des programmes et venir en aide au personnel qui en assure la mise en oeuvre;
- Offrir des sessions de thérapie selon une priorisation systémique dans le cadre du programme de rééducation orthophonique individualisée (ROI);
- Offrir, selon les besoins systémiques, des interventions directes auprès des élèves (p. ex., classes distinctes, thérapies de groupe, démonstrations de techniques);
- Participer à la planification, à l'exécution et à l'évaluation d'interventions dans un contexte multidisciplinaire, incluant certains PEI;
- Interpréter des rapports d'orthophonie et d'audiologie provenant d'organismes externes (p. ex., Premiers Mots, CHEO, cliniques privées);
- Rédiger des lettres de recommandation concernant les demandes d'outils technologiques (p. ex., Lexibar, systèmes MF, outils de communication suppléante);
- Assurer les suivis quant au fonctionnement des systèmes MF pour les élèves malentendants et ceux ayant un trouble du traitement auditif;

- Assurer la liaison avec les organismes sociocommunautaires (p. ex., programme Premiers mots, Service de réadaptation en milieu scolaire (SRMS) du CHEO);
- Participer au perfectionnement professionnel du personnel du Conseil scolaire.

Ergothérapeute

- Faire des recommandations au personnel enseignant, aux directions d'école, personnel professionnel du Conseil scolaire ainsi qu'aux parents, aux tutrices, aux tuteurs et aux élèves;
- effectuer des évaluations ergothérapeutiques;
- émettre des recommandations et procéder aux aiguillages appropriés à la suite des consultations et des évaluations effectuées;
- élaborer des programmes et venir en aide au personnel qui en assure la mise en œuvre;
- offrir des sessions de thérapie selon une priorisation systémique;
- offrir, selon les besoins systémiques, des interventions directes auprès des élèves (p. ex., classes distinctes, thérapies de groupe, démonstrations de techniques);
- participer à la planification, à l'exécution et à l'évaluation d'interventions dans un contexte multidisciplinaire, incluant certains PEI;
- interpréter des rapports d'évaluation provenant d'organismes externes (p. ex. CHEO, cliniques privées);
- rédiger des lettres de recommandation concernant les demandes d'outils liés aux besoins ergothérapeutiques;
- assurer la liaison avec les organismes sociocommunautaires (p. ex., programme Premiers mots, Service de réadaptation en milieu scolaire (SRMS) du CHEO);
- participer au perfectionnement professionnel du personnel du Conseil scolaire.

Psychologue en chef

- Planifier, diriger, organiser et contrôler l'ensemble des activités opérationnelles en psychologie, en orthophonie, en ergothérapie et en analyse du comportement;
- appuyer à la planification stratégique du Conseil pour orienter les objectifs du SSA et plus précisément la vision de l'autisme;
- proposer des stratégies et participer à la réalisation et à la mise en œuvre de projets ou d'initiatives
- agir comme expert(e)-conseil pour le Comité de gestion, les écoles, les services administratifs et les organismes externes en matière de psychologie;
- proposer des améliorations et des solutions concernant l'évaluation psychologique des élèves;
- promouvoir l'offre de services en psychologie du SSA - volet éducation spécialisée à l'interne du CECCE;
- évaluer les tendances, faire des recherches et identifier toute opportunité pour favoriser les approches innovatrices en matière d'évaluation psychologique des élèves;
- participer au processus du triage des demandes d'évaluations psychologiques.

Psychologue, ou associée ou associé en psychologie

- Formuler des recommandations aux parents, aux tutrices, aux tuteurs, aux élèves, au personnel enseignant, aux directions d'école ainsi qu'au personnel du conseil scolaire à la suite de l'examen de rapports psychologiques d'élève;
- effectuer des évaluations psychologiques, établir et communiquer des diagnostics différentiels,

- faire des recommandations et procéder à des aiguillages appropriés;
- participer à la planification, à l'exécution et à l'évaluation d'interventions en psychoéducation dans un contexte multidisciplinaire, incluant certains PEI;
- assurer la liaison avec les organismes sociocommunautaires;
- participer au perfectionnement professionnel du personnel.

Travailleuse sociale ou travailleur social

- Émettre des recommandations aux parents, aux tutrices, aux tuteurs, aux élèves, au personnel enseignant, aux directions d'école ainsi qu'au personnel professionnel du Conseil scolaire;
- effectuer des évaluations et des interventions auprès des élèves et de leurs familles, formuler des recommandations et procéder à des aiguillages appropriés;
- participer à la planification, à l'exécution et à l'évaluation d'interventions dans un contexte multidisciplinaire, incluant certains PEI;
- assurer la liaison avec les services externes;
- participer au perfectionnement professionnel du personnel du Conseil scolaire;
- faire de la sensibilisation et de la prévention relativement à la santé mentale en transmettant des ressources, en offrant des ateliers, etc.

Éducatrice-ressource ou éducateur-ressource en éducation spécialisée

- Accompagner les éducatrices et éducateurs affectés à l'ES ainsi que les équipes-écoles pour l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de stratégies efficaces qui répondent aux besoins de gestion de comportement des élèves;
- favoriser la collaboration avec les adultes;
- demeurer à l'affût des stratégies efficaces pour la gestion des comportements des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée;
- collaborer avec l'équipe multidisciplinaire du service de soutien à l'apprentissage;
- préparer et animer des réseaux d'échanges, des webinaires et des formations en tenant compte des besoins systémiques et des nouvelles tendances scolaires;
- intervenir en situation d'urgence et de crise conformément aux directives établies par le Conseil scolaire.

Éducatrice-ressource ou éducateur-ressource langage

- Effectuer des sessions d'interventions dans le cadre du programme de stimulation langagière intensive (SLI) auprès des élèves ciblés du jardin et de la première année;
- effectuer, sous la supervision et selon les recommandations de l'orthophoniste, des interventions relatives au langage dans le cadre du programme de stimulation en communication sociale (SCS);
- rédiger, des notes sur le progrès accompli à la suite des séances d'intervention ainsi qu'un bilan de l'évolution au terme de la prestation des services;
- préparer du matériel d'intervention afin de favoriser le développement langagier.

Éducatrice ou éducateur en éducation spécialisée

- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre du PEI de certains élèves;
- participer aux formations offertes;
- favoriser la réalisation des attentes et des contenus du PEI;
- préparer et adapter, sous la supervision du personnel enseignant titulaire, les outils d'apprentissage qui permettront aux élèves de répondre avec succès aux attentes énoncées dans le PEI;
- rédiger des rapports d'observation, au besoin;
- tenir à jour des grilles d'observation et d'évaluation continues;
- communiquer toute information pertinente à l'équipe multidisciplinaire et aux organismes externes;
- participer, à la demande de la direction d'école, aux études de cas et aux CIPR;
- participer, à la demande de la direction, aux réunions de l'équipe de l'éducation spécialisée de l'école et d'organismes externes, et fournir les renseignements et les documents demandés;
- aider les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée lors de travaux de recherche ou d'activités d'évaluation;
- accompagner les élèves, au besoin, lors de leur intégration en classe ordinaire;
- préparer et animer des séances sur les habiletés de vie et habiletés sociales proposées dans le PEI;
- intervenir en situation d'urgence et de crise conformément aux directives établies par le Conseil scolaire;
- assurer la surveillance et la sécurité, en dehors de la salle de classe, des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée (p. ex., lors des déplacements en dehors de la salle de classe, des récréations, des activités parascolaires);
- aider les élèves à s'occuper de leur hygiène corporelle conformément aux recommandations du CIPR et du PEI;
- fournir les soins de santé qui sont prescrits par l'école et les directives administratives du Conseil scolaire;
- accompagner des élèves lors de sorties éducatives;
- participer à la vie de l'école.

Préposée ou préposé aux soins

- Aider les élèves à effectuer leurs activités physiques;
- aider les élèves à s'occuper de leur hygiène corporelle;
- assurer la sécurité physique des élèves;
- voir au bon déroulement du repas, aider les élèves à se nourrir, nettoyer ou désinfecter les lieux et le matériel;
- faire la lessive, au besoin;
- aider à l'accueil et au départ des élèves;
- accompagner les élèves (ou le groupe) lors des sorties éducatives;
- communiquer toute information pertinente à l'équipe multidisciplinaire et les organismes externes;
- s'assurer de la disponibilité du matériel;
- tenir à jour un inventaire du matériel requis pour l'hygiène corporelle des élèves;
- participer à la vie de la classe et de l'école;
- communiquer, au besoin, avec les parents, les tutrices ou les tuteurs.

Parent, tutrice ou tuteur de l'élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée

- Se tenir au courant des politiques et des procédures du Conseil scolaire dans les domaines qui concernent l'enfant;
- participer aux réunions du CIPR, aux rencontres entre le parent, la tutrice ou le tuteur et le personnel enseignant, ainsi qu'aux autres activités scolaires pertinentes;
- participer à l'élaboration du PEI;
- connaître le personnel scolaire qui travaille auprès de l'élève;
- soutenir l'élève à la maison;
- collaborer avec la direction de l'école et le personnel enseignant afin de résoudre les problèmes qui pourraient survenir;
- être responsable de l'assiduité de l'élève à l'école.

Élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée

- Respecter les obligations énoncées dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les notes Politique/Programmes;
- respecter les politiques et les procédures du Conseil scolaire;
- participer à l'élaboration du plan de transition;
- participer, au besoin, aux réunions du CIPR, aux rencontres entre le parent, la tutrice ou le tuteur et le personnel enseignant, ainsi qu'aux autres activités.

MÉTHODES DE DÉPISTAGE PRÉCOCE ET STRATÉGIES D'INTERVENTION

Le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) offre un programme de dépistage précoce et continu qui est conforme aux énoncés de la note Politique/Programmes n° 11 du ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU). Il a mis au point une méthode de dépistage précoce et continu afin de déterminer les aptitudes et les besoins de chaque élève sur le plan de l'apprentissage pour leur proposer des expériences visant à favoriser leur développement général.

Le Conseil est d'avis qu'il est important de dépister le plus tôt possible les besoins d'un élève pour effectuer des interventions préventives, concrètes et efficaces qui contribuent au plein épanouissement de celui-ci, et à assurer la réussite de son programme.

La prévention demeure le but du programme de dépistage précoce, qui commence dès la maternelle et se poursuit jusqu'à la fin de la 3^e année. Le Conseil scolaire s'engage à fournir le soutien nécessaire aux écoles et au personnel enseignant relativement au processus d'évaluation continue et de planification de programme et des interventions. Il assure ainsi la réussite de l'élève en privilégiant la confiance en soi et l'estime de soi.

Le dépistage précoce consiste à bien déterminer les besoins de l'élève et à intervenir tôt au cours de chacune des années d'étude de ce dernier, particulièrement à la maternelle et au jardin. L'élève amorce alors une étape importante de sa vie durant laquelle il doit développer de façon optimale son langage, sa motricité, ses habiletés sociales et ses compétences.

Philosophie du CECCE

Les méthodes de dépistage précoce et les stratégies d'intervention utilisées au CECCE font partie d'un processus continu d'évaluation et de planification des programmes qui est amorcé dès qu'un enfant est inscrit à l'école et qui se poursuit pendant toute la scolarité de celui-ci (Note Politique/ Programmes n° 11). Le CECCE accorde une très grande importance à la prévention des difficultés et au suivi des élèves tout au long de leurs études.

Entrée à l'école

Le dépistage précoce et continu vise essentiellement à déterminer où se situe l'élève dans son développement global afin de répondre à ses besoins grâce à la mise en œuvre d'un programme éducatif de qualité. L'entrée à l'école suit les grandes étapes suivantes :

- la direction de l'école et l'enseignante ou l'enseignant rencontrent le parent, la tutrice ou le tuteur en compagnie de l'enfant avant la rentrée scolaire;
- l'équipe-école organise normalement une rencontre au mois de mai ou à la rentrée scolaire avec l'ensemble des parents, des tutrices et des tuteurs pendant laquelle elle les informe au sujet du programme du dépistage précoce et continu;
- une entrevue d'accueil est prévue en compagnie du parent, de la tutrice ou du tuteur et de l'enfant au début de l'année scolaire;
- l'entrée échelonnée pour la maternelle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de mieux connaître l'élève et donne à ce dernier l'occasion de se familiariser avec les routines de la classe et son nouvel environnement.

Objectifs du programme

Les objectifs du programme de dépistage précoce et continu sont, entre autres, les suivants :

- rendre positive l'intégration de l'enfant à l'école avec la collaboration du parent, de la tutrice ou du tuteur;
- apprendre à mieux connaître l'enfant, ses forces et ses besoins;
- observer l'enfant de façon continue et modifier le programme selon les besoins;
- reconnaître les élèves qui manifestent des aptitudes intellectuelles supérieures et effectuer une intervention pour répondre à leurs besoins;
- prévenir des difficultés;
- établir, si nécessaire, un programme adapté aux besoins de chaque élève pour favoriser l'acquisition de bases solides en matière d'habiletés de la pensée et d'aptitudes physiques, sociales et langagières;
- proposer des expériences qui contribuent à la réussite scolaire et développer chez l'élève une attitude favorable à l'apprentissage;
- accompagner l'élève dans son cheminement pour qu'il devienne plus confiant en ses capacités et de plus en plus autonome;
- initier l'élève aux routines et aux responsabilités;
- favoriser le dialogue avec le parent, la tutrice ou le tuteur afin d'aider l'élève à se développer pour atteindre son plein potentiel;
- permettre au parent, à la tutrice ou au tuteur de participer aux prises de décision et aux interventions en vue d'assurer la réussite scolaire de leur enfant.

Évaluation continue dans le cadre du programme de dépistage précoce

Le personnel enseignant, avec l'aide de l'éducatrice ou de l'éducateur de la petite enfance (s'il y a lieu), évalue de façon continue au moyen de différentes méthodes l'apprentissage de l'élève au cours des activités quotidiennes dans la salle de classe. Les données recueillies doivent témoigner des progrès de l'élève par rapport aux attentes de programme d'études. L'observation est l'outil d'évaluation privilégié. Les autres méthodes utilisées doivent être clairement définies et appropriées aux activités évaluées, aux styles d'apprentissage, à l'âge et aux aptitudes de l'élève. Différents outils d'observation sont également utilisés : notes anecdotiques, carnets, portfolios, grilles d'observation, profil de développement, etc.

Ressources utilisées dans le cadre du programme de dépistage précoce et continu

Les principaux instruments de dépistage précoce sont les suivants :

- le relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants contiennent des éléments qui permettent de dépister le plus tôt possible les besoins des élèves du cycle préparatoire;
- le bulletin de progrès scolaires ainsi que le bulletin scolaire contiennent des éléments servant à dépister le plus tôt possible les besoins des élèves de la 1^{re} et de la 2^e année;
- la « Trousse d'accueil » pour distinguer dès le début de leurs études, les élèves ayant des besoins particuliers qui sont inscrits à l'école;
- l'entrevue d'accueil;
- les tâches d'évaluation en mathématiques du CECCE;
- les évaluations diagnostiques en ALF.

Avec l'accord des parents, des tutrices et des tuteurs, l'équipe-école communique avec les organismes communautaires offrant un programme aux élèves ayant des besoins particuliers.

Dépistage précoce et processus d'identification des difficultés d'apprentissage

Lorsque l'équipe-école constate des difficultés chez un élève, elle prévoit une intervention ciblée tout en respectant les diverses mesures de soutien prévues par la *Pyramide d'interventions* :

- une évaluation plus approfondie est d'abord faite par l'enseignante ou l'enseignant, qui remplit le *profil de l'élève* approprié du Service du soutien à l'apprentissage - volet pédagogie. Au besoin, la personne-ressource de l'école procède à une évaluation pédagogique. Les parent, la tutrice ou le tuteur sont informé set participe tout au long de cette démarche;
- l'équipe-école effectue une étude de cas officielle. Les intervenantes et les intervenants accompagnent l'élève et participent à l'étude de cas. L'équipe-école peut remplir le formulaire de soutien approprié afin de créer le profil de l'élève et de faire les suivis nécessaires;
- selon les difficultés constatées aux étapes précédentes et avec l'accord du parent, de la tutrice ou du tuteur, une demande d'évaluation plus approfondie est acheminée à des professionnelles et professionnels de la santé (p. ex., psychologue, orthophoniste, ergothérapeute, etc.) afin de préciser les besoins de l'élève et de cibler les interventions qui conviennent à celui-ci;
- le recours à un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) est proposé si cela s'avère nécessaire à la suite de l'étude de cas et à la lumière des évaluations spécialisées auxquelles le parent, la tutrice ou le tuteur a consenti.

Le processus de recours à un CIPR est amorcé. Tous les éléments de ce processus tiennent compte des mesures de soutien de la *Pyramide d'interventions*.

La plupart des élèves ayant des besoins particuliers continuent de fréquenter une classe ordinaire en bénéficiant d'un plan d'enseignement individualisé (PEI). Par contre, certains élèves ayant des difficultés qui leur sont propres et que le CIPR a cernées sont orientés vers des classes distinctes afin de mieux répondre à leurs besoins particuliers, si leurs parents, leurs tutrices ou leurs tuteurs sont d'accord.

Rôles des responsables du dépistage précoce

Le succès du dépistage précoce repose sur l'étroite collaboration et la participation assidue des parents, des tutrices et des tuteurs, de l'équipe-école et des organismes communautaires.

Direction d'école

La direction d'école est responsable de la mise en œuvre du programme de dépistage précoce et continu. Elle s'assure que chaque élève fait l'objet d'une évaluation continue et reçoit l'appui nécessaire pour répondre aux besoins particuliers de celui-ci, s'il y a lieu.

La direction d'école peut déléguer à un membre du personnel enseignant la gestion du programme de dépistage précoce et continu. Cette tâche peut être confiée à la personne ressource de l'école qui devient alors la personne responsable de la mise en œuvre du programme de dépistage précoce et continu.

La direction d'école assure une communication avec les parents, les tutrices et les tuteurs.

Personnel enseignant

Le personnel enseignant joue un rôle primordial dans la mise en œuvre du programme de dépistage précoce et continu. Il lui incombe de connaître et d'enclencher le processus. La bienveillance et la réussite scolaire doivent demeurer au centre des interventions.

Il appartient au personnel d'observer et de suivre les développements affectif, social, intellectuel et physique de chaque élève afin d'adopter les stratégies appropriées qui permettront à ce dernier de réaliser des progrès.

Enfin, le personnel doit maintenir une communication constante avec le parent, la tutrice ou le tuteur afin de favoriser le développement de l'élève pour que celui-ci atteigne son plein potentiel.

Parent, tutrice ou tuteur

Le rôle du parent, de la tutrice ou du tuteur est très important dans le programme de dépistage précoce et continu. Depuis la naissance de son enfant, le parent, la tutrice ou le tuteur a joué un rôle de premier plan en ce qui concerne son éducation et son développement général; il en est le premier responsable.

Tout le travail déjà réalisé auprès de l'élève, que ce soit au domicile familial, à la garderie ou par des organismes de services sociaux ou de santé, est important pour l'école qui veut répondre aux besoins de l'élève. Le parent, la tutrice ou le tuteur possède de l'information privilégiée et peut la transmettre au personnel de l'école dans le but d'aider son enfant à s'épanouir à l'école.

Pour que l'équipe-école puisse répondre aux besoins de l'élève, il est essentiel de créer un lien de confiance avec le parent, la tutrice ou le tuteur.

L'intégration de l'élève à l'école ne diminue en rien l'importance du rôle du parent, de la tutrice ou du tuteur. Au contraire, celle-ci ou celui-ci doit encourager les efforts de son enfant, célébrer ses succès et collaborer étroitement avec l'équipe-école.

Programme de la maternelle et du jardin d'enfants (PMJE)

En 2010, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a amorcé la mise en œuvre progressive du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants (PMJE) jusqu'en 2015, qui visait la création de classes de maternelle et de jardin à temps plein dans toutes les écoles élémentaires de la province. Dans le cadre du PMJE, les élèves de 3 à 5 ans sont accompagnés toute la journée par une enseignante ou un enseignant et par une éducatrice ou un éducateur de la petite enfance au cours de leurs divers apprentissages axés sur le jeu.

Depuis septembre 2014, toutes les écoles du CECCE offrent le PMJE. En 2024-2025, plus de 3 981 élèves de 3 à 5 ans profitent de ce programme, et ont la possibilité de participer au volet scolaire et au volet de la journée prolongée (programme avant et après l'école). Il est à noter que ÉDU procède actuellement à la révision du programme cadre.

« Les premières années du développement des jeunes enfants forment la base de l'apprentissage, du comportement et de la santé d'une personne pour le reste de sa vie. »

McCain et Mustard, *Inverser la fuite des cerveaux – Étude sur la petite enfance*, avril 1999

Programme de Stimulation langagière intensive (SLI)

En 2022-2023, les éducatrices-ressources en langage ont mis en œuvre le programme de stimulation langagière intensive (SLI). Ce service d'appui est offert aux élèves du jardin et de la première année pouvant bénéficier de séances de stimulation langagière intensive. Ces élèves ont, au préalable, fait l'objet d'un dépistage ou d'une évaluation orthophonique qui a révélé la présence de difficultés de nature langagière orale dans leur langue dominante. En 2024-2025, 166 élèves ont pu bénéficier de ce programme.

Programme de Rééducation orthophonique individualisée (ROI)

En 2022-2023, les orthophonistes ont mis en œuvre le programme de rééducation orthophonique individualisée (ROI). Ce programme, destiné aussi aux élèves de jardin et de première année, est offert aux élèves présentant des besoins modérés à sévères au plan langagier oral, selon les résultats d'une priorisation systémique. En 2024-2025, un total de 116 élèves ont pu recevoir des interventions individualisées, offertes par une orthophoniste du CECCE.

Programme de Stimulation de la communication sociale (SCS)

En 2023-2024, les éducatrices ressources langage volet trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont mis en place le programme de stimulation de la communication sociale (SCS). Ce service d'appui offre des séances aux élèves de maternelle et du jardin ayant des besoins en communication sociale, qu'ils aient ou non un diagnostic de TSA. La sélection des élèves

s'effectue à la suite d'un processus de triage fondé sur les observations de l'orthophoniste et de l'équipe-école.. En 2024-2025, 38 élèves ont pu bénéficier de ce programme.

Programme de Communication sociale (CS)

En 2023-2024, les orthophonistes au volet TSA/CS ont mis à l'essai le programme de rééducation orthophonique individualisée (ROI) axé sur la communication sociale (ROI CS). Ce programme, destiné aux élèves de la maternelle, du jardin et de la première année, a été offert aux élèves ayant des difficultés marquées au niveau des compétences de base nécessaires au développement de la communication sociale. En 2024-2025, environ 75 élèves ont pu bénéficier des interventions individualisées, offertes par une orthophoniste du CECCE.

Intervention soutenue en lecture pour les élèves de 1^{re} année (ISLÉ-1)

Afin de prévenir des difficultés en lecture chez les élèves de 1^{re} année et dans le but de souligner l'importance d'intervenir tôt auprès des élèves les plus à risque en lecture et en écriture, le Conseil scolaire soutient les écoles qui assurent, depuis 2013-2014, la prestation de services à même les écoles.

PROCESSUS DU COMITÉ D'IDENTIFICATION, DE PLACEMENT ET DE RÉVISION (CIPR) ET DU COMITÉ D'APPEL

Les dispositions particulières relatives à l'identification et au placement des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée sont énoncées dans le Règlement de l'Ontario 181/98 (Règ.181/98) – Identification et placement des élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée. Celui-ci prévoit aussi le réexamen périodique de l'identification et du placement des élèves ainsi que de la possibilité pour les parents, les tutrices ou les tuteurs d'interjeter appel des décisions avec lesquelles ils sont en désaccord. Le processus du CIPR adopté par le CECCE est conforme au Règ.181/98. Comme le montrent le schéma et les tableaux ci-après, ce processus fait appel au dépistage précoce et à une approche fondée sur l'observation de l'élève au tout début de la scolarité de ce dernier, et il s'articule essentiellement autour du soutien qu'offre l'équipe-école.

Aiguillage vers le CIPR

Conformément au Règ.181/98, le CECCE prépare, publie et distribue un guide des parents, des tutrices et des tuteurs qui fournit des renseignements sur les programmes et les services destinés à l'éducation spécialisée, sur le processus du CIPR, sur les procédures en cas de désaccord avec le CIPR et sur le plan d'enseignement individualisé (PEI).

Un schéma conceptuel présentant toutes les étapes menant à l'identification et au placement d'un élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée se trouve à la fin de la présente section.

Pyramide d'interventions – pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève

La pyramide sert de cadre qui aligne les interventions afin que chaque élève atteigne à la fin de sa scolarité le profil de sortie. La Pyramide d'interventions s'adresse à toutes les intervenantes et à tous les intervenants du CECCE qui œuvrent auprès d'élèves de la maternelle à la 12e année. Elle est constituée de soutiens progressifs et cumulatifs en fonction du profil et des besoins de l'élève.



Processus d'identification, de placement et de révision

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités du parent, de la tutrice ou du tuteur et de l'élève	Responsabilités de la direction d'école
<ul style="list-style-type: none"> La direction d'école aiguille l'élève au CIPR à la demande du parent, de la tutrice ou du tuteur, ou de sa propre initiative. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur peut demander par écrit à la direction d'école d'aiguiller l'élève au CIPR. Le parent, la tutrice ou le tuteur peut demander une correspondance en braille, en gros caractères ou enregistrée. 	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer de donner suite à la demande du parent, de la tutrice ou du tuteur en respectant les délais prescrits. Utiliser le mode de correspondance demandé. S'assurer que les processus formalités soient respectés.
<ul style="list-style-type: none"> Dans les 15 jours suivant l'aiguillage au CIPR, la direction d'école en informe le parent, la tutrice ou le tuteur. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur reçoit : <ul style="list-style-type: none"> un avis écrit de l'aiguillage au CIPR; la date probable de la réunion du CIPR; le guide des parents, des tuteurs et des tuteurs dans le format approprié. Le parent, la tutrice ou le tuteur peut être invité à donner son consentement à une évaluation psychologique ou médicale de santé, conformément à la <i>Loi de 2004 sur la protection des renseignements personnels sur la santé</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans a le droit de recevoir tous les renseignements donnés aux membres du CIPR.
<ul style="list-style-type: none"> Au moins 10 jours avant la réunion du CIPR, la direction d'école doit informer par écrit le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans de la date de la réunion. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans a le droit de recevoir tous les renseignements donnés aux membres du CIPR. 	<ul style="list-style-type: none"> Informé le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans que l'élève a le droit d'assister à la réunion. S'assurer que le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans reçoit tous les renseignements donnés aux membres du CIPR.

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités du parent, de la tutrice ou du tuteur et de l'élève	Responsabilités de la direction d'école
<ul style="list-style-type: none"> Le CIPR se réunit et : <ul style="list-style-type: none"> - examine les rapports d'évaluation (de l'apprentissage, psychologique ou de santé); - peut rencontrer l'élève; - peut discuter des programmes et des services à l'éducation spécialisée, et formuler des recommandations. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève d'au moins 16 ans ont droit d'être représentés par une personne parlant en leur nom. Le consentement du parent, de la tutrice ou du tuteur est exigé avant une rencontre avec l'élève âgé de moins de 16 ans. Le parent, la tutrice ou le tuteur a le droit d'assister à la rencontre. Le parent, la tutrice, le tuteur ou l'élève âgé d'au moins 16 ans peut demander qu'il y ait une discussion sur les programmes et les services à l'éducation spécialisée, et y prendre part. 	<ul style="list-style-type: none"> La direction d'école : <ul style="list-style-type: none"> - comprend le rôle de la personne représentant le parent, la tutrice ou le tuteur et, au besoin, explique ce rôle au parent, à la tutrice ou au tuteur, à l'élève et à cette personne; - précise le rôle du CIPR au parent, à la tutrice ou au tuteur, ainsi qu'à la personne le représentant avant la réunion du CIPR.
<p>Le CIPR :</p> <ul style="list-style-type: none"> détermine si l'élève présente des besoins particuliers ou non; indique, pour l'élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée, la catégorie et la définition des anomalies décelées conformément à la liste établie par le ministère; décrit les points forts et les besoins de l'élève; décide du placement de l'élève et doit recommander son placement dans une classe ordinaire, s'il est convaincu qu'un tel placement répond aux besoins de l'élève et correspond aux préférences de son parent, de sa tutrice ou de son tuteur; doit énoncer dans sa décision les motifs de cette recommandation. 	<p>La présidence du CIPR envoie un avis écrit de la décision :</p> <ul style="list-style-type: none"> au parent, à la tutrice ou au tuteur; à l'élève âgé d'au moins 16 ans; à la direction de l'école lui ayant aiguillé l'élève; à la direction de l'éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les éléments de l'avis de décision. Tenir compte de la différence entre les recommandations et les décisions du CIPR. Commencer l'élaboration du PEI. Recevoir éventuellement la décision en présence du parent, de la tutrice ou du tuteur et de l'élève âgé d'au moins 16 ans.

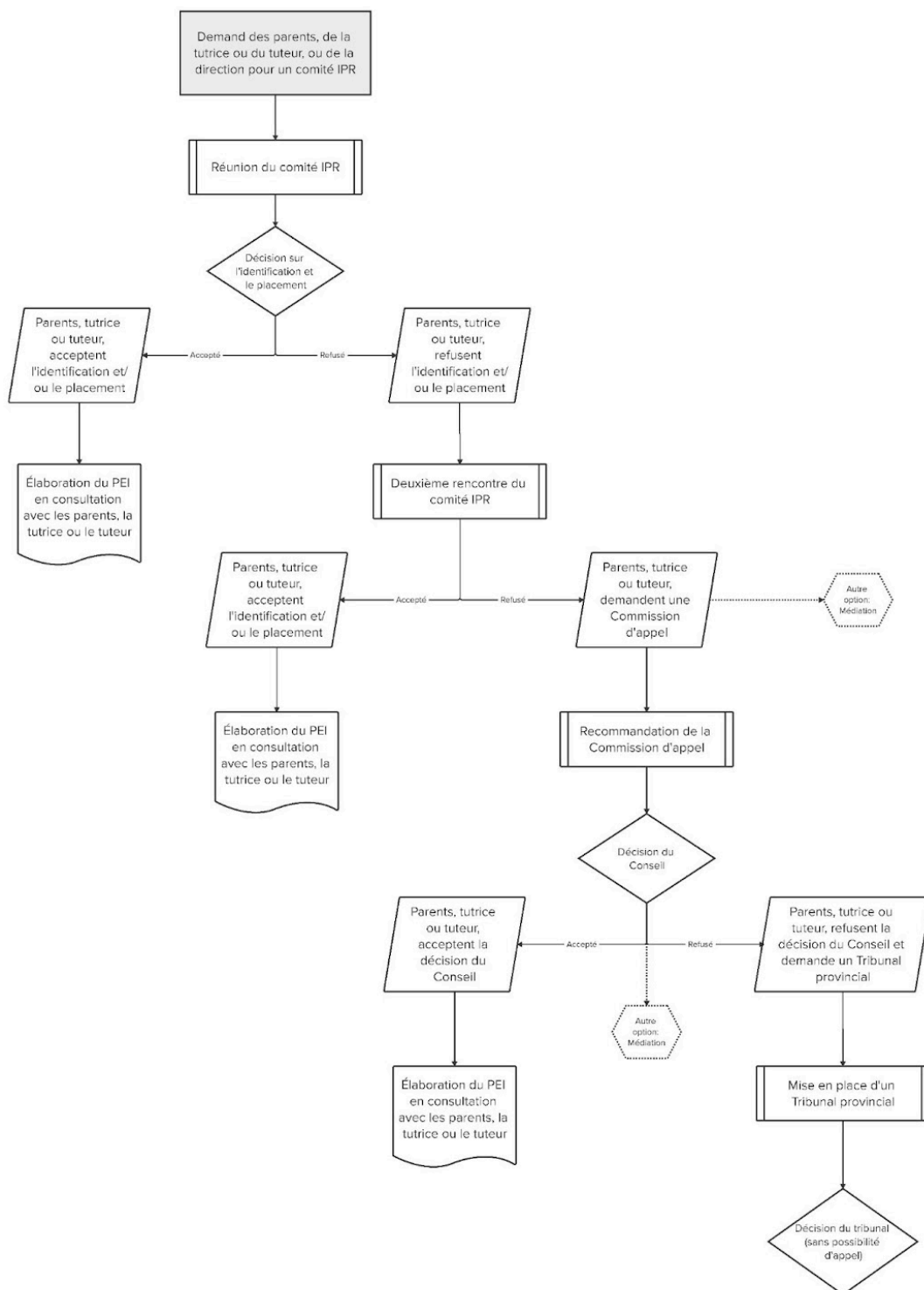
Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités du parent, de la tutrice ou du tuteur et de l'élève	Responsabilités de la direction d'école
<ul style="list-style-type: none"> Une deuxième réunion du CIPR est convoquée le plus tôt possible à la demande du parent, de la tutrice ou du tuteur. 	<ul style="list-style-type: none"> Dans les 15 jours suivant la réception de l'avis de décision, le parent, la tutrice ou le tuteur peut demander une deuxième réunion du CIPR pour examiner la décision; ou, dans les 30 jours suivant la réception de l'avis de décision, le parent, la tutrice ou le tuteur peut déposer un avis d'appel de la décision auprès du Conseil scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser une réunion de suivi avec le CIPR le plus tôt possible, sur demande.
<ul style="list-style-type: none"> Après une deuxième réunion, le CIPR peut : <ul style="list-style-type: none"> - confirmer sa décision initiale et en informer les parties concernées; - modifier sa décision initiale et informer les parties concernées de cette révision et des motifs justifiant celle-ci. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur qui n'est pas d'accord avec une décision confirmée ou révisée prise lors de la réunion de suivi peut demander que la question soit soumise à une commission d'appel en matière d'éducation spécialisée dans les 15 jours suivant la réception de l'avis de décision envoyé après la deuxième réunion du CIPR. 	
<ul style="list-style-type: none"> Le Conseil scolaire met en application le plus tôt possible la décision du CIPR et informe la direction d'école de la décision. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur qui reçoit l'avis écrit de décision finale du CIPR doit normalement donner par écrit son consentement au placement ou déposer un avis d'appel auprès du Conseil scolaire. Si le parent, la tutrice ou le tuteur ne donne pas son consentement ou ne fait pas appel de la décision, le Conseil scolaire peut donner suite à la décision du CIPR. 	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer que le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans comprennent bien la procédure d'appel.
<ul style="list-style-type: none"> L'élève fait l'objet d'un placement conforme à la décision du CIPR : <ul style="list-style-type: none"> - si le parent, la tutrice ou le tuteur y consent; - si le parent, la tutrice ou le tuteur n'y a pas consenti, mais n'a pas interjeté appel avant la fin de la période d'appel. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur qui ne donne pas son consentement au placement et ne fait pas appel est informé par écrit que l'élève a fait l'objet d'un placement. 	<ul style="list-style-type: none"> Amorcer le processus d'élaboration du PEI.
<ul style="list-style-type: none"> Dans les 30 jours de classe suivant le placement, un PEI doit être élaboré pour l'élève, 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au moins 16 ans 	La direction d'école s'assure : <ul style="list-style-type: none"> que le parent, la tutrice ou le tuteur et l'élève âgé d'au

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

et une copie de celui-ci doit être remise au parent, à la tutrice ou au tuteur et à l'élève âgé d'au moins 16 ans.	sont consultés sur le contenu du PEI.	moins 16 ans sont consultés relativement à l'élaboration du PEI; <ul style="list-style-type: none"> qu'un PEI est préparé et qu'une copie est remise au parent, à la tutrice ou au tuteur et à l'élève âgé d'au moins 16 ans.
--	---------------------------------------	---

Étapes du processus du CIPR	Droits et responsabilités du parent, de la tutrice ou du tuteur et de l'élève	Responsabilités de la direction d'école
<ul style="list-style-type: none"> Pour l'élève âgé d'au moins 14 ans, le PEI doit comporter un plan de transition relatif aux activités postsecondaires (sauf pour les élèves surdoués). 		
<ul style="list-style-type: none"> Au moins une fois par année scolaire, le CIPR se réunit à nouveau pour réviser l'identification ou le placement de l'élève, ou les deux. 	<ul style="list-style-type: none"> Le parent, la tutrice ou le tuteur peut demander une révision dans les trois mois qui suivent le placement. Une révision ne peut être demandée plus d'une fois tous les trois mois; Le parent, la tutrice ou le tuteur peut renoncer par écrit à la révision annuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Demander une révision par le CIPR sur avis adressé au parent, à la tutrice ou au tuteur. En cas de révision, respecter une marche à suivre semblable à celle prévue pour la réunion initiale du CIPR.

Processus d'identification et de placement d'un élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée



ÉVALUATION ÉDUCATIONNELLE ET AUTRES ÉVALUATIONS

Le CECCE accorde une grande importance au processus d'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers dans le but de leur offrir un plan d'enseignement individualisé (PEI) et un placement scolaire adapté à leurs besoins. Les compétences du personnel professionnel de la santé ainsi que celles du personnel enseignant demeurent essentielles.

La pénurie de personnel professionnel francophone en Ontario explique les délais pour mener des évaluations et effectuer les suivis qui en découlent. Le CECCE fait connaître régulièrement ses besoins au ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) et en informe le Comité consultatif en éducation spécialisée (CCES).

Priorisation des interventions des services professionnels

Le CECCE met à la disposition des équipes-écoles les services de psychologues, d'orthophonistes, de travailleuses sociales et de travailleurs sociaux ainsi que de techniciennes et techniciens en travail social pour aider à déterminer les besoins de certaines élèves et de certains élèves. Le Conseil appuie les équipes-écoles dans la mise en œuvre des programmes ou des services ciblés visant à répondre aux besoins des élèves au sein des écoles. Ces services sont offerts soit sous forme d'activités de consultation pour le personnel de l'école, soit sous forme d'évaluation des besoins de l'élève. Toute demande de services suppose un dépistage préalable des difficultés dont il est question dans la Pyramide d'interventions. À la suite de l'évaluation, la spécialiste ou le spécialiste émet des recommandations en vue de pallier ces difficultés.

Étant donné le nombre élevé de demandes d'évaluation, le CECCE a établi des normes claires qui rendent transparentes et explicites les priorités en matière de services. Le processus d'aiguillage a pour but de proposer un modèle opérationnel qui cherche à tenir compte à la fois du nombre d'élèves dans chaque école, des caractéristiques de chaque milieu et des priorités en matière de services au CECCE.

