

Les associations de directions d'école de l'Ontario vous souhaitent la bienvenue au dernier de trois webinaires sur le trouble du spectre autistique prévus en 2021.

CATHOLIC
PRINCIPALS'
LEADERSHIP
DEVELOPMENT | ONTARIO

LEADERSHIP
EN ACTION

PRINCIPAL
ASSOCIATION
PROJECTS

Bienvenue à tous les participants de l'ADFO, du CPCO et de l'OPC à la deuxième année d'une série de trois ans. Il s'agit du dernier de trois webinaires sur le soutien aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) selon une optique d'enseignement explicite des fonctions exécutives. Vous trouverez les webinaires de la première année sur le site Web de votre association.



Diriger pour créer des conditions propices à des écoles sécuritaires et bienveillantes pour les élèves atteints d'autisme



- Bienvenue à la série de webinaires sur le soutien des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).
- Cette série constitue un projet collaboratif entre l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO), le Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO) et l'Ontario Principals' Council (OPC).
- Ce troisième et dernier webinaire porte sur le rôle des leaders dans l'optimisation des retombées des politiques et procédures scolaires bienveillantes et sécuritaires pour les élèves atteints d'autisme par l'approche transdisciplinaire.

Au fil du webinaire, réfléchissez à la question suivante : Qui fait partie de votre équipe transdisciplinaire, et serait-il possible d'ajouter des membres afin de diversifier les points de vue pour le bien des élèves ayant un TSA dans votre école?

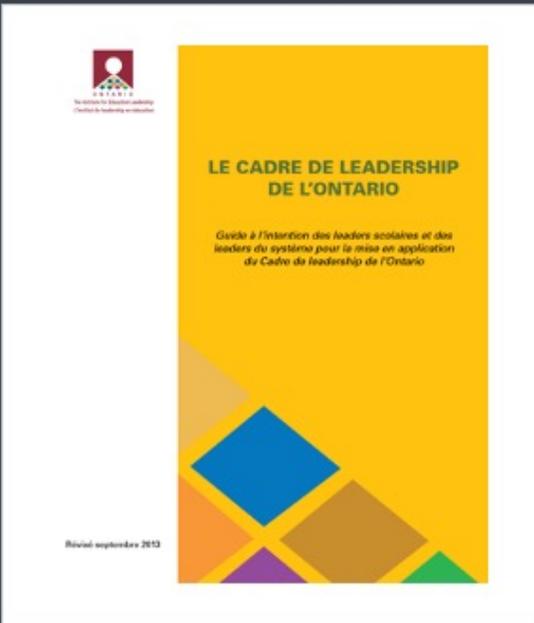
Reconnaissance du territoire (Toronto)

Je reconnais que je suis sur le territoire traditionnel de plusieurs nations, dont les Anishnabe, les Ojibwés et les Michi Saagiig. Ce territoire a abrité et abrite encore aujourd'hui divers peuples des Premières Nations, inuits et métis.

Je voudrais également reconnaître la présence de longue date de peuples autochtones sur les terres où nous nous trouvons aujourd'hui réunis depuis les quatre coins de l'Ontario. Je remercie les gardiens passés, présents et futurs de ce territoire. Je suis reconnaissant(e) de pouvoir travailler et apprendre sur ce territoire, dans un esprit de partage.

En tant qu'utilisateurs de ces terres, nous devons poursuivre nos efforts pour les garder propres et les utiliser avec soin, pour que les générations futures puissent également en profiter.





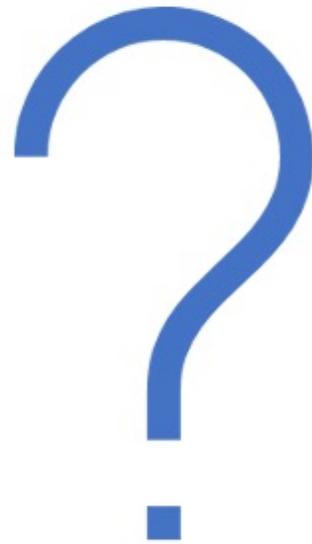
Lien avec le CLO :

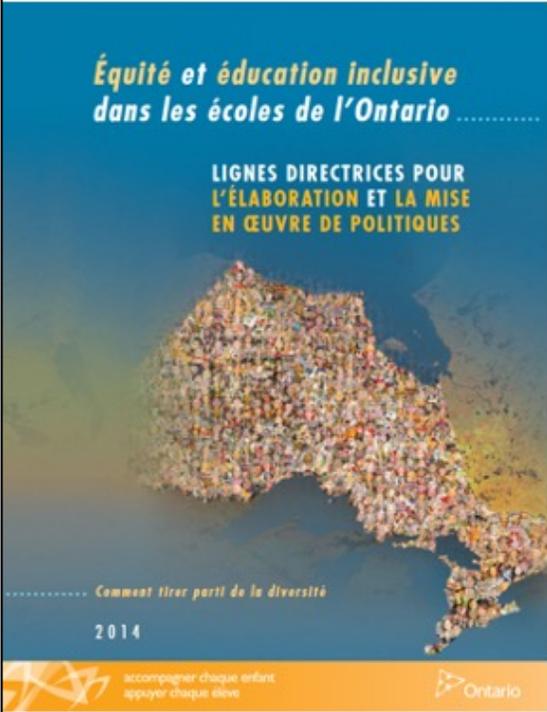
Améliorer le programme d'enseignement

Tous nos webinaires émanent du *Cadre de leadership de l'Ontario*. Celui d'aujourd'hui en particulier aidera les directions et les directions adjointes à **améliorer le programme d'enseignement**.

Afin d'optimiser l'expérience d'apprentissage et la participation, veuillez prévoir 45 minutes et 15 minutes supplémentaires pour la période de questions.

Aidez-nous à
mieux vous
connaître en
répondant à
quelques
questions.





**Équité et éducation inclusive
dans les écoles de l'Ontario**

**LIGNES DIRECTRICES POUR
L'ÉLABORATION ET LA MISE
EN ŒUVRE DE POLITIQUES**

..... Comment tirer parti de la diversité

2014

accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève

Ontario

Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive

« Un [système d'éducation équitable et inclusif] est un système dans lequel tous les élèves, les parents et les autres membres du milieu scolaire se sentent acceptés et respectés, et dans lequel tous les élèves sont épaulés et motivés à réussir dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé. »

LEADERSHIP
IN ACTION

Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 5.

- Vise à comprendre, à identifier, à examiner et à éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société.
- Fournit aux conseils scolaires des lignes directrices qui orientent l'élaboration de politiques et de stratégies favorisant une éducation équitable et inclusive.
- Propose aux conseils scolaires des stratégies et des conseils pratiques ainsi que des exemples, des modèles et des liens Web qu'ils pourront utiliser pour l'élaboration et la révision, la mise en œuvre et le suivi continu d'une politique.
- Concorde avec la NPP n° 119, qui décrit les aspects clés qui devraient être représentés dans les conseils scolaires ainsi que les politiques d'équité et d'inclusion.

Accroître la capacité
Série
d'apprentissage
professionnel **M-12**

M J 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ÉDITION SPÉCIALE
DU SECRETARIAT N° 38

Une pédagogie sensible à la culture

Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario

Quelques définitions
Diversité : Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société.
Équité : Principe de traitement juste, impartial et respectueux de tous les personnes.
Éducation inclusive : Éducation basée sur les principes d'accueil et d'inclusion de tous les élèves.
Stratégie antiraciste d'équité et d'inclusion scolaire, 2018, p. 13 (2)

La *Stratégie antiraciste d'équité et d'éducation inclusive (2018)* incarne le développement d'un système éducatif inclusif. Elle cible les façons d'éliminer les préjugés et les obstacles qui nuisent au rendement et au bien-être des élèves et qui sont liés à l'appartenance ethnique, la race, les croyances, les structures familiales, la situation socioéconomique ou encore à l'orientation sexuelle, aux aptitudes et à la santé mentale. Elle est appuyée par la *Stratégie d'équité et d'inclusion* n° 119 publiée par le ministre de l'Éducation au printemps 2013 qui vise que tous les conseils scolaires de l'Ontario élaborent une politique sur l'éducation équitable et inclusive. Son but n'est rien de moins que d'offrir des possibilités d'apprentissage équitables à tous les élèves de toutes les écoles ontariennes.

