

# 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<sup>e</sup> ANNÉE





## TABLE DES MATIÈRES

---

<b>1. Introduction</b>	<b>3</b>
L'objet de ce document-ressource	3
Initiatives ministérielles	5
Éducation en langue française	7
Initiatives des conseils scolaires de l'Ontario	8
Initiatives externes	8
Cadre de promotion d'un comportement positif chez les élèves	9
Aperçu des chapitres à venir	11
<b>2. Promouvoir un comportement positif par la mise en œuvre d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles</b>	<b>12</b>
Principes directeurs	12
La culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles – À quoi ressemble-t-elle?	13
L'influence de la culture scolaire sur l'apprentissage et le comportement de l'élève	15
Évaluer la culture scolaire	16
Créer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles	19
Étapes de la mise en œuvre	19
Rôles et responsabilités dans la mise en œuvre	21
<b>3. Comprendre le comportement de l'élève</b>	<b>23</b>
Ce qu'il faut savoir	23
Affections particulières influençant le comportement	25
Troubles de la communication	26
Déficits de la fonction exécutive	29
Problèmes de santé mentale	31
Autres facteurs influençant le comportement	34
Évaluer la capacité à l'école, à la maison et dans la communauté	37
Les domaines de connaissances : en bref	38

*An equivalent publication is available in English under the title: Caring and Safe Schools in Ontario – Supporting Students with Special Education Needs through Progressive Discipline, Kindergarten to Grade 12.*

Cette publication est postée dans le site Web du ministère de l'Éducation au [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).

<b>4. Examiner les stratégies, les outils et les ressources</b>	<b>39</b>
Stratégies pour promouvoir un comportement positif	39
Enseignement direct des aptitudes sociales	39
Programmes de développement du caractère	40
Stratégies pour gérer les comportements inappropriés	40
Démarche axée sur la résolution des problèmes	40
Pratiques réparatrices	41
Outils d'évaluation et de planification	43
Instrument de mesure du développement de la petite enfance	43
Évaluation du comportement fonctionnel	43
Évaluation du risque	43
Plan de soutien du comportement	45
Plan de sécurité	45
Stratégies d'enseignement	45
Apprentissage coopératif	45
Différenciation pédagogique	45
Démarche par étapes	46
Conception universelle de l'apprentissage	46
Stratégies et outils d'usage particulier : vue d'ensemble	46
Ressources internes et externes	49
Ressources documentaires et sites Internet	50
L'intimidation et sa prévention	50
La communication et ses troubles	51
Déficits de la fonction exécutive	52
Maladie mentale et problèmes de santé mentale	52
Sites Web	52
<b>5. Résoudre les problèmes de comportement par une démarche axée sur la discipline progressive</b>	<b>53</b>
Évaluer le comportement de l'élève	54
Considérer les circonstances atténuantes et autres enjeux	57
Prendre des mesures	61
<i>Annexe : Modèle de planification</i>	<b>63</b>
<i>Glossaire</i>	<b>64</b>
<i>Bibliographie</i>	<b>67</b>

# 1

## *Introduction*

### *L'objet de ce document-ressource*

**L**e ministère de l'Éducation de l'Ontario a toujours reconnu que tous les élèves ont besoin d'un environnement bienveillant et sécuritaire et d'un soutien personnalisé pour apprendre, développer leur potentiel et rester sur les bancs de l'école. Au fil des ans, le Ministère a pris un certain nombre d'initiatives pour aider les écoles à combler ce besoin. Le présent document se veut une ressource pratique pour les surintendantes et surintendants, les directions d'école et leurs directions adjointes, afin de les aider à résoudre les problèmes de comportement des élèves, tant par un enseignement et des interventions adaptés aux besoins individuels des élèves que par des efforts soutenus pour créer et maintenir une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles.

Dans le présent document, s'entend par gestionnaires des conseils scolaires et des écoles, respectivement, les surintendantes et surintendants œuvrant au niveau d'un conseil scolaire de langue française et les directions et directions adjointes des écoles de langue française. Ces gestionnaires devraient considérer le document dans l'optique des particularités de l'éducation en langue française ontarienne en milieu minoritaire.

Ce document établit un cadre que ces gestionnaires des conseils scolaires et des écoles peuvent utiliser pour renforcer la capacité des écoles à proposer un environnement bienveillant et sécuritaire, dans lequel les réponses aux problèmes de comportement sont déterminées par un examen éclairé des besoins et des circonstances des élèves. Bien que les idées et les stratégies proposées ici soient applicables à tous les élèves, le présent document se concentre sur les circonstances uniques des élèves ayant des besoins particuliers.