Un système centralisé permet d'obtenir un portrait instantané des services en cours ou en attente en psychologie, en orthophonie ou en travail social. Les spécialistes offrent aux élèves et aux équipes-écoles une panoplie de programmes et de services. Il peut s'agir de consultations, d'études de cas, de comités d'admission, de recommandations pour du soutien technologique, de formations, de programmes de prévention, d'interventions dans des situations de crise, d'aiguillage vers des services communautaires, de counseling, d'interprétations de rapports ainsi que d'évaluations officielles. Si des parents, tuteurs ou tuteurs choisissent de procéder à une évaluation par un fournisseur externe du Conseil, celui-ci peut tenir compte des recommandations du spécialiste afin de répondre aux besoins de l'élève.

Réglementation des professions

Le CECCE embauche du personnel professionnel membre d'un ordre reconnu en Ontario. Ces personnes doivent se conformer à la *Loi sur l'éducation*, à la *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées*, à la *Loi de 2004 sur la protection des renseignements personnels sur la santé* ainsi qu'aux autres lois et règlements applicables.

Instruments d'évaluation

Évaluation psychologique

L'évaluation psychologique fait appel à des instruments normalisés (de mesure du fonctionnement intellectuel et cognitif, du fonctionnement adaptatif, de la coordination visuo-motrice, du comportement et de la personnalité) qui sont utilisés pour poser un diagnostic. L'évaluation psychologique est effectuée par un membre de l'Ordre des psychologues de l'Ontario conformément à la Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées.

Afin de contribuer de façon optimale aux services offerts à l'élève, les rapports psychologiques doivent répondre à des exigences ou à des normes supplémentaires. Ces normes sont énoncées à l'annexe D – Normes et procédures concernant les évaluations psychologiques complètes.

Évaluation orthophonique

L'évaluation orthophonique est réalisée à l'aide d'instruments normalisés ou non et porte sur le langage expressif ou réceptif, la parole, les habiletés métalinguistiques et la communication sociale. Cette évaluation permet de préciser la sévérité des besoins au niveau du langage ou de la parole. L'évaluation orthophonique est effectuée par un membre de l'Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario conformément à la Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées.

Les rapports en orthophonie peuvent comporter des stratégies d'intervention qui tiennent compte des besoins de l'élève évalué, des suggestions d'activité pour stimuler son langage ainsi que des mesures d'adaptation afin de répondre à ses besoins en classe. Ils peuvent aussi inclure des conseils pratiques pour les parents, les tutrices ou les tuteurs et des moyens leur permettant de contribuer au développement langagier de leur enfant. Des recommandations liées à l'aiguillage vers des services externes ou au sein du CECCE sont possibles (p. ex., évaluation audiolinguistique, Services de réadaptation en milieu scolaire (SRMS) du CHEO, consultation médicale, évaluation psychologique ou placement en classe distincte).

Évaluation en travail social

Une élève ou un élève qui éprouve de la difficulté sur le plan personnel, social, affectif, comportemental ou scolaire peut être aiguillé(e) vers les services d'une travailleuse sociale ou d'un travailleur social. Cette personne, qui doit détenir une maîtrise en travail social et être membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario, procède à une évaluation des besoins de l'élève. Elle prépare ensuite un plan d'intervention qui tient compte de l'entourage de l'élève, du parent, de la tutrice ou du tuteur, du personnel scolaire et des spécialistes externes qui côtoient l'élève.

Outre les services individuels que les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux offrent aux élèves, ils sont disponibles pour les consultations de la part du personnel scolaire, font des interventions de groupe et animent des ateliers de prévention auprès des élèves, ainsi que des formations auprès de l'équipe-école. Ils viennent également en aide à l'équipe-école lors d'événements tragiques ou des situations de crise.

Au besoin, les élèves des Premières Nations, Métis ou Inuit peuvent obtenir des services culturellement adaptés de la part d'une travailleuse sociale autochtone. De même, les élèves afrodescendants peuvent demander des services culturellement sensibles d'une travailleuse sociale ou d'un travailleur social afrodescendant.

Évaluation pédagogique (WIAT II ou EFAR)

L'évaluation pédagogique a pour but d'établir le niveau de rendement scolaire de l'élève et la nature des besoins de ce dernier. Elle vise à dégager les points forts et les besoins de l'élève ainsi que ses connaissances et compétences afin de déterminer des pistes d'intervention (stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage, adaptations pédagogiques, différenciation, etc.). L'évaluation pédagogique porte essentiellement sur les compétences de base en lecture, en écriture et en mathématiques. Elle est effectuée par le personnel enseignant membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ayant terminé la première partie de la qualification additionnelle en éducation spécialisée et ayant suivi la formation de la mise en œuvre de l'évaluation pédagogique standardisée.

Évaluation ergothérapique

L'évaluation en ergothérapie est réalisée à l'aide d'outils standardisés ou non, selon les besoins, et porte sur les habiletés motrices fines et globales, la perception visuelle, l'intégration sensorielle, les compétences fonctionnelles et l'autonomie dans les tâches scolaires et de la vie quotidienne. Cette évaluation permet de déterminer la nature et la sévérité des difficultés de l'élève ainsi que leur impact sur sa participation et son rendement scolaire. L'évaluation en ergothérapie est effectuée par un membre de l'Ordre des ergothérapeutes de l'Ontario, conformément à la **Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées**.

Les rapports en ergothérapie peuvent inclure des stratégies d'intervention adaptées aux besoins spécifiques de l'élève, des suggestions d'activités pour développer ses habiletés motrices, sensorielles ou organisationnelles, ainsi que des recommandations pour la mise en place de mesures d'adaptation en classe. Ils peuvent également contenir des conseils pratiques pour les parents, les tuteurs ou les tuteurs afin de favoriser l'autonomie de leur enfant dans son environnement scolaire et à la maison. Au besoin, des recommandations pour un aiguillage vers des services externes ou au sein du CECCE peuvent être proposées (p. ex., consultation médicale, évaluation psychologique, services de réadaptation en milieu scolaire (SRMS) du CHEO, ou référence vers des programmes spécialisés).

Délai d'attente et nombre d'évaluations réalisées

Grâce à un système de triage, les demandes de services sont priorisées d'après les besoins de chaque élève. Par conséquent, les délais d'attente varient d'une demande à l'autre. Ils sont d'ailleurs présentés dans le tableau ci-dessous.

Le délai d'attente pour avoir accès aux services professionnels est tributaire des facteurs suivants :

- la priorité au sein du conseil selon des critères établis;
- la charge de travail du personnel professionnel;
- l'âge de l'élève, puisque la priorité pour certains types d'évaluation est parfois accordée aux élèves de la maternelle à la 3^e année;
- les échéanciers imposés par certains processus administratifs (p. ex., admissibilité à des services thérapeutiques externes, type d'évaluation requise et nombre de jours nécessaires).

Le délai d'attente applicable à la prestation des services demeure une priorité. Chaque année, le Conseil revoit et améliore les procédures pour mieux gérer les temps d'attente. En raison d'une révision de la prestation des services, il faut souligner que les interventions en orthophonie et en travail social ont pris de l'ampleur.

Bilan des interventions directes réalisées par les services professionnels

		2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Psychologie	Nombre de professionnels	7**	7**	7**	7**	Automne 2025
	Nombre d'évaluations	63	63	103	151	Automne 2025
	Nombre d'élèves ayant reçu d'autres services	322	316	242	288	Automne 2025
	Délai d'attente	5 jours	5 jours	sans objet***	sans objet***	Automne 2025
	Dossiers en attente*	2	0	0	0	Automne 2025
Orthophonie	Nombre de professionnels	11,5	14,5	13,5	13,5	Automne 2025
	Nombre d'évaluations	356	433	330	295	Automne 2025
	Nombre d'élèves ayant reçu d'autres services	1121	1121	1021	959	Automne 2025
	Délai d'attente	14 jours	9 jours	10 jours	5 jours	Automne 2025
	Dossiers en attente*	19	12	11	33	Automne 2025
Travail social	Nombre de professionnels	29	29	33	33	Automne 2025
	Nombre d'élèves ayant reçu des services d'intervention	944	1032	1385	1506	Automne 2025
	Délai d'attente	2 jours	4 jours	3 jours	4 jours	Automne 2025
	Dossiers en attente	0	0	0	0	Automne 2025

* Dossiers en attente : dossiers qui n'ont pas été transmis à un spécialiste au moment de la demande en raison d'un indice de priorité peu élevé.

** Le nombre de spécialistes n'est pas représentatif, puisqu'il ne tient pas compte des absences prolongées. Il convient de préciser qu'en raison de la pandémie et de la fermeture des écoles, aucune évaluation n'a eu lieu du 13 mars au 30 juin 2020, puisque les rencontres en présentiel n'étaient pas autorisées.

*** Compte tenu du nombre important de services offerts par un professionnel au privé, il n'est pas possible de mesurer le délai d'attente.

Consentement des parents, des tutrices ou des tuteurs

Avant de procéder à une évaluation psychologique, orthophonique, ergothérapique ou des besoins en travail social, la ou le professionnel doit obtenir le consentement éclairé du parent, de la tutrice ou du tuteur, ou de l'élève, selon son âge, en leur demandant de remplir des formulaires. L'âge auquel, selon les normes du CECCE, l'élève peut consentir à une évaluation en psychologie, en orthophonie et en ergothérapie est de 18 ans. L'âge auquel un élève peut consentir aux services en travail social est de 12 ans. Dans le cas d'une évaluation de nature pédagogique, le personnel scolaire doit en informer le parent, la tutrice ou le tuteur et obtenir le consentement verbal ou écrit. La *Loi sur l'accès à l'information municipale et la protection de la vie privée* régit la collecte, l'utilisation et la divulgation des renseignements personnels dans les conseils scolaires et dans les écoles dont le financement provient des fonds publics. Les renseignements écrits ou verbaux ne peuvent pas être divulgués à un tiers sans le consentement écrit du parent, de la tutrice ou du tuteur, ou de l'élève, selon son âge. Un formulaire doit être rempli à cette fin.

Communication des résultats de l'évaluation

Le spécialiste communique les résultats de l'évaluation au parent, à la tutrice ou au tuteur à l'occasion d'une rencontre et leur remet une copie du rapport d'évaluation. Dans le cadre de l'évaluation psychologique, au sens où de la *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées*, le membre de l'Ordre des psychologues de l'Ontario communique le diagnostic au parent, à la tutrice ou au tuteur.

Transmission de l'information

Le consentement écrit du parent, de la tutrice ou du tuteur est essentiel afin de communiquer à l'équipe-école et aux organismes externes des renseignements recueillis dans le cadre d'évaluations effectuées par les psychologues, les orthophonistes, l'ergothérapeute, les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux.

Confidentialité

Les résultats et les rapports découlant des évaluations effectuées par les psychologues, les orthophonistes, l'ergothérapeute, les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux font partie de dossiers centralisés conservés par le Service du soutien à l'apprentissage (SSA) du CECCE. Ces dossiers sont accessibles aux professionnels travaillant directement avec les élèves concernés ainsi qu'à leur parent, leur tutrice ou leur tuteur. Une copie des rapports d'évaluation psychologique, orthophonique et ergothérapique est versée au dossier scolaire de l'Ontario (DSO) de chaque élève. Les rapports sont retirés du DSO et retournés au Conseil scolaire lorsque l'élève quitte celui-ci pour s'inscrire dans un autre conseil scolaire.

Les rapports versés au DSO sont accompagnés de la mention « Transfert interdit - Reproduction interdite ». Toute reproduction ou tout transfert exige l'autorisation écrite du parent, de la tutrice ou du tuteur légal, et seul le SSA est autorisé à reproduire ou à transférer un rapport d'évaluation. Toutes les demandes de copie provenant d'organismes externes, des parents, des tutrices ou des tuteurs doivent être acheminées à la direction du SSA ES.

SERVICES AUXILIAIRES DE SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Le gouvernement de l'Ontario a décidé que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), le ministère de la Santé de l'Ontario et le ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario partageraient les responsabilités de la prestation des services auxiliaires de santé. Il incombe aux conseils scolaires, aux Services professionnels de santé en milieu scolaire (SPSMS) du ministère de la Santé et aux organismes qui relèvent du ministère des Services sociaux et communautaires d'offrir conjointement et directement ces services au niveau local. Le modèle de partage des responsabilités est présenté dans la note Politique/Programmes n 81, qui est publiée sur le site Web du ministère de l'Éducation. Cette politique gouvernementale a pour objet de garantir qu'aucun enfant d'âge scolaire ne se voit refuser l'accès à l'éducation du fait qu'il a besoin de services auxiliaires de santé pendant les heures de classe.

Services professionnels de santé en milieu scolaire

Les SPSMS fournissent des services aux élèves qui y sont admissibles. Le ministère de la Santé de l'Ontario finance des services d'ergothérapie, d'orthophonie, de physiothérapie, de soins infirmiers et de nutrition. Il importe de souligner que dans les régions éloignées d'Ottawa, où les francophones sont fortement minoritaires, il est parfois difficile d'avoir accès à des services professionnels en français. Quand cela se produit, le CECCE revendique le droit des élèves d'obtenir ces services en français. Voici une description de ceux qui sont offerts.

Orthophonie

L'orthophoniste du programme itinérant des Services de réadaptation en milieu scolaire (SRMS) est chargé de traiter et de gérer les troubles de la parole, de la fluidité et de la voix chez les élèves qui ont, entre autres, reçu un diagnostic d'un orthophoniste du CECCE à la suite d'une consultation à laquelle ont également pris part le parent, la tutrice ou le tuteur ainsi que l'équipe-école, et en ayant recours à des outils d'évaluation. Les élèves peuvent être aiguillés aux SRMS par l'orthophoniste d'un autre organisme, comme le programme Premiers mots, le Centre de traitement pour enfants d'Ottawa ou une clinique privée. L'orthophoniste des SRMS collabore avec les parents, les tutrices ou les tuteurs, le personnel enseignant ainsi que les éducatrices et les éducateurs.

Les interventions les plus fréquentes sont les suivantes :

- l'évaluation des troubles de la parole, de la voix et de la fluidité;
- l'intervention en orthophonie auprès d'élèves ayant des difficultés liées à la production des sons de la parole allant de modérés à graves;
- l'intervention auprès d'élèves ayant un trouble de la voix (timbre, qualité, résonance);
- l'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés liées à la fluidité (bégaiement).

Ergothérapie

L'ergothérapeute est chargé d'accompagner les élèves ayant des besoins particuliers dans l'accomplissement de leurs activités habituelles. L'ergothérapeute collabore avec les parents, les tutrices ou les tuteurs, le personnel enseignant, les éducatrices et les éducateurs ainsi que les préposées et préposés aux soins. Les interventions les plus fréquentes sont les suivantes :

- l'évaluation de l'accessibilité et de la sécurité de l'école pour l'élève;
- l'évaluation en vue de prescrire l'équipement essentiel, les aides techniques ou technologiques qui seront utilisés à l'école;
- l'évaluation et le suivi d'élèves après une intervention chirurgicale ou une maladie afin de les aider à reprendre leurs activités scolaires;

- l'évaluation des soins personnels, si ceux-ci influent sur le rendement scolaire; l'évaluation et la consultation dans le cas d'élèves ayant de très grandes difficultés de motricité fine ou globale, de fonctionnement sur le plan visuo-moteur ou perceptivo-moteur, si ces difficultés compromettent la capacité de l'élève à suivre les routines scolaires;
- l'éducation et la formation du personnel de l'école qui est appelé à répondre aux besoins des élèves liés à un problème médical ou une intervention chirurgicale, à des activités motrices, au positionnement, à l'utilisation de l'équipement, au soulèvement et au transfert, ainsi qu'à toute autre difficulté associée aux habiletés fonctionnelles des élèves à l'école.

Physiothérapie

La ou le physiothérapeute est chargé d'aider les élèves à retrouver au maximum leur capacité physique afin de pouvoir accomplir leurs activités quotidiennes. Les élèves aux prises avec des problèmes neuromusculaires, des retards sur le plan de la fonction motrice globale ou de la motricité fine, des troubles thoraciques chroniques ou un état nécessitant un suivi postopératoire peuvent avoir besoin de services de physiothérapie. Le ou la physiothérapeute collabore avec les parents, les tuteurs ou les tuteurs, le personnel enseignant, les éducatrices et les éducateurs ainsi que les préposées et préposés aux soins. Les interventions les plus fréquentes sont les suivantes :

- l'évaluation de la mobilité des élèves dans l'école (salle de classe, escalier, ascenseur, rampe, terrain de jeu et gymnase), plus particulièrement en ce qui concerne la sécurité et l'efficacité de la mobilité, de manière à ce que les élèves puissent participer aux activités;
- l'évaluation de l'accessibilité et de la sécurité de l'école pour les élèves;
- l'évaluation de l'équipement spécialisé ou fabriqué sur mesure et utilisé en milieu scolaire;
- l'évaluation et le suivi des élèves après une intervention chirurgicale ou une maladie afin de les aider à reprendre leurs activités scolaires;
- l'éducation et la formation du personnel enseignant, des éducatrices et des éducateurs et des préposées et préposés aux soins qui sont appelés à répondre aux besoins des élèves liés à un problème médical ou une intervention chirurgicale, à des activités motrices globales, au positionnement et à la mobilité dans la classe, à l'utilisation de l'équipement, aux techniques de prévention des blessures au dos, au soulèvement et au transfert, ainsi qu'à toute autre difficulté associée à la mobilité des élèves.

Nutrition

La diététicienne ou le diététicien est chargé d'accompagner les élèves et leur parent, tuteur ou tuteur afin de faciliter la rééducation alimentaire et de trouver un bon équilibre nutritionnel. Les problèmes principaux auxquels cette personne s'attarde sont les problèmes de déglutition qui nécessitent la modification de la texture des aliments, le reflux gastro-œsophagien, l'ingestion insuffisante d'aliments, les intolérances et les allergies alimentaires qui nuisent à la croissance et au contrôle de l'alimentation par sonde.

Soins infirmiers

L'infirmière ou l'infirmier est chargé de prodiguer des soins aux élèves ayant des besoins complexes en matière de santé selon les recommandations d'un médecin. Cette personne collabore avec les parents, les tuteurs ou les tuteurs, le personnel enseignant, les éducatrices et les éducateurs ainsi que les préposées et préposés aux soins. Les interventions les plus fréquentes sont les suivantes :

- l'alimentation par sonde;
- les soins associés à la trachéotomie;
- l'administration de médicaments par injection;
- la stérilisation de cathéter;
- la pression manuelle sur la vessie;
- le soin des orifices artificiels;

- le drainage postural;
- la succion profonde (gorge ou poumon);
- l'alimentation par perfusion.

Programme d'affectation du personnel infirmier aux services de santé mentale et de lutte contre les dépendances

Le Programme d'affectation du personnel infirmier aux services de santé mentale et de lutte contre les dépendances des SPSMS est axé sur les élèves (et leur famille, s'il y a lieu) ayant des problèmes légers ou complexes de santé mentale ou de toxicomanie. Le personnel infirmier autorisé propose des services visant à favoriser une bonne santé et à prévenir les maladies, ainsi que des interventions en soins infirmiers liées à la santé mentale conformément à la législation et à la réglementation en vigueur. Le personnel infirmier doit être membre de l'Ordre des infirmières et des infirmiers de l'Ontario.

Services d'évaluation et de consultation

Les SPSMS du ministère de la Santé doivent aussi, à la demande du Conseil scolaire, évaluer les besoins des élèves et offrir à ceux-ci les services de santé nécessaires leur permettant de fréquenter l'école. Il incombe également aux SPSMS d'aider les conseils scolaires à donner la formation et l'orientation initiales aux membres de leur personnel chargé d'assurer la prestation de certains autres services auxiliaires. Dans le cas où l'organisation des services auxiliaires demeure identique, mais qu'il y a un changement de personnel scolaire, les SPSMS ne sont pas tenus de former les nouveaux membres du personnel.

Responsabilités du ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires

Il appartient au ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires d'assurer la prestation des services auxiliaires de santé dans les établissements de soins et de traitement pour enfants, comme les programmes dits l'article 23 de La Loi sur l'éducation. Il importe de souligner que la gestion du volet éducatif de ces programmes auxquels sont inscrits des élèves du CECCE est confiée au Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) en vertu d'une entente de partage des responsabilités.

Responsabilités du Conseil scolaire

Le CECCE peut autoriser le personnel à administrer, aux élèves, des médicaments par voie buccale lorsqu'une ordonnance médicale précise qu'ils doivent les prendre durant les heures de classe. Le CECCE s'est d'ailleurs doté d'une directive administrative et de formulaires d'autorisation à cette fin.

Pour les élèves ayant une déficience physique, le personnel du Conseil scolaire assure la prestation de services de nature générale (p. ex., s'assurer que le cathéter est propre, aider à se mouvoir, à manger, à aller à la salle de bain et à faire des exercices habituels). Des préposées et des préposés aux soins ou des éducatrices et des éducateurs peuvent offrir de tels services.

Quant aux élèves ayant des troubles du langage, les orthophonistes du Conseil scolaire proposent de la formation et des consultations, procèdent à des évaluations orthophoniques, élaborent des plans d'intervention que mettront à exécution les intervenantes ou intervenants scolaires et offrent de l'intervention clinique.

Le CECCE n'embauche pas de physiothérapeute, de personnel infirmier et de diététicienne ou diététicien. Cependant, le personnel du Conseil scolaire travaille activement à la mise en œuvre des programmes qui sont élaborés par les différents thérapeutes des SPSMS, participe aux études de cas et collabore avec les parents, les tutrices et les tuteurs.

Le tableau suivant résume les services auxiliaires de santé offerts au Conseil scolaire par les SPSMS sur son territoire.

Services auxiliaires de santé en milieu scolaire

Organisme offrant le service	Critères d'admissibilité au service	Titre de la personne qui détermine l'admissibilité	Critères de cessation du service	Processus de règlement des différends
Soins infirmiers				
<ul style="list-style-type: none"> • Services professionnels de santé en milieu scolaire – CHEO • Enfants Inclus (Hôpital de Brockville) • Enfants Inclus (Hôpital Hôtel-Dieu) • Service de pédiatrie du Centre communautaire Champlain (Hôpital de Pembroke) • Enfants Inclus (Carleton Place) • Enfants Inclus (Merrickville) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recommandation d'un médecin avant l'admission de l'élève au programme • Traitement prescrit devant être assuré par une infirmière autorisée ou un infirmier autorisé. • Prestations du régime d'assurance-santé • Évaluation par une diététicienne ou un diététicien des besoins en matière d'alimentation (p. ex., alimentation par sonde) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaire de soins des Services professionnels de santé en milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Recommandation d'un médecin • Recommandation du gestionnaire de soins • L'élève n'a plus besoin de services ou n'en retire aucun bienfait. • Le parent, la tutrice ou le tuteur estime que le traitement n'est plus nécessaire. • L'élève, son parent, sa tutrice ou son tuteur ne coopère pas au processus thérapeutique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'appel pour le parent, la tutrice, le tuteur, les intervenantes et les intervenants en milieu scolaire • Personne-ressource : gestionnaire de soins
Ergothérapie, physiothérapie, orthophonie				
	<ul style="list-style-type: none"> • Prestations du régime d'assurance-santé • Traitement prescrit est indispensable pour que l'élève fréquente l'école. • Évaluation par une professionnelle qualifiée ou un professionnel qualifié : personnel enseignant pour l'ergothérapie et la physiothérapie, orthophoniste pour le 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaire des Services professionnels de santé en milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Recommandation du thérapeute • Recommandation du gestionnaire de soins • L'élève n'a plus besoin de services ou n'en retire aucun bienfait. • Le parent, la tutrice ou le tuteur estime que le traitement n'est plus nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'appel pour le parent, la tutrice ou le tuteur, les intervenantes et les intervenants en milieu scolaire • Personne-ressource : gestionnaire de soins

	<ul style="list-style-type: none"> service d'orthophonie • Aiguillage par une professionnelle ou un professionnel, la direction d'école ou le parent, la tutrice ou le tuteur • Demande adressée au gestionnaire de soins • Autorisation du parent, de la tutrice ou du tuteur • Formulaires appropriés à remplir 		<ul style="list-style-type: none"> • Participation irrégulière ou inexistante de l'élève • Recommandations mises en œuvre. • L'élève, son parent, sa tutrice ou son tuteur ne coopère pas au processus thérapeutique. 	
Alimentation, nutrition				
	<ul style="list-style-type: none"> • Service de consultation sur demande • Consultation avec le médecin et les autres membres de l'équipe de soins de santé (personnel infirmier, orthophoniste, ergothérapeute) pour la réalisation des objectifs en matière d'alimentation • Prestations du régime d'assurance-santé 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaire des Services professionnels de santé en milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Recommandation de la diététicienne ou du diététicien • L'élève n'a plus besoin de service. • Le parent, la tutrice ou le tuteur estime que le traitement n'est plus nécessaire. • L'élève, son parent, sa tutrice ou son tuteur ne coopère pas au processus thérapeutique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'appel pour le parent, la tutrice, le tuteur, les intervenantes et les intervenants en milieu scolaire • Personne-ressource : gestionnaire de soins
Administration de médicaments prescrits, cathétérisme, soulèvement et aide pour se mouvoir, aide à la salle de toilette, succion peu profonde (bouche et nez)				
Sur autorisation : <ul style="list-style-type: none"> • l'élève • le parent, la tutrice ou le tuteur • un membre du personnel du CECCE 	<ul style="list-style-type: none"> • Recommandation d'un médecin • Autorisation écrite du parent, de la tutrice ou du tuteur 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinatrice ou coordonnateur des services destinés à l'éducation spécialisée au CECCE 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève n'a plus besoin de services ou n'en retire aucun bienfait. • Le parent, la tutrice ou le tuteur estime que le traitement n'est plus nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de règlement des différends du PEI

CATÉGORIES ET DÉFINITIONS DES ANOMALIES

La *Loi sur l'éducation* de l'Ontario oblige les conseils scolaires à fournir des programmes et services en éducation spécialisée destinés aux élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée. En vertu de la Loi, « un élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée » est un élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique ou d'anomalies multiples et identifié par un comité, dans un programme d'éducation spécialisée. Un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) organise des rencontres afin d'identifier les élèves ayant des besoins particuliers en tenant compte de cinq (5) catégories d'anomalies et de définitions connexes qu'a établies le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU), et qui sont présentées ci-après. Le CECCE s'est en outre doté de son propre processus décisionnel visant le dépistage d'élèves susceptibles d'avoir ces anomalies et il revient au CIPR de l'appliquer. Ce processus est indiqué en caractères italiques dans les pages qui suivent.

Anomalies de communication

La note Politique/Programmes n°8 informe les conseils scolaires des exigences sur l'identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage ainsi que sur la planification de leurs programmes. Elle fournit la définition du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour « trouble d'apprentissage » qui doit être utilisée par un CIPR pour identifier les élèves ayant des troubles d'apprentissage. La version révisée de cette note est entrée en vigueur le 2 janvier 2015.

a) Troubles d'apprentissage

Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, un « trouble d'apprentissage » compte parmi les troubles neurologiques du développement qui ont un effet constant et très important sur la capacité d'acquérir et d'utiliser des habiletés dans un contexte scolaire et d'autres, et qui :

- a un impact sur l'habileté à percevoir ou à interpréter efficacement et avec exactitude les informations verbales ou non verbales chez les élèves qui ont des aptitudes intellectuelles évaluées *au moins* dans la moyenne;
- entraîne :
 - a) des résultats de sous-performance scolaire qui ne correspondent pas aux aptitudes intellectuelles de l'élève (qui sont évaluées au moins dans la moyenne),
 - b) des résultats scolaires qui ne peuvent être maintenus par l'élève qu'avec des efforts extrêmement élevés ou qu'avec de l'aide supplémentaire;
- entraîne des difficultés dans l'acquisition et l'utilisation des compétences dans au moins un des domaines suivants : lecture, écriture, mathématiques, habitudes de travail et habiletés d'apprentissage;
- peut être généralement associé à des difficultés liées à au moins un processus cognitif, comme le traitement phonologique, la mémoire et l'attention, la vitesse de traitement, le traitement perceptivo-moteur, le traitement visuo-spatial et les fonctions exécutives (p. ex., autorégulation du comportement et des émotions, planification, organisation de la pensée et des activités, priorisation, prise de décision);
- peut être associé à des difficultés d'interaction sociale (p. ex., difficulté à comprendre les normes sociales ou le point de vue d'autrui), à d'autres conditions ou troubles, diagnostiqués ou non, ou à d'autres anomalies;

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

b) Troubles du langage

Difficulté d'apprentissage caractérisée par une compréhension ou une production déficiente de la communication verbale, écrite ou autre, qui peut s'expliquer par des facteurs neurologiques, physiques ou sensoriels.

Le trouble du langage peut se manifester par une perturbation dans la forme, le contenu et la fonction du langage, et comprendre :

- des retards de langage;
- des défauts d'élocution;
- des troubles de la phonation, qu'ils soient ou non organiques ou fonctionnels.

c) Troubles de la parole

Difficulté éprouvée dans la formation du langage pour des raisons d'ordre neurologique, psychologique, physique ou sensoriel, liée aux moyens perceptivo-moteurs de transmission orale et qui peut se caractériser par des troubles d'articulation et d'émission des sons sur le plan du rythme ou de l'accent tonique.

Difficulté éprouvée au point de vue des mécanismes purement physiques de la communication d'un message. La parole est composée de trois éléments :

- l'articulation ou la production physique des sons de la parole;
- la voix ou le son produit lorsqu'une personne parle (on peut y distinguer le timbre, la qualité et la résonance);
- la fluidité verbale ou le rythme, qui désigne la facilité avec laquelle les sons, les mots et les phrases s'enchaînent lorsqu'une personne parle.

d) Autisme

Grave difficulté d'apprentissage caractérisée par :

- ☐ de graves problèmes de développement éducatif, de relations avec l'environnement, de mobilité, ou de graves problèmes de perception, de parole et de langage;
- ☐ une incapacité de représentation symbolique antérieurement à l'acquisition du langage.

e) Surdité et surdité partielle

Anomalie caractérisée par un manque de développement de la parole ou du langage en raison d'une perception auditive réduite ou inexistante, ainsi que par une perte auditive bilatérale de nature neurosensorielle qui limite l'accès à l'éducation et nécessite un appareil pour l'amplification des sons ou des aides spécialisées pour la communication.

La surdité occasionne des difficultés considérables de développement du langage écrit ou parlé. L'intervention directe de personnel enseignant qualifié pour enseigner aux sourds ou d'un interprète peut s'avérer nécessaire.

Anomalies de comportement

Difficulté d'apprentissage caractérisée par divers problèmes de comportement dont l'importance, la nature et la durée ou la fréquence sont telles qu'elles entravent l'apprentissage scolaire. Les anomalies de comportement peuvent s'accompagner des difficultés suivantes :

- inaptitude à créer et à entretenir des relations interpersonnelles;
- crainte ou anxiété excessive;
- tendance à avoir des réactions impulsives;
- inaptitude à apprendre, qui ne peut être attribuée à un facteur d'ordre intellectuel, sensoriel ou physique, ni à un ensemble de ces facteurs.

L'élève présentant une anomalie de comportement exige une surveillance étroite, peut constituer une menace à sa propre sécurité ou à la sécurité des autres, et doit bénéficier d'un programme spécial ou de l'intervention de personnel spécialisé.

Les critères retenus par le CECCE pour dépister une anomalie de comportement sont généralement les suivants :

- l'élève présente des difficultés de contrôle de soi ou de respect des règles de conduite de sorte qu'il perturbe le fonctionnement des autres élèves;
- l'élève manifeste un niveau d'inhibition qui nuit à son adaptation sociale ou son épanouissement personnel;
- l'élève a des compulsions ou des tics qui nuisent à son adaptation scolaire ou à celle d'autres élèves;
- l'élève éprouve des difficultés marquées d'attention.

Dans le cas du dépistage d'*anomalies de comportement*, la fréquence, la durée ou l'intensité des problèmes de comportement de l'élève doivent être telles qu'il est nécessaire de faire appel à un ensemble d'interventions particulières.

Anomalies d'ordre intellectuel

a) Douance – élève surdoué

Élève d'un niveau mental très supérieur à la moyenne qui a besoin de programmes d'apprentissage beaucoup plus élaborés que les programmes ordinaires et mieux adaptés à ses facultés intellectuelles.

b) Déficiência intellectuelle légère

Difficulté d'apprentissage caractérisée par :

- la capacité de suivre une classe ordinaire grâce à une modification considérable du programme d'études et à une aide particulière;

- l'inaptitude de l'élève à suivre une classe ordinaire en raison de la lenteur de son développement intellectuel;
- une aptitude à réussir un apprentissage scolaire, à réaliser une certaine adaptation sociale et à subvenir à ses besoins;
- un fonctionnement intellectuel et adaptatif considérablement sous la moyenne qui empêche l'élève de suivre une classe ordinaire. L'élève montre des difficultés fréquentes ou constantes sur le plan des habiletés de la vie quotidienne, des habiletés d'interaction sociale et de la maîtrise de soi compte tenu de son âge.

Dans plusieurs cas, l'élève ayant une déficience intellectuelle légère peut fonctionner en classe ordinaire grâce à des modifications considérables du programme d'études et à une aide particulière.

L'élève peut tirer profit d'un programme axé sur l'acquisition d'habiletés sociales, d'habiletés nécessaires pour vivre de manière autonome, d'habiletés à subvenir à ses besoins financiers et d'aptitudes d'apprentissage de base.

c) Handicap de développement

Grave difficulté d'apprentissage caractérisée par :

- l'inaptitude à suivre le programme d'enseignement destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle légère en raison d'un développement intellectuel lent;
- une aptitude limitée à l'apprentissage scolaire, à l'adaptation sociale et à subvenir à ses besoins.

Anomalies d'ordre physique

a) Handicap physique

Déficience physique grave nécessitant une aide particulière en matière d'apprentissage pour réussir aussi bien que l'élève sans difficulté du même âge ou du même niveau de développement.

Trouble médical ou handicap physique, chronique ou de longue durée requérant de l'aide personnelle, des aménagements ou des modifications aux environnements d'apprentissage. L'élève ayant un handicap physique montre une incapacité à suivre le curriculum sans l'intervention directe d'une gamme de spécialistes, est incapable de suivre le curriculum sans adaptations importantes et a besoin d'aide fréquente ou constante pour ses soins personnels ou les activités de la vie quotidienne.

b) Cécité et basse vision

Incapacité visuelle partielle ou complète qui, même après correction, entrave le rendement scolaire.

L'élève montre une incapacité à suivre le curriculum sans l'intervention de personnel enseignant qualifié pour enseigner aux aveugles.

Anomalies multiples

Ensemble de difficultés d'apprentissage, de troubles ou de handicaps physiques nécessitant, sur le plan scolaire, les services de membres du personnel enseignant qualifiés pour l'éducation spécialisée ainsi que des services d'appoint appropriés.

PLACEMENTS POUR L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE OFFERTS PAR LE CONSEIL SCOLAIRE

Le CECCE propose divers placements aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée. Ces placements sont recommandés par les comités d'identification de placement et de révision (CIPR) en tenant compte des points forts et des besoins des élèves. Deux types de services sont offerts dans le cadre des placements : le service direct et le service indirect. Le service direct est une intervention auprès de l'élève en classe ou à l'extérieur de celle-ci. Le service indirect est un service de consultation et de soutien spécialisé offert par l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource aux intervenantes et aux intervenants qui travaillent auprès de l'élève, à savoir le personnel, les équipes et la direction de l'école.

Voici les cinq grandes catégories de placement :

- Classe ordinaire avec services indirects
L'élève est placé dans une classe ordinaire pendant toute la journée, et l'enseignante ou l'enseignant bénéficie de services de consultation spécialisés.
- Classe ordinaire avec accompagnement de l'enseignante-ressource ou de l'enseignant-ressource
L'élève est placé dans une classe ordinaire pendant toute la journée ou presque et reçoit un enseignement individuel ou en petit groupe qui est adapté à ses besoins et donné dans la classe ordinaire par une enseignante qualifiée ou un enseignant qualifié en éducation spécialisée.
- Classe ordinaire avec retrait partiel
L'élève est placé dans une classe ordinaire et, pendant moins de la moitié de la journée, bénéficie d'un enseignement en dehors de la classe donnée par une enseignante qualifiée ou un enseignant qualifié en éducation spécialisée. D'autres services de soutien peuvent aussi être offerts à retrait partiel, par exemple :
 - aide d'une éducatrice en éducation spécialisée ou d'un éducateur en éducation spécialisée;
 - aide du personnel professionnel du CECCE;
 - aide du personnel des Services professionnels de santé en milieu scolaire;
 - toute autre aide prévue dans le PEI.
- Classe distincte avec intégration partielle
L'élève est placé, pendant au moins la moitié de la journée, dans une classe pour l'éducation spécialisée où le rapport élèves/personnel enseignant est conforme aux dispositions de l'article 31 du Règlement de l'Ontario 298, mais est intégré à une classe ordinaire pendant au moins une période d'enseignement par jour.
- Classe distincte à plein temps
L'élève est placé, pendant toute la journée, dans une classe pour l'éducation spécialisée où le rapport élèves/personnel enseignant est conforme aux dispositions de l'article 31 du Règlement de l'Ontario 298.

Placement en classe ordinaire

Lorsqu'un élève présente des besoins particuliers, la première option envisagée par le CIPR est la classe ordinaire, pourvu que ce placement réponde aux besoins de l'élève et tienne compte des préférences du

parent, de la tutrice ou du tuteur. Il convient d'ailleurs de souligner que pour la plupart des dossiers examinés par un CIPR au CECCE, le placement en classe ordinaire est souvent la solution retenue.

Le placement dans une classe ordinaire s'accompagne de soutien dont le niveau est déterminé pour chaque enfant dans le PEI de celui-ci. Chaque école du CECCE bénéficie du soutien de plusieurs services favorisant l'intégration en classe ordinaire des élèves :

- une personne-ressource en éducation spécialisée;
- une équipe multidisciplinaire (psychologie, orthophonie, travail social);
- une éducatrice ou un éducateur, ou plusieurs au besoin;
- une préposée ou un préposé aux soins, ou plusieurs au besoin;
- du personnel spécialisé des centres d'accès aux soins communautaires, au besoin;
- une enseignante spécialisée ou un enseignant spécialisé en cécité, au besoin.

Placement en classe distincte

Dans les secteurs où il y a une plus grande concentration d'élèves, comme dans la région d'Ottawa, le CECCE a mis en place des classes distinctes pour les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée. Ces classes accueillent un nombre réduit d'élèves ayant des anomalies semblables. Elles bénéficient aussi des mêmes services de soutien que les classes ordinaires, mais qui sont adaptés aux besoins des élèves de la classe.