Cette monographie souligne l'importance de reconnaître les multiples identités sociales de nos élèves et comment elles se situent par rapport au monde. Elle est conçue pour promouvoir le dialogue et pour appuyer le personnel enseignant qui tente d'actualiser des stratégies et des politiques à l'appui de l'équité. Son objectif est d'approfondir la compréhension des préjugés d'enseignement ainsi à encourager l'engagement des populations d'élèves dans l'éducation, les arts, les loisirs et les sports sont très variés.

La culture est une façon de connaître
 La culture va bien au-delà de la compréhension rigoureuse de l'histoire, de la race et des croyances religieuses. Elle s'étend aux attitudes changeantes de responsabilité et de diversité, et se reflète dans les identités sociales multiples de nos élèves et dans leur façon de connaître et d'habiter le monde. Pour faire en sorte que tous les élèves

Le titre d'apprentissage professionnel est un droit de l'Ontario. Pour en savoir plus sur les modalités de l'inscription, visitez le site www.ontario.ca/education. Les permis d'inscription sont disponibles en français et en anglais. Pour en savoir plus sur les modalités de l'inscription, visitez le site www.ontario.ca/education. Pour de plus amples renseignements, contactez votre conseil scolaire.

Avril 2014
 ISSN : 1943-8482 (version imprimée)
 ISSN : 1943-8490 (en ligne)

accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève

Ontario

Une pédagogie sensible à la culture

« Les connaissances que les enfants amènent avec eux à l'école, tirées d'expériences personnelles et culturelles, sont essentielles à leur apprentissage. Négliger cette ressource, c'est refuser aux enfants l'accès au processus de développement des connaissances. »
 (Villegas et Lucas, 2002, p. 25)

En s'informant auprès des parents ou des tuteurs et tuteurs, de la communauté et des élèves eux-mêmes, il est possible d'apprendre à connaître tous les aspects d'un élève. En tant que personnel scolaire, nous aspirons à être attentifs à l'enfant dans son entièreté, ce qui n'est possible que si l'on apprend à le connaître sous tous ses aspects, y compris celui de la culture.

Diriger pour inclure

Les directions d'école jouent un rôle d'influence dans la création de classes dans un milieu scolaire et accueillant et bienveillant.

Comment les directions peuvent-elles favoriser l'inclusion dans les écoles pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation?

- Les relations sont la base des mesures de soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté mises en place.
- La communication est une compétence en leadership clé que doivent posséder les directions pour soutenir adéquatement tous les élèves de l'école.
- Les directions montrent le type de comportements qu'elles attendent de l'ensemble de la communauté scolaire.



Photo de [Clay Banks](#), sur [Unsplash](#)

LEADERSHIP BY ACTION

Nous nous concentrons sur la création de conditions propices à des écoles sécuritaires et bienveillantes pour les élèves atteints d'autisme.

ÉTUDE DE CAS

- Un élève a un diagnostic de TSA et de troubles d'apprentissage.
- Il manifeste de l'agressivité physique et des comportements tels que cracher, donner des coups de pied et proférer des propos racistes et irrespectueux sur le plan culturel. Le personnel enseignant signale que l'élève « dérange la classe » et croient que l'agression n'est causée par « aucun déclencheur ».
- Bien que l'élève ait beaucoup d'intérêts, le personnel enseignant indique qu'« il est difficile de planifier pour lui ». Ils signalent de nombreux incidents de violence, et un membre du personnel de soutien a pris un congé pour raisons de stress.
- Il est arrivé deux fois que l'administration appelle le 9-1-1 et que les parents finissent par venir chercher l'élève à l'école.
- Les parents sont frustrés parce que leur enfant ne montre de tels comportements extrêmes qu'à l'école.
- L'équipe-école est épuisée, mais continue à recueillir des données comportementales importantes.

Par cette étude de cas, nous allons voir comment les leaders peuvent créer des conditions propices à des écoles sécuritaires et bienveillantes pour les élèves atteints d'autisme.

Nous vous encourageons à faire part de vos réflexions dans la fonction de clavardage.

Un élève a un diagnostic de TSA et de troubles d'apprentissage. Au cours des cinq dernières semaines, il a manifesté de l'agressivité physique et des comportements tels que cracher, donner des coups de pied et proférer des propos racistes et irrespectueux sur le plan culturel. Les enseignantes et enseignants signalent que l'élève « trouble la classe » et croient que l'agression n'est causée par « aucun déclencheur ». Actuellement, l'élève fréquente l'école seulement jusqu'à 13 h. Il montre un très grand intérêt pour la Seconde Guerre mondiale, l'origine des pays et les drapeaux. Bien que l'élève ait beaucoup d'intérêts, les enseignantes et enseignants indiquent qu'« il est difficile de planifier pour lui ». Ils signalent de nombreux incidents de violence, et un membre du personnel de soutien a pris un congé pour raisons de stress. **Il est arrivé deux fois que l'administration appelle le 9-1-1 et que les parents finissent par venir chercher l'élève à l'école.** Les parents sont frustrés parce que leur enfant ne montre de tels comportements extrêmes qu'à l'école. L'équipe-école est épuisée, mais continue à recueillir des données comportementales importantes et veut essayer des stratégies qui pourraient améliorer la situation.

ÉTUDE DE CAS



Pour aider l'élève, il faut tenir compte d'éléments clés et planifier la suite des choses. Par exemple :

- Accéder à des ressources centrales et à de l'apprentissage professionnel ciblé
- Déterminer la fonction du comportement problématique
- Dresser un plan d'intervention comportementale et faire de la gestion de crise
- Fournir des outils à l'élève pour aider au développement de ses capacités d'autorégulation et d'adaptation
- Communiquer avec la famille et l'organisation externe pour déterminer de quelles mesures de soutien dispose la famille



Cas complexe comportant diverses problématiques.

Comment s'assurer que les stratégies et les outils de prévention et d'intervention tiennent compte de la sécurité de l'élève et des autres?

- Apprentissage professionnel du personnel
- Enseignement explicite des aptitudes
- Approche transdisciplinaire

Les cas comme celui-ci requièrent la collaboration de la famille, du personnel du conseil scolaire, des organismes communautaires et des équipes médicales.

Il est important de connaître à l'avance ces organismes et ces équipes médicales. Lorsque vous arrivez dans une nouvelle école, familiarisez-vous avec les ressources communautaires disponibles et la manière d'y accéder. Vous devez aussi vous assurer du consentement mutuel avec les familles.

Il faut penser à favoriser une intégration scolaire sécuritaire et s'assurer que le personnel scolaire comprend les stratégies qui facilitent les transitions et la gestion des comportements.

ÉTUDE DE CAS



Pratiques culturelles

La pratique culturelle se définit par l'emboîtement des contingences sociales : le comportement de chaque personne soutient celui d'autres membres de la communauté. Le modèle de comportement émergeant de cet emboîtement est le type de pratique (ce que les personnes font dans la culture). Pour comprendre les pratiques culturelles d'un élève et s'y adapter, il est important de « faire appel à une variété de ressources, y compris aux partenaires communautaires, pour veiller à ce que le milieu d'apprentissage et le matériel pédagogique soient accessibles à l'ensemble des apprenants et à ce que le fonctionnement quotidien de la classe reflète la vie des élèves et de la communauté ».

(Série d'apprentissage professionnel, *Une pédagogie sensible à la culture*, novembre 2013)



LEADERSHIP
IN ACTION



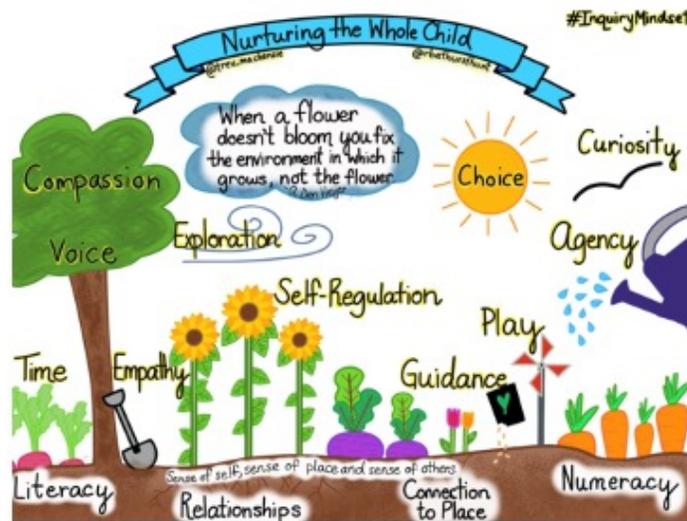
Conditions d'apprentissage

Besoins et types de troubles touchant le comportement des élèves

Les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation peuvent adopter un éventail de comportements en réponse à des demandes, à des stimuli et aux relations dans le milieu scolaire.