Plus précisément, ce document de référence vise à :

- ◆ aider les gestionnaires au niveau du conseil scolaire (surintendantes et surintendants) et des écoles (directions et directions adjointes) à promouvoir et appuyer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles;
- ◆ fournir des renseignements sur les stratégies et les ressources appropriées pour aider ces gestionnaires du conseil scolaire et des écoles à faire face aux difficultés de comportement des élèves, spécialement celles des élèves ayant des besoins particuliers.

Il existe un lien direct entre la réussite scolaire et l'environnement à l'école dans lequel l'élève apprend. Les élèves sont davantage capables et désireux d'apprendre et d'atteindre leur plein potentiel lorsqu'ils fréquentent des écoles où le climat est positif, sûr et chaleureux.

*(Rapport de l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2008, p. 1)*

Les études réalisées par l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles ont confirmé que le maintien d'un environnement de travail et d'apprentissage sécuritaire et positif est l'un des facteurs les plus importants parmi ceux qui déterminent le niveau d'apprentissage et de rendement scolaire des élèves (Rapport de l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2008).

Les élèves qui évoluent dans une culture scolaire positive se sentent appuyés et acceptés par leurs pairs et le personnel de l'école et tendent à développer un profond sentiment d'appartenance à ce milieu. Le sentiment d'appartenance rehausse l'estime de soi chez les élèves et peut contribuer directement ou indirectement à certaines améliorations de leur rendement scolaire, de leur comportement et de leur état mental général. Les élèves qui se sentent acceptés sont plus susceptibles de développer de solides connaissances de la lecture et de l'écriture et d'apporter une contribution positive à la culture scolaire, et moins susceptibles de se livrer à des écarts de conduite. Inversement, un faible engagement des élèves à l'école semble être en corrélation avec une plus forte incidence de troubles affectifs et comportementaux (Association canadienne de santé publique, 2003). Ceci laisse penser que si l'élève qui affiche un comportement inapproprié est traité de manière à lui donner le sentiment qu'il est appuyé et accepté dans le milieu scolaire, son apprentissage et son comportement s'en porteront mieux et il aura envie de continuer à fréquenter l'école.

Promouvoir un comportement positif grâce à un milieu d'apprentissage bienveillant et sécuritaire et à une approche personnalisée des problèmes de

comportement, c'est avant tout l'affaire des gestionnaires des conseils scolaires et des écoles qui donnent le ton pour leur conseil scolaire respectif et leurs écoles. Ils portent sur leurs épaules la responsabilité essentielle de collaborer avec le corps enseignant et les autres partenaires pour créer un environnement dans lequel élèves et adultes sont traités de manière juste et équitable, dans la dignité et le respect. Nous espérons que les idées formulées dans ce document leur seront utiles – ainsi qu'à l'ensemble du personnel, y compris les enseignantes et enseignants-ressources en éducation de l'enfance en difficulté, les parents et autres parties prenantes.

Pour diriger des écoles – comme toute vaste organisation – il faut une direction qui a le courage et la capacité de créer des cultures nouvelles, fondées sur des rapports de confiance et une culture de recherche et d'action disciplinées.

(Fullan, 2003)

### ***Initiatives ministérielles***

■ Le ministère de l'Éducation a entrepris un certain nombre d'initiatives pour aider les écoles à créer une culture de bienveillance et à éliminer les problèmes de sécurité et les comportements inappropriés dans les écoles. En décembre 2004, le Ministère a établi l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles et investi dans une stratégie provinciale globale de prévention de l'intimidation. Après une consultation publique à vaste échelle, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a diffusé, en novembre 2005, un document intitulé *Améliorer la sécurité dans les écoles : un plan d'action pour la prévention de l'intimidation* et, en juin 2006, un document intitulé *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action*. Ces deux rapports définissaient les actions prioritaires et faisait des recommandations au Ministère et aux conseils scolaires dans les domaines suivants : la prévention de l'intimidation, la discipline progressive, la participation communautaire et parentale, l'application de la *Loi sur la sécurité dans les écoles*, les programmes à l'intention des élèves suspendus ou renvoyés, l'éducation et la formation, la communication et un cadre de travail provincial pour la sécurité dans les écoles.

De plus, en décembre 2008, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a rendu public un autre rapport, *Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres*, qui appelle à l'action pour résoudre des problèmes graves tels que la violence fondée sur le sexe, l'homophobie, le harcèlement sexuel et les comportements sexuels inappropriés entre élèves dans les écoles.