Contribution du CCES

Au cours de l'étude sur le réaménagement de communautés scolaires qui s'est déroulée au CECCE en 1998, on avait consulté le Comité consultatif pour l'éducation spécialisée (CCES) sur l'emplacement des classes distinctes. Le CECCE avait alors adopté une résolution visant à réduire progressivement le nombre de classes distinctes à l'intérieur d'une même école. En mai 2002, le CECCE avait examiné des principes directeurs avec les membres du CCES. Ces principes avaient pour but d'orienter les décisions relatives aux emplacements et aux programmes pédagogiques dans les classes distinctes.

En 2002-2003, le CECCE avait élaboré un plan de services pour les classes distinctes. Il avait également procédé à l'examen des approches pédagogiques, des ressources et des emplacements des classes. Puis il avait mis en œuvre graduellement des approches ou des programmes pédagogiques efficaces et efficaces.

Au cours des dernières années, le CECCE a approuvé des changements d'emplacement pour quelques classes distinctes du palier élémentaire; il a ainsi déplacé certaines classes en septembre 2002, 2003, 2004 et 2011, par la suite deux autres classes en septembre 2012. Il a par ailleurs créé une nouvelle classe pour les élèves du cycle moyen ayant des difficultés d'apprentissage (DA), qui a ouvert ses portes en septembre 2012. En 2020, il a mis en place deux autres classes, soit une à l'École élémentaire catholique Sainte-Kateri et une autre à l'École élémentaire catholique Arc-en-ciel. Pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), le CECCE a créé deux classes distinctes en septembre 2014 et en septembre 2016, une autre en août 2018 et d'autres en septembre 2019. Il a, de plus, ajouté une classe TSA au secondaire en septembre 2015, une seconde en août 2017 et une autre en août 2018. Quant aux classes distinctes DA au secondaire, le CECCE a effectué un réaménagement en septembre 2004 (voir les tableaux à la fin de la présente section) qui a permis de décentraliser certains programmes et de rapprocher les élèves de leur communauté scolaire. En ce qui concerne les classes pour les élèves ayant une déficience intellectuelle légère (DIL), le CECCE a ajouté une nouvelle classe lors de la rentrée scolaire 2018-2019. L'administration du CECCE a profité de cette réorganisation pour

mettre en œuvre des approches pédagogiques efficaces qui respectent les mêmes principes directeurs qui ont régi le réaménagement au palier élémentaire.

En dernier lieu, le CECCE a apporté certains changements aux classes accueillant des élèves ayant un handicap de développement (HD) à la rentrée scolaire 2016-2017. Il a mis fin à la classe HD pour les élèves de 12 à 15 ans à Horizon-Jeunesse et a créé une nouvelle classe pour les élèves de 12 à 21 ans au Collège catholique Mer Bleue. La classe HD pour les élèves de 16 à 21 ans à Samuel-Genest accueille, quant à elle, des élèves dès l'âge de 12 ans. En juin 2019, le CECCE a fermé les classes distinctes langage pour les élèves de la 2^e année ayant des troubles du langage, puis, au cours du deuxième semestre, il a mis fin à l'une des deux classes TSA au Collège catholique Mer Bleue. Cette classe est déplacée vers une autre école pour l'année scolaire 2020-2021.

En 2021-2022, le CECCE a fermé les classes distinctes de langage pour les élèves de la 1^{ère} année situées aux écoles Des Voyageurs et Roger-Saint-Denis. Le SSA EED misera sur un modèle d'intervention orthophonique à grande échelle pour répondre aux besoins des élèves du jardin.

Le Conseil a procédé à l'ouverture d'une nouvelle classe TSA à l'école Marius-Barbeau pour les élèves du cycle préparatoire et primaire.

En septembre 2022, le Conseil a procédé à l'ouverture d'une classe DIL à l'école Terre-des-Jeunes pour les élèves de 8 à 12 ans.

Au printemps 2023, le Conseil a annoncé l'ouverture d'une classe HD à l'école Pierre-Savard pour l'année scolaire 2023-2024. Il est à noter que les élèves se trouveront à Samuel-Genest en septembre 2023 et déménageront dans les locaux de Pierre-Savard en septembre 2024. De plus, le conseil a ouvert une classe TSA à La Vérendrye pour les élèves de l'élémentaire.

En septembre 2024, le Conseil a annoncé l'ouverture de deux classes TSA; soit à De la Découverte et à Saint-Joseph d'Orléans. De plus, une des classes TSA à Béatrice-Desloges a été fermée.

Principes directeurs

- La décentralisation efficace et efficiente des classes distinctes sur l'ensemble du territoire du Conseil scolaire est favorisée lorsque le nombre d'élèves exprime ce besoin.
- Comme la priorité est accordée à l'intégration des élèves en classe ordinaire, il importe de déterminer des sites-écoles pouvant offrir une intégration maximale dans des classes ordinaires. Il est donc essentiel de décentraliser les sites-écoles. Pour encourager une intégration maximale, et à moins de circonstances exceptionnelles, un site-école ne doit pas accueillir plus de trois classes distinctes au palier élémentaire et un nombre logique de classes distinctes au secondaire.
- Des partenariats avec d'autres conseils scolaires (ou entités scolaires) doivent être créés afin d'optimiser l'utilisation des ressources et des compétences.
- Puisque le Conseil scolaire a adopté un modèle de prestation de la 7^e à la 12^e année, les classes de niveau intermédiaire et secondaire doivent se trouver dans ces écoles.
- Un continuum de services doit être mis à la disposition des élèves de tout âge.
- Des approches ou des programmes pédagogiques efficaces et efficaces répondant aux besoins des élèves doivent être mis en œuvre dans chacune des classes distinctes.
- Le profil de sortie de l'élève et les résultats découlant du cadre de référence pour l'éducation spécialisée doivent être respectés lors de toutes les interventions pédagogiques.

Ententes avec le CEPEO

Depuis plusieurs années, le CECCE conclut des ententes avec le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) portant sur :

- la gestion des programmes relevant de l'article 23 (école Le Transit) à l'intention des élèves admis aux programmes d'enseignement offerts dans les établissements de soins, de traitement, de détention ou de services correctionnels approuvés par le gouvernement;
- l'achat de services dans les classes distinctes du CECCE et du CEPEO à l'intention de certains élèves qui bénéficient des programmes spécialisés et de services particuliers en classe distincte d'après leurs points forts et leurs besoins.

Ces deux ententes ont fait l'objet d'une révision en 2001-2002 afin d'examiner les possibilités de tirer le meilleur parti des programmes et des services offerts par les deux conseils scolaires sur leur territoire commun.

Voici le contenu de ces deux ententes :

- pour les cas relevant de l'article 23, l'école Le Transit continue d'être gérée par le CEPEO;
- pour les classes distinctes, l'entente prévoit que chaque conseil scolaire gère ses propres classes distinctes et assume le coût des programmes et des services achetés à son partenaire, au montant par élève convenu par le Comité de direction et approuvé par la direction de l'éducation des deux conseils scolaires.

Les ententes prévoient la mise sur pied d'un comité de direction composé de quatre membres, soit deux représentantes ou représentants du CECCE et deux du CEPEO. Cette approche permet de mieux répondre aux besoins des élèves et de respecter la vision de chaque conseil scolaire, d'optimiser l'intégration des ressources matérielles et humaines ainsi que de renforcer le partenariat et d'en améliorer la nature et le contenu. Elles prévoient, de plus, un mécanisme de résolution des différends.

Les deux ententes sont fondées sur les huit principes directeurs suivants :

1. Approche commune des programmes et des services pour les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée

Les deux conseils scolaires énoncent dans leur politique respective de prestation des programmes et des services, notamment dans leur plan des programmes et des services en éducation spécialisée, la même approche en matière de services destinés à l'éducation spécialisée. Chaque conseil scolaire s'engage à créer un éventail de programmes et de services dans ce domaine, préconise l'intégration en classe ordinaire lorsque cela s'avère approprié et met en place des classes distinctes lorsque celles-ci sont nécessaires pour répondre aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée dans la mesure où les parents, les tuteurs et les tuteuses sont d'accord avec un tel placement. Les classes distinctes sont la responsabilité du conseil scolaire qui a pris l'initiative de leur création.

2. Répartition équitable des locaux pour les classes distinctes entre les deux conseils scolaires

Chaque conseil scolaire accepte de rendre disponible, dans certaines écoles des différentes communautés, un nombre de locaux proportionnel à sa population scolaire. Pour assurer une meilleure gestion des classes distinctes, les conseils ont aussi convenu de diminuer progressivement le nombre de classes dans certaines écoles du CECCE en les déplaçant équitablement vers d'autres écoles des deux conseils scolaires. Le même principe s'applique aux classes de l'école Le Transit.

3. Gestion des ententes

Un comité de direction, composé de deux représentantes ou représentants de chaque conseil scolaire, fixe les orientations et contribue à la résolution des problèmes qui nuisent à l'application des ententes. Chaque semestre, les membres du Comité de direction examinent la mise en application des ententes, en évaluent les résultats, y apportent les correctifs nécessaires et, en cas d'impasse, consultent la direction de l'éducation de leur conseil scolaire respectif sur l'utilité de modifier l'une ou l'autre des ententes, ou d'y mettre un terme. Les deux conseils scolaires se sont aussi entendus sur le mécanisme de résolution des différends.

4. Appartenance des élèves

Le conseil scolaire ayant recommandé l'admission des élèves demeure responsable de ceux-ci pour toute la durée de l'entente, laquelle fait l'objet d'un examen annuel. Les coûts liés à l'entente sont répartis en fonction du nombre d'élèves de chaque conseil scolaire. Les responsables du conseil scolaire concerné sont invités à participer au CIPR et sont informés de tout différend important avec les parents, les tutrices et les tuteurs.

5. Intégration des élèves

Les élèves peuvent être intégrés partiellement à l'école où se trouve la classe distincte. Pour ce qui est de la réintégration complète d'un élève, elle doit avoir lieu dans une école du conseil scolaire qui a placé l'élève dans la classe distincte.

6. Respect du choix des parents, des tutrices et des tuteurs quant au caractère confessionnel ou laïque du programme

Le choix des parents, des tutrices et des tuteurs pour un enseignement catholique est respecté même si l'élève est placé dans une classe distincte d'une école publique; pareillement, on permet aux parents, aux tutrices et aux tuteurs de soustraire à l'enseignement catholique leur enfant inscrit au CEPEO, mais qui se trouve dans une classe distincte d'une école catholique.

7. Responsabilité légale de chaque conseil scolaire à l'égard de ses élèves

Chacun des deux conseils scolaires assume la pleine et entière responsabilité légale pour chacun de ses élèves ainsi que la responsabilité des coûts supplémentaires attribuables aux décisions d'une commission d'appel ou d'un tribunal provincial.

8. Consultation des membres des CCES au sujet des ententes

Les membres du CCES de chacun des deux conseils scolaires ont été consultés au sujet des ententes

Entente avec le Centre de traitement pour enfants d'Ottawa (CTEO)

Durant l'année 2010-2011, le CECCE a conclu une entente aux termes de l'article 68 de la Loi de l'éducation avec le CTEO et avec les deux autres conseils scolaires francophones de l'Est de l'Ontario, soit :

- *Le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO);*
- *Le Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO).*

Cette entente démontre l'engagement des parties à travailler en collaboration avec le CTEO. En 2010-2011, le programme du CTEO a accueilli des élèves provenant de conseils scolaires francophones – une première classe francophone pouvant accueillir un maximum de six élèves a été créée. Ce projet unique en son genre dans un centre de traitement pour enfants en Ontario permet à des élèves francophones ayant des besoins physiques et multiples d'avoir accès au programme scolaire du CTEO. Le CTEO propose également à la famille de ces élèves de recevoir du soutien pour l'adaptation et la réadaptation de leur enfant. Sous réserve de recevoir le financement approuvé, des places sont réservées à des élèves des trois conseils scolaires francophones de l'Est de l'Ontario.

Conformément au paragraphe 284.1 de la *Loi sur l'éducation*, il est stipulé dans l'entente que les services d'un agent de supervision, lorsque nécessaires, sont fournis par le CECCE. Or, la surintendante de l'éducation, madame Marie-France Paquette, exerce cette responsabilité auprès des autres conseils et elle assure la liaison sur le plan administratif entre le CTEO et les trois conseils scolaires francophones ci-haut mentionnés.

Entente avec le Consortium Centre Jules-Léger

Une troisième entente, celle-ci entre l'école provinciale du Centre Jules-Léger et le CECCE, a fait l'objet de discussions en 2001-2002. Il s'agissait d'un projet pilote pour l'année scolaire 2002-2003 par lequel le personnel de l'école provinciale du Centre Jules-Léger prenait en charge les programmes d'enseignement et les services dans la classe de surdité de l'école Marius-Barbeau. Cette entente a permis d'accroître la qualité des services offerts aux élèves de cette classe, d'améliorer le perfectionnement du personnel concerné et aussi d'optimiser l'utilisation des ressources matérielles et humaines des deux partenaires. Le renouvellement de cette entente est prévu pour la prochaine année scolaire. Le 17 août 2020, la gouvernance du Centre Jules-Léger a été confiée officiellement au Consortium Centre Jules-Léger.

Description des types de placement offerts au CECCE

Les tableaux qui se trouvent à la fin de la présente section décrivent en détail les différents types de placement qui existent aux paliers élémentaire et secondaire dans les écoles du CECCE. Voici quelques précisions sur les critères d'admissibilité et sur le niveau d'aide mentionnés dans ces tableaux.

Critères d'admissibilité

Les placements en classe distincte sont déterminés par un comité d'admission centralisé. Avant de procéder à un placement, ce comité exige une attestation officielle de l'anomalie selon les critères appliqués au CECCE, lesquels sont énoncés à la section 8 – Catégories et définitions des anomalies du présent rapport. Dans le cas de certaines anomalies, des évaluations psychologiques sont également exigées pour examiner la possibilité d'un placement en classe distincte (p. ex., difficultés d'apprentissage, autisme).

De plus, il convient de respecter les étapes de la Pyramide d'interventions pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève avant d'envisager un placement autre que dans une classe ordinaire (se reporter à la section 5 du présent document).

Niveau d'aide

Les tableaux précisent le niveau d'aide qui peut être offert et non celui qui existe pour tous les types de placement. Les besoins de chaque école sont examinés globalement de façon régulière, et des ajustements sont faits quand le niveau d'aide ne permet pas de répondre aux besoins.

Approches pédagogiques préconisées

Le CECCE préconise des approches pédagogiques inspirées de la théorie du cadre intégrateur. Dans les classes distinctes destinées aux élèves ayant des anomalies de communication, des troubles du langage ou des difficultés d'apprentissage, les activités portent principalement sur les habiletés en lecture, en écriture, en communication orale et en mathématiques. Les autres matières du programme-cadre sont intégrées à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Le programme Apprentissage à la vie et intégration sociale (AVIS) est mis en œuvre à l'intention des élèves ayant des troubles du spectre de l'autisme (TSA), des déficiences intellectuelles légères ou des handicaps de développement dans les classes distinctes et les classes ordinaires, en tenant compte des besoins de ces élèves. Une approche comportementale et communicative est également adoptée dans certaines de ces classes selon les points forts et les besoins des élèves. Des programmes d'enseignement employant des méthodes d'analyse comportementale appliquée sont offerts aux élèves atteints de TSA, selon leurs besoins, tandis qu'une approche multisensorielle est préconisée dans les classes pour les élèves ayant des handicaps multiples.

Stratégies d'intégration

Certains élèves placés en classe distincte sont partiellement intégrés dans une classe ordinaire. Cette intégration vise à répondre à des attentes énoncées dans le PEI. Selon les forces et les habiletés de l'élève en classe distincte, il se peut même que celui-ci soit pleinement réintégré en classe ordinaire lorsque les conditions propices à l'accueil de l'élève dans son nouvel environnement sont mises en place, que ce soit par une adaptation de l'environnement ou par une différenciation des stratégies pédagogiques. Il est habituellement nécessaire de conserver un PEI pour l'élève qui prend en considération ses points forts et ses besoins.

Difficultés d'apprentissage et troubles du langage

En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage et les troubles du langage, le comité de travail a proposé les mesures suivantes pour les années à venir :

- dépistage précoce et intervention intensive à l'aide d'approches et de stratégies efficaces et structurées;
- conception d'un continuum de programmes et de services pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la maternelle à la 12^e année;
- amélioration des critères et des méthodes de dépistage des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de la parole ou du langage (normalisation);
- mise en œuvre de programmes d'enseignement efficaces dans les classes ordinaires de la 1^{re} à la 12^e année et de programmes de rééducation d'une efficacité éprouvée dans les classes distinctes, et ce, avec une meilleure supervision des classes;
- placement en classe distincte réservé aux élèves ayant un pronostic favorable, et ce, pour une durée limitée (p. ex., 2 ans), selon le profil de sortie et accompagné d'un contrôle serré des progrès des élèves;
- envoi du profil des élèves de 6^e année et de 8^e année (y compris un indicateur de rendement) aux écoles secondaires à la fin du mois de mai;
- plan de transition au plus tard à 14 ans;
- augmentation du nombre de filières ou de programmes parascolaires après 14 ans (p. ex., préparation à l'emploi, éducation coopérative);

- meilleure formation des personnes-ressources et du personnel enseignant, et meilleure sélection du personnel;
- activités de formation et mesures de soutien pour les parents, les tutrices et les tuteurs.

Douance

En réponse à l'*étude externe sur les orientations futures des programmes et services pour les élèves ayant des besoins particuliers* menée en 2006, le CECCE a examiné en profondeur son modèle de prestation des programmes et services dans le domaine de la douance.

Dans le Plan pour l'éducation spécialisée, le terme « élèves à haut potentiel » désigne tous les élèves dits doués, surdoués et talentueux. Les élèves talentueux sont ceux qui manifestent de façon très poussée un talent particulier, voire extraordinaire (intelligences multiples). Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, ces élèves, à moins d'être également surdoués ou d'avoir des besoins particuliers liés à une autre anomalie, ne peuvent pas être identifiés par un CIPR. Ils peuvent néanmoins suivre les étapes de la Pyramide d'interventions et profiter des mesures proposées dans celle-ci. Par ailleurs, le terme « douance » est utilisé dans le contexte de l'identification des élèves conformément à la définition d'élève surdoué qui se trouve à la section 8 du présent plan.

Dans un premier temps, le CECCE a effectué une recension exhaustive de la littérature de mai 2006 à février 2007. La recherche documentaire a permis de mieux cerner les niveaux de douance de même que la grande diversité des profils d'élèves à haut potentiel. Le CECCE a aussi déterminé les pratiques exemplaires en matière d'intervention, d'adaptation et de modèle de prestation des programmes et des services.

À la suite de ce travail, le CECCE a consulté de nombreuses personnes clés concernant les résultats de la recension de la littérature, le nouveau modèle proposé et les conditions gagnantes de mise en œuvre de ce dernier. Ces personnes étaient de directions d'école, du personnel enseignant des deux paliers incluant des enseignantes et des enseignants en affectation spéciale – douance, des membres de l'équipe de professionnels du Service du soutien à l'apprentissage volet éducation spécialisée, des élèves à haut potentiel des deux paliers ainsi que des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves des deux paliers et des différentes régions géographiques du Conseil scolaire. Cette démarche de consultation s'est échelonnée du mois d'avril 2007 à la fin juin 2007.

Le modèle retenu est destiné aux élèves à haut potentiel de la maternelle à la 12^e année et respecte les réalités, les ressources et le fonctionnement des deux paliers scolaires. Il prévoit des interventions pour les élèves à haut potentiel ayant des besoins particuliers dans le milieu scolaire le plus naturel possible, c'est-à-dire dans la classe ordinaire de l'école fréquentée avec des occasions d'échanger périodiquement avec d'autres élèves à haut potentiel. Selon les ouvrages consultés, toutes les interventions doivent être adaptées aux besoins particuliers des élèves et être en lien avec le curriculum et les programmes-cadres.

Au terme de la recherche et des séances de consultation, il y a eu consensus relativement aux conditions gagnantes pour assurer la prestation du nouveau modèle. Les résultats de la consultation sont présentés ci-dessous.

Définition : anomalies d'ordre intellectuel – douance

Élèves à haut potentiel

- Élèves qui possèdent, à différents degrés et envergure, des aptitudes intellectuelles supérieures et des habiletés naturelles qui se manifestent précocement et spontanément donc, sans incitation systématique, dans au moins un domaine d'aptitude. De façon générale, leur rythme de développement est supérieur à celui d'autres élèves de leur âge et plus rapide. On constate de

nombreuses différences entre les élèves à haut potentiel. Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, ces jeunes peuvent être identifiés par un CIPR s'ils ont des besoins particuliers en milieu scolaire.

- Élèves ayant des besoins précoces et continuels d'apprendre, de faire de nouvelles découvertes afin d'assouvir leur soif de connaissances.
- Le potentiel des élèves peut être actualisé ou latent. Le soutien et l'encouragement de l'entourage familial peuvent favoriser le cheminement et l'épanouissement de ces jeunes.
- Comme dans le cas des autres anomalies en éducation spécialisée, le profil de certains de ces élèves entraîne des besoins très particuliers. Ils requièrent des mesures de soutien systématiques pour réussir, s'épanouir et actualiser leur potentiel en milieu scolaire.

Dépistage des forces, profil et besoins particuliers

- Le dépistage doit être précoce et continu (de la maternelle à la 12^e année).
- La Pyramide d'interventions constitue la référence principale pour le processus et les étapes de dépistage et d'identification des besoins particuliers.
- L'objectif du dépistage est de déterminer les forces, le profil et les besoins particuliers des élèves, et d'utiliser les renseignements aux fins de la planification des interventions et des adaptations.
- Le processus de dépistage et d'identification des besoins doit comprendre des outils qualitatifs et quantitatifs, informels et officiels.
- Le processus de dépistage précoce et continu doit faire appel à une multitude de personnes : les parents, les tuteurs, les tuteurs, le personnel enseignant, les élèves et, au besoin, les membres du personnel professionnel et ainsi que d'autres personnes importantes dans la vie des élèves, etc.
- Il est fortement recommandé que l'analyse des résultats soit effectuée en équipe de collaboration (école, famille d'écoles et SSA – volets éducation spécialisée et pédagogie). Par souci d'équité, les élèves à haut potentiel doivent, à tout moment durant leur scolarité, faire l'objet d'évaluations psychométriques individuelles quand le dépistage et l'identification de leurs besoins particuliers l'exigent.
- Le cadre de référence pour l'éducation spécialisée est un point de repère important pour les directions d'école au moment d'établir des priorités pour une évaluation psychométrique individuelle.

Prestation des programmes et services

- Les élèves à haut potentiel de la maternelle à la 12^e année bénéficient de la prestation quotidienne des programmes et services dans la classe ordinaire de l'école fréquentée, selon leur profil et leurs besoins particuliers. De plus, des occasions d'échange avec d'autres élèves à haut potentiel leur sont offertes lors de rassemblements périodiques en personne ou en ligne. Le personnel enseignant en affectation spéciale joue un rôle clé dans la planification, la coordination et l'animation de ces occasions d'échange.
- Les ressources nécessaires sont mises à la disposition des élèves à haut potentiel afin d'accroître leur rendement. Il faut prévoir des mécanismes visant à développer au maximum le talent extraordinaire de certains élèves à haut potentiel au cours de leur scolarité.
- La Pyramide d'interventions et le cadre de référence pour l'éducation spécialisée contribuent principalement à la planification des interventions.
- Les interventions ou adaptations en classe ordinaire ou lors des rassemblements périodiques sont inspirées de la recherche et des pratiques exemplaires, et sont en lien avec le curriculum et les programmes-cadres.
- Les interventions ou adaptations les plus susceptibles de répondre aux besoins particuliers d'élèves à haut potentiel et qui sont les plus recommandées dans la littérature sont les suivantes :

l'enseignement efficace et la différenciation (qui comprend l'enrichissement, la compression de matière et l'accélération).

- La planification des interventions ou adaptations est améliorée quand elle s'effectue en communauté d'apprentissage professionnel (CAP) (école, famille d'écoles et SSA – volets EED et pédagogie).

D'autres recommandations retenues dans les domaines suivants proviennent de la recherche et de la consultation.

Formation, perfectionnement et accompagnement professionnels du personnel enseignant

- Il est recommandé que le personnel (directions d'école, titulaires, enseignantes-ressources ou enseignants-ressources, animatrices ou animateurs de pastorale, animatrices culturelles ou animateurs culturels, éducatrices ou éducateurs, etc.) qui intervient auprès d'élèves à haut potentiel bénéficie de l'aide professionnelle appropriée.
- Le personnel qui intervient auprès d'élèves à haut potentiel doit être outillé pour procéder au dépistage et à l'identification des besoins (précoces et continus), ainsi que pour planifier et mettre en œuvre les interventions.
- L'accompagnement offert est fondé sur la recherche et les pratiques exemplaires, et touche les connaissances, les compétences, les attitudes et les interventions adaptées aux besoins des élèves auprès desquels le personnel intervient.
- Le soutien est offert le plus près possible de l'école et de la classe ordinaire.
- Le réseautage, le travail en équipe de collaboration et le modelage constituent des moyens efficaces de venir en aide au personnel.

Communication

- Il est recommandé de bien définir les termes et notions propres à la douance afin d'éviter toute ambiguïté et des interprétations variées.
- Les communications entre les différents partenaires doivent être proactives et continues.
- La transparence et la responsabilisation sont deux incontournables de la communication.

Étapes de mise en œuvre

À l'automne 2007, on a présenté au CCES le nouveau modèle de prestation des programmes et services ainsi que les conditions favorables à sa mise en œuvre, auxquels le CCES a donné son aval.

L'année scolaire 2007-2008 fut une année de transition au cours de laquelle on a préparé un plan de mise en œuvre. On a offert une formation initiale aux enseignantes et aux enseignants ayant dans leur salle de classe des élèves identifiés au cours des années précédentes. On a continué d'apporter les ajustements et les modifications nécessaires.

En 2008-2009, on a révisé le processus de dépistage en matière de douance et on a mis au point de nouveaux outils. On a également procédé à une mise à l'essai à petite échelle de certains outils.

En 2009-2010, on a mis à l'essai le processus de dépistage des élèves à haut potentiel dans toutes les écoles du CECCE.

En 2010-2011 on a informatisé les outils utilisés pour dépister les élèves à haut potentiel et on les a intégrés à la Console HP (Console Haut Potentiel). On a, de plus, fourni des services de soutien aux élèves ainsi que des activités de formation portant sur la différenciation et sur des stratégies

d'enrichissement au personnel enseignant. Finalement, on a organisé quatre rencontres de réseau ayant réuni du personnel enseignant du cycle secondaire pour démystifier les besoins des élèves à haut potentiel et discuter des stratégies visant à mieux répondre aux besoins de ceux-ci.

Depuis, la Console HP fait l'objet chaque année scolaire d'un examen et d'améliorations afin d'exercer un suivi des élèves reconnus à haut potentiel au cours de leur cheminement vers le secondaire. Il est à noter que les données n'ont pas pu être recueillies en 2023-2024, car la Console HP n'a pas fait l'objet de transfert avec la mise en œuvre d'Aspen.

Anomalies de comportement				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Centre de traitement relevant de l'article 23 (école Le Transit)	CIPR Comité d'admission de l'« Accès coordonné » d'Ottawa-Carleton	Thérapie offerte par le Centre de traitement Titulaire de classe distincte Éducatrice, éducateur	De 8 à 14 élèves EPT ¹	École Le Transit
Anomalies de communication – troubles du spectre de l'autisme (TSA)				
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire

¹ Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (EPT) à cause du temps où ils se trouvent en classe ordinaire.

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

Classe distincte avec PEI, avec ou sans intégration	CIPR, comité d'admission et évaluations pédagogiques, psychologiques et orthophoniques	Titulaire de classe distincte Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	6 élèves EPT ²	Cycle primaire et moyen : Montfort Horizon-Jeunesse Roger-St-Denis Saint-Joseph d'Orléans Marius-Barbeau Jean-Robert Gauthier La Vérendrye De La Découverte Cycle(s) intermédiaire et/ou secondaire : Garneau, Franco-Cité, Samuel-Genest, Béatrice-Desloges, Franco-Ouest, Mer Bleue
---	--	---	---------------------------	--

² Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (EPT) à cause du temps où ils se trouvent en classe ordinaire.

Anomalies de communication – surdité et surdité partielle				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N ^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI, avec ou sans retrait partiel	Évaluation audiologique CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource pour malentendants Éducatrice, éducateur (interprète en langage signé) Équipement spécialisé (appareils auditifs ou d'amplification) Service de consultation du Centre Jules-Léger	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Anomalies de communication – troubles du langage				
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur Service de consultation en orthophonie Intervenante spécialisée, intervenant spécialisé des Services professionnels de santé en milieu scolaire	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire

Anomalies de communication – troubles de la parole (voix, articulation et bégaiement)				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI	Évaluation orthophonique	Titulaire de classe Intervenante spécialisée, intervenant spécialisé des Services professionnels de santé en milieu scolaire Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire (à partir du jardin)
Anomalies de communication – troubles d'apprentissage				
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe distincte pour difficulté d'apprentissage avec PEI, avec ou sans intégration	CIPR, comité d'admission, évaluations pédagogiques, psychologiques et test préalable en lecture	Titulaire de classe distincte Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	16 élèves EPT ³ 16 élèves EPT aux cycles intermédiaire et secondaire	Cycle moyen : Saint-Rémi Laurier-Carrière Reine-des-Bois Des Pionniers Sainte-Anne Des Pins Sainte-Kateri Arc-en-Ciel Sainte-Geneviève Cycles intermédiaire et secondaire : Béatrice-Desloges, Samuel-Genest, Franco-Ouest
École d'application du Centre Jules-Léger	Difficulté graves d'apprentissage avec ou sans hyperactivité, CIPR, comité provincial d'admission du Centre Jules-Léger	Titulaire de classe distincte Éducatrice, éducateur en milieu scolaire et résidentiel Équipe multidisciplinaire du Centre Jules-Léger	8 élèves	École d'application du Centre Jules-Léger

³ Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (EPT) à cause du temps où ils se trouvent en classe ordinaire.

Anomalies d'ordre intellectuel – douance				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N ^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI	Dépistage des élèves	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Anomalies d'ordre intellectuel – déficience intellectuelle légère (handicap de développement léger)				
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe distincte avec PEI, avec ou sans intégration	CIPR, comité d'admission et évaluations pédagogiques et psychologiques	Titulaire de classe distincte Éducatrice, éducateur	16 élèves EPT ⁴	Cycles primaire et moyen : La Vérendrye Terre-des-Jeunes Cycles intermédiaire et secondaire : Samuel-Genest

⁴ Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (ETP) à cause du temps où ils se trouvent en classe ordinaire.

Anomalies d'ordre intellectuel – handicap de développement (handicap de développement moyen)				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N ^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur Personnel préposé aux soins	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur Personnel préposé aux soins	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe distincte avec PEI, avec ou sans intégration	CIPR, comité d'admission et évaluations psychologiques et orthophoniques	Titulaire de classe distincte Éducatrice, éducateur Personnel préposé aux soins	10 élèves EPT ⁵	Cycles primaire et moyen : Horizon-Jeunesse Cycles intermédiaire et secondaire : Samuel-Genest, Mer Bleue Pierre-Savard

⁵ Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (EPT) à cause du temps où ils se trouvent en classe ordinaire.

Anomalies d'ordre physique – handicap physique				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N ^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur Personnel préposé aux soins Intervenantes spécialisées, intervenants spécialisés des Services professionnels de santé en milieu scolaire Infirmière, infirmier Ergothérapeute, Physiothérapeute Équipement spécialisé Aménagements physiques	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Anomalies d'ordre physique – cécité et basse vision				
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Éducatrice, éducateur Équipement spécialisé Service de consultation du Centre Jules-Léger	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Équipement spécialisé Service de consultation du Centre Jules-Léger	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire

Anomalies associées – anomalies multiples (élèves polyhandicapés)				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Équipement spécialisé Service de consultation du Centre Jules-Léger	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe ordinaire avec PEI, avec ou sans intégration	CIPR, comité d'admission et évaluation médicale	Titulaire de classe distincte Éducatrice, éducateur Personnel préposé aux soins Intervenantes spécialisées, intervenants spécialisés des Services professionnels de santé en milieu scolaire Infirmière, infirmier, Orthophoniste Ergothérapeute Physiothérapeute Équipement spécialisé Service de consultation du Centre Jules-Léger	10 élèves EPT ⁶	Sainte-Anne

⁶ Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (EPT) à cause du temps où ils se trouvent en classe ordinaire.

Anomalies associées – surdicécité (élèves sourds et aveugles)				
Type de placement	Critère d'admissibilité	Niveau d'aide	N ^{bre} max. d'élèves par classe	École
Classe ordinaire avec PEI et retrait partiel	CIPR	Titulaire de classe Enseignante-ressource, enseignant-ressource Personnel préposé aux soins Intervenantes spécialisées, intervenants spécialisés des Services professionnels de santé en milieu scolaire Infirmière, infirmier Orthophoniste Ergothérapeute Physiothérapeute Équipement spécialisé Service de consultation du Centre Jules-Léger	Selon le nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'école	École communautaire
Classe distincte avec PEI, avec ou sans intégration	CIPR, comité d'admission et évaluation médicale	Titulaire de classe distincte Enseignante-ressource, enseignant-ressource Personnel préposé aux soins Intervenantes spécialisées, intervenants spécialisés des Services professionnels de santé en milieu scolaire Infirmière, infirmier, Orthophoniste Ergothérapeute Physiothérapeute Équipement spécialisé Service de consultation du Centre Jules-Léger	10 élèves EPT ⁸	Marius-Barbeau (partenariat avec le Centre Jules-Léger)

⁸ Dans le cas des classes distinctes, le nombre d'élèves dans la classe est calculé en tenant compte du temps que les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Par exemple, une classe distincte peut compter 10 élèves inscrits qui représentent seulement 7 élèves équivalents à plein temps (EPT) à cause du temps où ils sont se trouvent en classe ordinaire.

PLAN D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ (PEI)

Conformément au Règlement de l'Ontario 181/98, le personnel des écoles du CECCE doit élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour tous les élèves identifiés par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) ainsi que pour les élèves non identifiés qui bénéficient de programmes et de services destinés à l'éducation spécialisée.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) a publié, en 2017, le document intitulé Éducation de l'éducation spécialisée en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année – Guide de politiques et de ressources. Celui-ci renforce et clarifie les exigences de la législation, des règlements et des politiques provinciales se rapportant à l'éducation spécialisée de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année, et s'harmonise avec les orientations actuelles du ministère de l'Éducation en matière de programmes et de services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée.

Pour assurer la conformité du PEI aux normes ministérielles, celui-ci doit inclure les éléments suivants :

- la raison motivant l'élaboration du PEI;
- le profil de l'élève;
- les forces et les besoins de l'élève;
- le niveau de rendement actuel de l'élève;
- les buts et les attentes en matière d'apprentissage;
- les adaptations pédagogiques, environnementales et en matière d'évaluation;
- le plan de transition;
- le relevé des dates des consultations et des communications avec le parent, la tutrice ou le tuteur, et des commentaires recueillis lors de ces consultations et communications;
- la liste du personnel ayant participé à l'élaboration du PEI;
- les sources de renseignements utilisées pour l'élaboration du PEI;
- les dates qui attestent l'élaboration du PEI dans les trente (30) jours ouvrables suivant le placement;
- la signature de la direction d'école pour confirmer :
 - o qu'elle a révisé avec la personne responsable les activités décrites dans le PEI et les responsabilités qui incombent à chaque personne concernée,
 - o qu'elle a transmis les renseignements contenus dans le PEI au parent, à la tutrice, au tuteur ou à l'élève âgé de 16 ans ou plus, et aux intervenantes concernées et intervenants concernés,
 - o l'importance de la participation du parent, de la tutrice ou du tuteur à la mise en œuvre du PEI,
 - o la coordination d'un plan et d'un calendrier pour l'évaluation et le suivi des progrès de l'élève conformément aux attentes d'apprentissage énoncées dans le PEI.

Mise en œuvre des normes du PEI

Depuis la parution du document intitulé Plan d'enseignement individualisé : normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre en octobre 2000, le CECCE a examiné les nouvelles normes applicables aux PEI et a procédé à leur mise en œuvre. Le Service du soutien à l'apprentissage (SSA) offre d'ailleurs au personnel, de la formation et de l'accompagnement continus concernant la mise en œuvre de ces normes.. Au 10 avril 2025, le CECCE compte 5366 PEI actifs.

Faits saillants de la vérification du Ministère (2002)

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a proposé des pistes d'amélioration au CECCE. Voici un résumé des points forts et des améliorations à apporter.

Points forts :

- raison motivant l'élaboration du PEI;
- désignation des ressources humaines;
- précision de l'équipement personnalisé requis;
- adaptations et exemption pour la participation aux évaluations provinciales;
- participation du personnel à l'élaboration du PEI.

Améliorations à apporter :

- précision du rendement actuel de l'élève;
- sélection des attentes d'apprentissage et des stratégies pédagogiques;
- communication du rendement de l'élève;
- élaboration du plan de transition;
- consultation auprès des parents, des tutrices, des tuteurs et des élèves;
- révision et mise à jour, signature des directions, date.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario garantit aux conseils scolaires que ce processus est formatif et qu'il a pour but d'améliorer la qualité du contenu des PEI. Le CECCE veut également s'assurer que les parents, les tutrices, et les tuteurs puissent participer à une large mesure à l'élaboration et à la mise en œuvre du PEI de leur enfant.

Vérification interne et sondage auprès des parents, des tutrices et des tuteurs sur les PEI (2004)

Le CECCE a mis en place, à l'hiver 2004, un processus de vérification interne des PEI dans le but d'améliorer la mise en œuvre de ces derniers et de connaître les besoins en formation du personnel. Les normes du Ministère ont servi à définir les critères d'évaluation des PEI. Une équipe composée de membres du personnel enseignant, de conseillères et de conseillers pédagogiques œuvrant à tous les niveaux scolaires ont relu et examiné 291 PEI, c'est-à-dire 10 % de tous les PEI du conseil scolaire. Deux consultants externes ont dirigé l'équipe de vérification. Une vérification devait avoir lieu pendant l'année scolaire 2019-2020, mais a dû être annulée compte tenu des circonstances exceptionnelles au cours de cette année scolaire. Conséquemment, la vérification est prévue, si les conditions le permettent, pour l'année scolaire 2023-2024.

Faits saillants de la vérification interne

À la suite de cette vérification, des résultats et des recommandations ont été présentés au Conseil. Voici un résumé des cinq points forts et des cinq améliorations à apporter.