Besoins exprimés par le comportement		Troubles touchant le comportement
Communicationnels	Médicaux	Troubles de communication
Sensoriels	Sociaux	Déficits des fonctions exécutives
Académiques	Émotionnels	Problèmes de santé mentale
Physiques		

Que sont les conditions d'apprentissage?



En comprenant les besoins de leurs élèves atteints d'autisme et les sources de leurs comportements, les éducatrices et éducateurs seront en mesure de cibler quelles mesures disciplinaires sont les plus susceptibles de corriger efficacement le comportement et vers quelles ressources sont les plus susceptibles d'offrir à l'élève un soutien constructif et continu.

Image tirée du site <https://www.trevormackenzie.com/posts/2019/8/7/what-are-the-conditions-in-which-learning-thrives>.

Nous n'avons pas obtenu de réponse à notre demande de permission pour la traduction de cette image. Ainsi, nous fournirons la liste des termes en anglais et en français, mais respectons que l'artiste a préparé le tout en anglais.

Traduction slide 13

ÉTUDE DE CAS



L'élève montre un très grand intérêt pour la Seconde Guerre mondiale, l'origine des pays et les drapeaux. Bien qu'il ait beaucoup d'intérêts, le personnel enseignant indique qu'« il est difficile de planifier pour lui ». Ils signalent de nombreux incidents de violence, et un membre du personnel de soutien a pris un congé pour raisons de stress.

À partir du webinaire 1 sur la compréhension des élèves atteints de TSA – Dans cette étude de cas, quelles sont les forces de l'élève et quelles aptitudes explicites doit-on lui enseigner?

De quel apprentissage professionnel le personnel a-t-il besoin?

Comment utiliser le PEI pour la planification à l'intention de cet élève? Que vous attendez-vous de voir dans le PEI en ce qui a trait aux forces de l'élève et la programmation?

Perfectionnement de l'équipe transdisciplinaire par l'approche du webinaire 2

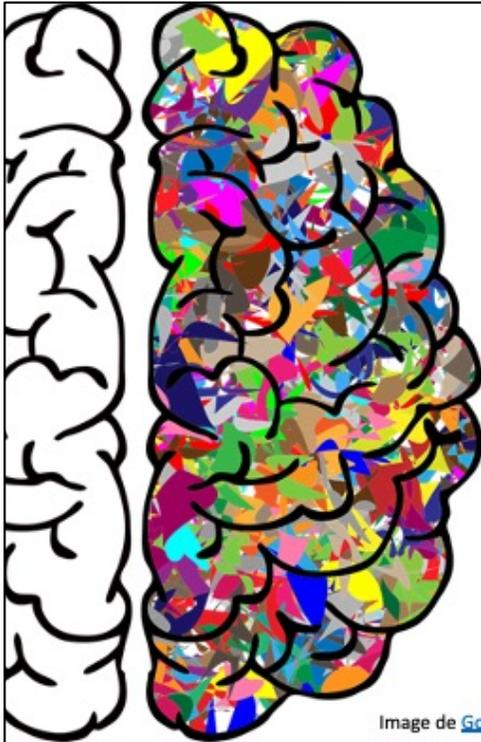


Image de [Gordon Johnson](#), sur [Pixabay](#)

Comprendre les comportements des élèves atteints de TSA

Les personnes qui cherchent à comprendre le comportement de l'élève dans son milieu d'apprentissage ne doivent jamais perdre de vue les faits suivants :

- Les comportements surviennent dans un contexte.
- Les comportements s'apprennent.
- Les comportements remplissent une fonction pour la personne.
- Les comportements peuvent changer au fil du temps.

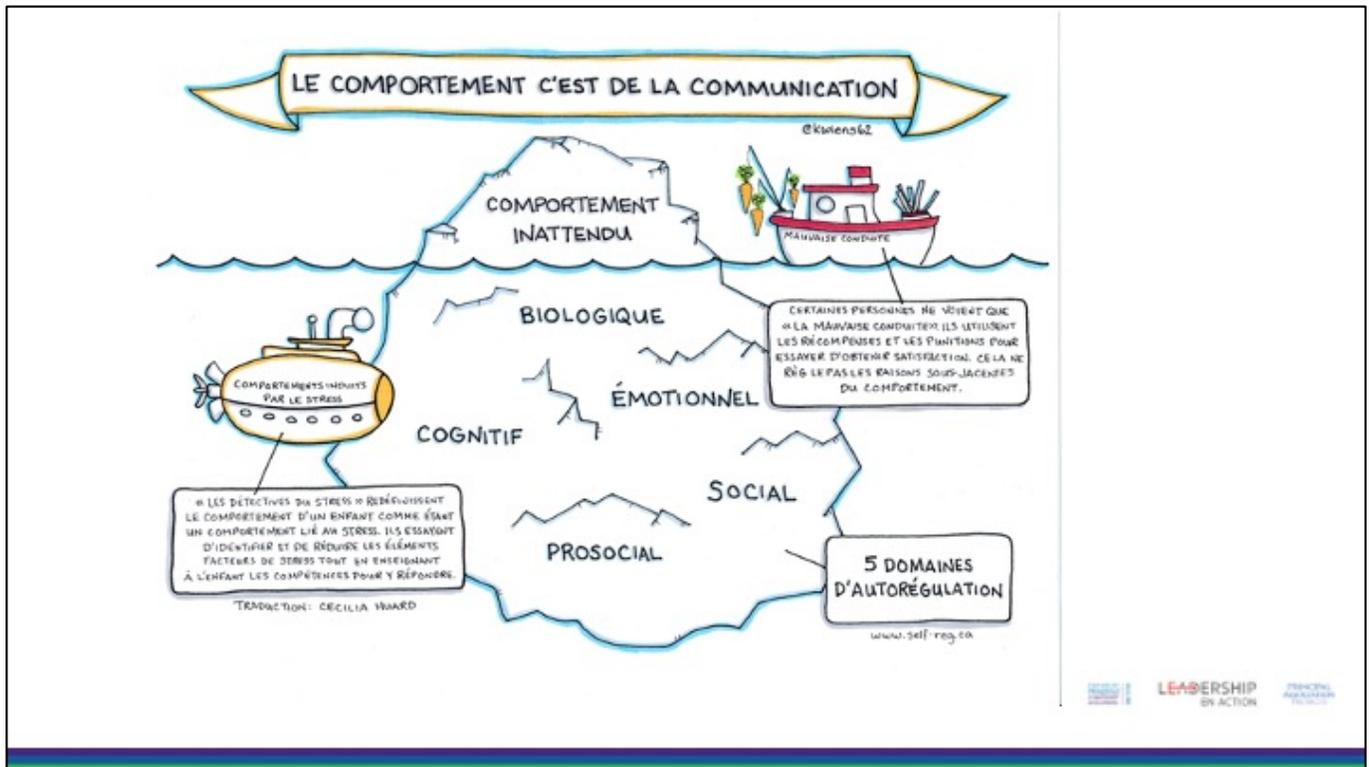
 LEADERSHIP BY ACTION 

Indiquez que les comportements sont une forme de communication.

Certains comportements peuvent être inefficaces, mais surviennent parce qu'ils représentent la meilleure stratégie de l'élève pour interagir avec son environnement et satisfaire ses besoins.

Faites référence aux webinaires 1 et 2 : planification, proactivité et réflexion sur les mesures préventives.

Retour sur les événements et suivi.



Les comportements sont une forme de communication.

Refléter les comportements et établir des conditions fondées sur ce que nous révèlent ces derniers.