Le Ministère a pour sa part mené de nombreuses consultations sur les dispositions de la *Loi sur l'éducation* qui concernent la sécurité dans les écoles, pour formuler des modifications législatives à cet égard et élaborer les politiques et règlements utiles en la matière, proposant ainsi une démarche constructive en réponse aux comportements difficiles de certains élèves. Ces modifications, entrées en vigueur le 1<sup>er</sup> février 2008, imposaient une approche axée sur la « discipline progressive » pour répondre aux comportements inappropriés, afin de permettre aux écoles d'assurer une discipline adéquate tout en veillant à ce que les élèves en faute aient les occasions nécessaires de poursuivre leur éducation. Ces modifications imposaient également des mesures de soutien professionnel, des programmes et une formation pour le personnel enseignant et les directions d'école. Des modifications additionnelles entrées en vigueur le 1<sup>er</sup> février 2010 exigent que tous les incidents sérieux survenant à l'école soient signalés à la direction, que les parents des victimes soient mis au courant de tels incidents et que le personnel qui travaille directement avec les élèves réponde à ces incidents au moment où ils se passent. (Voir l'annexe 1 de la note Politique/Programmes n° 145 du 19 octobre 2009, « Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves ».)

Le terme *discipline progressive* tel qu'il est défini dans la Note Politique/Programmes n° 145 désigne une « démarche impliquant toute l'école et utilisant un ensemble homogène de programmes de prévention, d'interventions, d'appuis et de conséquences [et] vise à corriger des comportements inappropriés chez les élèves et à tirer parti des stratégies qui encouragent et favorisent des comportements positifs. » Plus précisément : « En cas de comportement inapproprié, les mesures disciplinaires à appliquer devraient s'inscrire dans un cadre qui prévoit le passage d'une intervention seulement axée sur la punition à une intervention comportant des mesures correctives et un soutien. Les écoles devraient avoir recours à une gamme d'interventions, d'appuis et de conséquences favorisant le développement et comportant des possibilités d'apprentissage qui renforcent un comportement positif tout en aidant les élèves à faire de bons choix. » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009g, p. 3).

Cette démarche disciplinaire exige en outre que les directions d'école et les conseils scolaires prennent en compte un éventail de facteurs atténuants et d'autres facteurs lorsqu'ils envisagent la suspension ou le renvoi d'un ou d'une élève. Les facteurs atténuants énoncés dans les modifications sont les suivants :

- ◆ L'élève est incapable de maîtriser son comportement.
- ◆ L'élève est incapable de comprendre les conséquences prévisibles de son comportement.
- ◆ La présence continue de l'élève à l'école ne pose pour personne un risque inacceptable en termes de sécurité<sup>1</sup>.

1. Ces facteurs doivent être pris en considération tandis que des aménagements et des mesures de soutien sont mis en place.

D'autres facteurs à considérer ont également été précisés dans les modifications, notamment :

- ◆ Les antécédents de l'élève.
- ◆ Le fait de savoir si un processus de discipline progressive a été ou non appliqué à l'élève.
- ◆ 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, de son orientation sexuelle, ou à toute autre forme de harcèlement.
- ◆ Les conséquences de la suspension ou du renvoi sur la poursuite des études de l'élève.
- ◆ L'âge de l'élève.
- ◆ Dans le cas d'un ou d'une élève pour lequel ou laquelle un plan d'enseignement individualisé (PEI) a été élaboré :
  - i. si son comportement était une manifestation du handicap identifié dans le plan,
  - ii. si des mesures d'accommodement adéquates et personnalisées ont été prises,
  - iii. si la suspension ou le renvoi risque d'aggraver son comportement ou sa conduite.

Lorsqu'on se penche sur les questions de comportement dans les écoles, l'accent devrait être mis sur l'interaction entre les élèves et leur milieu – sur les influences, dans leur environnement, qui peuvent engendrer un comportement approprié ou non. Surtout, l'accent devrait porter sur la création d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles qui appuie l'enseignement et le renforcement continu d'habiletés qui permettront aux élèves de choisir et de démontrer de manière cohérente un comportement approprié. L'enseignement et le renforcement de ces habiletés devraient se faire dans un cadre positif, propice à l'épanouissement de l'élève et à son inclusion – non pas dans un milieu négatif, axé sur la punition et l'exclusion.

### ***Éducation en langue française***

■ La langue française est reconnue par la loi comme une composante essentielle de l'identification culturelle des élèves qui fréquentent les écoles de langue française et elle est utilisée au quotidien dans les communautés francophones de l'Ontario.

*La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (PAL), élaborée par le ministère de l'Éducation et adoptée en 2004, vise à*

garantir la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire conformément aux dispositions de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Cette politique oriente l'éducation en langue française en Ontario.