Points forts :

- précision de l'équipement personnalisé requis;
- sources d'information;
- raison motivant l'élaboration du PEI;
- participation du personnel à l'élaboration;
- mise en œuvre et suivi.

Améliorations à apporter :

- plan de transition;
- indication des dates de consultation et des rencontres avec les parents, les tutrices ou les tuteurs;
- détermination des points forts et des besoins de l'élève;

- évaluation et communication du rendement de l'élève;
- méthodes d'évaluation et adaptations.

Sondage auprès des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée

Au printemps 2018, le CECCE a mené son huitième sondage sur la satisfaction des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves identifiés par un CIPR afin de connaître leurs points de vue relativement à plusieurs questions, dont la mise en œuvre du PEI de leur enfant.

Comme en 2016, le CECCE a réalisé le sondage par téléphone. Cette fois, 1 444 parents, tutrices et tuteurs ont répondu à l'appel, soit 40 % de l'ensemble des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves ayant des besoins particuliers.

Le nombre de réponses obtenues en 2018 a permis, encore une fois, d'effectuer des analyses plus détaillées et de se fier davantage aux résultats. Les parents, les tutrices et les tuteurs ont aussi formulé un grand nombre de commentaires et de suggestions en vue d'améliorer les services aux enfants ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée. Le CECCE les a examinés et se servira des résultats pour soutenir le plan d'amélioration des PEI au cours des prochaines années.

**Points de vue sur la mise en œuvre du cadre intégrateur en EED
2016 – 2018 – 2022 - 2024**

	<i>Palier élémentaire (maternelle à 8^e année)</i>							
	2016 (n=1 325) 60 %		2018 (n=636) 44 %		2022 (n=1370) 46 %		2024 (n=1425) 41 %	
	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord
Cinq résultats du plan EED								
Le programme d'enseignement et les services offerts à mon enfant aident à augmenter son estime de soi.	14 %	84 %	18,6 %	81,4 %	18,8 %	81,2 %	19,7 %	80,3 %
Le programme d'enseignement et les services offerts à mon enfant aident à améliorer ses habiletés de communication.	14 %	84 %	17,4 %	82,6 %	19 %	80,8 %	18,7 %	81,3 %
Le programme d'enseignement et les services offerts à mon enfant aident à augmenter son autonomie.	15 %	83 %	16,7 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	17,3 %	82,7 %
Les programmes et les services offerts à mon enfant favorisent sa réussite scolaire.	14 %	84 %	19,7 %	80,3 %	16,9 %	83 %	17,2 %	82,8 %
Le programme d'enseignement et les services offerts à mon enfant favorisent son intégration dans l'école, dans la communauté et la société.	11 %	86 %	16,2 %	83,8 %	15,3 %	84,6 %	17,4 %	82,6 %
Mise en œuvre du PEI	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord

La mise en œuvre du PEI de mon enfant répond à ses besoins.	12 %	86 %	13 %	85 %	19,6 %	80,4 %	13,24 %	86,86 %
---	------	------	------	------	--------	--------	---------	---------

Cinq résultats du plan EED

	Palier secondaire (9 ^e à 12 ^e année)							
	2016 (n=505) 61 %		2018 (n=349) 36 %		2022 (n=) %		2024 (n=468) 27 %	
	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord
Les programmes et les services offerts à mon enfant aident à augmenter son estime de soi.	18 %	78 %	20,6 %	79,4 %	24 %	76 %	23,7 %	76,3 %
Les programmes et les services offerts à mon enfant aident à améliorer ses habiletés de communication.	17 %	80 %	18,9 %	81,1 %	24 %	76 %	26,1 %	73,9 %
Les programmes et les services offerts à mon enfant aident à augmenter son autonomie.	17 %	81 %	18,6 %	81,4 %	22 %	78 %	24,6 %	75,4 %
Les programmes et les services offerts à mon enfant favorisent sa réussite scolaire.	16 %	83 %	17,8 %	82,2 %	21 %	79 %	20,0 %	80,0 %
Les programmes et les services offerts à mon enfant favorisent son intégration dans l'école, dans la communauté et la société.	14 %	81 %	18,6 %	81,4 %	21 %	79 %	27,2 %	72,8 %

Mise en œuvre du PEI

	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord	En accord
La mise en œuvre du PEI de mon enfant répond à ses besoins.	16 %	81 %	20,1 %	79,9 %	12 %	88 %	15,2 %	84,8 %

Il faut préciser que le Sondage auprès des parents, des tutrices et des tuteurs d'élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée prévu au printemps 2020 n'a pas eu lieu compte tenu de la pandémie.

Plan d'amélioration des PEI

Dans le but d'améliorer la qualité du contenu et la mise en œuvre des PEI, le CECCE a accompli les activités suivantes :

- aide directe au personnel enseignant et aux éducatrices et éducateurs par les enseignantes et enseignants en affectation spéciale en éducation spécialisée (EEAS);
- formation du personnel professionnel (psychologie, orthophonie, travail social) sur les normes et le logiciel du PEI dans le but d'assurer une meilleure mise en œuvre;
- création d'un site Web offrant des ressources pédagogiques et technologiques au personnel enseignant;
- modifications apportées au gabarit et à l'outil informatique du PEI afin d'assurer la conformité aux normes (mise à jour après réception des commentaires des vérificateurs du ministère de l'Éducation de l'Ontario);
- échange des stratégies gagnantes entre les 12 conseils scolaires de langue française de la province;
- préparation d'une ébauche – sous forme de document de travail – du guide de gestion du PEI pour les directions et le personnel du conseil scolaire;

- formation offerte au nouveau personnel enseignant en classe ordinaire et en classe distincte ou ressource;
- consultation auprès du personnel enseignant par un comité de travail patronal-syndical;
- réaffectation des fonds dans les écoles afin de favoriser la mise en œuvre des PEI;
- formation du personnel de direction (avec l'aide d'un guide de gestion du PEI);
- mise à l'essai d'une directive administrative sur le PEI assurant l'uniformisation et la qualité aux fins de la gestion et de la mise en œuvre du PEI;
- établissement de partenariats pour l'élaboration des plans de transition intégrés au PEI.

Le Conseil scolaire a joué un rôle de leader dans le cadre d'un projet provincial qui visait à mettre au point un logiciel visant à mieux préparer les PEI et à respecter les normes exigées. Tous les conseils scolaires de langue française de la province ont adopté ce logiciel qui est implanté progressivement depuis septembre 2001. Depuis l'année scolaire 2004-2005, une communication bidirectionnelle existe entre le logiciel PEI et Trillium, qui est le système de gestion des élèves au CECCE. Cette communication permet une exactitude pour le traitement des données. Le formulaire du PEI informatisé se trouve à l'annexe E du présent document.

Enfin, dans la mesure où les parents, les tutrices et les tuteurs contribuent activement à l'élaboration des PEI, les écoles veillent à les consulter tout au long du processus. La réalisation de certaines attentes fixées pour les élèves peut même être confiée aux parents, aux tutrices ou aux tuteurs, puisque ces derniers ont pris part à l'élaboration de ces attentes. La consultation des partenaires internes et externes est très importante au moment de l'élaboration d'un PEI. Une approche multidisciplinaire peut être nécessaire pour déterminer les buts, les attentes et les stratégies en vue de répondre aux besoins de l'élève.

En juillet 2022, le déploiement d'ASPEN, base de gestion de données des élèves, a permis au CECCE de se doter d'un nouvel outil de gestion pour les PEI. Ce nouvel outil permet de générer des rapports variés, de personnaliser des champs qui permettent une plus grande efficacité et de manipuler le contenu afin d'accéder plus facilement aux informations recherchées.

Amélioration continue des PEI

En novembre et décembre 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a procédé à des consultations régionales auprès de tous les conseils scolaires concernant l'amélioration continue des PEI. Les objectifs des séances étaient de recueillir des données sur les réussites et les difficultés ayant trait à l'élaboration et à la mise en œuvre des PEI, de se mettre d'accord sur les pratiques efficaces, de dresser la liste des ressources et de recueillir de l'information sur des thèmes connexes. Les données et renseignements obtenus à l'occasion de ces consultations ont servi à préciser les étapes suivantes de l'élaboration des politiques et des ressources à l'intention des conseils scolaires.

Évaluation du rendement des élèves selon des attentes différentes (ÉRAD)

En 2009-2010, le ministère de l'Éducation (EDU) a préparé des lignes directrices pour l'évaluation du rendement des élèves selon des attentes différentes (ÉRAD). Celles-ci visaient l'amélioration des méthodes utilisées pour mesurer les progrès et le rendement des élèves qui ne sont pas tenus de suivre le curriculum de l'Ontario et qui, par conséquent, doivent satisfaire des attentes différentes inscrites dans leur PEI.

Grâce à une subvention du ministère de l'Éducation de l'Ontario, le CECCE a développé un outil Web qui comporte à la fois des attentes différentes, une méthode d'évaluation, le programme de l'élève, un portrait de ses acquis ainsi qu'une attestation de ses progrès. De plus, les renseignements qui y sont conservés permettent de mesurer les progrès de l'élève.

Plan de transition

Suite à la publication de la note Politique/Programmes n° 156 ayant pour objet d'appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, les conseils scolaires ont pris connaissance des nouvelles exigences concernant l'élaboration de plans de transition pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation de la maternelle à la 12^e année.

Un plan de transition doit être préparé pour tout élève qui bénéficie d'un PEI, qu'il ait ou non été identifié comme ayant des besoins particuliers par un CIPR, y compris pour tout élève identifié comme étant surdoué. Le plan de transition fait partie du PEI.

Processus de résolution des différends concernant les PEI

Le CECCE s'est doté d'un processus de résolution des différends en cas de désaccord entre le parent, la tutrice ou le tuteur et l'école sur un élément ou plusieurs éléments du PEI. Ce processus s'applique à tout différend qui pourrait survenir entre le parent, la tutrice ou le tuteur d'un élève ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée et la direction de l'école que fréquente l'élève en ce qui a trait au contenu du PEI. Toutefois, il exclut une contestation des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée établis dans le Plan pour l'éducation spécialisée du conseil scolaire, et des ressources qui sont affectées conformément à celui-ci. Il est important de savoir que l'existence d'un différend entre le parent, la tutrice ou le tuteur et l'école ne retarde pas la mise en œuvre du PEI mis au point par l'équipe-école.

Étapes à suivre

- Le parent, la tutrice ou le tuteur doit d'abord aviser par écrit la direction de l'école du problème qu'il souhaite soulever. L'avis doit contenir un résumé des faits, le point de vue du parent, de la tutrice ou du tuteur concernant le problème et le résultat souhaité;
- Dans les 15 jours ouvrables suivant la réception de l'avis, la direction rencontre le parent, la tutrice ou le tuteur à l'école pour examiner le problème et tenter de régler le différend à l'amiable;
- Dans les 10 jours suivant la rencontre, la direction prépare un bref compte rendu de celle-ci à l'intention de la surintendance responsable de la supervision de l'école concernée; une copie de ce rapport est également remise au parent, à la tutrice ou au tuteur;
- Si les parties s'entendent, la direction apporte les changements nécessaires au PEI, au besoin;
- S'il y a désaccord, le parent, la tutrice ou le tuteur peut demander à la surintendance de l'école dans les 10 jours qui suivent de convoquer une rencontre pour tenter de résoudre le différend. Cette rencontre se tient dans les 15 jours ouvrables suivant la réception de l'avis du désaccord:
 - La surintendance de l'école se réserve le droit de déléguer le rôle de la présidence de la rencontre à une autre direction d'école, à la direction du SSA – volet EED ou à une autre surintendance.
 - À tour de rôle, le parent, la tutrice ou le tuteur et la direction d'école sont invités à présenter leur point de vue respectif concernant le différend.
 - La présidence de la rencontre examine les intérêts véritables des deux parties, y compris ceux qu'elles ont en commun, leur vient en aide et les encourage à trouver une solution qui leur convient mutuellement selon les principes énoncés dans le guide du ministère de l'Éducation de l'Ontario intitulé Cheminer en harmonie – Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers.
 - La présidence de la rencontre rend une décision par écrit dans les 15 jours ouvrables suivant la rencontre, et le PEI est modifié, au besoin.

Consortium Centre Jules-Léger

Le Consortium Centre Jules-Léger (CCJL) gouverne le Centre Jules-Léger depuis le 17 août 2020. Ce consortium unique est au service des douze conseils scolaires francophones de l'Ontario unis pour livrer une éducation spécialisée, compétente, en français et accessible à l'ensemble des élèves et du personnel enseignant, partout en province. Le CECCE a la possibilité d'offrir des placements aux élèves au CCJL. Les écoles provinciales et les écoles d'application :

- assurent l'enseignement aux élèves admis qui sont malentendants, sourds, sourd-aveugles ou aveugles, ou qui ont des troubles graves d'apprentissage (TA);
- proposent un programme d'enseignement adapté;
- font office de centres régionaux de ressources pour les élèves malentendants, sourds, sourd-aveugles;
- créent et fournissent du matériel et des médias d'apprentissage en surdité, cécité et surdicécité;
- offrent des services et ressources au personnel enseignant des conseils scolaires.

Admission au Consortium Centre Jules-Léger des élèves malentendants, sourds, sourds-aveugles ou aveugles

Un comité d'admission prend les décisions relatives à l'admission au CCJL conformément aux dispositions du Règlement de l'Ontario 296. Le CCJL propose des programmes d'enseignement en surdité, cécité et surdicécité aux élèves sourds d'âge préscolaire jusqu'à la fin des études secondaires. Les programmes sont conformes au curriculum de l'Ontario et correspondent aux cours et aux programmes offerts dans les conseils scolaires. Ils répondent aux besoins particuliers de chaque élève qui sont énoncés dans leur plan d'enseignement individualisé (PEI). Le CCJL pour les élèves malentendants, sourds, sourd-aveugles ou aveugles :

- offre un milieu scolaire riche et rassurant qui facilite l'acquisition du langage par les élèves ainsi que leur apprentissage et leur développement social par le truchement de la langue des signes québécoise (LSQ), du français, de l'anglais et de la langue des signes américaine (ASL), au besoin;
- est principalement une école de jour;
- offre des services d'hébergement en résidence, cinq jours par semaine, aux élèves qui vivent à plus de 70 minutes de l'établissement.

Le CCJL propose un service de ressources qui fournit :

- des services de consultation et de conseils en surdité, cécité et surdicécité aux parents, aux tutrices et aux tuteurs des enfants et au personnel des conseils scolaires;
- des brochures d'information;
- un éventail d'ateliers pour les parents, les tutrices, les tuteurs, le personnel des conseils scolaires et les autres organismes;
- un programme de visites à domicile aux parents, aux tutrices et aux tuteurs d'enfants d'âge préscolaire malentendants, sourds, sourd-aveugles ou aveugles qui est assuré par du personnel enseignant spécialisé en éducation préscolaire de la surdité, de la cécité et de la surdicécité.

Le Consortium Centre Jules-Léger pour élèves francophones malentendants, sourds, sourds et aveugles ou aveugles

Le Consortium Centre Jules-Léger est situé au :

281, rue Lanark

Ottawa (Ontario) K1Z 6R8

Téléphone : 613 761-9300

Télécopieur : 613 761-9301

ATS : 613 761-9302 et 613 761-9304

Site Web : www.ccjl.ca

Entente de services en surdité, cécité et surdicécité

Comme en fait état la section 9 – Gamme de placements pour l'éducation spécialisée –, il existe une entente de services entre le CECCE et le CCJL qui permet, entre autres, de tirer le meilleur parti des ressources du CECCE et du CCJL, d'améliorer la qualité des programmes et des services à la clientèle, de renforcer les compétences du personnel en place et d'assurer aux francophones les mêmes services que ceux que reçoivent les anglophones de la province auprès de l'école provinciale W. Ross Macdonald.

Admission au CCJL des élèves présentant des troubles graves d'apprentissage

Les demandes d'admission sont présentées au nom des élèves par le Conseil scolaire avec l'autorisation des parents, des tutrices ou des tuteurs. Un comité ponctuel détermine l'admissibilité des élèves.

La responsabilité principale d'assurer la prestation de programmes d'enseignement appropriés aux élèves qui présentent des troubles graves d'apprentissage incombe aux conseils scolaires. Le ministère reconnaît cependant que certains élèves ont besoin, pendant un certain temps, d'un milieu scolaire avec internat.

Le CCJL :

- offre des programmes de rééducation, incluant l'internat, aux élèves âgés de 5 à 21 ans;
- favorise l'acquisition des compétences scolaires et sociales de chaque élève;
- développe les aptitudes des élèves pour que ceux-ci puissent réintégrer, après une année, les programmes fournis par les conseils scolaires, mais avec la possibilité de poursuivre pour une deuxième année.

Des renseignements complémentaires sur les programmes pour élèves ayant des troubles graves d'apprentissage ou des troubles graves d'apprentissage associés à des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité se trouvent sur le site Web Special Needs Opportunity Window (SNOW) au <https://snow.idrc.ocadu.ca> et au <https://www.taalecole.ca>.

Données statistiques sur les élèves du CECCE inscrits au Consortium Centre Jules-Léger ou qui le fréquentent

Des élèves du CECCE fréquentent actuellement le CCJL où ils sont inscrits à des programmes de surdité, cécité, surdicécité et de troubles graves d'apprentissage (TA). Aucun élève du CECCE ne fréquente une autre école provinciale ou d'application. Voici la répartition de ces élèves :

Types de programmes	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026
Programme de surdité, cécité, surdicécité	5 élèves	11 élèves	6 élèves	13 élèves	17 élèves	
Programme de troubles graves d'apprentissage	5 élèves	11 élèves	12 élèves	16 élèves	21 élèves	

Transport au CCJL

Le Consortium de transport scolaire d'Ottawa est chargé du transport aller-retour des élèves fréquentant le Consortium Centre Jules-Léger. Les services de transport sont également assurés lors des périodes d'intégration partielle en mai et en juin de chaque année afin de faciliter l'adaptation des élèves dès leur retour à l'école du secteur lors de la rentrée scolaire.

PERSONNEL DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Le CECCE s'est doté d'un personnel des plus qualifiés dans le domaine de l'éducation spécialisée qui assure non seulement l'enseignement des matières du curriculum provincial adapté aux élèves ayant des besoins particuliers, mais également la prestation de services de première qualité. Le CECCE joue un rôle de chef de file dans la province au regard des pratiques professionnelles liées à la rédaction et à la mise en œuvre des PEI, et des programmes uniques destinés aux élèves ayant des besoins particuliers.

Outre son personnel de l'éducation spécialisée, le CECCE fait appel à du personnel professionnel contractuel qui forme notamment l'équipe multidisciplinaire et qui offre des services dans les régions à l'extérieur d'Ottawa, ainsi qu'à de nombreux stagiaires et bénévoles qui contribuent à offrir les programmes et services dans les écoles.

Le tableau suivant présente le nombre de personnes composant l'équipe multidisciplinaire, par catégorie d'emploi et par palier scolaire, qui assurent la prestation des programmes et des services à l'éducation spécialisée au CECCE.

*Un changement a été apporté en fonction du palier scolaire auquel les intervenantes et intervenants ont été affectés.

Personnel de l'éducation spécialisée	EPT – Palier élémentaire						EPT – Palier secondaire						Titres de compétences	
1. Enseignante et enseignant de l'éducation spécialisée														
	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026		
1.1 Enseignante ou enseignant de classe à retrait partiel	90,88	101,30	94,3	94	94	automne 2025	16,82	17,99	17,97	18,97	19,28	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A.Éducation spécialisée, membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	
1.2 Enseignante ou enseignant de classe distincte	44,85	47,4	46,6	46,6	46,6	automne 2025	17,36	17,36	16,19	16,19*	14,51	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A. Éducation spécialisée, membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	
1.3 Enseignante-ressource ou enseignant-ressource en surdité	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A. Éducation spécialisée, membre de l'Ordre des enseignantes et	

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

													des enseignants de l'Ontario
1.4 Enseignante ressource ou enseignant ressource en cécité et basse vision	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	automne 2025	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A. Éducation spécialisée, membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants
*Il est à noter que cette donnée reflète un changement qui n'a pas été consigné en raison de la fermeture de classe distincte TSA à l'école Franco-Cité en 22-23.													
2. Autre enseignante et enseignant de l'éducation spécialisée													
2.1 Enseignante diagnosticienne ou enseignant diagnosticien	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
2.2 Direction du Service de soutien à l'apprentissage – volet éducation spécialisée	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	automne 2025	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A. Spécialiste en éducation spécialisée, qualification de direction d'école, membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
2.3 Direction adjointe du Service de soutien à l'apprentissage – volet éducation spécialisée	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	automne 2025	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A. Spécialiste en éducation spécialisée, qualification de direction d'école, membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
2.4 Enseignante ou enseignant en affectation spéciale	7,5	6,5	6,5	6,5	6,5	automne 2025	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	automne 2025	Brevet d'enseignement de l'Ontario, Q.A. Spécialiste en éducation spécialisée, qualification de direction d'école, membre de

														l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
3. Aide-enseignante et aide-enseignant de l'éducation spécialisée (éducatrice et éducateur)														
3.1 Aide-enseignante et aide-enseignant ou éducatrice et éducateur	244,65	283,51*	304.5	322.9	327	automne 2025	72,25	*32	29,5	29,5	31	automne 2025	Diplôme d'études collégiales; Technique d'éducation spécialisée	
4. Autre personnel-ressource professionnel														
4.1 Psychologue	5	5	4,7	4,7	3	automne 2025	2	2	2	2	2	automne 2025	Membre de l'Ordre des psychologues de l'Ontario	
4.2 Psychométricienne et psychométricien	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025		
4.3 Psychiatre	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025		
4.4 Orthophoniste	10,5	10,5	13,5	12.5	12,7	automne 2025	1	1	1	1	1	automne 2025	Membre de l'Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario	
4.5 Audiologiste	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025		
4.6 Ergothérapeute	aucun	aucun	aucun	aucun	0,5	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	0.5	automne 2025		
4.7 Physiothérapeute	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025		
4.8 Travailleuse sociale et travailleur social	12	13	14	15	15	automne 2025	13	17	18,5	18	18	automne 2025	Membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario	
4.9 Technicienne et technicien en travail social	aucun	2	3	2.5	2,5	automne 2025	aucun	1	1	0.5	0,5	automne 2025	Membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario	

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

4.10 Coach TSA	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	0	automne 2025	à déterminer
4.11 Analyste de comportement	aucun	aucun	aucun	1.5	1	automne 2025	aucun	aucun	aucun	1.5	1	automne 2025	Membre de l'Ordre des psychologues et des analystes de comportement de l'Ontario
5. Personne-ressource para professionnelle													
5.1 Personnel pour l'orientation et la mobilité	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
5.2 Interprète oral (pour élèves sourds)	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
5.3 Interprète gestuel (pour élèves sourds)	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
5.4 Transcriptrice et transcripteur (pour élèves aveugles)	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
5.5 Intervenante et intervenant (pour élèves sourds et aveugles)	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
5.6 Thérapeute pour la thérapie auditive verbale	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	
5.7 Préposée et préposé aux soins	5	7*	7	7	7	automne 2025	1,5	aucun *	aucun	aucun	aucun	automne 2025	Diplôme d'études secondaires de l'Ontario, Certification en réanimation cardiorespiratoire (RCR)
5.8 Éducatrice-ressource et éducateur-re	0,5	5	5	5	5	automne 2025	0,5	3	2	2	2	automne 2025	Diplôme d'études collégiales; Technique d'éducation

Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

ressource													spécialisée
5.9 Éducatrice-ressource et éducateur-ressource en langage	5	6*	7	7	7	automne 2025	1	aucun *	aucun	aucun	aucun	automne 2025	Diplôme d'études collégiales; Technique d'éducation spécialisée
5.10 Éducatrice-ressource et éducateur-ressource en autisme	2,5	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	0,5	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	Diplôme d'études collégiales; Technique d'éducation spécialisée
5.11 Éducatrice et éducateur en comportement	1	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2024	1	aucun	aucun	aucun	aucun	automne 2025	Diplôme d'études collégiales; Technique d'éducation spécialisée

Hommage au personnel

Le CECCE valorise et apprécie les réalisations des éducatrices et des éducateurs ainsi que de ses préposées et préposés aux soins. Pour cette raison et en collaboration avec le Service des ressources humaines, le Conseil scolaire a déclaré que le premier jeudi du mois d'avril sera la « Journée des éducatrices, des éducateurs et du personnel préposé aux soins intervenant auprès des élèves ayant des besoins particuliers ».

Service du soutien à l'apprentissage

Le Service du soutien à l'apprentissage - volet éducation spécialisée (SSA - volet ES) relève d'une personne à la surintendance de l'éducation. Une direction et une direction adjointe assurent la supervision de l'équipe du volet de l'éducation spécialisée, incluant l'équipe des services professionnels de la santé qui est formée notamment de psychologues et d'orthophonistes. Le SSA-ES a adopté sa propre vision et sa propre mission qui s'inspirent de ses valeurs.

VISION

Du personnel professionnel engagé, intègre et dynamique qui collabore avec la direction, le personnel scolaire, les parents, les tutrices et les tuteurs pour la réussite de chaque élève.

MISSION

Outiller et appuyer la direction, le personnel scolaire ainsi que les élèves en offrant une expertise pédagogique et professionnelle fondée sur la recherche afin de favoriser le cheminement de chaque élève vers l'atteinte de son plein potentiel.

PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Domaines prioritaires de l'apprentissage professionnel

La mise en œuvre de la Pyramide d'interventions relève de la responsabilité collective de l'ensemble des intervenantes et intervenants, de la maternelle à la 12^e année. C'est un outil pédagogique incontournable qui :

- démontre l'interdépendance et l'importance des trois piliers (gestion de classe, gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, gestion de l'évaluation) qui établissent les fondements de la Pyramide d'interventions;
- communique les pratiques pédagogiques à fort impact éprouvées par la recherche à mettre en place au quotidien sur le plan de la gestion de classe, du comportement et de la santé mentale afin de créer un climat propice à l'apprentissage;
- décrit un processus qui vise l'harmonisation des pratiques grâce à un guide bien défini, des étapes à suivre ainsi que des pratiques exemplaires éprouvées par la recherche;
- appuie la pratique réflexive des professionnelles et professionnels, les échanges et le travail de collaboration;
- préconise l'inclusion et les principes de la conception universelle de l'apprentissage;
- assure une communication avec les parents tout au long du cheminement de la Pyramide d'interventions.

Selon John Hattie, ce sont les bons enseignants qui sont les démiurges, au centre de tout : ils savent quand parler, comment diriger, quand se taire, quels outils mobiliser, quel feedback apporter, etc. Sa promotion de « l'instruction directe » contre ce qu'il appelle le constructivisme s'incarne dans cette omniprésence des enseignants dans la réussite scolaire.

Ainsi, les activités d'apprentissage professionnel offert par le Service du soutien à l'apprentissage (SSA) privilégient une approche axée sur la collaboration et sur une analyse de données pertinentes permettant de cibler les forces et les difficultés, et de répondre aux besoins particuliers du personnel scolaire tout en tenant compte de la Pyramide d'interventions pour l'apprentissage et la réussite de chaque élève. Le plan d'apprentissage professionnel prend en considération les différentes composantes de la Pyramide d'interventions, donc les priorités suivantes :

- l'évaluation au service de l'apprentissage pour la collecte et l'interprétation des preuves d'apprentissage afin d'orienter les stratégies d'enseignement;
- l'interdépendance des trois piliers - gestion du curriculum :
 - gestion de classe,
 - gestion de l'enseignement et de l'apprentissage,
 - gestion de l'évaluation;
- les interventions optimales à la base de la Pyramide selon le profil de la classe;
- les pratiques pédagogiques à fort impact - l'enseignement efficace pour tous;
- les trois soutiens :
 - interventions préventives selon le profil de l'élève,
 - interventions ciblées à la suite de l'évaluation des besoins,
 - interventions exceptionnelles.

Le plan d'apprentissage professionnel tient aussi compte des priorités systémiques :

- la mission et la vision du CECCE;
- le profil de sortie de l'élève (critique et créatif, affirmé et épanoui, engagé et éthique);

- les valeurs qui nous habitent (compassion, passion, engagement);
- un environnement axé sur le bien-être, l'équité et l'inclusion;
- une pédagogie transformée et innovante;
- une synergie communautaire catholique et francophone;
- une organisation agile, écoresponsable et dynamisée par sa richesse humaine;
- les cinq grands résultats pour l'éducation spécialisée.

Le CECCE propose chaque année des occasions d'apprentissage professionnel portant sur des sujets liés à l'éducation spécialisée (p. ex., plan d'enseignement individualisé (PEI), CIPR, introduction à l'éducation spécialisée à l'intention du nouveau personnel enseignant, autisme, dépistage précoce et autres).

Objectif général du plan d'apprentissage professionnel relativement à l'éducation spécialisée

La Pyramide d'interventions constitue un cadre conceptuel qui met en évidence les moyens à employer pour concrétiser notre profil de sortie de l'élève. Elle est présentée sous forme de soutiens progressifs et cumulatifs tenant compte du profil de sortie.

L'objectif principal consiste à outiller les équipes-écoles pour intervenir rapidement et efficacement selon les forces et les besoins des élèves.

Contribution au plan de l'apprentissage professionnel

Le personnel du CECCE contribue au plan de perfectionnement professionnel comme suit :

- les priorités sont établies en lien avec les impacts, les stratégies, les pratiques et les priorités énoncées dans le plan;
- le personnel du SSA est au service des équipes-écoles pour répondre aux besoins particuliers des élèves;
- les rencontres en équipes de collaboration sont des forums privilégiés pour assurer la qualité des interventions destinées aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le plan d'apprentissage professionnel est présenté au Comité consultatif de l'éducation spécialisée (CCES) et ses membres sont consultés de façon continue relativement aux besoins et aux priorités.

Une liste des principales occasions d'apprentissage professionnel offertes par le CECCE en 2024-2025 est présentée à la fin de la présente section. Ces activités de perfectionnement prennent différentes formes selon le sujet et la clientèle cible. Il peut s'agir par exemple :

- d'une formation d'une journée de grande envergure (p. ex., formation obligatoire sur un nouveau règlement ou une nouvelle loi, ou formation facultative, comme un atelier sur l'approche en littératie);
- d'un appui et de modelage en petits groupes ou individuellement;
- de réseaux d'échange et de capsules de formation.

Partenariats pour l'apprentissage

Dans le but d'actualiser les activités de perfectionnement professionnel, le CECCE collabore avec le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), le Consortium Centre Jules-Léger, la Ville d'Ottawa, le ministère de l'Éducation, Le Centre d'appui et de prévention (Le CAP), l'Université d'Ottawa et le Collège La Cité afin d'offrir des occasions de perfectionnement au personnel du CECCE.

Mise à jour sur les lois, les politiques et les règlements, en particulier pour le nouveau personnel

Grâce au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), les nouveaux membres du personnel enseignant ainsi que les suppléantes et les suppléants à long terme qui le désirent bénéficient d'un accompagnement ciblé et continu leur permettant d'acquérir des compétences et des

connaissances portant sur le respect des lois, des politiques et des règlements. Un réseau de mentorat est également mis sur pied en guise d'appui au nouveau personnel du CECCE.

Communication du Plan pour l'éducation spécialisée, budget de perfectionnement professionnel et partenariats

Le CECCE informe le personnel des occasions d'apprentissage professionnel par les moyens suivants :

- notes de service hebdomadaires diffusées électroniquement dans toutes les écoles;
- calendriers de formation transmis aux écoles de façon électronique;
- présentations sur mesure offertes aux équipes-écoles, aux parents, aux tutrices et aux tuteurs.

Budget de perfectionnement en éducation spécialisée

Les dépenses engagées pour le perfectionnement professionnel en éducation spécialisée sont d'environ 20 000\$ pour l'année scolaire 2024-2025. Il faut souligner qu'il s'agit d'un montant minimal, car en raison de l'orientation visant l'intégration de l'éducation spécialisée dans l'ensemble des activités de perfectionnement professionnel et de la mise sur pied de différentes équipes de travail, plusieurs autres activités ont une composante d'éducation spécialisée qu'il n'est pas possible de comptabiliser. De plus, une décentralisation des services a permis de remettre des sommes aux écoles dans le but de répondre à des besoins dans le domaine de l'éducation spécialisée.

BASE – INTERVENTIONS OPTIMALES

Enseignantes et enseignants

- Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE)
- Capsule d'auto-formations d'introduction à l'éducation spécialisée à l'intention du nouveau personnel enseignant (PIPNE)
- Approche Soutien au comportement positif (SCP)
- Observation et appui sur le plan de la gestion de classe
- Équipes de collaboration au sein des écoles (niveau/cycle/matières)
- Accompagnement et suivi en salle de classe par le personnel de l'équipe des EEAS PED et EEAS ES
- Appui, accompagnement et formation aux écoles en littératie et en mathématiques (M-12)
- Capsules pédagogiques sur l'évaluation et la rétroaction
- Participation à des équipes ou à des formations provinciales ou régionales (ministère de l'Éducation (EDU), Unité de littératie ou de numératie, ou CFORP)
- Formations sur la conscience phonologique, la ressource *Lire un jour, lire toujours!* et l'outil de dépistage *Acadiance Reading Français*
- Accompagnement pour le processus de dépistage des élèves à haut potentiel
- Accompagnement pour le processus de dépistage précoce universel des compétences en lecture
- Formation sur la bienveillance et la sécurité dans les écoles
- Accompagnement pour la création d'un climat scolaire positif
- Formation sur le Registre des interventions
- Sensibilisation au trouble du spectre de l'autisme (TSA)
- Présentation sur la santé mentale
- Formation sur la prévention en situation de crise
- Formation en CPI (Crisis Prevention Intervention)
- Amélioration des pratiques pédagogiques dans le cadre de la transformation de l'expérience d'apprentissage
- Gestion de classe et gestion du comportement
- Bienveillance envers les élèves de la communauté 2SLGBTQIA+
- Supervision active
- Habiletés socioémotionnelles
- Création d'un milieu de travail positif (MIEU+)
- Valorisation des comportements positifs
- Discipline positive
- Comment intervenir dans des situations d'intimidation
- Littératie en santé mentale
- Équipe de collaboration pour certaines classes distinctes
- Ateliers balado et écran-vert
- Formation d'auto-sensibilisation sur l'éducation autochtone
- Participation avec la formation sur le nouveau curriculum de français (éducation autochtone)
- Cours d'introduction en classe nature
- Cours/formation de praticiens en nature (avec l'Alliance Canadienne)
- Rencontre/Formation du réseau des praticiens chevronnés
- Rencontre/Formation du réseau de développement durable
- Rencontre/Formation du réseau de francophonie
- Modules sur la santé mentale ajoutés au curriculum ÉPS 7e-8e
- Modules sur la santé mentale ajoutés au curriculum GLC2O
- L'importance de la création d'un lien positif avec les élèves
- Comment soutenir les élèves anxieux
- Outil de dénonciation
- Communications positives avec les familles

Activités de perfectionnement professionnel

Éducatrices et éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Formation sur les Principes de déplacement sécuritaires de bénéficiaires (PDSB) • Formation sur la conscience phonologique • Formation numératie et littératie pour les éducatrices et les éducateurs • Formation sur le SCP (Soutien au comportement positif) • Formation en CPI (Crisis Prevention Intervention) • Formation sur la supervision active • Formation sur la création d'un climat scolaire positif • Formation sur le Registre des interventions • Formation sur la bienveillance et la sécurité dans les écoles • Formation sur les outils et les représentations en mathématiques • Présentations sur la santé mentale • Gestion de classe et gestion du comportement • Bienveillance envers les élèves de la communauté 2SLGBTQIA+ • Habiletés socioémotionnelles • Création d'un milieu de travail positif (MIEU+) • Valorisation des comportements positifs • Discipline positive • Comment intervenir dans des situations d'intimidation • Gestion des émotions, la prévention du comportement, l'opposition • Formation sur les fonctions exécutives • Formation d'auto-sensibilisation sur l'éducation autochtone • Participation avec la formation sur le nouveau curriculum de français (éducation autochtone) • Cours d'introduction en classe nature • Cours/formation de praticiens en nature (avec l'Alliance Canadienne) • L'importance de la création d'un lien positif avec les élèves • Discipline progressive
Directions et directions adjointes des écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Capsules pédagogiques lors des tables de directions • Rencontres pour les nouvelles directions / directions adjointes <ul style="list-style-type: none"> ◦ CID, Cadre d'intégration des directions et directions adjointes nouvellements nommées • Cercle de lecture: forum pour construire les savoirs au niveau pédagogique. • Directions en action (DEA): Forum de collaboration pour les équipes à la direction • Balados pédagogiques: Bâtir la capacité des compétences en termes de leadership d'influence • Cafés-causerie: Forum pour échanger, discuter et bâtir la capacité. • Formation sur le SCP (Soutien au comportement positif) • Formation sur la bienveillance et la sécurité dans les écoles • Création d'un climat scolaire positif • Formation sur le Registre des interventions • Formation sur la rédaction d'un plan de citoyenneté numérique • Formation de premiers soins • Formation analyse du risque et de la menace • Présentations sur la santé mentale • Présentations d'activités de pleine conscience • Habiletés socioémotionnelles • Création d'un milieu de travail positif (MIEU+) • Valorisation des comportements positifs • Discipline positive • Comment intervenir dans des situations d'intimidation • Gestion des comportements • Pratiques gagnantes pour favoriser la santé mentale de tous

	<ul style="list-style-type: none"> • Formation en mathématiques • Discipline progressive • Diriger pour favoriser la santé mentale à l'école • Présentation sur la pédagogie inclusive et la lentille d'équité et d'inclusion
Personnel du Service du soutien à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'échange pour les différentes équipes du Service du soutien à l'apprentissage • Formation sur l'accompagnement de l'adulte, EEAS, éducatrices et éducateurs ressource ES du SSA (M-12) • Formations nationales et internationales • Participation à des comités externes et collaboration avec des organismes externes (Consortium Centre Jules-Léger, CHEO, etc.) • Habiletés socioémotionnelles • Formation d'auto-sensibilisation sur l'éducation autochtone • Formation <i>Acadience Reading Français</i>