Quelles sont les autres solutions... (pour corriger des comportements agressifs)

Rappelez aux directions que nous avons tous à cœur la sécurité et le bien-être de tous les membres du personnel et de tous les élèves.

Certains comportements risquent de causer des blessures. Besoin d'un environnement de travail sûr.

Lorsqu'on intervient face à des comportements, on devrait se concentrer sur :

- les interactions entre les élèves et leur environnement : influences dans l'environnement qui peuvent entraîner des comportements appropriés ou inappropriés;
- la création d'une **culture scolaire bienveillante et sécuritaire** qui favorise l'enseignement du **développement continu des aptitudes** qui permettront aux élèves d'adopter par eux-mêmes et à tous coups des comportements appropriés;
- l'enseignement et la consolidation de ces aptitudes de manière positive, enrichissante et inclusive (plutôt que négative, punitive et exclusive).

Source de l'image : @kwiens62

<https://twitter.com/kwiens62/status/994036753379053569>

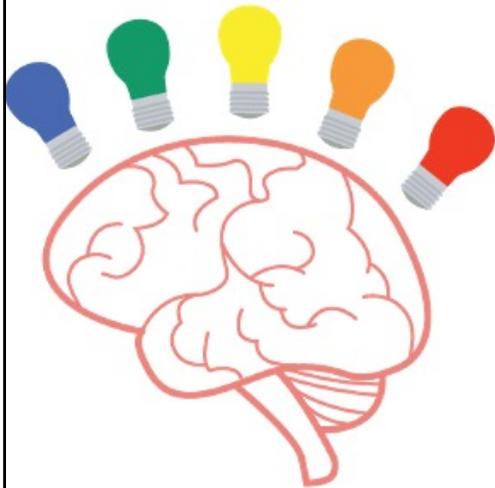
Traitement de l'information : Retenir l'information tout en effectuant des tâches complexes		
 Problèmes cognitifs	 Comment cela peut se traduire chez l'élève atteint de TSA	 Stratégies ou pistes de réflexion pour le PEI
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à comprendre de nouveaux concepts ou de nouvelles situations • Incapacité à apprendre de ses erreurs • Difficulté à s'en tenir à un horaire ou aux activités prévues • Difficulté à retenir de la nouvelle information ou de nouveaux mots, surtout en situation de stress 	<ul style="list-style-type: none"> • Devient désorienté lorsque trop d'information est présentée • Difficulté à se rappeler certaines choses (ex. : numéro de téléphone) • Perd le fil pendant qu'il effectue une tâche • Oublie ce qu'il était censé aller chercher lorsqu'on l'envoie faire une 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner des techniques de visualisation • Mettre la nouvelle information en contexte avant de l'enseigner • Établir un contact visuel avec l'élève • Donner à l'élève une copie des notes de cours • L'élève devrait mettre les nouvelles

Inhibition : Capacité d'interrompre son propre comportement, y compris les actions et les réflexions, au moment opportun		
 Problèmes cognitifs	 Comment cela peut se traduire chez l'élève atteint de TSA	 Stratégies ou pistes de réflexion pour le PEI
<ul style="list-style-type: none"> • Une déficience dans l'inhibition des réponses est associée à un comportement répétitif chez les personnes atteintes d'autisme : <ul style="list-style-type: none"> ○ Incapacité à réprimer de l'information et des impulsions non pertinentes ou dérangeantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Impatience • Interruption et perturbation des activités de groupe • Crie ou fait des crises • Touche des choses ou des personnes • Commet des erreurs d'inattention • Hyperactivité • Fonctionne sur le pilote automatique 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des règles et des explications explicites et claires • Attribuer à l'élève une place spéciale près de l'enseignant, qui permet les contacts visuels fréquents • Noter le bon comportement de l'élève • Ignorer les réactions désinhibées • Plan de renforcement positif

Ressource du webinaire 1 sur le TSA : Fonctions exécutives 2020

Le webinaire 1 portait sur l'enseignement explicite des fonctions exécutives telles que l'**inhibition**, c'est-à-dire la capacité d'interrompre son propre comportement, y compris les actions et les réflexions, au moment opportun.

Maîtrise des émotions : Capacité à moduler les réactions émotionnelles en équilibrant les émotions et la pensée rationnelle.



Inhibition

La capacité d'interrompre son propre comportement, y compris les actions et les réflexions, ou de surveiller ses réflexions au moment opportun.

Dans le webinaire 1 :

Le contrôle inhibiteur, ou la capacité de contrôler ses propres impulsions, est une aptitude de base en autorégulation. Il nous aide à réprimer ou à interrompre certains comportements pour atteindre nos objectifs à long terme. Durant la petite enfance, les événements négatifs et une mauvaise éducation parentale peuvent nuire au développement du contrôle inhibiteur de l'enfant.

Des données suggèrent qu'un faible contrôle inhibiteur pendant la petite enfance et la période intermédiaire de l'enfance entraîne des comportements problématiques à la seconde enfance et à l'adolescence.

Créer un environnement propice à la réussite

- Utilisation efficace de supports visuels (enseignement explicite par ces supports; adapté aux besoins de l'élève; les indices visuels comme outil d'enseignement)
- Structure
- Espace d'apprentissage organisé et ordonné
- Attentes claires et prévisibles
- Pauses pour bouger
- Accès à des outils et à des espaces dans la classe facilitant l'autorégulation
- Laisser le choix, dans la mesure du possible

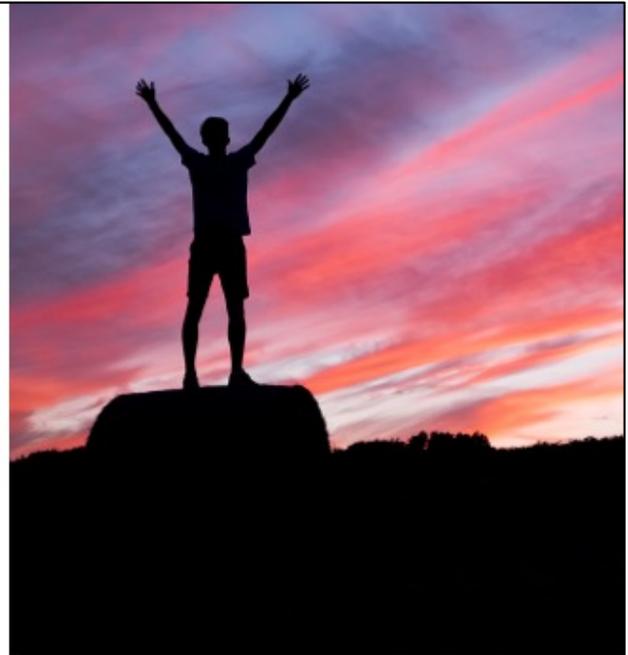


Photo de [Benjamin Davies](#), sur [Unsplash](#)

 LEADERSHIP BY ACTION 

L'organisation de l'environnement, c'est la configuration de la classe ou d'autres espaces de l'école.

- Le milieu d'apprentissage peut aider à éviter que l'élève ait besoin de fuir certaines stimulations sensorielles, accroître ou réduire l'accès à des personnes ou à du matériel, et fournir des espaces qui favorisent les comportements attentifs.
- C'est important pour beaucoup de nos élèves atteints de TSA : ils peuvent voir clairement où est placé le matériel et où aller pour effectuer leur travail, et tous les élèves peuvent se concentrer sur ce que le personnel enseignant a prévu.
- Plus l'espace est organisé, plus les élèves se sentiront organisés.
- Les supports visuels donnent des indications claires aux élèves pour qu'ils puissent situer le matériel et connaître les attentes. Ils peuvent leur donner des signes non verbaux et aider les personnes visuelles, qui en ont besoin pour réussir.

Exemples :

Endroit sensoriel ou calme où les élèves peuvent aller lorsqu'ils ont besoin de s'autoréguler

Aires de travail individuel pour les moments où le travail de groupe est trop intimidant

Endroit ou bac désigné où placer le matériel pour que les élèves y aient accès quand

ils en ont besoin

Horaire visuel de la journée

ÉTUDE DE CAS

- Au cours des cinq dernières semaines, l'élève a manifesté de l'agressivité physique et des comportements tels que cracher, donner des coups de pied et proférer des propos racistes et irrespectueux sur le plan culturel. Les enseignantes et enseignants signalent que l'élève « trouble la classe » et croient que l'agression n'est causée par « aucun déclencheur ».
- Il est arrivé deux fois que l'administration appelle le 9-1-1 et que les parents finissent par venir chercher l'élève à l'école. Les parents sont frustrés parce que leur enfant ne montre de tels comportements extrêmes qu'à l'école.