Dans la foulée de cette politique, le ministère de l'Éducation a adopté en avril 2009 un énoncé de politique et des directives sur *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario* et un cadre d'orientation et d'intervention des initiatives des écoles de langue française pour l'appropriation de la culture francophone à des fins de réussite scolaire et de construction identitaire. Ce document, intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, apporte une spécificité culturelle pour l'application des exemples d'intervention, des stratégies, outils et autres ressources contenues dans le présent document.

Les gestionnaires des conseils scolaires et des écoles de langue française pourront en tirer profit et les adapter à leurs propres circonstances afin de poursuivre l'atteinte des objectifs de la PAL et d'enrichir la banque de ressources et d'approches dont ils peuvent faire profiter leur personnel scolaire lors de la planification et mise en œuvre subséquente du plan d'amélioration des écoles. Par exemple, les approches suggérées au Chapitre 2 pour l'évaluation de la culture scolaire enrichiront les données obtenues en les adaptant au contexte démographique et communautaire particulier de leur conseil scolaire, d'une famille d'écoles, ou même à celui de chaque école.

### ***Initiatives des conseils scolaires de l'Ontario***

■ Les conseils scolaires de l'Ontario ont formulé et mis en œuvre des politiques et des procédures qui sont dans le droit fil des dispositions de la *Loi sur l'éducation* et de celles des règlements pris en son application relatives à la sécurité dans les écoles, et des exigences du ministère de l'Éducation énoncées dans les notes Politique/Programmes. Ces politiques et procédures sont accessibles au public dans le site Web des conseils scolaires. Ces derniers fournissent également une formation liée aux politiques sur la sécurité dans les écoles à l'intention des gestionnaires, du personnel enseignant et des autres membres de leur personnel.

### ***Initiatives externes***

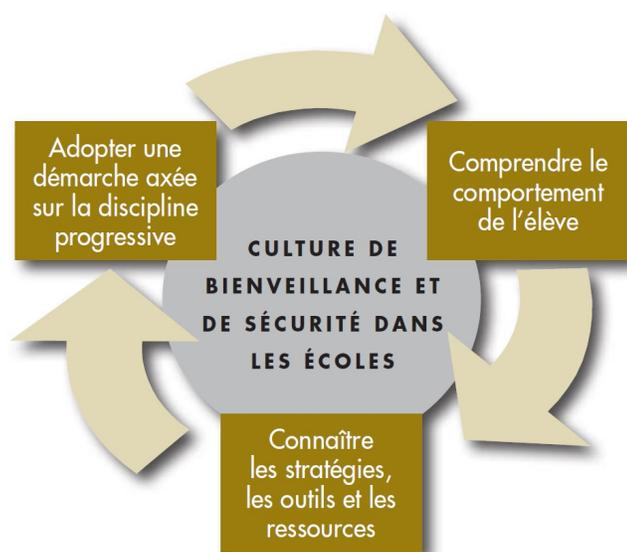
■ Un examen de la situation à l'extérieur de l'Ontario indique que d'autres pays et, au Canada, les provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba et de Terre-Neuve-et-Labrador ont, eux aussi, mis en place des politiques pour créer et maintenir un environnement bienveillant et sécuritaire dans les écoles. Ces politiques appellent à l'affectation de ressources et à la participation du personnel scolaire et des membres de la communauté pour la création

et le déploiement de programmes qui favorisent la sécurité et un climat positif dans les écoles. Dans certaines régions, de nombreux services publics destinés aux enfants et aux jeunes jouent un rôle, notamment les écoles, les services de santé mentale et le système judiciaire. De plus, la plupart des instances ont pris des dispositions pour se pencher sur les problèmes majeurs tels que l'intimidation, le harcèlement, la violence et la nécessité de protéger les enfants.

### ***Cadre de promotion d'un comportement positif chez les élèves***

■ Le modèle de cadre de travail illustré à la figure 1 représente les composantes d'un environnement d'apprentissage conçu pour promouvoir la participation de l'élève et réagir de manière constructive aux problèmes de comportement.

La « culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles » est à l'épicentre de ce cadre de travail. Le présent document emploie le terme *culture scolaire*, lequel comprend aussi la définition de *climat scolaire* tel que défini à la page 6 du rapport de 2006 de l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles – *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action* – soit « l'ensemble des relations personnelles qui se vivent dans une école. » Le rapport poursuit en affirmant : « Lorsque ces relations reposent sur l'acceptation réciproque et l'intégration, et que tous se comportent de la sorte, une culture de respect s'instaure naturellement. » Un climat positif ou, selon la terminologie du présent document, « une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles » existe lorsque tous les membres de la communauté scolaire se montrent respectueux des autres, aimables et justes; leur comportement et leurs interactions sont empreints d'un sentiment de responsabilité sociale; en d'autres termes, un tel climat existe lorsque tous se sentent en sécurité, à l'aise et acceptés.