SOUTIEN 1 – INTERVENTIONS PRÉVENTIVES SELON LE PROFIL DE L'ÉLÈVE

Enseignantes et enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration des équipes de collaboration systémiques • Accompagnement, modelage et suivis en salle de classe par le personnel de l'équipe d'animation pédagogique (M-12) • Formation en CPI (Crisis Prevention Intervention) • Présentation sur les procédures à suivre en cas d'absentéisme scolaire • Voies d'accès aux services en santé mentale
Éducatrices et éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Formation sur l'ALF réservée aux éducatrices et éducateurs d'ALF • Formation sur le PANA réservée aux éducatrices et aux éducateurs du PANA • Formation en CPI (Crisis Prevention Intervention) • Voies d'accès aux services en santé mentale
Directions et directions adjointes d'école	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges entre directions (capsules pédagogiques, partages, rencontres des tables du secondaire et de l'élémentaire, rencontres de familles d'écoles) • Accompagnement par les enseignantes et les enseignants en affectation spéciale • Présentation sur les procédures à suivre en cas d'absentéisme scolaire • Formation en CPI (Crisis Prevention Intervention) • Voies d'accès aux services en santé mentale • Étapes à suivre lors de la gestion d'un événement tragique
Personnel du Service du soutien à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Équipes de collaboration/études de cas (personnel professionnel)

SOUTIEN 2 – INTERVENTIONS CIBLÉES

Enseignantes et enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ● Équipes de collaboration au sein des écoles en lien avec le cycle d'analyse d'évaluation ● Formation de base – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF/PANA) ● Formation sur l'évaluation diagnostique en actualisation linguistique en français – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF – PANA) pour M-J ● Formation sur la littératie, numératie en actualisation linguistique en français – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF – PANA) ● Accompagnement, modelage et suivis en salle de classe (animation pédagogique, actualisation linguistique en français – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF – PANA) ● Formation sur l'intervention soutenue en lecture pour les élèves de la 1^{re} année ● Formation sur les stratégies de stimulation du langage ● Formation sur la comparaison entre les troubles langagiers et les troubles d'acquisition de la langue française chez les élèves allophones ● Accompagnement du personnel enseignant en affectation spéciale ES Réseaux (personnes-ressources, classes distinctes, haut potentiel) ● Formation sur l'analyse comportementale appliquée (ACA) ● Aide à l'élaboration des PEI ● Accompagnement pour les systèmes de modulation des fréquences (MF) ● Soutien de l'équipe des coaches aux études de besoins ● SafeTALK ● ASIST ● Signalements à la Société de l'aide à l'enfance ● Comment aider des élèves en détresse ● Comment travailler l'opposition ● Comment appuyer la santé mentale des élèves sur le spectre de l'autisme ● Programme Arc-en-ciel: formation des animateurs et des coordonnateurs
Éducatrices et éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> ● Formation de base pour les intervenantes et les intervenants en actualisation linguistique en français – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF – PANA) (M-12) ● Accompagnement des éducatrices et des éducateurs en actualisation linguistique en français – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF – PANA) ● Accompagnement des éducatrices et des éducateurs en langage pour le programme de stimulation orthophonique intensive (SOI) ● Accompagnement par l'éducatrice-ressource ou l'éducateur-ressource ● Formation sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA) par le Centre Geneva ● Formation sur l'analyse comportementale appliquée (ACA) ● Formation en réanimation cardio-respiratoire ● SafeTALK ● ASIST ● Signalements à la Société de l'aide à l'enfance ● Comment aider des élèves en détresse ● Comment travailler l'opposition ● Comment appuyer la santé mentale des élèves sur le spectre de l'autisme ● Programme Arc-en-ciel: formation des animateurs et des coordonnateurs

Directions et directions adjointes d'école	<ul style="list-style-type: none"> • Équipes de collaboration au sein des écoles (niveau/cycle) en lien avec le cycle d'analyse d'évaluation • Sensibilisation à l'actualisation linguistique en français – Programme d'appui aux nouveaux arrivants (ALF – PANA) • Accompagnement pour l'élaboration des PEI • SafeTALK • ASIST • Signalements à la Société de l'aide à l'enfance • Comment aider des élèves en détresse • Comment travailler avec l'opposition
Personnel du Service du soutien à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à des comités externes (, santé mentale, prévention des dépendances) • Formation EEAS ALF/PANA et EEAS ES

SOUTIEN 3 – INTERVENTIONS EXCEPTIONNELLES

Enseignantes et enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Formation et accompagnement pour l'élaboration des PEI • Formation des enseignantes-ressources et des enseignants-ressources sur les différents outils d'évaluation pédagogique • Formation sur la méthode d'analyse comportementale appliquée (ACA) • Soutien de l'équipe des coachs pour les études de besoins • Prévention du suicide : rappels – aide aux élèves ayant des pensées suicidaires • Traite des personnes
Éducatrices et éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Formation, appui et modelage d'interventions à la suite des évaluations professionnelles • Formation sur la méthode d'analyse comportementale appliquée (ACA) • Formation sur la mobilité et les transferts sécuritaires • Prévention du suicide : rappels – aide aux élèves ayant des pensées suicidaires • Traite des personnes
Directions et directions adjointes d'école	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement des équipes multidisciplinaires (orthophonie, travail social, psychologie, enseignantes et enseignants en affectation spéciale en éducation spécialisée) • Formation sur l'évaluation de la menace et du risque de violence (EMRV) • Prévention du suicide : rappels – aide aux élèves ayant des pensées suicidaires • Traite des personnes • Évaluation de la menace et du risque de violence (EMRV)
Personnel du Service du soutien à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Formation du personnel professionnel sur la gestion de nouveaux outils d'évaluations (p. ex., EFAR) • Formations portant spécifiquement sur les différents champs d'expertise du personnel (haut potentiel, ES, surdité, TSA, handicap de développement (HD), déficience intellectuelle légère (DIL), intimidation, suicide, toxicomanie, troubles alimentaires, anxiété, langage, fréquentation scolaire, gestion du stress, etc.) • Traite des personnes

ÉQUIPEMENT SPÉCIALISÉ

Le CECCE se conforme aux directives du ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) concernant l'achat d'équipement spécialisé pour ses élèves. Les besoins en équipement indispensable à l'apprentissage des élèves sont précisés lors des études de cas, des Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) et des évaluations. Ils doivent également être confirmés et recommandés par un membre du personnel professionnel qualifié (p. ex., orthophoniste, psychologue, ergothérapeute, physiothérapeute, médecin ou membre d'un autre ordre professionnel reconnu), comme indiqué dans les lignes directrices sur le financement de l'éducation spécialisée.

Pour donner suite à ces recommandations, le Conseil achète l'équipement suggéré et en assume les coûts en ayant recours aux fonds provenant de deux sources de financement. D'une part, le montant prévu dans les prévisions budgétaires pour l'éducation spécialisée, établi par l'allocation générale pour l'éducation spécialisée (AGED), et qui couvre la majorité des dépenses. D'autre part, l'allocation pour l'équipement spécialisé (AES) est destinée à l'achat d'équipement spécialisé. L'EDU prévoit un remboursement pour tout matériel de plus de 5000\$.

En date du 14 avril 2025, le CECCE a reçu 875 demandes des équipes-écoles pour l'achat d'équipement. Ces dépenses, qui s'élèvent à environ 881 000\$. Les demandes d'équipement sont traitées en continu pendant toute l'année scolaire.

Toutes les demandes doivent porter sur de l'équipement spécialisé pour usage individuel à l'école ou dans les locaux du conseil scolaire. En voici quelques exemples :

- outils technologiques d'aide auditive;
- matériel et logiciels informatiques; périphériques connexes et matériel de soutien;
- tables de travail ou pupitres adaptés aux besoins particuliers;
- outils technologiques d'aide visuelle;
- appareils et accessoires d'aide sensorielle, d'aide auditive, d'aide visuelle, de soins personnels et d'aide à la mobilité;
- aides à la communication (p. ex., « boardmaker », synthétiseurs vocaux);
- verticalisateurs;
- tout autre équipement recommandé à l'école pour l'usage personnel de certains élèves afin de les aider à suivre un programme d'études approuvé.

ACCESSIBILITÉ DES INSTALLATIONS SCOLAIRES

Le CECCE cherche à rendre toutes ses installations accessibles aux personnes ayant une incapacité ou un handicap physique afin de permettre à toutes et à tous de bénéficier de ses services d'éducation. Le CECCE a réalisé beaucoup de progrès en matière d'accessibilité et se veut avant-gardiste afin de procurer le meilleur accès possible à sa clientèle.

Les locaux administratifs et les écoles plus récentes sont munis, sans exception, de toutes les commodités requises, comme des ouvre-portes automatiques, des pentes, des rampes, des toilettes adaptées aux élèves et au personnel, un accès à la scène, ainsi qu'un monte-personne ou un ascenseur. Par ailleurs, le CECCE est propriétaire de nombreux immeubles construits avant 1990 qui ne satisfont pas aux normes actuelles, mais où beaucoup de mesures correctives ont néanmoins été prises ou sont prévues.

En 2022, le CECCE s'est donné comme objectif de revoir dans son ensemble le plan pluriannuel sur l'accessibilité. Le 22 mars 2022 et le 3 mars 2023, le Comité de travail sur l'accessibilité s'est réuni pour examiner le travail effectué par une direction à la retraite du Service du soutien à l'apprentissage, volet éducation spécialisée, Sylvain Plourde, sous la supervision du Service des immobilisations. Les commentaires et suggestions ont été recueillis et le plan suggéré a été soumis à l'administration pour révision et commentaire.

Les progrès qu'a accomplis le Conseil scolaire relativement à son plan d'accessibilité des installations scolaires sont présentés à l'annexe F, qui comprend les quatre tableaux suivants :

- liste des projets réalisés ou en cours;
- liste des projets des nouvelles constructions ou d'ajouts;
- liste des projets de réaménagement en planification;
- liste des écoles et leur niveau d'accessibilité.

Ces tableaux indiquent aux parents, aux tutrices, aux tuteurs et aux contribuables, les plans qu'a adoptés le CECCE pour rendre ses bâtiments accessibles. Les personnes intéressées à obtenir de plus amples renseignements peuvent s'adresser directement au Service des immobilisations, situé au siège social du CECCE, au 4000, rue Labelle, à Ottawa.

Depuis septembre 2004, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU) exige que le Conseil scolaire adopte un plan d'accessibilité au plus tard en septembre de chaque année. Puisqu'il y a beaucoup de liens entre ce plan et le Plan des programmes et des services destinés à l'éducation spécialisée, les deux documents sont déposés simultanément à la rencontre ordinaire du Conseil scolaire du mois de juin. Ces deux plans peuvent être consultés sur le site Web du CECCE au www.ecolecatholique.ca.

TRANSPORT SCOLAIRE

Le CECCE offre un service de transport pour les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée. Il convient de souligner que le transport ordinaire est la première option envisagée afin d'assurer l'intégration des élèves, lorsque cela est possible. Tout en respectant les directives administratives approuvées par le Conseil scolaire, les directions d'école, après avoir consulté la direction du Service au soutien en apprentissage- volet éducation spécialisée, recommandent parfois que certains élèves bénéficient d'un service de transport adapté. Leurs recommandations, qui sont basées sur des études de cas, déterminent le type de transport le mieux adapté aux besoins des élèves. Des normes de sécurité doivent être respectées afin d'assurer le bien-être physique et moral de ces élèves.

Le CECCE examine les demandes de transport adapté pour les élèves ayant des besoins particuliers qui :

- sont inscrits à des programmes pour l'éducation spécialisée;
- sont intégrés à des classes ordinaires;
- sont inscrits à des programmes d'enseignement offerts dans des établissements de soins et de traitement (p. ex., l'école Le Transit);
- fréquentent une école provinciale ou une école d'application (p. ex., Consortium Centre Jules-Léger).

Sans négliger les coûts, la sécurité demeure une priorité pour le choix des fournisseurs de services de transport scolaire. Les critères de sélection sont précisés dans les directives administratives adoptées par le Conseil scolaire.

Les fournisseurs doivent confirmer au CECCE qu'ils se conforment à toutes les exigences du *Code de la route*, de la *Loi sur les véhicules de transport en commun* et des autres lois pertinentes. Ils doivent aussi présenter une preuve d'assurance et de permis d'exploitation pour offrir un tel service en Ontario. En plus de respecter les valeurs du Conseil scolaire, les chauffeuses et chauffeurs doivent attester que leur dossier de conduite est irréprochable. Ils doivent également faire l'objet d'une vérification de leurs antécédents judiciaires faite par les services policiers et dont la gestion est assurée par le Consortium de transport scolaire d'Ottawa (CTSO).

Le CTSO gère les services de transport des élèves pour le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) et le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE).

Le CTSO est régi par son propre conseil d'administration, qui est composé d'administratrices et d'administrateurs provenant des deux conseils scolaires mentionnés ci-dessus.

COMITÉ CONSULTATIF DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Le CECCE a créé le Comité consultatif de l'éducation spécialisée (CCES), dont les modalités de fonctionnement, les rôles et les responsabilités sont ceux prévus dans le Règlement de l'Ontario 464/97 pris en vertu de la *Loi sur l'éducation*.

Sélection des membres

Tous les quatre ans, le CECCE, par l'entremise de la direction de l'éducation, fait parvenir une lettre aux associations locales et aux organismes les invitant à désigner une représentante ou un représentant, ainsi que son substitut, pour siéger au CCES. Le CECCE publie aussi les invitations sur son site Web et les envoie dans les écoles.

Lors de la réunion inaugurale du CCES, le CECCE procède à la nomination des membres du comité, qui demeurent en fonction pendant la durée de leur mandat de quatre (4) ans.

Si au cours d'une période de quatre (4) ans une nouvelle association fait part au CECCE de son désir de se joindre au CCES, le Conseil scolaire examine la demande et peut décider d'ajouter cette association au CCES par voie de résolution, à la condition que le nombre d'associations membres ne dépasse pas le nombre permis selon le Règl. de l'Ont. 464/97.

En cas de vacance d'un siège ou d'un poste au sein du CCES, le Conseil scolaire nomme une autre personne qui satisfait aux conditions requises pour occuper le siège ou le poste jusqu'à l'expiration normale du mandat de la personne dont le siège ou le poste est devenu vacant.

Composition du CCES

Le CCES du CECCE est actuellement constitué de 18 membres qui représentent les organisations suivantes :

- Société franco-ontarienne de l'autisme – un membre (et un membre suppléant);
- Association francophone de parents d'enfants dyslexiques ou ayant tout autre trouble d'apprentissage – un membre (et un membre suppléant);
- Association du syndrome de Down – un membre;
- Regroupement des parents et amis des enfants sourds et malentendants franco-ontariens – un membre;
- Association Timbre de Pâques Ontario - un membre;
- Représentantes et représentants des contribuables – six membres, un membre suppléant, dont un membre provenant des zones 1, 2 et 3;
- Conseillères et conseillers scolaires du CECCE – deux membres (et deux membres suppléants).

Fonctionnement du CCES

Chaque année, la direction de l'éducation du CECCE confie la responsabilité du CCES à un cadre supérieur, membre du conseil d'administration. Cette personne assiste la présidence du CCES à titre de personne-ressource. Depuis janvier 2017, le cadre supérieur responsable du CCES est madame Marie-France Paquette, surintendante de l'éducation.

D'autres membres de l'administration participent aux réunions en tant que personnes-ressources afin de fournir des renseignements sur la prestation des programmes et des services pour les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée ainsi que tout autre renseignement

pertinent. Au moins un cadre de l'administration est toujours présent aux réunions du CCES à titre de personne-ressource. Le CCES bénéficie aussi des services de secrétariat pour la rédaction des procès-verbaux et des recommandations.

La direction, la direction adjointe et la leader en analyse comportementale du Service du soutien à l'apprentissage – volet éducation spécialisée, sont aussi convoquées à ces réunions à titre de personnes-ressources. De plus, il arrive que le CCES invite, au besoin, d'autres membres du personnel du CECCE (surintendances de l'éducation, directions de service, directions d'école, personnel enseignant, personnel professionnel, éducatrices, éducateurs, etc.) pour favoriser la présentation de certains sujets.

Les réunions du CCES ont généralement lieu de 19 h à 21 h, le 1^{er} ou le 2^e mercredi de chaque mois (de septembre à juin), au bureau principal du CECCE qui est situé au 4000, rue Labelle, à Ottawa. Les dates précises des réunions sont publiées sur le site Web du Conseil scolaire au www.ecolecatholique.ca. À l'exception de la réunion du mois de mai, les rencontres ont eu lieu en mode virtuel pendant l'année scolaire 2024-2025. Les réunions en présentiel ou en virtuel sont accessibles au public et il est possible de les suivre par visioconférence (les membres du CCES doivent informer à l'avance le Conseil scolaire s'il souhaite utiliser ce moyen de diffusion).

La personne-ressource responsable du CCES, de concert avec la présidence, prépare l'ordre du jour de chaque réunion. Après examen de celui-ci, les membres du CCES l'adoptent au début de chaque réunion. Le public peut prendre connaissance de l'ordre du jour sur le site Web du Conseil scolaire au www.ecolecatholique.ca quelques jours avant la réunion.

Les membres sont tenus d'assister à toutes les réunions du CCES ou de justifier leur absence. Tout membre doit abandonner son poste si, selon le cas :

- il est déclaré coupable d'un acte criminel;
- il n'assiste pas, sans y avoir été autorisé par une résolution inscrite au procès-verbal, à trois réunions consécutives du CCES;
- il cesse de posséder les qualités requises pour siéger au CCES.

Le membre qui ne peut pas assister à une réunion du CCES doit en informer son substitut, qui participe alors à la réunion à la place du membre.

Rôles et responsabilités des membres du CCES

(Tiré du Guide à l'intention des membres des Comités consultatifs pour l'éducation spécialisée, 2010)

Les membres du CCES représentent tous les élèves ayant des besoins particuliers en éducation spécialisée et ils doivent faire valoir les besoins de ceux-ci au sein du CECCE. Par conséquent, il importe que chaque membre demeure attentif aux questions touchant les besoins de ces élèves.

Il est essentiel que les membres du CCES travaillent en collaboration étroite pour aider le CECCE à offrir des programmes adaptés aux besoins de tous les élèves en éducation spécialisée. Chaque membre est tenu :

- de répondre aux besoins de tous les élèves ayant des besoins particuliers au sein du conseil scolaire;
- de respecter la vie privée de chaque élève ayant des besoins particuliers en évitant de discuter de cas particuliers;
- d'acquérir et de maintenir une bonne connaissance des programmes d'enseignement et des services à l'éducation spécialisée offerts par le Conseil;

- de porter à l'attention du CCES les préoccupations de son association quant aux programmes et aux services destinés aux élèves en éducation spécialisée qu'il représente, et de tenir son association au courant des activités du CCES et de toute nouveauté en éducation spécialisée au Conseil scolaire.

À cette fin, un membre doit veiller à exprimer les préoccupations de son association, plutôt que ses préoccupations personnelles, et à demeurer au courant des besoins.

Transmission de l'information et consultation

Pour être en mesure de bien remplir leur mandat, les membres du CCES doivent être informés des nouvelles initiatives du CECCE et du ministère de l'Éducation de l'Ontario visant l'éducation spécialisée. Ils doivent également être au courant des programmes et des services destinés aux élèves en éducation spécialisée dans les écoles élémentaires et secondaires du Conseil. La personne-ressource de l'administration communique au CCES tous les renseignements pertinents liés à la prestation des programmes et des services pour l'éducation spécialisée au sein du Conseil et, le cas échéant, à l'échelon de la province.

S'il y a lieu, le CCES, par l'entremise de sa présidence, peut inviter d'autres personnes à lui faire des présentations sur des sujets liés à l'éducation spécialisée.

Les membres représentant les associations locales renseignent également le CCES sur les programmes et les services qu'offre leur association respective et dont pourraient bénéficier les élèves en éducation spécialisée du CECCE.

Enfin, les parents ainsi que les organismes concernés peuvent aussi faire des présentations au CCES sur des questions touchant les programmes et les services offerts à l'éducation spécialisée (à l'exception de discussions sur des cas particuliers d'élèves). Le CCES peut prévoir du temps à cette fin au début de chaque réunion.

Réunions du CCES en 2024-2025

Le CCES s'est réuni virtuellement (à l'exception de la rencontre du 14 mai 2025 qui s'est tenue en présentiel) à dix reprises au cours de l'année scolaire 2024-2025, aux dates suivantes :

- | | |
|------------------------|---------------------|
| • le 18 septembre 2024 | • le 5 février 2025 |
| • le 16 octobre 2024 | • le 19 mars 2025 |
| • le 13 novembre 2024 | • le 9 avril 2025 |
| • le 4 décembre 2024 | • le 14 mai 2025 |
| • le 15 janvier 2025 | • le 11 juin 2025 |

Sujets présentés au CCES en 2024-2025 (à titre d'information)

Au cours de l'année 2024-2025, le CCES a été informé des initiatives du CECCE et du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui concernent l'éducation spécialisée. Voici un aperçu des principaux sujets qui ont été présentés au CCES :

- Calendrier annuel du CCES;
- Présentation du calendrier scolaire du CECCE 2024-2025;
- Présentation du budget 2024-2025;

- Évaluation éducationnelle et autres évaluations – mise à jour des statistiques;
- Révision des données 2023-2024 du processus du CIPR et du comité d'appel;
- Présentation des états financiers 2023-2024;
- Présentation du rapport annuel 2023-2024 de la direction de l'éducation et secrétaire-trésorier;
- Consultation sur les priorités annuelles 2025-2026;
- Présentation pour mieux comprendre un PEI;
- Projet phare 4 - Profil 360 de l'intégration de l'intelligence
- Consultation portant sur le rôle de l'éducatrice et de l'éducateur en éducation spécialisée au CECCE;
- Conduite des membres du Conseil et des élèves conseillers : Code de conduite des conseillères et des conseillers scolaires - Règlement de procédure;
- Projection des classes distinctes pour les trois prochaines années et placements pour l'éducation spécialisée offerts par le Conseil;
- Mise à jour mensuelle des activités des associations représentées au CCES;
- Présentation du plan pluriannuel d'accessibilité 2021-2025;
- Présentation du 13e Forum des parents;
- Mandat du CCES;
- Gouvernance et fonctionnement du CCES;
- Le PEI expliqué - adaptations pédagogiques vs la différenciation;
- L'orthophonie au CECCE;
- Plan d'action pour la réussite en mathématiques du CECCE;
- Au coeur de la santé mentale des élèves ayant des besoins particuliers;
- Les habiletés socioémotionnelles;
- Le rôle de l'analyste du comportement;
- Révision et adoption des sections et annexes du Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée 2025-2026;
- Visite de l'École secondaire catholique Béatrice-Desloges;
- La classe distincte nature;
- Consultation pour le Plan de réussite des élèves (PRÉ) - 2025-2026;
- Faits saillants de l'éducation spécialisée pour l'année scolaire 2024-2025;
- Les bons coups de l'année.

Toutes les activités proposées et les présentations faites à l'occasion des réunions du CCES étaient en lien direct avec les sections du plan pour l'éducation spécialisée du CECCE.

Travaux du CCES en 2024-2025

Selon le Règlement de l'Ontario 464/97, le mandat du CCES comporte quatre grandes responsabilités que le comité a exercées en 2024-2025 en accomplissant les travaux qui suivent.

Le Conseil veille à ce que le CCES ait la possibilité de lui présenter des recommandations sur toute question ayant des incidences sur l'instauration, l'élaboration et la prestation des programmes et des services destinés à l'éducation spécialisée.

Le CCES a pris part à plusieurs activités portant sur l'éducation spécialisée, notamment :

- la consultation sur le Plan d'amélioration du Conseil 2023-2024 – volets éducation spécialisée et santé mentale et bien-être;
- la projection des classes distinctes pour les trois prochaines années;
- le budget 2024-2025;
- l'évaluation éducationnelle et autres évaluations – mise à jour des statistiques.

Le Conseil veille à ce que le CCES ait la possibilité de participer à l'examen du plan pour l'éducation spécialisée qu'il effectue chaque année.

Le CCES a présenté des propositions de modifications au Plan des programmes et des services destinés à l'éducation spécialisée à ses réunions des mois d'avril et de mai 2025. Les membres du comité ont ensuite examiné une liste de modifications à la réunion du 14 mai 2025, puis ont formulé une recommandation au CECCE en vue de l'adoption du plan.

Le Conseil s'assure de la participation du CCES à son processus budgétaire annuel dans la mesure où ce processus a trait à l'éducation spécialisée.

Le Conseil veille à ce que le CCES ait la possibilité d'examiner les états financiers qu'il a préparés dans la mesure où ils ont trait à l'éducation spécialisée.

À la réunion du 15 janvier 2025, le CCES a reçu les documents et a assisté à un exposé sur les états financiers de l'année scolaire 2023-2024 relatifs à l'éducation spécialisée.

Faits saillants de l'année scolaire 2024-2025

Juillet 2024

- Programme scolaire estival
 - Aider les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation spécialisée à participer à des programmes d'été offerts en mode virtuel.

Août 2024

- Programme Transition
 - Favoriser le retour à l'école pour l'année scolaire 2023-2024 des élèves ayant de grands besoins en matière d'éducation et des élèves ayant de grands besoins en santé mentale.

Septembre 2024

- Programme de Stimulation langagière intensive
 - Offrir un programme clé en main aux élèves du jardin et de la première année qui présentent des difficultés langagières dans leur langue dominante.
- Programme de stimulation en communication sociale
 - Offrir un programme clé en main aux élèves de la maternelle à la première année qui présentent des difficultés au niveau de la communication sociale.

Octobre 2024

- Programme Habili
 - Accompagner les élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme pour les aider à acquérir des aptitudes sociales, à communiquer, d'autorégulation et à la vie quotidienne.

Janvier 2025

- Journée pédagogique pour les éducatrices et les éducateurs
 - Favoriser le développement des compétences professionnelles des éducatrices et des éducateurs en éducation spécialisée au moyen de webinaires.

- Programme de rééducation orthophonique individualisée
 - Offrir des interventions orthophoniques aux élèves du jardin et de la première année qui présentent des besoins langagiers de niveau modéré à sévère.

Février, mars et avril 2024

- Savants en herbe
- Projet d'enrichissement personnel
- Programme Habili
 - Accompagner les élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme pour les aider à acquérir des aptitudes sociales, à communiquer, à travailler leur autorégulation et à participer à la vie quotidienne.
- Service d'intervention intensive basée sur l'analyse du comportement appliquée.

Juin 2024

- Journée pédagogique pour les éducatrices et les éducateurs
 - Favoriser le développement des compétences professionnelles des éducatrices et des éducateurs en éducation spécialisée au moyen de webinaires.

Coordonnées des membres du CCES et des personnes-ressources de l'administration

Voici les coordonnées des membres du CCES en date de juin 2025 et le nom de l'association qu'ils représentent.

Société franco-ontarienne de l'autisme (SFOA) (un membre et un substitut)

Louise Côté

Courriel : louise_cote34@sympatico.ca

Substitut :

Geneviève Scott

Courriel : scott.genevieve@hotmail.com

Association du syndrome de Down (un membre et un substitut)

Guylaine Doucet

Courriel : guylaine.doucet@bell.net

Substitut : vacant

Association francophone de parents d'enfants dyslexiques ou ayant tout autre trouble d'apprentissage (AFPED*) (un membre et un substitut)

Lynne Carter

Courriel : ga.afped@gmail.com

Substitut :

Hélène Chagnon

Courriel : the_chagelstines@yahoo.ca

Regroupement des parents et amis des enfants sourds et malentendants franco-ontariens (RESO) (un membre et un substitut)

Dalia Hammoud

Téléphone : (416) 735-2107

Courriel : dalia.hammoud@gmail.com

Substitut : vacant

Association Timbre de Pâques Ontario (un membre et un substitut)

Michelle Vautour

Courriel : michellesvautour@gmail.com

Substitut : vacant

Représentantes et représentants des contribuables (six membres et un substitut, dont au moins un membre de l'extérieur d'Ottawa)

Jean-François Sauriol

Représentant des contribuables – secteurs 1 à 3

Courriel : jfsauriol@gmail.com

Stephanie Upham

Représentante des contribuables - secteurs 4 à 11

Courriel : supersteph.thomas@gmail.com

Claude Ouellet

Représentante des contribuables – secteurs 4 à 11

Courriel : claudefouellet_1@sympatico.ca

Samer Jabbour

Représentant des contribuables – secteurs 4 à 11

Courriel : sjabbour@hotmail.com

Véronique Allard

Représentante des contribuables - secteurs Hasting, Prince Edward, Frontenac, Lennox et Addington, Lanark, Leeds et Grenville, Renfrew ou South Algonquin

Courriel : ve.allard@gmail.com

Marie Boursiquot

Représentante des contribuables - secteurs 4 à 11

Courriel : marie@ottawahomecare.ca

Substitut :

Danielle Leroux

Représentante des contribuables

Courriel : danielle.l.leroux@gmail.com

Conseillères et conseillers scolaires (deux membres et deux substituts)

Monique Briand

805-158A, ch. McArthur
Ottawa (Ontario) K1L 7E7
Téléphone : 873 288-0163 (c)

Courriel : briandm@ecolecatholique.ca

Substitut :

André Thibodeau

Courriel : thibodeaua@ecolecatholique.ca

Diane Burns

Courriel : burnsd@ecolecatholique.ca

Substitut :

Daniel Levasseur

Courriel : levasda@ecolecatholique.ca

Membre de l'administration agissant comme personne-ressource auprès du CCES

Marie-France Paquette

Surintendante de l'éducation
4000, rue Labelle
Ottawa (Ontario) K1J 1A1
Téléphone : 613 744-2555, poste 33641
Télécopieur : 613 746-3618
Courriel : paquema@ecolecatholique.ca

COORDINATION DES SERVICES AVEC LES AUTRES MINISTÈRES OU ORGANISMES

Le savoir-faire du personnel professionnel

En Ontario, l'offre de services spécialisés pour les enfants est une responsabilité partagée par le ministère de la Santé, le ministère des Services à l'enfance et des Services sociaux et communautaires, et le ministère de l'Éducation (EDU). C'est pourquoi le personnel du CECCE travaille en étroite collaboration avec des organismes externes (hôpitaux, centres d'accès aux soins communautaires, centres de traitement, etc.) ainsi qu'avec des professionnelles et professionnels en pratique privée (médecins, psychologues, etc.). Les compétences et les avis de ces collaboratrices et collaborateurs sont toujours bienvenus.

Toutes les recommandations émises par le personnel professionnel du CECCE ou de l'extérieur de celui-ci sont étudiées dans un contexte global et multidisciplinaire, et en tenant compte du Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée qu'a adopté le Conseil scolaire. Les recommandations du personnel professionnel sont mises en œuvre intégralement ou partiellement au terme de l'analyse des besoins de chaque élève et des ressources disponibles. Il y a souvent plusieurs façons de répondre aux besoins d'un enfant. Chaque cas doit être examiné individuellement en privilégiant le dialogue et la collaboration avec les personnes qui connaissent l'enfant : parents, tuteurs, tuteurs, personnel professionnel, personnel enseignant, direction, etc.

Le CECCE assure une transition harmonieuse ainsi qu'une coordination de services aux élèves provenant d'autres programmes et services ou aiguillés vers ces derniers, notamment :

- les programmes préscolaires de garderie;
- le programme Premiers mots (clinique d'orthophonie et service de développement de l'enfant à CHEO);
- le Centre de traitement pour enfants;
- l'école du CHEO;
- Langage Express (service en orthophonie dans le comté de Renfrew);
- Enfants Inclus (services de soutien et réadaptation dans les comtés de Kingston, Frontenac, Lennox et Addington);
- les services d'intégration pour jeunes enfants (SIJE), comme ceux du Consortium Centre Andrew-Fleck;
- les programmes offerts dans des écoles provinciales, comme ceux du Consortium Centre Jules-Léger (cécité, surdité, surdicécité, troubles d'apprentissage);
- les programmes offerts par CHEO;
- les services offerts par les centres d'accès aux soins communautaires (orthophonie, ergothérapie, physiothérapie, soins infirmiers);
- les programmes offerts par La Cité;
- les programmes du Centre Le Cap;
- les programmes offerts par le réseau de services pour adultes ayant un handicap de développement et/ou un trouble envahissant du développement;
- les services offerts par l'école Le Transit;
- les autres conseils scolaires;
- les services offerts par des professionnelles et professionnels en pratique privée.

Le CECCE évalue la pertinence des recommandations du personnel professionnel (p. ex., psychologues, orthophonistes, médecins) qui travaille dans ces programmes et services ainsi qu'en pratique privée afin d'offrir une aide optimale aux élèves. Selon les besoins de ceux-ci, il se peut que les membres du personnel professionnel de la santé du conseil scolaire doivent se pencher plus longuement sur des évaluations existantes.

Au CECCE, la personne chargée de l'admission aux différents programmes ou du transfert entre ces derniers est la direction du Service du soutien à l'apprentissage volet éducation spécialisée. Cette responsabilité peut être partagée avec les directions des écoles et elle comprend les tâches suivantes :

- coordonner les échanges d'information;
- établir des liens avec les parents, les tutrices et les tuteurs;
- faciliter l'intégration des enfants en milieu scolaire, communautaire et professionnel;
- organiser les services nécessaires de thérapeutes et de médecins;
- assurer des programmes et des placements scolaires adéquats.

Pour ce faire, ces personnes ont recours à des séances d'observation et de consultation, à des études de cas et à l'échange d'information. Tout au long du processus, elles encouragent les parents, les tutrices et les tuteurs à collaborer et veillent à leur demander leur consentement écrit aux fins de transmission de renseignements.

La transition des élèves entre des programmes et des services à l'extérieur du CECCE et ceux offerts au sein du Conseil se produit lors des quatre principales situations suivantes :

- un nouvel élève ayant de grands besoins est inscrit pour la première fois dans une école du CECCE (en provenance d'une garderie spécialisée, d'un autre conseil scolaire, d'une autre province, etc.);
- un élève du CECCE est aiguillé en vue d'un placement à l'école Le Transit (article 23) ou réintègre une école du CECCE au terme d'un tel placement;
- un élève du CECCE est aiguillé en vue d'un placement au Consortium Centre Jules-Léger ou réintègre une école du CECCE au terme d'un tel placement;
- un élève du CECCE est aiguillé en vue d'un placement à l'école du CHEO (article 68).

Le CECCE s'est doté des procédures qui suivent afin d'assurer une transition harmonieuse des élèves :

Procédure d'accueil des nouveaux élèves ayant des besoins particuliers¹

Le Conseil scolaire a mis au point une trousse et une procédure d'accueil pour l'inscription des nouveaux élèves ayant des forces et des besoins particuliers. Le parent, la tutrice ou le tuteur peut obtenir cette trousse auprès de la direction de l'école de sa zone de fréquentation ou de la direction du SSA ES.

Inscription

Lorsque le parent, la tutrice ou le tuteur d'un élève ayant des besoins particuliers inscrit son enfant à l'école, la direction l'invite à préciser les besoins de ce dernier et à communiquer avec la direction du Service de soutien à l'apprentissage (SSA), volet éducation spécialisée (ES) s'il y a des questions ou des préoccupations.

Le parent, la tutrice ou le tuteur doit remettre à la direction de l'école les rapports obtenus de professionnelles ou de professionnels et les documents jugés importants. Ces rapports permettront au

¹ Un élève ayant des besoins particuliers s'entend d'un élève chez qui du personnel professionnel (médecin, psychologue, etc.) a constaté officiellement des besoins particuliers au moyen d'évaluations avant son inscription au CECCE et pour qui il est nécessaire de prévoir certaines adaptations ou ressources afin de favoriser une transition harmonieuse vers l'école. Chez bon nombre d'élèves, les besoins ont souvent été déterminés au niveau préscolaire ou par un autre conseil scolaire. Les difficultés de ces élèves peuvent être de différents ordres : handicap de développement, surdité, cécité, handicap physique, autisme, etc.

personnel professionnel du Conseil scolaire de mieux déterminer les forces et les besoins de l'élève.

En dernier lieu, le CECCE demande une preuve de catholicité et une preuve de résidence pour les élèves de la maternelle à la 6^e année, soit celles du parent, de la tutrice ou du tuteur, conformément aux critères d'admission des élèves de la maternelle à la 6^e année qui fréquentent une école élémentaire catholique du CECCE.

Communication avec le parent, la tutrice ou le tuteur

La direction de l'école communique avec le parent, la tutrice ou le tuteur afin de confirmer la réception des documents et fixe un rendez-vous pour l'observation de l'enfant à la maison ou en milieu de garde.

Étude des forces et des besoins, et ressources possibles

La direction de l'école, en collaboration avec l'équipe multidisciplinaire du SSA ES, examine les forces et les besoins de l'élève. Elle fait l'inventaire des services et des ressources disponibles au Conseil scolaire qui favorisent le développement du potentiel de l'élève. Un membre du personnel du CECCE peut également communiquer avec une intervenante ou un intervenant qui a travaillé auprès de l'élève afin d'obtenir des précisions.

Rencontre avec le parent, la tutrice ou le tuteur

En dernier lieu, un membre de l'équipe-école rencontre le parent, la tutrice ou le tuteur et lui fait part des recommandations de l'équipe multidisciplinaire.

Décision du parent, de la tutrice ou du tuteur

À la lumière des recommandations de l'équipe multidisciplinaire du Conseil scolaire, le parent, la tutrice ou le tuteur décide du service qui convient le mieux à son enfant. Il peut communiquer avec le SSA ES s'il a besoin de renseignements supplémentaires. Le parent, la tutrice ou le tuteur doit faire connaître sa décision à la direction de l'école de la zone de fréquentation.

Visite de l'école offrant les services

Il est possible d'organiser une visite à l'école offrant les divers services et pouvant répondre le mieux aux forces et aux besoins de l'enfant en compagnie de la direction ou d'une enseignante ou d'un enseignant ressource de l'école.

Procédure de transition pour les programmes relevant de l'article 23² (école Le Transit)

Le CECCE a élaboré un protocole régissant les partenaires cliniciens et éducatifs des programmes offerts dans des établissements de soins et de traitement ou dans des centres correctionnels (ou relevant de l'article 23). Ce protocole prévoit un système de coordination pour les enfants, les adolescentes et les adolescents qui bénéficient de ces programmes.

Ce protocole fait suite à une collaboration qui a débuté en 1996 entre des représentantes et des représentants des conseils scolaires et des centres de traitement afin de circonscrire les problèmes liés au congé et à la transition des jeunes fréquentant un centre de traitement de jour relevant de l'article 23.

Les principes du protocole sont les suivants :

- les jeunes à risque demeurent la responsabilité de toutes les parties, à savoir les équipes-écoles, les centres de traitement, les services éducatifs chargés des programmes relevant de l'article 23, les conseils scolaires, les parents, les tuteurs et les tuteuses;
- les partenaires doivent collaborer afin de fournir les services appropriés aux élèves qui doivent recourir aux services des centres de traitement de jour où se donnent les programmes relevant de l'article 23;
- la collaboration pour chaque élève débute au moment de l'aiguillage et se poursuit tout au long de l'évaluation, du traitement, de la planification du départ, de la transition et du suivi;
- la collaboration que sous-tend ce protocole doit être adaptée aux changements observés au fil du temps et selon les ressources financières.