Comment le milieu d'apprentissage (la classe et l'école) est-il organisé pour la réussite?

À quoi ressemble le milieu d'apprentissage?

Pas seulement l'espace physique, comme les classes, mais tout ce qui forme le milieu d'apprentissage pour l'élève.

Quels outils et stratégies sont facilement accessibles dans le milieu d'apprentissage?

L'organisation du milieu physique peut être un moyen de favoriser les aptitudes sociales et les interactions, de prévenir ou gérer les comportements problématiques et de nourrir l'autonomie d'un élève.



Denis Lanthier
Direction générale par intérim
Association des directions et directions adjointes des écoles franco-
ontariennes

Les prochaines diapositives seront présentées par Denis Lanthier.

Comportement inapproprié d'un élève – Comment réagir?

- Considérer les **diverses options** qui s'offrent à vous, avant de réagir ou de répondre au comportement.
- Favoriser une approche axée sur la **discipline progressive**.
- Dans des circonstances exceptionnelles, recourir à l'exclusion (Loi sur éducation, alinéa 265 (1)(m)).
- Tenir compte du profil de l'élève et des facteurs atténuants.

Quand nous réfléchissons aux élèves ayant des besoins particuliers et à l'étude de cas, quelles sont les prochaines étapes?

Les directions doivent réfléchir aux soutiens positifs pour le comportement peuvent être mis en place? Qu'est-ce qui a déjà été mis en place pour appuyer les élèves?

Exemples de discipline progressive :

- Discussions avec le personnel enseignant
- Conversations sur la justice réparatrice
- Appels à la maison
- Documents du Ministère sur la discipline progressive:
 - Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/SupportResGuidefr.pdf>)
 - Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario (http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/caring_safe_school_fr.pdf)

Les conséquences doivent être liés à des opportunités d'apprentissage.

- Réfléchir aux perceptions négatives et à ce qui doit changer
- Être proactif pour éviter des situations
- Éviter de changer la culture qui voudrait que les élèves atteints d'un TSA soient comparés à des élèves « typiques »

Il faut tenir compte de la façon dont les politiques et procédures du Ministère et le conseil scolaire peuvent influencer vos décisions en matière de discipline progressive. Les circonstances propres à chaque élève doivent faire partie du processus décisionnel quant au conséquence à octroyer de même que dans l'analyse du comportement.

Suspensions – Renvois

Les élèves faisant l'objet d'une **suspension** sont temporairement exclus de l'école pendant une période pouvant aller de 1 à 20 jours de classe.

- La direction d'école doit envisager la suspension d'un élève ... (paragraphe 306(1))

Suite à une enquête, la direction d'école peut recommander au conseil scolaire le **renvoi** d'un élève. Toutefois, seul le conseil scolaire peut décider de renvoyer un élève.

- La direction doit suspendre un élève ... (alinéa 310(1))
- La direction doit mener une enquête ... (alinéa 311(1))

La suspension informelle n'est pas un concept qui existe aux termes de la Loi.

Suivant les annonces en juillet 2020 pour contrer le racisme systémique, le ministère a créé de nouveaux règlements qui modifie la façon dont on peut gérer les comportements des élèves de la maternelle à la 3^e année. Il est maintenant impossible de suspendre un élève de la maternelle à la 3^e année pour des raisons discrétionnaires. Ces comportements doivent être gérés par des moyens appropriés dans le but d'apporter un soutien positif dans le milieu scolaire. Les activités décrites à l'alinéa 310(1) mènent toujours à une suspension obligatoire en attendant les résultats d'une enquête.

Pour plus d'information sur les renvois, veuillez consulter la Loi sur l'éducation, des ressources ministérielles ou les politiques de votre conseil scolaire.

Un renvoi devrait se faire en consultation avec l'agent de supervision.

Facteurs atténuants

- *la capacité de l'élève à maîtriser son comportement;*
- *la capacité de l'élève à comprendre les conséquences possibles de son comportement;*
- *la possibilité que la présence de l'élève à l'école crée un risque inacceptable pour la sécurité d'autres personnes.*

Tel que prévu au Règlement 472/07(alinéa 2)

Dans la gestion des comportements par des suspensions ou des renvois, il faut considérer l'impact de facteurs atténuants ou d'autres facteurs.

Ces facteurs doivent aussi tenir compte des adaptations mises en place pour appuyer l'élève. Une analyse des causes du comportement est importante.

Autres facteurs

Dans le cas d'un élève pour lequel un plan d'enseignement individualisé a été élaboré, d'autres facteurs s'ajoutent à la liste. Par exemple, si :

- *son comportement est une manifestation du handicap dont fait mention le plan;*
- *des mesures d'adaptation appropriées ont été fournies;*
- *la suspension risque d'aggraver ou d'empirer son comportement ou sa conduite.*

Tel que prévu au Règlement 472/07(alinéa 3(6))

Autres facteurs: (Règlement de l'Ontario 472/07 (s. 3(6))

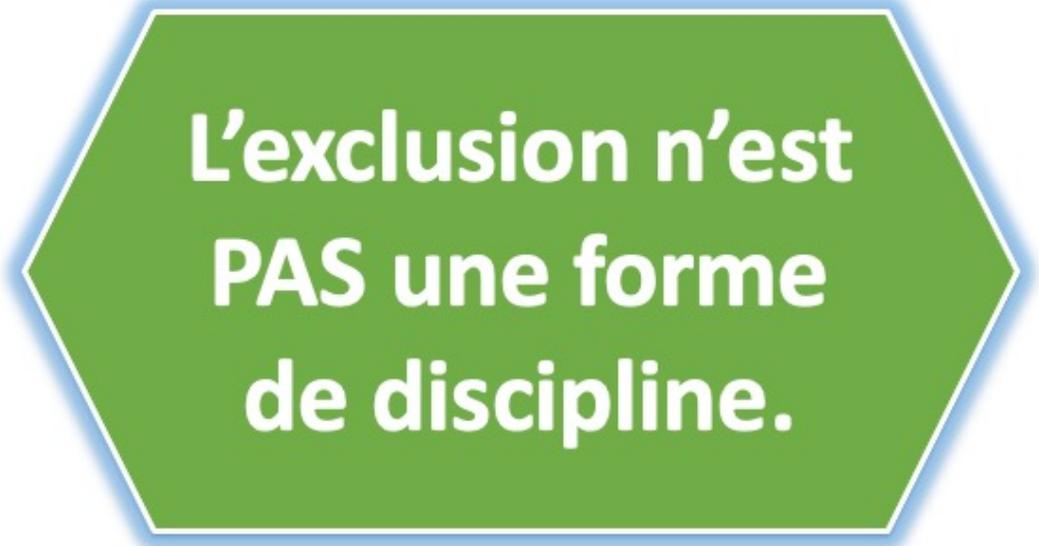
1. Les antécédents de l'élève.
2. Le fait de savoir si un processus de discipline progressive a été ou non appliqué à l'élève.
3. Le fait de savoir si l'activité pour laquelle l'élève est ou peut être suspendu ou renvoyé était liée au harcèlement de l'élève, notamment en raison de sa race, de son origine ethnique, de sa religion, de son handicap, de son sexe ou de son orientation sexuelle.
4. Les conséquences de la suspension ou du renvoi sur la poursuite des études de l'élève.
5. L'âge de l'élève.

Exclusion

Une direction d'école est autorisée à :

- *refuser d'admettre dans une classe ou dans l'école une personne dont la présence dans cette classe ou dans l'école pourrait «nuire au bien-être physique ou mental des élèves».*

Tel que prévu à l'alinéa 265 (1)(m) de la Loi sur l'éducation.



**L'exclusion n'est
PAS une forme
de discipline.**

Généralement, l'exclusion n'est appropriée que comme mesure à court terme, pour veiller à ce que les bonnes ressources soient en place pour soutenir l'élève et assurer sa sécurité et celle des autres élèves.