Collaboration en matière de coordination des services

La représentante ou le représentant que désigne le Conseil scolaire joue un rôle de collaboration afin de favoriser la coordination des services. À ce titre, cette personne :

- est assignée dès l'aiguillage jusqu'au moment du congé et de la transition;
- est responsable de l'aiguillage et de l'organisation en vue de la présentation du dossier au comité de l'Accès coordonné;
- fait équipe avec la direction ou la personne désignée de l'école du quartier afin de faciliter une transition en douceur au moment du départ du centre de traitement de jour où se donne le programme relevant de l'article 23 ;
- agit en tant qu'agente ou agent de médiation pour faciliter la résolution de problèmes;
- collabore avec la coordonnatrice clinicienne ou le coordonnateur clinicien du centre de traitement;
- se charge de trouver une personne-ressource à l'école du secteur dans l'éventualité où un changement d'école ou de niveau se produirait.

La coordonnatrice clinicienne ou le coordonnateur clinicien du centre de traitement, c'est-à-dire le personnel professionnel du centre de traitement qui accepte l'aiguillage :

² Selon la note Politique/Programmes n° 85 – Programmes d'éducation destinés aux élèves placés dans les établissements de soins ou de traitement approuvés par le gouvernement, à la demande d'un établissement de soins ou de traitement approuvé par le gouvernement situé dans sa circonscription, un conseil scolaire peut conclure une entente par écrit en vertu de laquelle il s'engage à dispenser des programmes d'enseignement dans l'établissement en question aux élèves qui ne peuvent pas fréquenter les écoles locales parce qu'ils doivent recevoir des soins ou suivre un traitement. Ce genre d'entente est communément appelée « article 23 ». Le CECCE et le CEPEO ont actuellement des ententes avec plusieurs établissements, dont les suivants : le Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario (CHEO), le Bureau des services à la jeunesse et le Centre psychosocial. Ces ententes sont gérées par le CEPEO et elles sont regroupées sous le nom *école Le Transit*.

- est assigné à l'élève dès son aiguillage au centre de traitement;
- assure la liaison et collabore avec la personne désignée par le Conseil scolaire relativement à toute question touchant l'élève à partir de l'admission jusqu'au congé et durant la période de transition.

Aiguillage et accès

Le protocole définit les stratégies d'aiguillage et d'accès au programme. Un document rédigé à cet effet présente les renseignements destinés aux parents, aux tutrices et aux tuteurs, aux écoles et aux personnes chargées de l'aiguillage. Il décrit également la collaboration entre le centre de traitement et les services scolaires, le processus d'accès et l'éventail de services offerts, ainsi que ce à quoi peuvent s'attendre les parents, les tutrices, les tuteurs et les écoles. Ce document comporte des lignes directrices précises à l'intention des directions d'école ou de leurs personnes désignées et du personnel enseignant des écoles ordinaires afin de les aider lors du processus d'aiguillage et de la préparation de l'admission de l'élève à un programme relevant de l'article 23.

Le comité d'Accès coordonné, qui constitue le point d'accès central pour tout aiguillage de la part des écoles, est composé de représentantes et de représentants des centres de traitement, des services spéciaux de chaque conseil scolaire et des programmes éducatifs relevant de l'article 23. Certains centres acceptent des aiguillages provenant de programmes communautaires, tandis que d'autres favorisent les aiguillages du milieu scolaire.

Rôles des équipes-écoles et du SSA ES:

- la direction de l'école ou sa personne désignée consulte le parent, la tutrice ou le tuteur relativement à la recommandation de procéder à un aiguillage vers un programme relevant de l'article 23 et veille à ce qu'un formulaire de consentement soit signé;
- la direction de l'école ou sa personne désignée communique avec le SSA ES et prépare les renseignements exigés par le comité d'Accès coordonné; le formulaire d'aiguillage référence, la trousse d'information et le consentement signé par le parent, la tutrice ou le tuteur;
- la personne désignée par l'administration du CECCE coordonne l'aiguillage de l'école et s'assure d'avoir reçu tous les documents essentiels dûment remplis;
- la présentation doit comporter une description des problèmes liés à la santé mentale et des préoccupations d'ordre scolaire;
- la personne désignée participe à la réunion du comité d'accès coordonné afin de soutenir la candidature de l'élève et elle assure le suivi jusqu'au terme de la réintégration à l'école. La direction de l'école ou sa personne désignée (p. ex., personne-ressource, conseiller en orientation, direction adjointe) assiste aux rencontres régulières durant le traitement qui peuvent prendre la forme d'études de cas en présentant le bilan des plans d'intervention. Au palier élémentaire, un membre de l'équipe-école d'où provient l'enfant participe aux rencontres. Au cycle intermédiaire et au palier secondaire, la personne désignée par l'administration du CECCE peut jouer ce rôle en cas de changement de niveau scolaire ou d'école. Par la suite, la personne désignée peut créer les liens avec l'équipe-école.

Rôles des centres de traitement :

- acceptent les aiguillages provenant du comité d'Accès coordonné selon les besoins de traitement des élèves et le nombre de places disponibles;
- assurent la coordination des cas dès le moment où ils acceptent les aiguillages.

Rôle du parent, de la tutrice ou du tuteur :

- autorise la présentation du dossier de son enfant au comité d'Accès coordonné.

Attentes clairement définies dès l'admission

Les attentes sont clairement énoncées. Par exemple, on définit les rôles et les responsabilités de l'équipe-école, du service scolaire des programmes relevant de l'article 23, du Conseil scolaire, des parents, des tutrices et des tuteurs. On précise également les buts du traitement, les résultats escomptés, la durée prévue du traitement et la transition vers l'école de la zone de fréquentation. On indique ces attentes pour chaque élève et on les consigne par écrit.

Rôle de l'école :

- l'équipe-école demeure responsable de l'élève jusqu'à la date de son admission au programme de jour.

Rôle du centre de traitement :

- le centre de traitement procède à une évaluation du dossier, émet des recommandations et rend une décision relativement au placement. Si la candidature de l'élève est retenue, une date est fixée pour son admission au programme, et l'équipe-école et le SSA ES en sont informés par écrit. Dans le cas contraire, la candidature est présentée à nouveau au comité d'Accès coordonné.

Rôle du comité d'Accès coordonné :

- si la candidature est refusée, le comité d'Accès coordonné procède à la révision de la demande et formule de nouvelles recommandations. Il est chargé, en général, d'examiner l'ensemble des demandes déjà présentées afin que le SSA ES en soit informé.

Rôle du parent, de la tutrice ou du tuteur :

- le parent, la tutrice ou le tuteur prend part au processus d'admission de l'enfant et accompagne celui-ci.

Durant le traitement : maintenir le lien

Au cours de cette période, l'accent porte sur la planification et le maintien du lien entre l'élève qui fréquente le centre de traitement de jour et l'école, lorsque cela est jugé pertinent. La personne désignée par l'administration du CECCE et la coordonnatrice ou le coordonnateur du cas jouent un rôle de premier plan en ce qui concerne la résolution de problèmes et la transmission de renseignements sur des questions qui peuvent influencer le traitement, et la planification du congé et de la transition.

Rôles de l'école :

- l'équipe-école demeure informée du cheminement de l'élève. La personne désignée est chargée d'inviter l'équipe-école aux études de cas;
- la personne désignée ou la direction de l'école participe aux principales études de cas et aux réunions de planification, selon ce qui est convenu au préalable avec le parent, la tutrice ou le tuteur (il peut y avoir jusqu'à trois réunions par année par élève);
- la direction de l'école ou sa personne désignée doit observer les élèves dans le milieu clinique et assister aux réunions ou aux études de cas, si cela est jugé pertinent et selon l'entente avec le parent, la tutrice ou le tuteur.

Rôles du centre de traitement :

- le traitement débute dès l'admission au programme de jour et se termine au moment de la réintégration à temps plein à l'école ordinaire avec un plan de suivi thérapeutique durant la

transition;

- la coordonnatrice clinicienne ou le coordonnateur clinicien assure la liaison avec la personne désignée du CECCE et transmet les rapports jugés pertinents par le thérapeute, et informe la personne désignée des dates des études de cas et, dès que possible, des dates de congé.

Rôle du parent, de la tutrice ou du tuteur :

- le parent, la tutrice ou le tuteur est un membre à part entière de l'équipe de traitement et est appelé à participer activement au traitement de son enfant.

Durant la transition et le suivi : travailler ensemble

Aux fins de la planification et du soutien, il est essentiel que les deux partenaires (clinicien et éducatif) reconnaissent la valeur et l'importance d'une transition efficace. À cette étape, la personne désignée du CECCE et la coordonnatrice clinicienne ou le coordonnateur clinicien forment une équipe de transition composée de personnes du milieu clinique du centre de traitement de jour, du milieu scolaire du programme relevant de l'article 23, de l'école d'accueil et d'autres personnes clés afin de faciliter la transition de l'élève vers son école de sa zone de fréquentation. Cette équipe est différente pour chaque élève et est constituée expressément pour la durée de la transition.

Rôles du centre de traitement de jour et du milieu scolaire du programme relevant de l'article 23 :

- dès que le centre de traitement de jour juge que l'élève fait des progrès pour ce qui est de son traitement, il y a modification des attentes d'apprentissage de l'élève en vue de favoriser le retour de celui-ci dans un milieu scolaire ordinaire, tout en tenant compte de ses forces et de ses besoins;
- la coordonnatrice ou le coordonnateur doit avertir la personne désignée du CECCE et la direction de l'école ordinaire, ou sa personne désignée, ainsi que le parent, la tutrice ou le tuteur, du moment où a lieu la rencontre de planification et de la transition;
- la coordonnatrice ou le coordonnateur travaille en collaboration avec la personne désignée du CECCE, l'école ordinaire et le parent, la tutrice ou le tuteur afin d'organiser le retour de l'élève dans son école ordinaire;
- la coordonnatrice ou le coordonnateur apporte un soutien durant la transition et à la suite du congé de concert avec le personnel scolaire du programme relevant de l'article 23;
- la coordonnatrice ou le coordonnateur communique directement les résultats des évaluations cliniques et les recommandations à l'enseignante ou à l'enseignant qui accueille l'élève;
- la coordonnatrice ou le coordonnateur ajoute une note au dossier scolaire de l'Ontario de l'élève pour informer l'enseignante ou l'enseignant qu'il comporte des documents pertinents.

Rôles de l'école :

- la personne désignée du CECCE joue un rôle de leader pour assurer la coordination du processus de retour de l'élève à son école de la zone de fréquentation;
- l'équipe-école ordinaire s'efforce d'instaurer un climat de bienveillance à l'intention de l'élève revenant du centre de traitement de jour et favorise la mise en place du soutien dont a besoin l'élève.

Rôle du parent, de la tutrice ou du tuteur :

- le parent, la tutrice ou le tuteur participe à la réintégration de son enfant à son école de la zone de fréquentation et collabore avec l'équipe-école selon les besoins.

ANNEXE A

Résumé des recommandations de l'évaluation officielle des programmes et services pour l'éducation spécialisée réalisée en février 2016, et plan de mise en œuvre

Afin de toujours favoriser l'apprentissage des élèves et par souci d'amélioration continue, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) a procédé à une troisième évaluation officielle des programmes et des services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers. Celle-ci s'est déroulée au cours de deux années scolaires consécutives, soit en 2013-2014 et en 2014-2015. Le rapport final a été déposé en février 2016 puis présenté au Comité consultatif pour l'éducation spécialisée (CCES) en juin 2016. Le but de cette évaluation était de poser un regard critique sur l'efficacité et l'efficience des programmes d'enseignement et des services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le CECCE a consulté au total 1 214 parents et 150 intervenantes et intervenants, incluant du personnel de gestion, des directions d'école élémentaire et secondaire, des titulaires de classe ordinaire et de classe distincte, du personnel enseignant, des enseignantes-ressources et enseignants-ressources, du personnel enseignant en affectation spéciale ainsi que des éducatrices-ressources et éducateurs-ressources. Il a recueilli des données à l'occasion de 37 entrevues semi-structurées et de trois journées de consultation, et au moyen d'un sondage. Il a également procédé à des analyses qualitatives et quantitatives descriptives qu'il a, par la suite, interprétées en s'inspirant de la littérature scientifique portant sur les différents domaines ciblés par les questions d'évaluation et sous l'angle de la pédagogie inclusive.

Selon le rapport final, l'évaluation de l'efficacité et de l'efficience des programmes et services pour l'éducation spécialisée du CECCE :

« (...) met en évidence les efforts soutenus de la part du CECCE, de ses leaders et de tous les intervenants pour viser l'excellence. Les propos recueillis, leur description, leur analyse et leur interprétation en font état. La force des programmes et des services pour l'éducation spécialisée réside dans leur pertinence, dans l'engagement des dirigeants, des titulaires de classe ordinaire et de classe distincte, des enseignants de cours, des ER (enseignants-ressources), des EEAS (enseignants en affectation spéciale), des éducateurs, des directions d'école et des parents. »
(Extrait du rapport final, p.23)

Les analyses ont aussi permis de formuler 32 recommandations de nature pédagogique et administrative s'articulant autour de cinq conditions gagnantes en matière d'intervention :

- 1) Pyramide d'interventions et différenciation pédagogique;
- 2) Information, communication et collaboration;
- 3) Ressources humaines et matérielles;
- 4) Formation continue;
- 5) Programmes de soutien et pratique réflexive.

Le plan de mise en œuvre des recommandations ainsi que les échéanciers prévus sont présentés dans le tableau qui suit :

Évaluation des programmes et services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers

Plan de mise en œuvre

Recommandations	Plan de mise en œuvre de l'administration	Échéanciers prévus
Volet 1 – La Pyramide d'interventions et la différenciation pédagogique La Pyramide d'interventions, la différenciation pédagogique, le dépistage précoce et la transition font partie intégrante du vocabulaire des intervenantes et intervenants, mais la maîtrise et l'application des notions requièrent certains ajustements. Il est recommandé de :		
1. Faire connaître davantage la Pyramide d'interventions au personnel enseignant du secondaire, sa raison d'être et ses effets bénéfiques sur la dynamique scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> ● Révision et mise à jour de la Pyramide d'interventions du CECCE ● Élaboration et mise en œuvre d'un plan de communication du document révisé ● Accompagnement des intervenantes et intervenants scolaires par le SSA pour assurer une mise en œuvre efficace de la pyramide révisée. 	2016-2018 2017-2018 2017-2019
2. Intensifier la formation en différenciation pédagogique des titulaires, du personnel enseignant, des enseignantes-ressources et des enseignants-ressources peu expérimentés afin de rendre cette approche modalité d'enseignement accessible à tous les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> ● Module sur la différenciation pédagogique au moment de la formation des nouvelles enseignantes-ressources ou des nouveaux enseignants-ressources ● Stratégie de formation et d'accompagnement en différenciation pédagogique prévue au plan d'amélioration du CECCE. 	annuellement trois prochaines années scolaires
3. Poursuivre les efforts en dépistage précoce au cycle	<ul style="list-style-type: none"> ● Révision des documents, des écrits et des formations qui existent (analyse de leur pertinence) afin d'en faire une mise à jour. <ul style="list-style-type: none"> ○ Mise en commun des meilleures 	2016-2017

préparatoire tout en essayant de mieux outiller les titulaires à ce sujet.	<ul style="list-style-type: none"> pratiques <ul style="list-style-type: none"> ○ Publication et mise en œuvre (accompagné d'un webinaire ou formation) ● Intégration des éléments de dépistage précoce aux formations et accompagnements en littératie et en numératie auprès des équipes pédagogiques du cycle préparatoire 	2016-2017
4. Harmoniser les pratiques des écoles nourricières et réduire les délais du transfert de l'information lors de la transition d'un élève ayant des besoins particuliers vers l'école secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> ● Au point de vue de l'amélioration, les pratiques sont examinées au moment de capsules pédagogiques ES avec les directions d'école, les enseignantes-ressources et les enseignants-ressources. 	2016-2017
Volet 2 – Information, communication et collaboration Les équipes de collaboration sont d'excellents moyens d'assurer une collaboration soutenue et en commun de l'information. À cet égard, les observations recueillies lors de l'évaluation indiquent qu'il y a lieu d'amorcer une réflexion à partir des recommandations suivantes :		
5. Avoir des attentes claires quant aux informations auxquelles les parents sont en droit de s'attendre de la part du personnel enseignant en rapport avec le contenu et la fréquence des communications.	<ul style="list-style-type: none"> ● Des attentes de base sont déjà établies dans chacune des écoles. Pour les cas particuliers, elles sont définies en collaboration avec la direction, selon les besoins, au cas par cas. ● Au point de vue de l'amélioration, les façons de communiquer avec les parents sont examinées au moment de capsules pédagogiques ES avec les directions d'école. 	2016-2018
6. Chercher de nouveaux moyens d'informer et de communiquer avec les parents des élèves ayant des besoins	<ul style="list-style-type: none"> ● Au point de vue de l'amélioration, les façons de communiquer avec les parents sont examinées au moment de capsules pédagogiques ES avec les directions d'école, les enseignantes-ressources et les enseignants-ressources. 	2016-2018

particuliers et leur faire des suggestions quant aux façons d'aider leur enfant à mieux réussir.		
7. Communiquer plus clairement à toutes les intervenantes et tous les intervenants les résultats à atteindre à court, moyen et long termes pour les programmes d'enseignement et les services en éducation spécialisée, et s'y reporter régulièrement.	<ul style="list-style-type: none"> • Au point de vue de l'amélioration, les façons de communiquer des résultats à atteindre sont examinées au moment de capsules pédagogiques ES avec les directions d'école, les enseignantes-ressources et les enseignants-ressources. 	2016-2018
8. Favoriser l'emploi l'appropriation du document « Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée » par les directions d'école en facilitant le repérage des modifications annuelles.	<ul style="list-style-type: none"> • La note de service qui accompagne l'envoi des sections révisées du plan inclut un aperçu des principales modifications apportées. 	automne 2016
9. Inclure dans le « Plan des programmes et services destinés à l'éducation spécialisée » un schéma des voies de communication et des responsabilités des diverses intervenantes ou des divers	<p>Recommandation non retenue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le Plan des programmes et services décrit présentement le rôle et les responsabilités des intervenantes ou intervenants. Les voies de communication varient selon les situations et les cas. La Pyramide d'interventions précise quelles intervenantes ou quels intervenants consulter selon le soutien requis. Toutefois, la liste des intervenants du SSA et de leurs 	automne 2016

intervenants.	cas respectifs est mise à la disposition du personnel scolaire sur le site web ES du CECCE.	
10. Faire participer le plus souvent possible les éducatrices ou éducateurs lorsqu'il est question des élèves ayant des besoins particuliers dont ils ont la responsabilité.	<ul style="list-style-type: none"> • Au point de vue de l'amélioration, la réflexion se poursuit avec les directions d'école au moment de capsules pédagogiques ES. 	2017-2018
11. Valoriser et responsabiliser davantage les éducatrices ou éducateurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Le SSA offre un éventail de formations et un service d'aide et d'accompagnement aux éducatrices ou éducateurs ES dans les écoles. Depuis 2014-2015, le SSA prévoit des occasions de formation en littératie et en numératie pour le personnel éducateur afin d'accroître sa capacité de soutenir les élèves dans ces matières. • Dans le cadre de son programme de développement des compétences, le CECCE a défini un profil de compétences pour les éducatrices et éducateurs. Ce profil facilite l'élaboration d'un plan annuel de croissance par le personnel éducateur et favorise une relation d'aide et d'accompagnement par le personnel de supervision. • Une démarche de réflexion à l'égard de cette recommandation est entamée avec les directions d'école. 	2017-2018
Volet 3 – Ressources humaines et matérielles Les recommandations suivantes ont pour but de tirer le meilleur parti des ressources existantes au sein du CECCE :		
12. Entreprendre périodiquement au sein du Conseil une étude des avancées en technologie visant	<ul style="list-style-type: none"> • Les membres de l'équipe du SSA travaillent en collaboration avec le Service des technologies de l'information et d'autres organismes externes pour se tenir au courant des avancées en technologie au service de l'apprentissage des élèves ayant 	continu

à soutenir l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers et prévoir une somme appropriée au budget pour le renouvellement de l'équipement et du matériel.	<p>des besoins particuliers. Les orthophonistes, les psychologues ainsi que le personnel enseignant en affectation spéciale participent à diverses formations, conférences et présentations sur les nouvelles technologies (applications, matériel informatique et équipement) qui pourraient être avantageuses pour les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La subvention accordée par l'EDU pour l'équipement personnalisé (SEP) permet au CECCE d'acquérir l'équipement approprié et recommandé par les professionnels (psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, physiothérapeutes, etc.) pour les élèves ayant des besoins particuliers. 	
13. Fournir au personnel enseignant l'aide technique nécessaire pour l'utilisation optimale du matériel à la disposition des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Le SSA ES fournit un service de soutien technique sur demande et sur mesure pour permettre aux intervenantes et intervenants scolaires et aux élèves concernés d'utiliser adéquatement l'équipement et le matériel mis à leur disposition pour répondre à leurs besoins particuliers. • Depuis le printemps 2015, le CECCE compte cinq <i>technopédagogues</i> dont le rôle consiste, entre autres, à faciliter l'intégration des technologies en classe pour l'ensemble du personnel enseignant, particulièrement quant au fonctionnement des outils informatiques mis à leur disposition. L'administration a lancé un processus d'embauche pour un 6^e IAI. 	continu
14. Porter un regard critique sur l'impact du rôle redéfini des enseignants-ressources après deux années de mise en œuvre.	<ul style="list-style-type: none"> • Le SSA ES a élaboré et mis à la disposition des équipes-écoles une ressource « bilan écart » accompagnée d'une échelle d'appréciation qui leur permet d'établir où elles en sont rendues avec la mise en œuvre du modèle et de déterminer les prochaines pistes d'amélioration. • L'équipe de la surintendance traite annuellement de la mise en œuvre du rôle 	<p>2014-2015</p> <p>continu</p> <p>2016-2017</p>

	<p>redéfini depuis 2014-2015 dans le cadre de la supervision des écoles.</p> <ul style="list-style-type: none"> Un regard critique sur l'impact du modèle est porté au moment de capsules pédagogiques avec les directions d'école, les enseignantes-ressources et les enseignants-ressources. 	
15. Communiquer aux éducatrices et éducateurs des attentes claires, leur offrir de la rétroaction et les encadrer au moyen d'un plan de perfectionnement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> Dans le cadre de son programme de développement des compétences, le CECCE a élaboré, en collaboration avec le personnel éducateur et les directions d'école, un profil de compétences. Depuis, 2014-2015, il est attendu que le personnel éducateur (entre autres) élabore annuellement un plan annuel de croissance dans le but de favoriser son perfectionnement professionnel. 	annuel
16. Étudier la possibilité d'intégrer une composante d'intervention clinique au travail des orthophonistes et des psychologues.	<ul style="list-style-type: none"> L'administration étudie actuellement cette possibilité dans le cadre du rôle et des responsabilités des orthophonistes. Les interventions cliniques par les psychologues du CECCE ne sont pas prévues. L'administration élabore chaque année des ententes de collaboration avec des organismes externes dans le but d'assurer pour ses élèves des services en santé mentale. L'administration souhaite se fier davantage à l'expertise de ses psychologues afin d'en faire profiter les élèves et les équipes-écoles. Elle a, à cet égard, amorcé une réflexion en 2015-2016 qui se poursuit en collaboration avec les psychologues, les équipes du SSA et les directions d'école. 	2015-2016 continu 2016-2017
17. Créer un programme de valorisation du personnel œuvrant en éducation spécialisée.	<ul style="list-style-type: none"> Dans un souci d'équité pour l'ensemble du personnel, cette recommandation est explorée avec la Direction des ressources humaines. 	2017-2018

18. Outiller les directions d'école pour mener une supervision plus rigoureuse des enseignants-ressources, des éducatrices et éducateurs.	<ul style="list-style-type: none"> Le SSA ES a créé et mis à la disposition des directions, des intervenantes et des intervenants scolaires le site intranet ES qui héberge une multitude d'outils pédagogiques et administratifs pour faciliter leur travail. Le SSA ES explore avec les directions d'école d'autres outils qui pourraient faciliter la supervision qu'elles assurent pour l'éducation spécialisée (personnel, programmes et services). 	2015-2016 2016-2018
Volet 4 – Formation continue Au CECCE, la formation des intervenantes et intervenants en ES est une préoccupation constante des leaders. Les recommandations suivantes ont pour but de les soutenir dans leurs démarches :		
19. Prioriser les formations pour le personnel enseignant selon les besoins du conseil, par exemple TSA, différenciation pédagogique, dépistage, stratégies d'enseignement, modalités individuelles d'évaluation, compréhension commune du vocabulaire du PEI.	<ul style="list-style-type: none"> Les formations et l'accompagnement offerts par le Service du soutien à l'apprentissage tiennent compte des objectifs prioritaires (de performance et stratégiques) adoptés annuellement par le Conseil. Les besoins sont déterminés à la suite d'une analyse approfondie des données et d'une consultation auprès des directions d'école. 	continu
20. Varier les modes de prestation de la formation en mettant l'accent sur le mentorat, le coaching, le coenseignement.	<ul style="list-style-type: none"> Pour favoriser l'apprentissage professionnel des intervenantes et intervenants scolaires, le CECCE privilégie les pratiques éprouvées par la recherche, dont le coaching, la communauté d'apprentissage professionnel et l'enquête collaborative. Le SSA travaille à transformer l'expérience d'apprentissage des adultes qui œuvrent au sein de ses écoles. Pour ce faire, le SSA privilégie une démarche axée sur la pratique réflexive, la prise de risque 	continu continu continu

	<p>et la mise en œuvre de pratiques professionnelles éprouvées par la recherche. Le coaching constitue une stratégie parmi d'autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les différents volets du SSA (PED, ES, transformation de l'expérience d'apprentissage ainsi que bienveillance et sécurité) travaillent ensemble pour favoriser le perfectionnement des compétences du personnel en empruntant des stratégies de coaching. 	
21. Assurer une formation adéquate aux éducatrices et éducateurs dans les domaines de pointe.	<ul style="list-style-type: none"> • Le SSA ES assure annuellement la formation et l'accompagnement du personnel éducateur dans divers domaines selon les priorités et les besoins déterminés : TSA, TDAH, anxiété, fonctions exécutives, déplacements sécuritaires, intimidation, prévention de la toxicomanie, lecture, numératie, etc. 	continu
22. Prévoir une somme au budget pour la participation des orthophonistes et psychologues à des conférences.	<ul style="list-style-type: none"> • Les cadres du SSA ES prévoient annuellement une somme au budget pour le perfectionnement professionnel des orthophonistes et des psychologues. L'accès aux conférences est accordé selon les priorités et les besoins. 	annuel
<p>Volet 5 – Programmes de soutien et pratique réflexive</p> <p>Au CECCE certains réseaux existent, mais plusieurs participantes et participants à l'évaluation souhaitent les élargir à leurs propres domaines d'intervention afin de réfléchir à la portée de leur enseignement, d'échanger sur les difficultés qu'ils rencontrent et de trouver de nouvelles façons d'atteindre les résultats ciblés du Conseil pour tous les élèves. Il est recommandé de :</p>		
23. Créer un réseau de directions d'école en ES, particulièrement à l'élémentaire, afin de mieux véhiculer l'information et les connaissances dans ce domaine, et de permettre aux directions de mettre en	<ul style="list-style-type: none"> • Des capsules pédagogiques ES sont prévues au moment des rencontres des tables élémentaire, secondaire et conjointe (ou autres forums de rencontre appropriés). • Le plan d'amélioration du Conseil 2016-2017 prévoit des réseaux de rencontre en littératie et en numératie pour les directions d'école. Diverses composantes en lien avec l'éducation spécialisée sont intégrées aux rencontres de ces réseaux. 	2016-2017 et continu

commun leur expérience et d'apprendre les unes des autres.		
24. Créer un réseau pour les éducatrices et éducateurs par domaine d'intervention.	<ul style="list-style-type: none"> Le SSA ES explore la possibilité de créer des occasions de réflexion et d'échanges pour le personnel éducateur. 	2016-2017
25. Explorer de nouvelles avenues pour réserver du temps de partage et de réflexion afin de permettre aux diverses intervenantes et divers intervenants de mieux comprendre l'impact de leurs interventions sur leurs élèves.	<ul style="list-style-type: none"> Les écoles prévoient actuellement diverses occasions de partage et de réflexion, dont des rencontres des équipes de collaboration, des études de cas particuliers et des rencontres multidisciplinaires. Cette recommandation est toutefois transmise aux directions d'école afin qu'elles puissent examiner d'autres possibilités avec leur équipe-école. 	2016-2017
Recommandations supplémentaires L'équipe d'évaluation propose les recommandations suivantes qui complètent celles énumérées précédemment :		
26. Évaluer jusqu'à quel point les directives du Conseil sont appliquées dans les diverses écoles en vue d'en harmoniser certains aspects jugés critiques, par exemple, la Pyramide d'interventions, la différenciation pédagogique, le dépistage précoce et la transition.	<ul style="list-style-type: none"> Cette évaluation est prévue dans le cadre de la supervision des écoles assurée par la surintendance de l'éducation et des suivis effectués au moment de certaines rencontres du Comité de la réussite du CECCE. Chaque année, des domaines prioritaires en éducation spécialisée sont déterminés et font l'objet de discussions au moment des rencontres de supervision avec chaque direction d'école. L'administration tient compte de la recommandation faite au moment de choisir les domaines prioritaires pour les prochaines années. 	2016-2017 et continu
27. Revoir le sondage auprès des parents des élèves ayant	<ul style="list-style-type: none"> Ce sondage bisannuel a été effectué pour une première auprès au printemps 2016 auprès de tous les parents, tutrices ou 	printemps 2016 et aux deux ans par la suite

<p>des besoins particuliers et la façon de mener ce sondage :</p> <p>a) Consulter tous les parents d'élèves ayant un PEI;</p> <p>b) Établir des catégories de questions particulières en fonction des anomalies;</p> <p>c) Simplifier davantage le questionnement sur l'estime de soi et l'autonomie des élèves en utilisant les caractéristiques observables de ces notions.</p>	<p>tuteurs des élèves ayant un PEI. Les questions du sondage ont été révisées en conséquence et le sont, d'ailleurs à chaque année où il est effectué.</p>	
<p>28. Clarifier la place du volet santé mentale au sein du Conseil, dresser la liste des besoins des écoles et prévoir l'impact des initiatives mises de l'avant.</p>	<p>Dans le cadre de l'élaboration de la prochaine stratégie triennale de santé mentale et de lutte contre les dépendances du CECCE, le SSA – volet bienveillance et sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● effectue des consultations et des sondages auprès des membres du comité directeur pour la santé mentale du CECCE, des directions d'école et de l'équipe de travail social afin de déterminer les besoins des écoles; ● procède au repérage des ressources disponibles; ● élabore la Stratégie triennale de santé mentale et de lutte contre les dépendances du CECCE en privilégiant une approche échelonnée, soit la promotion d'une bonne santé mentale, la prévention et l'intervention; ● assure la communication, la mise en œuvre et l'évaluation de la stratégie avec l'aide du comité directeur pour la santé mentale. 	<p>printemps et automne 2016</p> <p>2016-2017</p> <p>2016-2019</p>
<p>29. Créer une base de données</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Le SSA travaille présentement en collaboration avec le Service d'imputabilité, de planification et de 	<p>2016-2017</p>

centralisée pour colliger les résultats du dépistage précoce des élèves, la tenir à jour tout au long de leur scolarité et la rendre disponible à toutes les intervenantes et tous les intervenants scolaires.	performance organisationnelle (SIPPO) afin de créer cette base de données ou de l'intégrer à une base de données existante (par exemple, Jasper Soft).	
30. Reconsidérer la place accordée aux élèves surdoués au sein du CECCE sous l'angle de la mission de formation des leaders de demain pour la communauté franco-ontarienne, de la promotion de l'excellence dans tous les domaines et de la façon pour le Conseil de rehausser son image de marque.	<ul style="list-style-type: none"> Les programmes et services offerts aux élèves à haut potentiel font l'objet d'une prochaine évaluation externe. 	2017-2018
31. Concrétiser le partage des responsabilités liées à la mise en œuvre des PEI et à leur supervision par la direction d'école et l'enseignant-ressource, tout en s'assurant de respecter les limites professionnelles de ces personnes.	<ul style="list-style-type: none"> Au point de vue de l'amélioration, le sujet est abordé au moment de capsules pédagogiques ES avec les directions d'école. 	2017-2018

<p>32. Établir le partage des responsabilités de supervision des surintendances, de la direction et des directions adjointes du Service SSA ES ainsi que des directions d'école vis-à-vis le personnel qui relève d'elles, afin d'assurer l'efficacité des programmes et des services et leur responsabilisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Le partage des responsabilités est déjà établi. Il s'agit plutôt d'y apporter des clarifications, au besoin. 	<p>2016-2017</p>
---	--	------------------

ANNEXE B

Cadre intégrateur pour l'enfance en difficulté

OUTIL D'ORIENTATION GÉNÉRALE
POUR L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ
CECLFCE¹

LE 1 MAI 2002

Ronald Bisson et associés Inc.

¹ Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-est

Le contexte

De nombreux changements se sont produits dans le domaine de l'éducation en Ontario au cours des trois dernières années, que ce soit sur le plan des territoires desservis, des nouveaux programmes-cadres ou, encore, de la reddition des comptes.

Pourquoi un cadre intégrateur?

Face à ces changements, le CECCE a senti le besoin de se doter d'un cadre stratégique et intégrateur qui constitue un **outil d'orientation générale** servant à préciser les résultats visés et à guider la mise en œuvre des services rendus aux quelque 2 000 élèves inscrits à l'un des programmes pour l'enfance en difficulté. Le cadre intégrateur comporte trois parties :

- les résultats visés;
- les principes de mise en œuvre;
- les valeurs.

Ce cadre sera inséré au début du *Plan des programmes et des services destinés à l'enfance en difficulté* adopté annuellement par le CECCE.

Le processus

Le CECCE a retenu les services d'un facilitateur externe qui a rencontré des parents, des tutrices, des tuteurs, des membres du personnel et des élèves formant six groupes témoins :

- douance;
- handicap de développement;
- personnel;
- troubles d'apprentissage et de comportement;
- autisme;
- classe d'élèves du secondaire (15 et 16 ans).

Ces rencontres ont eu lieu au bureau principal du CECCE, à Ottawa, et celle avec les élèves s'est déroulée à l'école.

L'objectif des groupes témoins était de préciser les résultats attendus par les parents, les tutrices, les tuteurs et le personnel concernant les programmes et les services en EED. Les participantes et les participants ont répondu à la question suivante :

*Qu'est-ce qui devra avoir changé dans la vie de mon enfant (ou de mes élèves, selon le cas), ayant bénéficié d'un programme d'EED au sein du CECLFCE?*²

Les réponses individuelles ont été regroupées sous forme de colonnes par catégories semblables et examinées par l'ensemble du groupe. Chaque colonne portait un titre servant à récapituler le résultat visé. Les données brutes et la liste des participantes et des participants se trouvent à l'annexe 1 qui se trouve dans le document original.

Ces données ont permis au facilitateur de préparer un rapport d'étape qu'il a bonifié et validé lors de quatre rencontres subséquentes :

² Les élèves ont répondu à la question suivante : *Qu'est-ce qui devra avoir changé dans ma vie, ayant bénéficié d'un programme d'EED au sein du CECLFCE?*

- une rencontre tenue le 27 mars regroupant une vingtaine de personnes des groupes témoins;
- une rencontre du CCED le 4 avril;
- deux rencontres avec des parents, des tutrices, des tuteurs et des membres du personnel, dont une à Kingston le 18 avril et l'autre à Pembroke le 25 avril.

Les paramètres du CECCE

Le cadre intégrateur pour l'enfance en difficulté s'inscrit dans les principes directeurs du conseil scolaire.

Deux outils en particulier précisent les grandes orientations du CECCE, à savoir le *Profil de l'élève* et le *Cadre d'imputabilité et d'amélioration*. Les valeurs du CECCE et les divers cheminements de l'élève s'appliquent intégralement aux élèves en difficulté.

Les grandes lignes de ces outils se trouvent à l'annexe 2 qui se trouve dans le document original.

Les élèves identifiés

Les responsables au CECCE estiment³ que la répartition des élèves identifiés est la suivante :

• Troubles de comportements :	150
• Difficultés d'apprentissage et de langage :	1 200
• Autisme :	35
• Douance :	200
• Handicaps de développement légers et moyens :	200
• Anomalies multiples :	20

L'effectif scolaire total au CECCE se chiffre à environ 17 000 élèves.

³ Se reporter à LEVESQUE, Denis, Ph.D, *et al. Étude externe sur les besoins des élèves du CECLFCE, besoins particuliers et enfance en difficulté*, avril 2000.

OUTIL D'ORIENTATION GÉNÉRALE POUR LES PROGRAMMES ET LES SERVICES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ

Les résultats visés

Un résultat est un changement **descriptible et mesurable** amené par une relation de cause à effet.

Le résultat intègre deux notions fondamentales :

- la notion de changement qui suppose une transformation des individus;
- la notion de causalité qui illustre le lien de cause à effet entre les actions entreprises et les résultats atteints.

S'inscrivant dans un cadre législatif et réglementaire, les actions entreprises pour atteindre ces résultats tiendront compte des besoins de l'élève et varieront selon les circonstances, selon le groupe, et selon le programme et le service.

Les programmes et les services destinés à l'enfance en difficulté visent **cinq résultats** pour l'ensemble des élèves identifiés:

1. **Une estime de soi rehaussée**
2. **Une capacité améliorée de communication**
3. **Un niveau d'autonomie accru**
4. **Une meilleure réussite scolaire**
5. **Une meilleure intégration à l'école, à la communauté, à la société**

Les programmes et les services destinés à l'enfance en difficulté reposent sur **cinq principes**:

1. **La prévention, par l'intervention précoce**
2. **L'amélioration continue, fondée sur la science**
3. **Le renforcement du continuum foyer-école-communauté**
4. **La recherche active de collaboration avec les organismes de la communauté**
5. **La reddition de compte annuelle et l'évaluation triennale officielle des programmes et des services pour l'enfance en difficulté. ***

Les **stratégies et moyens de mise en œuvre** pour atteindre ces cinq résultats seront précisés et présentés pour chaque groupe cible dans le plan annuel.

Ces stratégies et moyens devront prendre en considération **trois valeurs** fondamentales :

1. **La continuité dans le parcours de l'élève**
2. **La stabilité des programmes et des services**
3. **L'équité dans l'offre de services entre les écoles et les régions du CECCE**

L'évaluation triennale* mesurera les progrès accomplis en faisant usage des **indicateurs de rendement** qui devront être définis et ajoutés au cadre intégrateur. Certains résultats pourront être mesurés sur une base ponctuelle dans le milieu scolaire; d'autres exigeront une approche faisant appel à la participation d'intervenantes et d'intervenants ne provenant pas du milieu scolaire (intervenantes et intervenants en santé et services sociaux, établissements postsecondaires, employeurs, etc.); d'autres, encore, devront évaluer les progrès accomplis à plus long terme.

*À la suite du dépôt en février 2016 du rapport final de la dernière évaluation formelle et d'une consultation avec le CCED, l'administration du CECCE procédera à une évaluation annuelle externe et officielle d'un ou de deux programmes ou services pour l'enfance en difficulté, selon l'importance de ces derniers.

ANNEXE C

**Guide à l'intention du parent, de la tutrice ou du tuteur
Enfance en difficulté**

**(Voir document original sur le site Web du CECCE :
www.ecolecatholique.ca)**

ANNEXE D

Normes et procédures concernant les évaluations
psychologiques complètes et partielles

Révisé en 2025

NORMES ET PROCÉDURES CONCERNANT LES ÉVALUATIONS PSYCHOLOGIQUES COMPLÈTES ET PARTIELLES

Remarque préliminaire

L'évaluation psychologique initiale d'un élève doit prendre en considération l'ensemble des facteurs cognitifs, perceptivo-moteurs, langagiers, affectifs, socioculturels et comportementaux affectant son fonctionnement dans le contexte scolaire. Elle permet, entre autres, de déceler les forces, les faiblesses et les besoins de l'élève, ainsi que de formuler un ou des diagnostics différentiels. Elle modifie la perception des parents, des tutrices, des tuteurs, des intervenantes et des intervenants scolaires, oriente la prise de décisions administratives et guide la mise en œuvre d'interventions thérapeutiques ou rééducatives.

Les résultats d'une évaluation psychologique sont habituellement considérés comme valables pour une période de deux à trois ans. La plupart des élèves n'auront pas besoin d'être réévalués : soit que le diagnostic demeure inchangé dans le temps et que les recommandations générales continuent donc de s'appliquer, soit que la situation problématique ayant motivé l'évaluation n'existe plus. D'autres élèves, pour les diverses raisons dont il est question ci-dessous, doivent être réévalués. Dans certains cas, une réévaluation complète est nécessaire, alors que dans d'autres, une réévaluation partielle suffit. Il convient ici de définir plus précisément en quoi consistent l'évaluation psychologique complète et l'évaluation psychologique partielle.

Éléments d'une évaluation psychologique complète¹

L'évaluation psychologique complète permettant de déterminer la ou les causes des difficultés d'un élève peut tenir compte des éléments suivants, recueillis lors de l'examen des documents et lors d'entrevues structurées avec le personnel enseignant et le parent, la tutrice ou le tuteur de l'élève² :

- les antécédents de développement de l'élève;
- les antécédents médicaux;
- la structure et les relations familiales;
- la situation socio-économique, culturelle et linguistique;
- les antécédents scolaires, y compris les renseignements disponibles sur le rendement scolaire, l'état affectif et le comportement de l'élève;
- le fonctionnement en société de l'élève;
- les résultats d'autres évaluations professionnelles ou de l'apprentissage.

¹ Les suggestions formulées ci-dessous s'appliquent à l'évaluation effectuée en milieu scolaire. Une évaluation effectuée dans un contexte psycho légal, par exemple, comprendrait des éléments différents.

² Seuls les renseignements jugés pertinents doivent être consignés dans le rapport d'évaluation.

Les éléments précédents précisent le contexte favorisant l'interprétation appropriée des résultats obtenus au moyen d'instruments psychométriques qui mesurent :

- la coordination visuomotrice;
- le fonctionnement cognitif (ensemble des processus mentaux liés à la fonction de connaissance et mettant en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention);
- l'état affectif et la personnalité;
- les fonctions exécutives de l'élève;
- le comportement;
- la capacité d'adaptation (dans le cas d'un élève dont le fonctionnement intellectuel se situe dans la catégorie de la déficience ou à sa zone frontière).

Le compte rendu des renseignements recueillis et des résultats psychométriques obtenus peut mener à la formulation d'un ou de plusieurs diagnostics différentiels et à des recommandations qui visent à améliorer le fonctionnement de l'élève. Dans un premier temps, les résultats sont communiqués verbalement au parent, à la tutrice ou au tuteur ainsi qu'à l'élève lui-même, lorsque cela paraît approprié. Par la suite, ils sont transmis aux intervenantes et aux intervenants scolaires dans la mesure où le consentement parental est donné. Le compte rendu est versé au DSO de l'élève avec le consentement du parent.

Évaluation psychologique partielle

L'évaluation psychologique partielle suppose habituellement la réalisation d'une évaluation psychologique complète auparavant. Il s'agit donc d'une réévaluation qui consiste en la cueillette moins approfondie de renseignements et en l'utilisation sélective d'instruments psychométriques moins nombreux qu'au moment de l'évaluation initiale. Cette démarche permet de gagner du temps en raison du peu de renseignements nécessaires pour répondre à une question précise. L'évaluation partielle est justifiée dans les situations suivantes.

1. Réviser ou confirmer un diagnostic posé antérieurement

EXEMPLE	COMMENTAIRE
Vérifier la pertinence d'un diagnostic de TSA posé antérieurement à la suite de commentaires de la part de l'enseignante ou de l'enseignant de classe TSA indiquant que l'élève ne présente pas de particularités propres à l'autisme.	<i>L'utilisation de grilles d'observation spécialisées et d'entrevues structurées avec l'enseignante ou l'enseignant et le parent, la tutrice ou le tuteur pourrait fournir des renseignements suffisants pour confirmer ou non le diagnostic d'un trouble du spectre de l'autisme.</i>
Vérifier la pertinence d'un diagnostic de déficience intellectuelle chez un élève dont une évaluation antérieure indiquait un fonctionnement près de la limite inférieure de la zone frontière.	<i>Une réévaluation partielle du fonctionnement intellectuel et des habiletés adaptatives pourrait suffire.</i>
Vérifier la pertinence actuelle d'un diagnostic intellectuel posé antérieurement chez un enfant en bas âge (avant 6 ans).	<i>Chez un enfant qui montre par ailleurs un bon équilibre affectif, une réévaluation sur le plan intellectuel pourrait suffire. Évidemment, si l'évaluation initiale faisait ressortir d'autres points</i>

	<i>faibles, ceux-ci devraient faire l'objet d'une vérification.</i>
--	---

2. Compléter une évaluation antérieure récente

EXEMPLE	COMMENTAIRE
Une évaluation antérieure récente laisse entrevoir la possibilité d'un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité, mais les renseignements contenus au dossier sont insuffisants pour confirmer ou infirmer un tel diagnostic.	<i>Le choix des instruments dépend des renseignements manquants. Par exemple, l'utilisation de questionnaires sur le comportement, la réalisation du Continuous Performance Task et l'observation de l'enfant en classe pourraient suffire.</i>
Une évaluation antérieure semble indiquer la présence d'un trouble oppositionnel avec provocation, mais ce diagnostic n'est pas clairement formulé dans le rapport.	<i>L'utilisation de questionnaires sur le comportement, d'entrevues avec l'enseignante ou l'enseignant et le parent, la tutrice ou le tuteur ainsi que des observations pourraient suffire pour vérifier la pertinence du diagnostic.</i>

3. Faire une mise à jour sur certains aspects du fonctionnement de l'élève

EXEMPLE	COMMENTAIRE
Surveiller de près l'effet d'une médication psychostimulante sur le comportement et la capacité d'attention d'un enfant.	<i>L'utilisation d'un instrument comme CONNERS auprès de l'enseignante ou l'enseignant, ou la réalisation du CPT à l'élève pourrait suffire.</i>
Vérifier l'état affectif courant d'un élève diagnostiqué antérieurement comme étant dépressif.	<i>Une entrevue, l'évaluation de la personnalité et l'utilisation de grilles d'observation du comportement pourraient suffire.</i>

4. Vérifier la pertinence d'un placement en cours

EXEMPLE	COMMENTAIRE
Un élève placé dans une classe distincte Déficience intellectuelle légère d'après une évaluation antérieure fonctionne en deçà ou au-delà des attentes résultant de l'évaluation et pourrait nécessiter un placement différent (Handicap de développement ou Difficulté d'apprentissage).	<i>Une évaluation des capacités intellectuelles et des habiletés d'adaptation pourrait suffire.</i>

Règles générales

Les situations et exemples présentés ci-dessus permettent de dégager deux règles générales à appliquer lorsqu'il s'agit de déterminer la pertinence de réévaluations psychologiques partielles.

- 1) **La nature des difficultés de l'élève et les principaux facteurs influant sur son fonctionnement sont bien connus et documentés.** Ces renseignements proviennent habituellement d'une évaluation psychologique complète effectuée au cours des deux ou trois années précédentes.
- 2) **La question à laquelle on désire répondre est précise,** c'est-à-dire qu'elle ne concerne qu'un aspect bien défini du fonctionnement de l'élève. La réponse à cette question peut être obtenue en complétant les renseignements obtenus lors de l'évaluation initiale ou en remplaçant certains résultats par d'autres plus récents.

Remarque finale

Il convient de mentionner que le processus de réévaluation partielle exige également que le parent, la tutrice ou le tuteur accorde l'autorisation écrite d'évaluer l'élève et soit informé des résultats, diagnostics et recommandations qui en découleront. Une évaluation partielle ou complète est effectuée à la discrétion du psychologue, à la suite de ses observations, de ses entretiens avec l'élève et d'après son jugement.

ANNEXE E

Plan d'enseignement individualisé (PEI)

ANNEXE F



PLAN PLURIANNUEL D'ACCESSIBILITÉ 2021-2025

Plan réalisé par le Service des Immobilisations

Responsable
JULIE CARDINAL

Directrice exécutive des services administratifs

Révision juin 2024

TABLES DES MATIÈRES

MISE EN CONTEXTE	3	8. Prévention des nouveaux obstacles	15
NORMES	4	9. Méthodologie de détermination des obstacles.....	17
HISTORIQUE DU PLAN PLURIANNUEL D'ACCESSIBILITÉ ...	8	10. Obstacles déterminés.....	18
PLAN PLURIANNUEL D'ACCESSIBILITÉ.....	9	11. Liste des projets de réaménagement en cours de planification (Annexes 1, 2 et 3)	20
1. But	9	12. Processus d'examen et de surveillance.....	20
2. Objectifs.....	9	13. Communication du plan	20
3. Engagement envers la planification de l'accessibilité.....	9	14. Annexe 1: Accessibilité des installations scolaires – liste des projets réalisés ou en cours.....	22
4. Description du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)	10	15. Annexes 2 et 3: Accessibilité des installations scolaires – liste des projets de nouvelles constructions ou ajouts et liste des projets de réaménagement en planification	25
5. Mandat du Comité de travail sur l'accessibilité	10	16. État de situation concernant l'inventaire des écoles existantes et leur niveau d'accessibilité 2023-2024.....	28
6. Membres du Comité de travail sur l'accessibilité.....	11	NOUS JOINDRE	32
7. Initiatives favorisant l'élimination des obstacles	11		
7.1 Immobilisations, rénovations aux bâtiments existants, nouvelles constructions et équipement adapté.....	12		
7.2 Documentation et communication.....	14		
7.3 Programme de formation et de sensibilisation.....	14		
7.4 Participation à un forum de discussion et formation avec divers conseils scolaires.....	15		

MISE EN CONTEXTE

La Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario (LAPHO)

Depuis quelques décennies, l'une des grandes priorités du gouvernement ontarien est l'application d'un principe d'accessibilité pour toutes les citoyennes et tous les citoyens de la province. Pour ce faire, le Code du bâtiment de l'Ontario énonce, depuis 1975, les exigences qui favorisent cette accessibilité. Au fil des dernières années, la législation ontarienne a donc obligé chaque ministère à rendre ses installations, ses pratiques, ses programmes, ses publications et ses sites Web plus accessibles. Toutes les organisations assujetties à des exigences (municipalités, hôpitaux, conseils scolaires, organisations de transport en commun, ministères provinciaux, collèges et universités) sont tenues d'établir un plan pluriannuel d'accessibilité qui doit être rendu public, et qui tient compte de leur rôle d'employeurs et de fournisseurs de services.

Ces exigences visent à offrir davantage de possibilités aux personnes handicapées et à obtenir leur concours pour déterminer, éliminer et prévenir les obstacles qui les empêchent de participer pleinement à la vie de la province. Les conseils scolaires et les administrations scolaires doivent, par conséquent, consulter les personnes handicapées lors de la préparation de leur plan respectif pour s'assurer que celui-ci exprime les besoins, les préoccupations et les priorités de la collectivité. En 2005, la [Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario](#) (LAPHO) est devenue une loi historique qui élimine les obstacles à l'accessibilité pour les personnes handicapées.

La LAPHO a officiellement reçu la sanction royale en juin 2005. Depuis, elle favorise l'élaboration, la mise en œuvre et l'application des normes d'accessibilité en vue de réaliser l'accessibilité pour les Ontariennes et Ontariens ayant un handicap. D'ici le 1^{er} janvier 2025, l'accessibilité en ce qui concerne les biens, les services, les installations, le logement, l'emploi, les bâtiments, les constructions et les locaux doit être garantie.

Il incombe donc à l'Ontario d'accroître l'accessibilité pour toutes personnes handicapées. Non seulement cette obligation sera bénéfique pour l'ensemble des personnes qui fréquentent les milieux scolaires, mais elle sera également très profitable sur le plan économique. Entre autres, le respect des exigences permettra à la population vieillissante de contribuer pleinement, elle aussi, à la prospérité de la société.

Dès 2006, la Direction générale de l'accessibilité pour l'Ontario a commencé à appliquer la LAPHO en établissant des comités d'élaboration des normes dans divers secteurs d'activité, tels que le service à la clientèle, le transport, l'information et les communications, l'emploi et le milieu bâti. Il est prévu depuis l'adoption de la loi que chaque norme soit mise en œuvre dans un délai prescrit afin de rendre l'Ontario complètement accessible, comme mentionné, d'ici 2025 et d'en faire un chef de file mondial au chapitre de l'amélioration de l'accessibilité.



NORMES

Afin de tenir compte des normes adoptées pour l'Ontario et de s'assurer que le principe d'accessibilité est bien compris, chaque organisation doit préparer un plan pluriannuel d'accessibilité. Celui du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) comporte diverses sections qui adressent chacune des normes et autres éléments importants.

Qu'entend-on par norme d'accessibilité?

Une norme d'accessibilité est une règle que les personnes ou les organismes doivent respecter afin de repérer, d'éliminer et de prévenir les obstacles.

Qui élabore les normes d'accessibilité?

Les personnes handicapées, les personnes provenant de divers secteurs et de différentes industries, et les ministères du gouvernement de l'Ontario collaborent au sein de comités d'élaboration des normes qui recommandent des propositions de normes d'accessibilité au ministre responsable de la LAPHO. Les comités fixent des objectifs permettant à l'Ontario de rester sur la voie de l'accessibilité. Ces objectifs incluent des mesures qui doivent être prises pour supprimer les obstacles de même qu'un calendrier d'exécution. Toutefois, il arrive qu'en raison des conditions économiques ou des coûts, un comité recommande un autre calendrier. Le ministre responsable de la LAPHO examine les propositions de normes d'accessibilité qu'il reçoit et décide s'il doit recommander que chacune soit adoptée par règlement en vertu de la LAPHO.

Il faut préciser que certaines normes demeurent évidemment plus faciles à appliquer alors que d'autres exigent plus de temps et d'efforts.

Comment les normes sont-elles mises en œuvre?

Les entreprises et les organisations qui offrent des biens ou des services à la population de l'Ontario sont donc obligées selon la loi de rendre leurs bâtiments et la prestation de leurs services accessibles aux personnes handicapées. Pour ce faire, elles doivent parfois même cerner et éliminer les obstacles en matière de services touchant, par exemple, les pratiques de fonctionnement, les politiques et façons de faire, les communications et la formation du personnel.

Pour les conseils scolaires, les obligations juridiques découlant de ces normes sont prévues principalement dans deux règlements pris en application de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées*:

- A. [*Règl. de l'Ont. 429/07*](#) (NORMES D'ACCESSIBILITÉ POUR LES SERVICES À LA CLIENTÈLE)
- B. [*Règl. de l'Ont. 191/11*](#) (NORMES D'ACCESSIBILITÉ INTÉGRÉES)

Selon ces deux règlements, les entreprises et organisations doivent respecter les normes d'accessibilité qui s'appliquent à elles et se conformer aux différents processus de mise en œuvre qui leur sont prescrits. À cet égard, le CECCE a déjà soumis, en décembre 2019, un rapport de conformité au ministère du Développement économique, du Commerce et de l'Emploi.

A. Le Règl. de l'Ont. 429/07 : Normes d'accessibilité pour les services à la clientèle exige que les entreprises ou autres organisations offrent à leur personnel et à d'autres personnes de la formation sur la façon de fournir des biens et des services aux personnes handicapées. Les normes d'accessibilité pour les services à la clientèle applicables aux organisations du secteur public sont entrées en vigueur le 1^{er} janvier 2010. À cette époque, le CECCE avait fourni de la formation au personnel des différents services. Depuis, l'administration a mis sur pied un processus systémique de formation pour l'ensemble du personnel afin de s'assurer que tous les nouveaux membres du personnel reçoivent de la formation au terme de leur embauche.

B. Le Règl. de l'Ont. 191/11 : Normes d'accessibilité intégrées est entré en vigueur le 1^{er} janvier 2013. Puis, le 27 décembre de la même année, le Règl. de l'Ont. 368/13 a été déposé pour modifier le Code du bâtiment qui régit les nouvelles constructions et les rénovations d'immeubles. Ce règlement modificatif est entré en vigueur le 1^{er} janvier 2015. À ce jour, le Règl. de l'Ont. 191/11 amendé énonce des normes d'accessibilité pour cinq principaux secteurs.

La partie I du règlement précise les *Dispositions générales* qui incluent entre autres l'établissement, par les organisations, de politiques en matière d'accessibilité, d'un plan d'accessibilité et d'un programme de formation pour les membres du personnel et la direction.

La partie II traite des *Normes pour l'information et les communications* qui orientent les entreprises et les organisations de l'Ontario pour que celles-ci puissent rendre leurs renseignements accessibles aux personnes handicapées, à savoir :

- » rendre leurs sites Web et contenus accessibles en se conformant aux Règles pour l'accessibilité des contenus Web ([Règles pour l'accessibilité des contenus Web](#)) (WCAG 2.0) du World Wide Web Consortium;
- » fournir de l'information et des communications dans des formats accessibles, le plus rapidement possible et sans coût additionnel lorsqu'une personne handicapée en fait la demande;
- » rendre, sur demande, les processus de rétroaction accessibles en proposant des formats accessibles et des mesures de soutien aux communications;
- » fournir des renseignements portant sur les mesures, les plans d'urgence ainsi que sur la sécurité publique.

Également, les établissements d'enseignement ou de formation doivent :

- fournir, sur demande, des ressources et du matériel didactiques et de formation dans des formats accessibles;
- offrir aux employés ou toutes personnes directement impliquées dans l'accueil du public, parent et élève, une formation visant à les sensibiliser à l'accessibilité pour les aider à offrir des programmes et des cours accessibles

Pour leur part, les bibliothèques et les établissements d'enseignement ou de formation doivent :

- rendre leurs ressources accessibles sur demande.

La partie III énonce les Normes pour l'emploi qui guident les entreprises et les organisations de l'Ontario afin que celles-ci intègrent l'accessibilité à leurs pratiques habituelles de recrutement et d'embauchage, et à leurs mesures de soutien des membres du personnel handicapés, à savoir :

- informer les personnes ayant présenté leur candidature à un poste que les pratiques de recrutement et d'embauche peuvent, sur demande, être adaptées pour tenir compte de leurs besoins en matière d'accessibilité;
- intégrer les besoins en matière d'accessibilité des membres du personnel à leurs pratiques en ressources humaines;
- élaborer un processus écrit afin de créer et de documenter des plans d'adaptation pour les membres du personnel handicapés;
- aider les membres du personnel à assurer leur propre sécurité en leur transmettant, au besoin, des renseignements sur les processus à suivre en cas d'urgence.

La partie IV du règlement porte sur les *Normes pour le transport* applicables à tous les fournisseurs de transport en commun tels que le gouvernement de l'Ontario, les municipalités, les commissions et régies des transports ainsi que d'autres organisations, comme les conseils scolaires, les collèges, les universités et les entreprises de taxis. Les conseils scolaires de l'Ontario qui fournissent des services de transport aux élèves doivent veiller à ce que ces services demeurent accessibles aux élèves ayant un handicap. Même si la responsabilité du transport des élèves du CECCE est confiée au Consortium de transport scolaire d'Ottawa, les deux organisations doivent s'assurer de se conformer à cette norme.

De façon plus détaillée, les normes de la partie IV portent sur les points suivants :

- la disponibilité des renseignements sur l'équipement d'accessibilité;
- les avis sur les pannes de l'équipement d'accessibilité;
- la formation dans le domaine de l'accessibilité;
- les politiques en matière de protection civile et d'intervention d'urgence;
- les responsabilités générales;
- le rangement des aides à la mobilité et autres appareils;
- les accompagnateurs et les élèves;
- la réparation de matériel facilitant l'accessibilité et les adaptations offertes entre-temps aux personnes handicapées;
- les particularités de certains services liés au transport.

La partie IV.1 du règlement traite des *Normes pour la conception des espaces publics* (normes d'accessibilité au milieu bâti) qui visent à éliminer les obstacles dans les lieux publics et les immeubles. Les normes pour la conception des lieux publics ne s'appliquent, toutefois, qu'aux nouvelles constructions et aux rénovations majeures d'installations existantes.

En ce qui concerne plus particulièrement les écoles, les derniers amendements au règlement touchent l'accès sans obstacle (portes, rampes, marches) à l'intérieur et à l'extérieur, les salles de toilette, les sièges accessibles, les ascenseurs, les opérateurs de portes et les alarmes incendie.

Voici des exemples précis de lieux visés par ces normes dans les écoles:

- aires de jeux extérieurs, comme des terrains de jeux, et cours d'écoles.
(exemple: consulter des personnes handicapées en vue de contribuer à appliquer les normes d'accessibilité aux aires de jeux pour les enfants et les fournisseurs de soins ayant divers handicaps);
- voies de déplacement extérieures dans les cours d'école, comme des trottoirs, des rampes, des escaliers, des aires de repos et des signaux pour piétons accessibles
(exemple : respecter des exigences minimales de largeur pour les trottoirs et installer aux carrefours des feux de signalisation accessibles à l'intention des piétons);

- types de places de stationnement accessibles sur la voie publique et hors de celle-ci
(exemple: rendre au moins 4 % des emplacements disponibles aux personnes handicapées dans les parcs comptant entre 13 et 100 places de stationnement);
- éléments utilisés pour des services, comme les comptoirs de service et les aires d'attente
(exemple : avoir au moins un comptoir accessible pour offrir des services au public);
- entretien et restauration de lieux publics
(exemple: veiller à ce que le matériel et les options favorisant l'accessibilité soient entretenus).

La partie IV.2 du règlement traite des *Normes pour les services à la clientèle*. Elle porte principalement sur les animaux d'assistance, les personnes de soutien et les avis de perturbation temporaire, et comporte des directives explicites concernant son application.

La dernière partie du règlement, soit la partie V, porte sur les pénalités, les ordres du ministre, les paiements et les exigences en matière de rapport. Bien que les diverses normes soient d'ordre administratif, elles insistent sur la transparence obligatoire dont doivent faire preuve les entreprises et les organisations.

HISTORIQUE DU PLAN PLURIANNUEL D'ACCESSIBILITÉ

En 2003-2004, un comité sur l'accessibilité composé de six conseils scolaires de langue française, soit le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO), le Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien (CSDCEO), le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE), le Conseil scolaire catholique du Nouvel-Ontario (CSCNO), le Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CDGNO) et le Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario (CSPNE), a préparé le premier plan d'accessibilité. Durant l'année scolaire 2004-2005, le CECCE a formé son propre comité de travail sur l'accessibilité. Le Conseil s'engageait alors à améliorer de façon continue l'accès à ses installations et à ses services en investissant les sommes d'argent nécessaires. Lors de la séance extraordinaire du 15 février 2005, le CECCE a adopté la résolution faisant mention de ses orientations budgétaires pour l'année 2005-2006, dont l'une consistait à ne pas compromettre la mise en œuvre du cadre intégrateur en Éducation de l'enfance en difficulté (EED) malgré l'incertitude, à l'époque, entourant la subvention de l'Allocation d'aide spécialisée (AAS). Depuis, les conseils scolaires continuent de recevoir cette subvention en faisant une demande au titre de la Somme liée à l'incidence spéciale (SIS).

Depuis 2006-2007, le CECCE revoit, au besoin, la composition de son comité de travail sur l'accessibilité. Il poursuit également ses efforts de mise en œuvre du Plan pluriannuel d'accessibilité et d'accroissement de l'accessibilité au sein de ses écoles et de ses bâtiments administratifs. Il tient compte des commentaires des usagers et des membres du comité de travail relatifs aux nouvelles constructions et aux installations à prévoir ou à modifier. À cet égard, le CECCE travaille en collaboration avec le Consortium Centre Jules-Léger afin de bénéficier de l'expertise de ce dernier concernant les personnes handicapées. De plus, le CECCE cherche à faire les liens entre le Plan pluriannuel d'accessibilité et le Plan de l'enfance en difficulté au moyen de consultations et de discussions avec la direction du Service de soutien à l'apprentissage - volet EED. Il va de soi que depuis l'entrée en vigueur progressive des normes et qu'en raison de leur mise en œuvre obligatoire d'ici 2025, le CECCE doit veiller à ce qu'elles soient respectées, à produire des outils, des ressources et des documents à l'appui, et à offrir la formation requise.



PLAN PLURIANNUEL D'ACCESSIBILITÉ

1. But

Préciser les modalités que le CECCE favorise pour l'établissement et la mise en œuvre de son plan portant sur l'accessibilité de tous ses usagers, notamment les personnes ayant un handicap.

2. Objectifs

- décrire le processus par lequel le CECCE détermine, élimine et prévient les obstacles pour les personnes handicapées.
- examiner les efforts faits précédemment pour prévenir et éliminer les obstacles auxquels se heurtent les personnes handicapées.
- dresser la liste des politiques, des programmes, des façons de faire et des services que le CECCE a examinés pour déterminer les obstacles qui nuisent aux personnes handicapées.
- présenter les mesures que le CECCE prendra au cours des années à venir pour déterminer, éliminer et prévenir des obstacles que doivent surmonter les personnes handicapées et se conformer aux différentes exigences énoncées dans les normes.
- décrire la façon dont le CECCE entend mettre à la disposition du public son Plan pluriannuel d'accessibilité.

3. Engagement envers la planification de l'accessibilité

La direction de l'éducation et secrétaire-trésorier du CECCE mandate le comité de travail pour revoir une fois par année le Plan pluriannuel d'accessibilité qui permet au Conseil de respecter ses engagements et ses obligations en vertu des lois et des règlements. Le CECCE s'engage donc à :

- maintenir un comité de travail sur l'accessibilité composé d'intervenantes et d'intervenants du CECCE et de la communauté et, au besoin, à faire appel à des partenaires privilégiés dont la collaboration ponctuelle serait jugée utile à la réalisation du plan;
- faire participer des personnes (employés et élèves) handicapées à l'élaboration et à la révision de son plan;
- faire en sorte que les politiques et procédures du CECCE respectent les principes de l'accessibilité;
- améliorer l'accès aux installations, aux politiques, aux programmes, aux pratiques et aux services pour les élèves, le personnel, les parents, tutrices ou tuteurs, les bénévoles et les membres de la collectivité qui sont handicapés.



4. Description du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE)

Le CECCE a vu le jour le 1^{er} janvier 1998 au moment de la création des douze conseils scolaires de langue française en Ontario. Avec plus de 27 000 élèves fréquentant 46 écoles élémentaires, 14 écoles secondaires, une Académie d'apprentissage virtuel et une école pour adultes, le CECCE est le plus important réseau canadien d'écoles de langue française à l'extérieur du Québec. Il s'étend sur un territoire de plus de 35 543 km carrés allant de Quinte-West à Deux-Rivières, à l'ouest, jusqu'à Cumberland à l'est incluant la ville d'Ottawa.

Les principales particularités du CECCE en ce qui a trait aux programmes et services offerts aux élèves sont comprises dans :

4.1 Vision et mission du Conseil;

4.2 Profil de sortie de l'élève;

4.3 Approche en matière de prestation des programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté;

4.4 Cadre de référence des programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté.

Le [site Web du CECCE](#) peut être consulté afin d'obtenir des informations additionnelles sur les points mentionnés ci-dessus.

5. Mandat du Comité de travail sur l'accessibilité

Le mandat consiste à réviser annuellement le Plan pluriannuel d'accessibilité du CECCE dans le but d'améliorer de façon continue l'accès à ses installations et à ses services pour les personnes ayant un handicap et des besoins particuliers. La personne responsable de la révision du Plan pluriannuel d'accessibilité peut, toutefois, examiner le mandat du comité de travail et la composition de celui-ci en vue de les modifier, au besoin et selon les exigences de la loi. Le mandat tient compte de plusieurs textes législatifs :

- [*Accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario \(Loi de 2005 sur l'\)*](#), L.O. 2005, chap.11;
- [*Règl. de l'Ont. 429/07*](#) (Normes d'accessibilité pour les services à la clientèle);
- [*Règl. de l'Ont. 191/11*](#) (Normes d'accessibilité intégrées);
- [*Règl. de l'Ont. 430/07*](#) (Dispense de l'obligation de déposer des rapports);
- [*Règl. de l'Ont. 306*](#) (Programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté);
- [*Règl. de l'Ont. 181/98*](#) (Identification et placement des élèves en difficulté);
- [*Règl. de l'Ont. 464/97*](#) (Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté).

6. Membres du Comité de travail sur l'accessibilité

Le comité de travail est formé de membres choisis en fonction de leurs compétences professionnelles et de leurs responsabilités. Dans la mesure du possible et selon leurs disponibilités, des personnes handicapées font partie du comité de travail, car elles peuvent fournir des renseignements utiles et ainsi contribuer à une meilleure compréhension des besoins en matière d'accessibilité. Pour l'année 2023-2024, le comité de travail du CECCE est composé des personnes suivantes :

Nom	Service / école	Courriel
Julie Cardinal	Direction exécutive, Services administratifs	cardiju@ecolecatholique.ca
Luc Poulin	Directeur, Service des immobilisations	pouliil@ecolecatholique.ca
Isabelle Lachaine	Direction, Service du soutien à l'apprentissage - volet EED	lachais@ecolecatholique.ca
Caroline Tessier	Direction d'école	tessic@ecolecatholique.ca
Maryse Lafrance	Gestionnaire en santé et sécurité, Service des RH	lafram@ecolecatholique.ca
Jean-François Boulanger	Directeur de l'éducation du Consortium Centre Jules-Léger	jean-francois.boulanger@ccjl.ca

Nom	Service / école	Courriel
Renée Couture	Représentante du comité de participation des parents	renee.couture@gmail.com
Zander Thornton	Enseignant, ÉSC Paul-Desmarais	thornza@ecolecatholique.ca
Ludovic Viger	Conseiller en approvisionnement, Service des finances	vigerl@ecolecatholique.ca
Mylène Teeple	Élève, ÉSC Garneau	teemyl06@ecolecatholique.ca
Marie-Pascale Perrier	Adj. administrative, Service des immobilisations	perrimar@ecolecatholique.ca

7. Initiatives favorisant l'élimination des obstacles

Qu'entend-on par handicap ?

La LAPHO utilise la définition du terme « handicap » donnée dans le *Code des droits de la personne de l'Ontario* (L.R.O. 1990, chap. H.19). Cette définition inclut l'ensemble des handicaps, notamment un handicap physique ou intellectuel, une difficulté d'apprentissage et un trouble mental. Un handicap peut être visible ou invisible.



Qu'entend-on par obstacle ?

Un obstacle s'entend de toute chose qui empêche une personne handicapée de participer pleinement à tous les aspects des services du Conseil en raison de son handicap; s'entend notamment d'un obstacle physique ou architectural, d'un obstacle lié à l'information ou aux communications, aux comportements ou à la technologie.

Au cours des dernières années, le CECCE a mis sur pied plusieurs initiatives visant à reconnaître, à éliminer et à prévenir les obstacles auxquels se heurtent les personnes handicapées. Ces initiatives sont divisées principalement en six thèmes :

- Plan pour l'enfance en difficulté
- Politiques ou directives administratives

Les quatre thèmes suivants ont été développés comme suit.

7.1 Immobilisations, rénovations aux bâtiments existants, nouvelles constructions et équipement adapté

7.2 Documentation et communication

7.3 Programme de formation et de sensibilisation

7.4 Participation à un forum de discussion et formation avec divers conseils scolaires

7.1 Immobilisations, rénovations aux bâtiments existants, nouvelles constructions et équipement adapté

Le CECCE cherche à rendre toutes ses installations accessibles aux personnes ayant une déficience physique ou sensorielle. De nombreuses améliorations ont été faites afin d'atteindre cet objectif. Les bureaux administratifs et les écoles construites plus récemment comprennent tous, sans exception, les adaptations requises et sont conformes au *Code du bâtiment de l'Ontario* de 2012.

Le CECCE s'est doté d'un plan d'accessibilité des installations scolaires dont les principaux renseignements se trouvent dans le Plan pour l'enfance en difficulté ou dans le Plan en capital du Conseil. En plus des obligations qui lui incombent en vertu des codes et des normes du bâtiment, le CECCE a réalisé d'autres améliorations liées à l'accessibilité en installant, par exemple :

- des ouvre-portes électriques sur les portes intérieures et extérieures des bâtiments;
- des pentes et des rampes;
- des salles de toilette universelles adaptées aux élèves, au personnel et au public;
- des monte-personnes ou des ascenseurs munis de boutons et de signaux en braille;
- des systèmes d'alarme visuels et sonores;
- des mains courantes;
- des comptoirs administratifs adaptés;
- de l'éclairage adapté avec rendu de couleurs et niveau d'éclairement amélioré.

Uniquement pour les équipements adaptés, le CECCE s'assure de respecter les directives du ministère de l'Éducation de l'Ontario concernant l'achat d'équipement spécialisé pour les élèves ayant des besoins particuliers. Ces directives sont énoncées dans les procédures se rapportant à la Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP).

Les besoins en équipement spécialisé essentiel des élèves ayant des besoins particuliers sur le plan de l'éducation sont précisés lors des études de cas et lors du processus des comités d'identification, de placement et de révision (CIPR). L'équipement spécialisé nécessaire pour favoriser les apprentissages et l'accessibilité de certains élèves doit être approuvé et recommandé par un professionnel qualifié, et le sommaire d'une telle évaluation est ajouté au plan d'enseignement individualisé (PEI) de chaque élève.

Dans bon nombre d'écoles, les élèves en besoins ont accès à une ou plusieurs pièces d'équipement spécialisé. En voici quelques exemples :

- des analyseurs de parole;
- des panneaux tactiles et à contraste élevé;
- des dispositifs d'agrandissement des caractères pour élèves à basse vision;
- des systèmes à modulation de fréquence (MF);
- des systèmes d'amplification;

- du matériel informatique et des logiciels;
- des tables de travail ou des pupitres adaptés aux besoins particuliers;
- des pupitres ou tables d'ordinateur réglables;
- des machines à écrire en braille;
- des traducteurs vocaux de symboles ou de lettres;
- des cabines insonorisées et des bureaux à cloisons;
- des aides à la communication (c'est-à-dire des « boardmaker », des synthétiseurs vocaux);
- des systèmes de soutien en position assise, debout et couchée;
- des chenillettes de transport pour les personnes en fauteuil roulant;
- tout autre matériel requis dans les écoles pour l'usage personnel de certains élèves afin de les aider à suivre un programme d'études approuvé.

De surcroît, le CECCE fournit aux membres du personnel ayant un handicap l'accès à une ou plusieurs pièces d'équipement spécialisé. En voici quelques exemples :

- des systèmes d'amplification;
- des appareils tels que Ubi Duo pour les malentendants;
- des postes de travail amovibles;
- des systèmes à modulation de fréquence (MF);
- des postes de travail tenant compte d'évaluations ergonomiques.

7.2 Documentation et communication

Le CECCE documente et communique principalement, par l'entremise de son Plan pour l'enfance en difficulté, sa politique en matière d'affectation du personnel professionnel pour les élèves ayant de grands besoins. Il faut cependant préciser que certains spécialistes en orientation, en mobilité, en interprétation gestuelle et en thérapie peuvent provenir de partenaires communautaires.

7.3 Programme de formation et de sensibilisation

Le CECCE donne aux membres du personnel administratif, du personnel enseignant, du personnel éducateur et du personnel de soutien l'occasion d'acquérir les connaissances et les compétences requises pour bien répondre aux besoins en enfance en difficulté grâce à de la formation, à des ateliers et à des activités de suivi. Le personnel affecté à l'enfance en difficulté et le nouveau personnel suivent annuellement de la formation sur les services à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers et sur les besoins de ceux-ci.

En premier lieu, un programme de sensibilisation réservé principalement aux personnes clés et aux directions d'école est indispensable et tout aussi important qu'un programme de formation.

Puisqu'un bon nombre d'obstacles physiques peuvent être résolus et souvent éliminés dès la conception des nouveaux bâtiments, il est de mise que le personnel responsable de la réalisation, et plus particulièrement les gestionnaires de projets et les architectes mandatés, soient sensibilisés à cette réalité et optent pour une approche de consultation. L'équipe de gestion de projets, en collaboration avec l'équipe d'entretien et les directions d'école, aborde le sujet de l'accessibilité à chacune des rencontres préliminaires de projet de construction. Le personnel du Service des immobilisations profite de chaque occasion pour parfaire ses connaissances et son implication dans le cadre de l'accessibilité. Dans les dernières années, deux gestionnaires et un directeur ont assisté à une conférence régionale sur l'accessibilité.