- L'exclusion est une autre mesure possible pour gérer les comportements, mais elle compromet le bien-être des élèves.
- C'est une option mieux indiquée que la suspension ou l'expulsion lorsque le comportement d'un élève pourrait ne pas être répréhensible.
- L'exclusion doit être envisagée en consultation avec une surintendante ou un surintendant de l'éducation, car on peut en appeler au conseil scolaire
- Si vous avez des questions, veuillez communiquer avec le PCPSJ de l'ADFO ou avec l'équipe des services de protection de votre organisation.

Que vous révèlent les données sur la discipline ou les suspensions de votre école?

Combien y a-t-il eu de suspensions jusqu'à maintenant? Combien visaient des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation?

Combien visaient des élèves atteints de TSA? Y a-t-il une tendance?



Comment analysez-vous les données sous l'optique de l'équité et de la lutte contre l'oppression?

Qui sont les élèves suspendus? Quel est leur profil? D'où viennent-ils? Pourquoi ont-ils été suspendus? Quelles sont la fréquence et l'intensité des comportements? Quels sont les préjugés implicites ou inconscients?

Réfléchissez aux données...

Quelles pratiques courantes de discipline progressive et de soutien aux élèves atteints de TSA mériteraient d'être examinées, révisées ou mises en place?

Avez-vous envisagé d'appliquer aux comportements inappropriés et aux interactions avec les élèves atteints de TSA l'atténuation et d'autres facteurs du « continuum de la discipline progressive »?



ÉTUDE DE CAS



Les parents sont frustrés parce que leur enfant ne montre de tels comportements extrêmes qu'à l'école. L'équipe-école est épuisée, mais continue à recueillir des données comportementales importantes et veut essayer des stratégies qui pourraient améliorer la situation.

Utilisation de l'approche transdisciplinaire

L'approche transdisciplinaire favorise pleinement l'égalité entre toutes les personnes participant au bien-être des élèves. Cette perspective **interprofessionnelle** favorise la participation de tout le monde, y compris l'élève et sa famille. Ce changement de paradigme est fondé sur l'uniformité des services intégrés. Par exemple, le conseil scolaire peut rassembler un groupe de professionnels pour gérer les cas complexes.



LEADERSHIP BY ACTION

En vous référant à l'étude de cas et à votre perspective de direction d'école, pensez à votre rôle de leader. Qui devrait être mis à contribution?

Dans le cadre de cette étude de cas, qui devrait être consulté, d'après vous?

Le comportement n'est pas la fin, mais plutôt le point de départ de la coordination du travail de l'équipe.

Planifier, agir, évaluer et réfléchir

Planifier pour atténuer les circonstances

Les adultes organisent le milieu

Le modèle de l'approche transdisciplinaire

PLAN D'ACTION DE L'ÉQUIPE TRANSDISCIPLINAIRE			
Étape 1			
Membres de l'équipe (noms et fonctions)		Nom et profil de l'élève (deux ou trois phrases)	
Objectif général			
Étape 2			
Contexte		Données existantes (pertinentes à l'objectif) Ce que l'on sait	
Renseignements supplémentaires		Données manquantes Ce que l'on doit trouver	
Étape 3			
Objectifs	Stratégies (enseignement, apprentissage et évaluation)	Données pour l'évaluation de l'apprentissage	Méthodes de mesure (évaluation)

Étape 4	
Quels ont été les points forts (pour l'élève et l'équipe)? Quels sont les indicateurs?	Quels sont les points à améliorer (pour l'élève et l'équipe)? Quels sont les indicateurs?
Quelles sont les prochaines étapes (pour l'élève et l'équipe)?	

Quel est le rôle des directions dans l'utilisation de cet outil?
Réfléchissez au-delà des conséquences.
Utilisez le modèle pour créer un plan d'action.
Quelle est la différence entre la discipline et une punition?
Quelles décisions ont été prises?
Données sur le profil et les besoins.

Cet outil est conçu pour vous aider à appliquer le modèle transdisciplinaire dans vos équipes. Le rôle de la direction est de veiller à ce que celui des membres de l'équipe soit défini et d'établir le ton et le rythme des rencontres. Elle doit participer à ces rencontres pour favoriser la bonne prise de décisions et cerner les besoins du personnel et de l'élève.

- Étape 1 : Les membres se rencontrent pour décider du fonctionnement de l'équipe, ce qui jette les bases. Ils définissent et clarifient les rôles pour que tout le monde sache quoi faire. Ils établissent le calendrier des réunions, des normes de fonctionnement et des lignes directrices.
- Étape 2 : Les membres commencent à se rencontrer et à mettre en pratique les normes de fonctionnement tout en se concentrant sur leur mission, en bâtissant des relations de confiance et en recueillant des données pour fixer des objectifs. Une fois les besoins de l'équipe définis, une formation est offerte au besoin. L'équipe devrait utiliser un modèle (voir l'annexe 1) pour suivre la progression des objectifs et du plan d'action, assurant ainsi la responsabilisation de tous.
- Étape 3 : Les objectifs sont fixés, et un plan d'action est mis sur pied. Les objectifs sont individualisés et adaptés à l'élève. L'équipe doit décider collectivement qui fait quoi, quand et comment, et préparer un formulaire pour suivre la progression.
- Étape 4 : L'équipe se réunit régulièrement pour revoir le plan, réviser les données, déterminer les progrès et apporter tout changement nécessaire.

Page 3 du programme parallèle : tâche à accomplir

Objectifs annuels du programme :

L'élève aura accès de façon indépendante à sa trousse de réflexion dans la classe, quatre jours sur cinq pendant trois semaines.

Niveau	Attentes en matière d'apprentissage (Connaissances ou aptitudes à évaluer par période d'étude et par niveau)	Stratégies d'enseignement (inscrire seulement celles qui sont différentes pour l'élève et propres aux attentes en matière d'apprentissage pour la matière, le cours ou le domaine de compétence)	Méthodes d'évaluation (pour les attentes de chaque période d'étude)
	Trimestre 1 : L'élève choisira des activités de réflexion dans sa trousse quatre fois sur cinq lorsqu'il se sent perturbé, et l'enseignante ou l'enseignant proposera trois pistes de réflexion.	Renforcement positif Supports visuels des trousse à outils Diminution graduelle des signaux Modélage par vidéo Préparation	Liste de vérification Observations anecdotiques Tableau ABC Autoévaluation de l'élève

Retour sur le webinaire 1 et le PEI.

En tenant compte du programme de l'élève, comment utiliser le PEI?

Voici un exemple de ce à quoi peut ressembler la page 3 d'un programme parallèle pour l'élève de l'étude de cas. N'oubliez pas qu'il est important de définir le niveau de rendement actuel de l'élève pour orienter de manière exacte la création des objectifs annuels du programme.

Les stratégies d'enseignement dans l'encadré bleu sont des stratégies d'ACA qui contribueront à l'atteinte de l'objectif annuel.

BIENVEILLANCE ET SÉCURITÉ DANS LES ÉCOLES DE L'ONTARIO

LA DISCIPLINE PROGRESSIVE À
L'APPUI DES ÉLÈVES AYANT DES
BESOINS PARTICULIERS, DE LA
MATERNELLE À LA 12^e ANNÉE



appuyer chaque élève

Ontario

Bienveillance et sécurité dans les écoles

Cette ressource vise à :

- aider les leaders scolaires et leaders du système à promouvoir et favoriser une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles;
- détailler les stratégies et les ressources appropriées pour aider ces leaders à faire face aux difficultés de comportement des élèves, spécialement auprès des élèves ayant des besoins particuliers.

LEADERSHIP
BY ACTION

LEADERSHIP
BY ACTION

LEADERSHIP
BY ACTION

BIENVEILLANCE ET SÉCURITÉ DANS LES ÉCOLES DE L'ONTARIO

LA DISCIPLINE PROGRESSIVE À
L'APPUI DES ÉLÈVES AYANT DES
BESOINS PARTICULIERS, DE LA
MATERNELLE À LA 12^e ANNÉE



appuyer chaque élève

Ontario

Bienveillance et sécurité dans les écoles

Équité : Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009d, p. 4)

Éducation inclusive : Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que **les élèves se sentent représentés dans le curriculum** et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire dans son ensemble où la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009d, p. 4)

LEADERSHIP
BY ACTION

Rappelons encore une fois que nous devons toujours travailler dans une optique d'équité et de lutte contre l'oppression.

VERS UNE DISCIPLINE PROGRESSIVE SANS PRÉJUGÉS À L'ÉCOLE

Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système

Le ministère de l'Éducation en collaboration avec la Commission ontarienne des droits de la personne



2013

accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève

Ontario

Discipline progressive

Le terme « discipline progressive », défini dans la NPP n° 145, renvoie à une « démarche impliquant toute l'école et utilisant un ensemble homogène de programmes de prévention, d'interventions, de mesures de soutien et de conséquences, [visant] à corriger des comportements inappropriés chez les élèves et à tirer parti des stratégies qui encouragent et favorisent des comportements positifs. »

La NPP n° 119 et l'engagement révisé du Ministère concernant la suspension et l'expulsion des élèves de la maternelle à la 3^e année

Le comportement n'est pas la fin, mais plutôt le point de départ de la coordination du travail de l'équipe.

Planifier, agir, évaluer et réfléchir

Planifier pour atténuer les circonstances

Les adultes organisent le milieu

Stratégies et outils

- Évaluations fonctionnelles du comportement
- Plan de soutien du comportement
- Plans de sécurité
- PEI et programmation
- Observations
- Trousse à outils pour les comportements agressifs et problématiques



 autism speaks

Autism and
Challenging
Behaviors:
Strategies
and Support



LEADERSHIP
BY ACTION



Le mot de la fin

- Questions éclair – Merci de répondre aux questions suivantes.
- Sondage – Merci de répondre au sondage à la fin du webinaire. Il vous sera aussi envoyé par courriel.
- Un glossaire, les références et certaines ressources seront accessibles en format PDF et vous seront envoyés par courriel demain.

Merci



POUR NOUS JOINDRE

- ADFO : www.adfo.org
- CPCO : www.cpco.on.ca
- OPC : www.principals.ca



@adfo

@CPCOofficial

@OPCouncil

Certificat d'attestation

En reconnaissance que

a complété avec succès le webinaire :

Troubles du spectre de l'autisme (TSA) : Créer un milieu scolaire sécuritaire et bienveillant
pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

le 23 mars 2021

CATHOLIC
PRINCIPALS'
LEADERSHIP
DEVELOPMENT | ONTARIO

LEADERSHIP
EN ACTION

PRINCIPAL
ASSOCIATION
PROJECTS

Glossaire

Analyse comportementale appliquée (ACA)

Recours à des méthodes et principes comportementaux pour résoudre des problèmes pratiques. Autrement dit, c'est la tentative de corriger un comportement à partir d'antécédents ou de conséquences.

Comorbidité

Diagnostic simultané d'au moins deux troubles chez une personne.

Conception universelle de l'apprentissage

Cadre scientifiquement valide encadrant les pratiques éducatives, qui (A) offre de la souplesse quant à la manière dont l'information est présentée, dont les élèves réagissent ou montrent des connaissances et des compétences, et dont ils participent; et (B) réduit les obstacles à l'instruction, met en place les mesures d'adaptation, les soutiens et les défis appropriés et maintient de hautes attentes à l'égard de tous les élèves, y compris ceux ont des handicaps et ceux qui ne maîtrisent pas bien l'anglais.

Conditions d'apprentissage

Besoins et types de conditions qui influencent le comportement de l'élève. Les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation sont susceptibles d'avoir divers comportements en réaction aux exigences, aux stimuli et aux relations interpersonnelles dans l'environnement scolaire.

DSM-5

Abréviation du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Ce manuel présente les critères de différents troubles qui reflètent les expériences et les symptômes des enfants. Plutôt que d'isoler les conditions propres à l'enfance, le DSM-5 est organisé de façon à souligner qu'elles peuvent se manifester à différents stades de la vie et être influencées par le continuum développemental à l'origine de nombreux troubles.

Fonctions exécutives

Fonctions du lobe frontal qui commencent à se manifester peu après la naissance, mais qui prennent 25 années pour se développer pleinement chez les élèves neurotypiques. La plupart des enfants apprennent en prenant exemple sur les adultes. Les élèves autistes ont de la difficulté à développer des compétences de cette seule manière, et ont donc besoin de pratique et d'enseignement explicite.

Interdisciplinaire

Groupe coordonné d'experts issus de plusieurs domaines travaillant dans un but commun. Une entreprise peut recourir à une équipe interdisciplinaire de professionnels pour concrétiser un projet complexe qui nécessite différentes compétences et différents champs d'expertise.

Programme d'analyse comportementale appliquée

Approche systématique d'analyse et de modification de comportements consistant en l'établissement d'objectifs comportementaux, la sélection et l'adoption de mesures valides et fiables, un suivi régulier, le recours rigoureux à des procédures choisies en fonction des principes comportementaux et l'évaluation expérimentale des résultats.

Diriger pour créer des conditions propices à des écoles sûres et accueillantes pour les élèves atteints d'autisme

Année 2 : Webinaire 3 – mars 2021

Taux de prévalence

Rapport entre le nombre total de cas d'une maladie dans une population et la population totale.

Transdisciplinaire

Groupe coordonné d'experts issus de plusieurs domaines dont les membres se réunissent d'emblée pour échanger de l'information et des idées, et collaborer à la recherche de solutions.

Troubles neurodéveloppementaux

Ensemble de troubles qui touchent le développement du système nerveux, entraînant une fonction cérébrale anormale qui peut influencer sur les émotions, la capacité d'apprentissage, la maîtrise de soi et la mémoire. Les effets de ces troubles durent souvent toute la vie.

Références

Webinaire 1

- Barron-Linnankoski, S., O. Reinvall, A. Lahervuori, A. Voutilainen, P. Lahti-Nuuttila et M. Korkman. « Neurocognitive performance of children with higher functioning autism spectrum disorders on the NEPSY-II », *Child Neuropsychology*, 2015, vol. 21, n° 1, p. 55-77. doi : 10.1080/09297049.2013.873781.
- Commons, M. L., D. Adhikari, S. Giri, M. Weinberg, J. J. Baran et E. Malik. « Measuring developmental outcomes in autism spectrum disorder (ASD) », *Behavioral Development Bulletin*, 2017, vol. 22, n° 1, p. 197-208. doi : 10.1037/bdb0000065.
- DiTullio, T. « Helping students develop executive function skills: Simple classroom strategies can assist students with deficits in executive function skills like time management and active listening », *Brain-Based Learning*, 2018, edutopia.org.
- Englund, J., S. Decker, R. Allen et A. Roberts. « Common cognitive deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism: Working memory and visual-motor integration », *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2014, vol. 32, p. 95-106. doi : 10.1177/0734282913505074.
- Faith, L. Activated Learning Teaching Approach, 2017, activatedlearning.org.
- Glock, S. et H. Kleen. « Teachers' responses to student misbehavior: the role of expertise », *Teaching Education*, 2019, vol. 30, n° 1, p. 52-68.
- Goings, K., L. Carr, H. Maguire, J. M. Harper et J. K. Luiselli. « Improving classroom appearance and organization through a supervisory performance improvement intervention », *Behavior Analysis in Practice*, 2019, vol. 12, n° 2, p. 430-434.
- Jahromi, L. B., C. I. Bryce et J. Swanson. « The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism », *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2013, vol. 7, p. 235-246.
- Love, A. M., M. D. Toland, E. L. Usher, J. M. Campbell et A. D. Spriggs. « Can I teach students with Autism Spectrum Disorder?: Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students », *Research in Developmental Disabilities*, 2019, vol. 89, p. 41-50.
- Macizo, P., M. Soriano et N. Paredes. « Phonological and visuospatial working memory in autism spectrum disorders », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, p. 2956-2967. doi : 10.1007/s10803-016-2835-0.
- Maskey, M., F. Warnell, J. R. Parr, A. Le Couteur et H. McConarchie. « Emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorder », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013, vol. 43, p. 851-859.
- Melling, R. et J. M. Swinson. « The relationship between autism spectrum quotient (AQ) and uneven intellectual development in school-age children », *Cogent Psychology*, 2016, vol. 3, p. 1-12. doi : 10.1080/23311908.2016.1149136.