En second lieu, une autre façon d'accroître la sensibilisation demeure le forum de discussion ayant lieu lors des rencontres du Comité consultatif sur les immobilisations et l'entretien. Celui-ci est composé de membres du Service des immobilisations et de directions d'école. La sensibilisation et la détermination d'obstacles sont à l'ordre du jour des rencontres du comité de travail et le resteront, et un lien étroit est établi entre ce comité de travail et la mise à jour du plan d'accessibilité.



Finalement, les normes pour les services à la clientèle ainsi que les normes d'accessibilité intégrées exigent la formation du personnel. À cet égard, le Service des immobilisations, par l'intermédiaire du Service des ressources humaines, a offert à l'ensemble du personnel une [formation](#) portant sur l'accessibilité et la sécurité. Il s'agit d'une formation virtuelle obligatoire pour tous les nouveaux membres du personnel au moment de leur embauche. Elle satisfait aux exigences en matière de formation mentionnées dans la LAPHO.

7.4 Participation à un forum de discussion et formation avec divers conseils scolaires

Étant membre du regroupement provincial des conseils scolaires de l'Ontario (OASBO) et plus particulièrement du sous-comité chargé des opérations, de l'entretien et de la construction, le personnel désigné du CECCE est très actif au sein du regroupement et participe activement aux rencontres. En 2014, les conseils régionaux d'Ottawa, du comté de Lanark, Leeds et Grenville, et de la région fluviale ont organisé un forum de discussion sur la question des amendements au *Code national du bâtiment*. Ils ont invité un architecte à commenter et à expliquer les principaux changements applicables aux nouveaux bâtiments ou aux écoles qui subiront des transformations majeures, et les répercussions possibles sur ces derniers.

Les conseils ont eu l'occasion de questionner, de réagir et de discuter des orientations et des meilleures pratiques pour satisfaire à ces nouvelles exigences.

8. Prévention des nouveaux obstacles

Les personnes ayant un handicap forment sans contredit une partie importante et grandissante de la population. Statistique Canada a d'ailleurs publié, il y a près de 20 ans, l'une des plus grandes enquêtes canadiennes intitulée *Un profil de l'incapacité au Canada en 2001* qui révélait que près de 1 514 380 Ontariennes et Ontariens étaient handicapés, ce qui correspondait à environ 13,5 % de la population de l'époque.

Dans le même ordre d'idées, selon l'Enquête canadienne sur l'incapacité de 2017, plus de 6 millions de Canadiennes et Canadiens âgés de 15 ans et plus (22 % de la population) indiquaient avoir un handicap, et il est probable que le nombre réel était plus élevé.

Tenir compte des besoins et des préférences des personnes ayant un handicap est donc primordial. Selon ses prévisions, Statistique Canada prévoyait déjà, en 2001, que les personnes handicapées représenteront à l'avenir une part de marché importante dans les domaines des loisirs, du commerce de détail, du divertissement, de l'emploi et du logement (entre 20 et 25 % selon les estimations).



Statistique Canada prévoyait aussi que dans vingt ans, c'est-à-dire 2021, 20 % des habitants de l'Ontario auraient probablement un handicap. On peut donc conclure indéniablement que lorsque des obstacles empêchent les personnes handicapées de participer pleinement à la vie de la société en raison de leur handicap, c'est l'ensemble de la population ontarienne qui est affectée.

Dans ces conditions, le CECCE reconnaît que le fait d'améliorer la capacité des personnes handicapées à vivre de manière autonome et à contribuer à la collectivité aura des effets positifs sur la prospérité future de l'Ontario. Cette amélioration rehaussera conséquemment la qualité de vie des personnes handicapées et favorisera la prospérité de leur communauté.

En tant que fournisseur de services éducatifs, il appartient au CECCE d'offrir un enseignement de qualité et de faire en sorte que la prestation des programmes d'enseignement soit accessible aux personnes handicapées. L'accessibilité universelle contribue non seulement à la vie communautaire des écoles, mais elle procure également l'égalité des chances et l'accès pour tous.

De plus, le CECCE adhère aux principes fondamentaux de la conception universelle de l'apprentissage (se reporter à *L'éducation pour tous, Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie*

pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année, 2005), le tout dans une communauté d'apprentissage professionnelle.

Le CECCE ouvre la voie à la collaboration avec les personnes handicapées grâce à ses innombrables activités et services, notamment par la prestation de programmes et de services d'éducation spécialisée pour les élèves ayant des besoins particuliers et en fournissant des bâtiments et des installations accessibles à tous. Comme mentionné précédemment, le CECCE fournit également aux élèves ayant des besoins particuliers du matériel de soutien de tous genres.

Les programmes et les politiques du CECCE visent donc à inclure toutes les personnes dans un environnement qui leur est accessible, et ce, quels que soient leur âge, leur sexe et leur incapacité. En fait, le CECCE est d'avis que toutes les personnes ont droit à un environnement de travail et d'apprentissage accessible et sécuritaire. Par le truchement de la planification annuelle de l'accessibilité, le CECCE évalue régulièrement ses programmes, ses politiques et ses pratiques pour assurer l'amélioration continue de l'accessibilité.



9. Méthodologie de détermination des obstacles

Au terme de plusieurs consultations auprès de collaboratrices et de collaborateurs, et de la participation du Comité de travail sur l'accessibilité, on a mis au point une méthodologie de détermination des obstacles. Différentes activités, dont certaines sont accompagnées d'un échéancier, ont contribué à l'élaboration du Plan pluriannuel d'accessibilité, qui inclut la détermination des obstacles, et continuent d'y contribuer.



Activité	Description	Échéancier
Révision du plan existant	Consultation auprès des collaboratrices et des collaborateurs	Janvier 2022
Présentation au CCED	Communication du processus de révision du Plan pluriannuel d'accessibilité	Janvier 2022
Composition du comité de travail	Formation du comité de travail sur l'accessibilité	Mars 2022
Présentation au Comité de fonctionnement et de réussite	Rencontre du comité de travail	Avril 2022
Présentation au Comité consultatif pour l'enfance en difficulté	Présentation du Plan pluriannuel d'accessibilité Approbation du Plan pluriannuel d'accessibilité	Juin 2022
Affichage du Plan pluriannuel d'accessibilité révisé	Le Plan est disponible sur le site Web du Conseil : ecolecatholique.ca	Juin 2022
Suivi du Plan pluriannuel d'accessibilité	Vérification périodique	Selon le calendrier des rencontres

10. Obstacles déterminés

Selon les situations et les obligations, le personnel responsable de la conception des écoles et de leur entretien dresse une liste d'obstacles récurrents dont il doit se préoccuper. De même, les usagers et le personnel des écoles peuvent également faire

part, au cours de l'année, d'éléments à examiner. Le comité de travail peut accepter, lorsqu'il le juge nécessaire, de les inclure au plan. Voici la liste établie par ses membres à cet effet :

Type d'obstacle	Description de l'obstacle	Stratégies visant à éliminer l'obstacle ou à le prévenir
Matériel	Les portes d'entrée de certaines écoles sont très lourdes et une personne en fauteuil roulant ou une personne affaiblie peut avoir du mal à les ouvrir.	Installer des ouvre-portes électriques aux endroits où il faut favoriser l'autonomie des personnes.
Matériel	Les bancs installés dans l'entrée et les corridors de plusieurs bâtiments entravent les mouvements des personnes aveugles ou ayant une déficience visuelle.	Réorganiser les entrées et les couloirs. Informar les directions d'école.
Architectural	Certaines bibliothèques doivent faire l'objet d'un réaménagement. Les allées sont assez larges pour les personnes en fauteuil roulant, mais il n'y a pas assez d'espace pour tourner à l'extrémité des allées.	Réorganiser les étagères des bibliothèques.
Architectural	Les comptoirs d'accueil de plusieurs écoles ne sont pas à la hauteur requise pour les personnes en fauteuil roulant.	Déterminer quelles écoles doivent apporter des modifications. Réaménager les comptoirs d'accueil.
Architectural	Aucune toilette n'est accessible en fauteuil roulant dans certaines écoles.	Réaménager les toilettes dans ces écoles.
Architectural	Certaines écoles sont en totalité ou partiellement inaccessibles.	Déterminer les priorités et les coûts, et faire appel à des services professionnels pour effectuer des projets de réfection.



Type d'obstacle	Description de l'obstacle	Stratégies visant à éliminer l'obstacle ou à le prévenir
Architectural	Les personnes sourdes et malentendantes ne peuvent pas entendre les alarmes d'incendie utilisées dans certaines écoles.	S'assurer de la conformité des avertisseurs d'incendie et remplacer ou ajouter des alarmes visuelles en cas d'urgence. Installer des dispositifs à l'extérieur (gyrophares) pour aviser d'une urgence à l'intérieur.
Communication	Il est parfois difficile de trouver des interprètes gestuels pour assurer une communication efficace avec les parents, tuteurs, tuteurs qui sont sourds ou malentendants.	Faire une liste des services en français offerts dans la région.
Information	Les bulletins scolaires ne sont disponibles qu'en partie en version informatisée et en partie version imprimée et ne sont pas accessibles aux élèves et aux parents, tuteurs et tuteurs ayant des troubles d'apprentissage, aveugles ou ayant une déficience visuelle.	Rechercher différentes méthodes pour publier les bulletins scolaires. Explorer les outils informatiques possibles.
Information	De nombreux formulaires et dossiers ne sont disponibles que sous forme imprimée.	Rendre les formulaires accessibles sur le Web, sur le Drive ou sur d'autres supports électroniques.
Information	Il est parfois difficile de se procurer de l'information et des brochures pour les élèves, le personnel, les partenaires et les utilisateurs de nos installations et services.	Examiner différentes méthodes pour produire les brochures et transmettre l'information.
Technologique	Le site Web du Conseil n'est pas accessible aux non-voyants et aux personnes ayant une déficience visuelle ou qui utilisent un logiciel de lecture d'écran.	Former le personnel des technologies de l'information sur les exigences en matière d'accessibilité du Web. Apporter les modifications nécessaires au site Web.
Politique/ pratique	Pas de point central pour soulever et traiter les problèmes d'accessibilité.	Maintenir le rôle du comité de travail sur l'accessibilité. Diffuser l'information relative aux responsables.
Politique/ pratique	Certaines politiques ou directives administratives du CECCE relatives aux adaptations pour les personnes handicapées peuvent être contradictoires à d'autres politiques sur l'emploi.	Examiner et adapter les politiques ou directives administratives.

11. Liste des projets de réaménagement en cours de planification (Annexes 1, 2 et 3)

Le Conseil prévoit constamment des améliorations en matière d'accessibilité, et ce, dans plusieurs de ses écoles existantes. De plus, lorsqu'une nouvelle école est créée et que cette dernière est établie dans une nouvelle construction, tous les obstacles possibles sont automatiquement examinés et adressés le plus efficacement possible.

12. Processus d'examen et de surveillance

Le Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED) joue un rôle important au chapitre de la responsabilisation lorsqu'il est question d'accessibilité pour tous. La personne responsable du présent Plan pluriannuel d'accessibilité doit informer les membres du CCED de son contenu. D'ailleurs la section 14 (Équipement spécialisé) et la section 15 (Accessibilité des installations) du Plan pour l'enfance en difficulté mentionnent différents outils disponibles et présentent brièvement les améliorations apportées à l'accès aux installations scolaires, aux terrains de jeux et aux bureaux administratifs.

Les membres du Comité de travail sur l'accessibilité se réuniront au cours de la prochaine année pour examiner les progrès.

Ils évalueront l'efficacité de la mise en œuvre des stratégies d'élimination et de prévention des obstacles en prévision de la prochaine révision du Plan pluriannuel d'accessibilité. De plus, ils s'intéresseront à la mise en œuvre des différentes normes.

Le comité de travail rappellera au personnel son rôle pour la mise en œuvre du plan. Les ordres du jour et les procès-verbaux des réunions seront transmis sur demande. Le CECCE intégrera la révision du Plan pluriannuel d'accessibilité au calendrier normal de planification.

13. Communication du plan

Le Plan pluriannuel d'accessibilité révisé sera rendu public à compter du mois de juin 2022 sur le site Web du CECCE à l'adresse suivante: ecolecatholique.ca. La direction exécutive des Services administratifs, responsable de la révision du Plan pluriannuel d'accessibilité, enverra après la séance ordinaire du Conseil (en mai 2022), une note aux directions d'école et aux présidences de conseil d'école dans le but de les informer de la parution du plan révisé. Elle fera également paraître un avis dans une communication interne vers la fin de l'année scolaire 2021-2022 afin d'informer le personnel du CECCE et les communautés scolaires.

Sur demande, une copie du Plan pluriannuel d'accessibilité est disponible au Service des immobilisations. Il suffit de communiquer avec l'adjointe administrative à la direction du Service des immobilisations en composant le 613-746-3653 ou par courriel à l'adresse immo@ecolecatholique.ca.

Ressource liée au plan

Ministère des Services aux aînés et de l'Accessibilité
College Park, 777, rue Bay
Toronto (Ontario) M7A 1S5

Ligne d'informations en matière d'accessibilité:

416 849-8276

Sans frais:

1 866 515-2025

ATS

**(appareil de télécommunication pour
sourds et malentendants):**

416 325-3408

Sans frais ATS

**(appareil de télécommunication pour
sourds et malentendants):**

1 800 268-7095



14. Annexe 1: Accessibilité des installations scolaires – liste des projets réalisés ou en cours

ANNEXE F-1: 2023-2024 ACCESSIBILITÉ DES INSTALLATIONS SCOLAIRES PROJETS RÉALISÉS OU EN COURS (*)

Écoles	Description	Année
La Source	Modifications à la salle de toilette 112 pour la rendre accessible	2012
Sainte-Thérèse-d'Avila	Ajout d'un ouvre-porte à la porte principale	2012
Ange-Gabriel	Modifications au local 101 pour prévoir l'espace d'une table à langer, l'ajout d'un lavabo et d'une salle de toilette accessible	2012
Lamoureux	Ajout d'un monte-personnes, d'un ouvre-porte, de salles de toilette pour handicapés	2013
Des Pionniers	Ajout d'un ouvre-porte à la porte d'entrée	2013
Laurier-Carrière	Ajout de deux salles de toilette accessibles	2013
Saint-Guillaume	Modification pour ajout d'une salle de toilette pour handicapé et d'une rampe d'accès à la cour d'école	2013
Éducation permanente	Rampe extérieure	2014
Montfort	Ajout d'un opérateur à l'administration	2014
Éducation permanente	Ajout d'une salle de toilette universelle	2015
Saint-Guillaume	Structure de jeu accessible	2015
Saint-Rémi	Structure de jeu accessible	2015
Des Pins	Rampe d'accès à la bibliothèque	2015
Franco-Cité	Ajout d'une salle de toilette universelle	2015
Samuel-Genest	Ajout d'une salle de toilette universelle	2015
Pierre-Savard	Ajout d'opérateurs sur des portes intérieures	2015
Sainte-Marie	Ajout d'opérateurs sur des portes extérieures	2015
Sainte-Thérèse-d'Avila	Bureau réception accessible	2015
Édouard-Bond	Structure de jeu accessible	2016

Écoles	Description	Année
Sainte-Marie	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Ange-Gabriel	Ajout d'un opérateur à l'administration	2016
Franco-Cité Garneau Samuel-Genest	Remplacement des monte-personnes	2016
George-Étienne-Cartier	Ajout d'une salle de toilette universelle et ascenseur	2016
Notre-Dame (pavillon Fraser)	Ajout d'une salle de toilette universelle, ouvre-porte et ascenseur	2016
Roger-Saint-Denis	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Saint-François-d'Assise	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Sainte-Geneviève	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Éducation permanente	Ajout d'un opérateur à l'administration et modification du comptoir de réception	2017
La Vérendrye	Ajout d'une salle de toilette universelle et modification du comptoir de réception	2017
Mgr-Rémi-Gaulin	Ajout d'une salle de toilette universelle	2017
Sainte-Thérèse-d'Avila	Ajout d'une salle de toilette universelle	2017
Terre-des-jeunes	Ajout d'une salle de toilette universelle	2017
Franco-Ouest	Ajout d'une salle de toilette universelle	2018
Reine-des-Bois	Ajout d'une salle de toilette universelle	2019
Jeanne-Lajoie	Ajout d'une salle de toilette universelle	2019
L'Envol	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
Des Pins	Ajout d'un ascenseur	2022
Des Pins	Ajout d'une rampe à l'entrée principale	2021
Roger-Saint-Denis	Ajout d'un monte-personne pour la scène	2021
Marius-Barbeau	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
Marie-Rivier	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
Élisabeth-Bruyère	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
La Source	Modification à la salle de toilette accessible pour la rendre universelle	2022

Écoles	Description	Année
Béatrice-Desloges	Ajout d'une salle de toilette universelle - TSA	2022
Garneau	Ajout d'une salle de toilette universelle	2022
Des Voyageurs	Ajout d'une salle de toilette universelle et d'une scène accessible	2023
Édouard-Bond	Ajout d'une salle de toilette universelle et d'une scène accessible	2023
Des Pionniers	Ajout d'une salle de toilette universelle	2023
Saint-Joseph-d'Orléans	Ajout d'une salle de toilette universelle	2023
Centre éducatif	Ajout d'une salle de toilette universelle	2023

15. Annexe 2 :
Accessibilité des installations scolaires – liste des projets de nouvelles constructions ou ajouts et liste des projets de réaménagement en planification

ANNEXE F2: 2023-2024
ACCESSIBILITÉ DES INSTALLATIONS SCOLAIRES
PROJETS DES NOUVELLES CONSTRUCTIONS EN AJOUTS

Écoles	Année
Jeanne-Lajoie	2005
Saint-Jean-Paul II	2006
Jean-Robert-Gauthier	2006
Ange-Gabriel	2006
Bernard-Grandmaitre	2006
Franco-Ouest	2006
Terre-des-Jeunes	2007
Montfort	2009
Pierre-Savard	2009
Jean-Robert-Gauthier	2010
Alain-Fortin	2010
Saint-Rémi	2012
Notre-Dame-des-Champs	2013
Sainte-Kateri	2013
Sainte-Anne	2014
Paul-Desmarais	2015

Écoles	Année
Pierre-Savard	2015
Mer Bleue	2016
Notre-Place	2016
Sainte-Geneviève	2016
Horizon-Jeunesse	2021
Notre-Dame (pavillon Gibson)	2018
Paul-Desmarais (dôme)	2019
Jonathan-Pitre	2020
des Deux-Rivières	2023
Au Coeur d'Ottawa (en planification phase 2)	2024
Sainte-Marie-Rivier	2023
Garneau (dôme - en construction)	2024
Paul-Desmarais (agrandissement - en construction)	2024
Mer Bleue (agrandissement - en construction)	2024
Notre-Dame (nouvelle école M-12 - en planification)	2025
École élémentaire Avalon III (en planification)	2025

Note:

Toutes les nouvelles constructions sont accessibles à 100 % depuis 1991 et sont conçues afin de permettre l'accès sans obstacles à 100 % conformément au Code du bâtiment de l'Ontario.

De plus, le Conseil s'attarde à limiter les obstacles potentiels selon la liste incluse au plan pluriannuel d'accessibilité tels que, l'installation d'opérateur sur les portes intérieures (bibliothèques et toilettes), d'appareils auditifs pour les malentendants et autres mesures.

15. Annexe 3 :
Accessibilité des installations scolaires – liste des projets de nouvelles constructions ou ajouts et liste des projets de réaménagement en planification

ANNEXE F-3: PROJET DE RÉAMÉNAGEMENT EN PLANIFICATION

Écoles	Travaux	Année projeté
Notre-Dame-des-Champs	Ajout d'une salle de toilette universelle / ouvre-portes	2024

16. État de situation concernant l'inventaire des écoles existantes et leur niveau d'accessibilité 2023-2024

				Accès de l'extérieur adapté				Accès intérieur adapté							
ÉDIFICES Conseil 66	Pallier	Accessible	Partiellement accessible	Opérateur de porte adaptée avec bouton	Pente et rampe	Stationnement	Structure de jeux	Toilette pour les élèves	Toilette pour le personnel	Toilette universelle	Pente et rampe	Accès à la scène	Monte-personne	Bibliothèque (accessible)	Ascenseur
Alain-Fortin	Élémentaire	100 %													
Ange-Gabriel	Élémentaire	100 %					NON								
Arc-en-ciel	Élémentaire	100 %													
Béatrice-Desloges	Secondaire	100 %					N/A			OUI					
Bernard-Grandmaître	Élémentaire	100 %													
Centre éducatif	N/A	100 %					N/A								
de la Découverte	Élémentaire	100 %													
de l'Innovation	Secondaire	100 %					N/A								
des Deux-Rivières	Élémentaire	100 %													
des Pins	Élémentaire		80 % ⁽¹⁾	OUI		OUI		OUI	OUI		OUI	OUI	NON	OUI	OUI
des Pionniers	Élémentaire	100 %								OUI					
des Voyageurs	Élémentaire		90 % ⁽¹⁾	OUI	OUI	OUI		OUI	OUI	OUI	N/A	OUI	N/A		N/A
Édouard-Bond	Élémentaire		90 % ⁽¹⁾	OUI				OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	N/A		N/A
Éducation permanente	Secondaire		95 % ⁽¹⁾	OUI	OUI	OUI	N/A	OUI	OUI	OUI	OUI	N/A	N/A		N/A
Élisabeth-Bruyère	Élémentaire	100 %								OUI					
Franco-Cité	Secondaire	100 %					N/A			OUI					

ÉDIFICES Conseil 66	Pallier	Accessible	Partiellement accessible	Accès de l'extérieur adapté				Accès intérieur adapté							
				Opérateur de porte adaptée avec bouton	Pente et rampe	Stationnement	Structure de jeux	Toilette pour les élèves	Toilette pour le personnel	Toilette universelle	Pente et rampe	Accès à la scène	Monte-personne	Bibliothèque (accessible)	Ascenseur
Franco-Ouest	Secondaire		90 % ⁽¹⁾	OUI			N/A	OUI	OUI	OUI	N/A	NON	N/A		OUI
Garneau	Secondaire	100 %		OUI	OUI	OUI		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
George-Étienne-Cartier	Élémentaire		90 % ⁽¹⁾	OUI	OUI	OUI		OUI	NON	OUI	OUI	N/A	N/A	OUI	OUI
Horizon-Jeunesse	Élémentaire	100 % ⁽¹⁾													
Jeanne-Lajoie	Élém. et sec.	100 %													
Jean-Robert-Gauthier	Élémentaire	100 %													
J.-L.-Couroux	Élémentaire	100 %													
La Source	Élémentaire	100 %		OUI	OUI			OUI	OUI	OUI	N/A	N/A	N/A		
La Vérendrye	Élémentaire	100 % ⁽¹⁾								OUI				OUI	
Lamoureux	Élémentaire		85 % ⁽¹⁾	OUI				OUI	NON		N/A	N/A	N/A		OUI
Laurier-Carrière	Élémentaire		75 % ⁽¹⁾	OUI				OUI	OUI		N/A	N/A	N/A	?	N/A
L'Envol	Élémentaire	100 %								OUI					
L'Étoile-de-l'Est	Élémentaire	100 %													
Marius-Barbeau	Élémentaire		75 % ⁽¹⁾	OUI	OUI			OUI	OUI	OUI	N/A	N/A	OUI	OUI	N/A
Mer Bleue	Élémentaire	100 %								OUI					
Mgr-Rémi-Gaulin	Élémentaire	100 % ⁽¹⁾								OUI					
Montfort	Élémentaire	100 %													
Notre-Dame	Secondaire	100 %		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI		OUI	N/A	N/A	OUI	OUI

ÉDIFICES Conseil 66	Pailier	Accessible	Partiellement accessible	Accès de l'extérieur adapté				Accès intérieur adapté							
				Opérateur de porte adaptée avec bouton	Pente et rampe	Stationnement	Structure de jeux	Toilette pour les élèves	Toilette pour le personnel	Toilette universelle	Pente et rampe	Accès à la scène	Monte-personne	Bibliothèque (accessible)	Ascenseur
Notre-Dame	Élémentaire	100 %													
Notre-Dame-des-Champs	Élémentaire	100 %													
Notre-Place	Élémentaire	100 %													
Paul-Desmarais	Élémentaire	100 %								OUI					
Pierre-Elliott-Trudeau	Élémentaire	100 %													
Pierre-Savard	Secondaire	100 %					N/A			OUI					
Reine-des-Bois	Élémentaire		40 % ⁽¹⁾	OUI				OUI	NON		N/A	N/A	OUI	OUI	N/A
Roger-Saint-Denis	Élémentaire	100 % ⁽¹⁾								OUI		OUI			
Sainte-Anne	Élémentaire	100 %		OUI	OUI	OUI		OUI	OUI						
Sainte-Bernadette	Élémentaire	100 % ⁽¹⁾		OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI		N/A	N/A	N/A	OUI	OUI
Sainte-Genève	Élémentaire	100 %								OUI					
Sainte-Kateri	Élémentaire	100 %													
Sainte-Marguerite-Bourgeoys	Élémentaire	100 %					OUI								
Sainte-Marie	Élémentaire		95 % ⁽¹⁾	OUI				OUI	OUI		OUI	NON	N/A		OUI
Sainte-Marie-Rivier	Secondaire	100 % ⁽¹⁾					N/A			OUI					
Sainte-Thérèse-d'Avila	Élémentaire	100 %								OUI					
Saint-François-d'Assise	Élémentaire	100 %								OUI					

ÉDIFICES Conseil 66	Pailier	Accessible	Partiellement accessible	Accès de l'extérieur adapté				Accès intérieur adapté							
				Opérateur de porte adaptée avec bouton	Pente et rampe	Stationnement	Structure de jeux	Toilette pour les élèves	Toilette pour le personnel	Toilette universelle	Pente et rampe	Accès à la scène	Monte-personne	Bibliothèque (accessible)	Ascenseur
Saint-Guillaume	Élémentaire	100 %													
Saint-Jean-Paul II	Élémentaire	100 %													
Saint-Joseph d'Orléans	Élémentaire		95 % ⁽¹⁾	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	N/A	N/A	N/A		N/A
Saint-Rémi	Élémentaire		90 % ⁽¹⁾	OUI	OUI	OUI		OUI	OUI		N/A	N/A	N/A		N/A
Samuel-Genest	Secondaire	100 % ⁽¹⁾					N/A			OUI					
Terre-des-Jeunes	Élémentaire	100 % ⁽¹⁾		OUI						OUI			OUI		

Pour les écoles existantes où il est indiqué un pourcentage de 10 % à 100 % (1) dans la colonne partiellement accessible, ceci signifie qu'elles ont l'accès sans obstacles à l'édifice, aux toilettes et aux étages. Ces dernières ne sont pas nécessairement en conformité en tout point avec le Code du bâtiment compte tenu de l'année de construction et des clauses de droit acquis.

NON = EN PLANIFICATION

OUI = DÉJÀ RÉALISÉ

CHANGEMENT

NOUS JOINDRE

4000, rue Labelle
Ottawa (Ontario)
K1J 1A1 CANADA
1 888 230-5131



Écoles
catholiques
Centre-Est

2024-2025		ANNEXE F-1
ACCESSIBILITÉ DES INSTALLATIONS SCOLAIRES PROJETS RÉALISÉS OU EN COURS (*)		
Écoles	Description	Année
La Source	Modifications à la salle de toilette 112 pour la rendre accessible	2012
Sainte-Thérèse-d'Avila	Ajout d'un ouvre-porte à la porte principale	2012
Ange-Gabriel	Modifications au local 101 pour prévoir l'espace d'une table à langer, l'ajout d'un lavabo et d'une salle de toilette accessible	2012
Lamoureux	Ajout d'un monte-personnes, d'un ouvre-porte, de salles de toilette pour handicapés	2013
Des Pionniers	Ajout d'un ouvre-porte à la porte d'entrée	2013
Laurier-Carrière	Ajoute de deux salles de toilette pour accessibles	2013
Saint-Guillaume	Modification pour ajout d'une salle de toilette pour handicapé et d'une rampe d'accès à la cour d'école	2013
Éducation permanente	Rampe extérieure	2014
Montfort	Ajout d'un opérateur à l'administration	2014
Éducation permanente	Ajout d'une salle de toilette universelle	2015
Saint-Guillaume	Structure de jeu accessible	2015
Saint-Rémi	Structure de jeu accessible	2015
Des Pins	Rampe d'accès à la bibliothèque	2015
Franco-Cité	Ajout d'une salle de toilette universelle	2015
Samuel-Genest	Ajout d'une salle de toilette universelle	2015
Pierre-Savard	Ajout d'opérateur sur des portes intérieures	2015
Sainte-Marie	Ajout d'opérateur sur des portes extérieures	2015
Sainte-Thérèse-d'Avila	Bureau réception accessible	2015
Édouard-Bond	Structure de jeu accessible	2016
Sainte-Marie	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Ange-Gabriel	Ajout d'un opérateur à l'administration	2016
Franco-Cité Garneau Samuel-Genest	Remplacement des monte-personnes	2016
George-Étienne-Cartier	Ajout d'une salle de toilette universelle et ascenseur	2016
Notre-Dame (pavillon Fraser)	Ajout d'une salle de toilette universelle, ouvre-porte et ascenseur	2016
Roger-Saint-Denis	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Saint-François-d'Assise	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016

Sainte-Genevieve	Ajout d'une salle de toilette universelle	2016
Éducation permanente	Ajout d'un opérateur à l'administration et modification du comptoir de réception	2017
La Vérendrye	Ajout d'une salle de toilette universelle et modification du comptoir de réception	2017
Mgr-Rémi-Gaulin	Ajout d'une salle de toilette universelle	2017
Sainte-Thérèse-d'Avila	Ajout d'une salle de toilette universelle	2017
Terre-des-jeunes	Ajout d'une salle de toilette universelle	2017
Franco-Ouest	Ajout d'une salle de toilette universelle	2018
Reine-des-Bois	Ajout d'une salle de toilette universelle	2019
Jeanne-Lajoie	Ajout d'une salle de toilette universelle	2019
L'Envol	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
Des Pins	Ajout d'un ascenseur	2022
Des Pins	Ajout d'une rampe à l'entrée principale	2021
Roger-Saint-Denis	Ajout d'un monte-personne pour la scène	2021
Marius-Barbeau	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
Marie-Rivier	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
Élisabeth-Bruyère	Ajout d'une salle de toilette universelle	2021
La Source	Modification à la salle de toilette accessible pour la rendre universelle	2022
Béatrice-Desloges	Ajout d'une salle de toilette universelle - TSA	2022
Garneau	Ajout d'une salle de toilette universelle	2022
Des Voyageurs	Ajout d'une salle de toilette universelle et d'une scène accessible	2023
Édouard-Bond	Ajout d'une salle de toilette universelle et d'une scène accessible	2023
Des Pionniers	Ajout d'une salle de toilette universelle	2023
Saint-Joseph-d'Orléans	Ajout d'une salle de toilette universelle	2023
Centre éducatif	Ajout d'une salle de toilette universelle	2023
Notre-Dame-des-Champs	Ajout d'une salle de toilette universelle et ouvres-portes	2025
Bernard-Grandmaître	Ajout d'une salle de toilette universelle et ouvres-portes	2025
Pierre-Savard	Ajout d'une 2e salle de toilette universelle et ouvres-portes	2025

2024-2025
ACCESSIBILITÉ DES INSTALLATIONS SCOLAIRES
PROJETS DES NOUVELLES CONSTRUCTIONS OU AJOUTS

Écoles	Année
Jeanne-Lajoie	2005
Ange-Gabriel	2006
Bernard-Grandmaître	2006
Franco-Ouest	2006
Jean-Paul II	2006
Jean-Robert-Gauthier	2006
Terre-des-Jeunes	2007
Montfort	2009
Pierre-Savard	2009
Alain-Fortin	2010
Jean-Robert-Gauthier	2010
Saint-Rémi	2012
Notre-Dame-des-Champs	2013
Sainte-Kateri	2013
Sainte-Anne	2014
Paul-Desmarais	2015
Pierre-Savard	2015
Mer Bleue	2016
Notre-Place	2016
Sainte-Genevieve	2016
Notre-Dame (pavillon Gibson)	2018
Paul-Desmarais (dôme)	2019
Jonathan-Pitre	2020
Horizon-Jeunesse	2021
des Deux-Rivières	2023
Au Coeur d'Ottawa (en planification phase 2)	2026
Sainte-Marie-Rivier	2023
Garneau (dôme)	2024
Paul-Desmarais (agrandissement)	2024
Mer Bleue (agrandissement)	2024
La Source (ajout modulaire)	2025
Avalon III (élémentaire - en construction)	2026
Académie Notre-Dame (M-12 - en planification)	2027
J.-L.-Couroux (agrandissement - en planifications)	2027
Notre-Dame des-Champs (agrandissement - en planification)	2027
Riverside-Sude (secondaire - planification)	2027
Leitrim (élémentaire - en planification)	2028
Wateridge (élémentaire - en planification)	2028
Avalon III (élémentaire - en construction)	

Note :	<p>Toutes les nouvelles constructions sont accessibles à 100 % depuis 1991 et sont conçues afin de permettre l'accès sans obstacle à 100 % conformément au Code du bâtiment de l'Ontario.</p> <p>De plus, le Conseil s'attarde à limiter les obstacles potentiels selon la liste incluse au plan pluriannuel d'accessibilité tels que, l'installation d'opérateur sur les portes intérieures (bibliothèques et toilettes), d'appareils auditifs pour les malentendants et autres mesures.</p>
--------	---

ANNEXE F-3

PROJETS DE RÉAMÉNAGEMENT EN PLANIFICATION

Écoles		Année projetée
École La Vérendrye	Ajout d'une salle de toilette universelle (classe TSA)	2025

ANNEXE G

Tableau des acronymes et définitions

Tableau des acronymes et définitions

ACRONYMES	DÉFINITIONS
AAV	Académie d'apprentissage virtuel
ACA	Analyse comportementale appliquée
ADFO	Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes
AES	Allocation équipement spécialisé
AGED	Allocation générale pour l'enfance en difficulté
AIM	Accelerated Integrated Method
AISO	Association pour l'intégration sociale d'Ottawa
ALF	Actualisation linguistique en français
APD	Anglais pour débutants
ASCD	Association for Supervision and Curriculum Development
ASE	Apprentissage socioémotionnel
ASIST	Formation appliquée en techniques d'intervention face au suicide
ASL	Langage gestuel américain – American Sign Language
AVIS	Apprentissage à la vie et intégration sociale
CAP+	Communauté d'apprentissage professionnelle
CCES	Comité consultatif de l'éducation spécialisée
CCPALO	Comité consultatif du programme d'achats de logiciels de l'Ontario
CECCE	Conseil des écoles catholiques du Centre-Est
CEPEO	Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
CFORP	Le Centre franco
CHEO	Centre hospitalier pour les enfants de l'Est de l'Ontario
CICO	Check In – Check Out
CIPR	Comité d'identification, de placement et de révision
Clémo	Programme de formation sur les habiletés sociales
COOP	Éducation coopérative
CPDA	Centre provincial sur les difficultés d'apprentissage
CPI	Crisis Prevention Intervention
CPT	Connors Continuous Performance Test
CRMS	Client Records Management System
CS	Programme de Communication sociale
CTEO	Centre de traitement pour enfants d'Ottawa
CTSO	Consortium de transport scolaire d'Ottawa
DA	Difficulté d'apprentissage
DAF	Difficulté d'apprentissage catégorie frontière
DIL	Déficiência intellectuelle légère
DRA	Trousse d'évaluation en lecture (cycle moyen et intermédiaire)

DSO	Dossier scolaire de l'Ontario
EEAS	Enseignante ou enseignant en affectation spéciale
EEI	Équité et éducation inclusive
EAMS	Engagement, amélioration et monitoring systémiques
ECI	Équipe de collaboration interne
EDD-P	Échelle de dépistage des élèves à haut potentiel – préscolaire (maternelle - jardin)
EDD-S	Échelle de dépistage des élèves à haut potentiel –scolaire (1 ^{re} à 8 ^e)
EDU	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
EEL	Enseignement efficace en littératie
EFAR	Échelle francophone d'appréciation du rendement
EPT	Équivalent à plein temps
ÉRAD	Évaluation du rendement des élèves selon des attentes différentes
ERRÉ	Enseignants responsables pour la réussite des élèves
ERVM	Évaluation du risque de violence et de menace
ES	Éducation spécialisée
FARE	Formation du personnel à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves
FCLS	Faire croître le succès
FCS	FOCUS
GB+	Trousse d'évaluation en lecture pour le préscolaire et le primaire
HD	Handicap de développement
HP	Haut potentiel
HSE	Habiletés socioémotionnelles
IPAS	Inventaire des préalables à l'apprentissage scolaire
ISLÉ1	Intervention soutenue en lecture auprès des élèves de la 1 ^{re} année
KUDA	<<know, understand, do, articulate>>
LASA	Leadership axé sur l'apprentissage
LSQ	Langue des signes québécoise
MF	Modulation de fréquence
MHS	Majeure haute spécialisation
MITIC	Médias, images et technologies de l'information et de la communication
NASSP	National Association of Secondary School Principals
OCRI	Ottawa Centre for Research and Innovation
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
QA	Qualification additionnelle
PAL	Politique d'aménagement linguistique
PANA	Programme d'appui aux nouveaux arrivants
PAJO	Programme d'apprentissage des jeunes de l'Ontario
PARÉ	Programme axé sur la réussite des élèves
PMJE	Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants
PDSB	Principes de déplacement sécuritaires de bénéficiaires
PEE	Programme études-emploi
PEI	Plan d'enseignement individualisé

PEP	Projet d'enrichissement personnel
PFEA	Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage
PIPNE	Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant
RCR	Réanimation cardio-respiratoire
RCP	Résolution conjointe de problème
RDD	Responsable de dossier
RLÉS	Réseau des leaders en éducation spécialisée
ROI	Rééducation orthophonique individualisée
ROSNER	Test d'analyse auditive de Rosner et Simon
SAE	Société de l'aide à l'enfance
SBE	Subventions pour les besoins des élèves
SCP - CSP	Soutien comportemental positif - Climat scolaire positif
SCS	Programme de Stimulation de la communication sociale
SIJE	Services d'intégration pour jeunes enfants
SIS	Somme liée à l'incidence spéciale
SLI	Stimulation langagière intensive
SMART	Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réalisable
SNOW	Special Needs Opportunity Window
SPSMS	Services professionnels de santé en milieu scolaire
SRMS	Services de réadaptation en milieu scolaire
SSA	Service du soutien à l'apprentissage
TA	Trouble d'apprentissage
TACLEF	Trousse d'acquisition de compétences langagières en français
TDH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TPCL	Test provincial de compétences linguistiques
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
VBE	Volet besoins élevés (anciennement AAS)
WIAT-II	Wechsler Individual Achievement Test 2 nd Edition