Diriger pour créer des conditions propices à des écoles sûres et bienveillantes pour les élèves atteints d'autisme

Année 2 : Webinaire 3 – mars 2021

Nowell, S. W., L. R. Watson, B. Boyd et L. G. Klinger. « Efficacy study of a social communication and self-regulation intervention for school-age children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2019, vol. 50, n° 3, p. 416-433.

Ozonoff, S., B. J. Williams et R. Landa. « Parental report of the early development of children with regressive autism. The delays-plus-regression phenotype », *Autism*, 2005, vol. 9, p. 461-486.

Samyn, I. « Des autismes : premières distinctions entre autisme précoce et autisme à début tardif », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2004, vol. 52, p. 337-342.

Takumi, T., K. Tamada, F. Hatanaka, N. Nakai et P. F. Bolton. « Behavioral neuroscience of autism », *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2020, vol. 110, p. 60-76.

Tenenbaum, R. B., E. D. Musser, S. Morris, A. R. Ward, J. S. Raiker, E. K. Coles et W. E. Pelham. « Response inhibition, response execution, and emotion regulation among children with attention-deficit/hyperactivity disorder », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2019, vol. 47, n° 4, p. 589-603.

Wilson, C., L. Marks Woolfson et K. Durkin. « School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching », *International Journal of Inclusive Education*, 2020, vol. 24, n° 2, p. 218-234.

Woodcock, S., E. Hitches et G. Jones. « It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties », *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 97, p. 107-118.

Yang, D. Y.-J., D. Beam, K. A. Pelphey, S. Abdullahi et R. J. Jou. « Cortical morphological markers in children with autism: A structural magnetic resonance imaging study of thickness, area, volume, and gyrification », *Molecular Autism*, 2016, vol. 7, n° 1, p. 11.

Webinaire 2

Carter, E. W., T. L. Boehm, E. E. Biggs, N. H. Annandale, C. E. Taylor, A. K. Looock et R. Y. Liu. « Known for my strengths: Positive traits of transition-age youth with intellectual disability and/or autism », *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2015, vol. 40, n° 2, p. 101-119.

Courchesne, V., V. Langlois, P. Gregoire, A. St-Denis, L. Bouvet, A. Ostrolenk et L. Mottron. (2020). « Interests and Strengths in Autism, Useful but Misunderstood: A Pragmatic Case-Study », *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 2691.

Kirwan Institute for The Study of Race and Ethnicity. *Understanding Implicit Bias* (sans date), <http://kirwaninstitute.osu.edu/research/understanding-implicit-bias/>.

Meilleur, A. A. S., P. Jelenic et L. Mottron. « Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism », *Journal of autism and developmental disorders*, 2015, vol. 45, n° 5, p. 1354-1367.

Lindsey, R. B., K. Nuri-Robins et R. D. Terrell. *Cultural Proficiency A Manual for School Leaders*, 2018, p. 97-99.

Diriger pour créer des conditions propices à des écoles sûres et bienveillantes pour les élèves atteints d'autisme

Année 2 : Webinaire 3 – mars 2021

Webinaire 3

Missiuna, C., N. Pollock, W. Campbell, D. Levac et S. S. Whalen. *Partnering for Change: P4C: Building capacity through collaboration and coaching in context*, 2016, CanChild, Université McMaster.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario : La discipline progressive à l'appui des élèves ayant des besoins particuliers, de la maternelle à la 12^e année*, 2010.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école : Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système*, 2013.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, 2014.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Une pédagogie sensible à la culture*, Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale du secrétariat n° 35, 2013.

Institut de leadership en éducation. *Le Cadre de leadership de l'Ontario : Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario*, 2013.

Autres ressources

[Guide sur la planification de la transition](#)

[Cheminer en harmonie](#)

[Fonctions exécutives](#)

[Mise en oeuvre de l'approche transdisciplinaire](#)

[Plan d'action de l'équipe transdisciplinaire](#)

[Aggressive and Challenging Behaviour Tool Kit - Autism and Challenging Behaviours: Strategies and Support](#), Autism Speaks Inc., 2018

[La discipline progressive : Un volet de l'approche adoptée par l'Ontario pour faire des écoles des lieux sécuritaires propices à l'apprentissage](#)

[Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école](#)

[Suspension et renvoi : Ce que les parents et les élèves doivent savoir](#)

Mise en œuvre de l'approche transdisciplinaire

Étape 1

- La direction d'école ou la direction adjointe choisit les membres de l'équipe et organise une première réunion pour définir les fonctions et les conséquences (vision, calendrier et objectifs communs).

Étape 2

- Cette étape peut être intégrée à la réunion initiale ou à une réunion ultérieure.
- La direction d'école ou la direction adjointe engage une discussion sur la mise en œuvre de l'approche (ou des étapes suivantes). (Pourquoi, où, comment et quand?)
- L'objectif est d'établir les attentes communes, de bâtir une relation de confiance, d'échanger des données et des renseignements, et de déterminer s'il manque de l'information.

Étape 3

- Cette étape assure la contribution de tous à la définition des visées, objectifs, stratégies d'enseignement et d'apprentissage et outils d'évaluation du plan d'action de l'élève.
- L'équipe crée un plan à partir du modèle en exemple pour suivre la progression des objectifs, assurant ainsi la responsabilisation de tous.

Étape 4

- L'équipe se réunit pour coordonner la mise en œuvre du plan d'intervention. Ensemble, les membres examinent les questions suivantes :
 - Sommes-nous sur la bonne voie? Que devrions-nous modifier? Il est possible que plusieurs réunions soient nécessaires.

Processus décisionnel

- L'approche transdisciplinaire renforce l'idée que les professionnelles et professionnels, les parents et les tutrices et tuteurs sont des spécialistes et permet à toutes et à tous de contribuer aux recommandations au mieux de leurs connaissances théoriques. Ces recommandations doivent se fonder sur des pratiques factuelles éprouvées visant le développement cognitif, affectif et comportemental de l'élève autiste.

Difficultés de mise en œuvre

- Le calendrier et les questions de planification peuvent être difficiles à gérer.
- Le choix d'une vision commune peut être ardu au départ.
- Certains membres de l'équipe peuvent manquer d'objectivité en raison d'un attachement émotionnel à l'élève.
- Il est essentiel de respecter l'expertise de chacun, mais ce n'est pas toujours facile.
- La réussite dépend de la transparence et d'un leadership respectueux.

Modèle de plan d'action

PLAN D'ACTION DE L'ÉQUIPE TRANSDISCIPLINAIRE			
Étape 1			
Membres de l'équipe (noms et fonctions)		Nom et profil de l'élève (deux ou trois phrases)	
Objectif général			
Étape 2			
Contexte		Données existantes (pertinentes à l'objectif) <i>Ce que l'on sait</i>	
Renseignements supplémentaires		Données manquantes <i>Ce que l'on doit trouver</i>	
Étape 3			
Objectifs	Stratégies (enseignement, apprentissage et évaluation)	Date cible pour l'atteinte de l'objectif	Membre(s) de l'équipe responsable(s)

Étape 4

Quels ont été les points forts (pour l'élève et l'équipe)?
Quels sont les indicateurs?

Quels sont les points à améliorer (pour l'élève et l'équipe)?
Quels sont les indicateurs?

--

--

Quelles sont les prochaines étapes (pour l'élève et l'équipe)?

--

English	Français
Nurturing the Whole Child	Nourrir l'enfant tout entier
When a flower doesn't bloom, you fix the environment in which it grows, not the flower	Quand une fleur ne fleurit pas, vous adaptez l'environnement dans lequel elle pousse, pas la fleur
Compassion	compassion
Voice	voix
Time	temps
Empathy	empathie
Literacy	alphabétisation
Relationships	relations
Connection to place	connexion au lieu
Numeracy	numératie
Sense of self, sense of place and sense of others	Sentiment de soi, sens du lieu et sens des autres
Exploration	exploration
Self-Regulation	autorégulation
Play	jouer
Guidance	orientation
Choice	choix
Curiosity	curiosité
Agency	agence
#InquiryMindset	État d'esprit d'enquête

Retourner