**FIGURE 1. CADRE DE PROMOTION D'UN COMPORTEMENT POSITIF CHEZ LES ÉLÈVES**

Pour établir, maintenir et rehausser la bienveillance et la sécurité dans la culture du conseil scolaire et de ses écoles, les gestionnaires ont besoin de renseignements détaillés et précis sur la façon dont tous les aspects de la vie scolaire sont perçus par les élèves, le personnel de l'école, les parents et les membres de la communauté. Ils utilisent une variété d'instruments et de stratégies d'évaluation pour définir les forces et les points à améliorer.

Les autres éléments du cadre de travail – « comprendre le comportement de l'élève », « connaître les stratégies, les outils et les ressources » et « adopter une démarche axée sur la discipline progressive » – sont autant de façons de s'attaquer aux problèmes de comportement pour assurer à tous les élèves le meilleur résultat possible sur le plan de l'éducation.

- 1. Comprendre le comportement de l'élève :** pour combler les besoins des élèves, appuyer leur réussite et répondre adéquatement à toute leur gamme de comportements, les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles doivent acquérir des connaissances sur un éventail de facteurs qui influencent le rendement et le comportement des élèves. Ils ont besoin de connaître les types de défis intellectuels et affectifs que les élèves peuvent avoir. Ils ont besoin de savoir quels signes rechercher dans le comportement des élèves et comment interpréter ce qu'ils observent. Ils ont aussi besoin de connaître les circonstances qui, à l'école, à la maison et dans le milieu communautaire de l'élève, peuvent avoir eu une incidence sur son comportement.
- 2. Connaître les stratégies, les outils et les ressources :** les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles doivent définir les stratégies, les outils et les ressources qu'il convient d'employer pour aborder certains problèmes et combler les besoins cernés.
- 3. Adopter une approche axée sur la discipline progressive :** les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles doivent définir un éventail de mesures qu'il convient de prendre, déterminer qui se chargera de leur planification et de leur mise à exécution et établir les délais. Ils doivent aussi planifier une supervision, une réflexion et une adaptation continues afin de cerner les améliorations requises en cours de route et de les intégrer dans les processus de mise en œuvre.

Comme le recommande Freire (1985, 1987), la réflexion et l'adaptation sont enchâssées dans le cadre de travail afin que les leçons apprises soient incorporées en permanence dans le processus de mise en œuvre.

## *Aperçu des chapitres à venir*

■ Dans la documentation qui suit, chaque chapitre traite d'un élément du cadre de travail décrit à la figure 1, à commencer par le sujet de la culture scolaire. Dans le chapitre 2, « Promouvoir un comportement positif par la mise en œuvre d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles », la discussion gravite autour des caractéristiques d'une culture de bienveillance et de sécurité et autour des procédures et des indicateurs qui peuvent être utilisés par les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles pour évaluer la culture de leurs écoles et planifier les améliorations requises.

Le chapitre 3, « Comprendre le comportement de l'élève », aborde une diversité de facteurs qui déterminent le comportement de l'élève et qui peuvent contribuer à un comportement inapproprié ou difficile.

Le chapitre 4, « Examiner les stratégies, les outils et les ressources », présente un large éventail de démarches et de sources d'information que les gestionnaires scolaires peuvent mettre à profit dans la planification de la marche à suivre pour répondre aux besoins relevés.

Le chapitre 5, « Résoudre les problèmes de comportement par une démarche axée sur la discipline progressive », s'articule autour de l'organisation et de la gestion d'une intervention permettant de répondre aux problèmes de comportement et aux besoins relevés et propose des exemples d'outils d'évaluation et de planification que les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles peuvent adapter à leurs propres circonstances.

L'annexe contient un modèle vierge de planification que les conseils scolaires pourraient trouver utile. Enfin, un glossaire fournit des explications sur un éventail de termes qui sont employés dans le document et qui ne sont peut-être pas connus de tous les lecteurs.

# 2

## ***Promouvoir un comportement positif par la mise en œuvre d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles***

Une stratégie de bienveillance et de sécurité dans les écoles a pour objectif d'encourager des pratiques scolaires qui, par l'exemple, renforcent les comportements socialement responsables et respectueux, ceci pour que l'apprentissage et l'enseignement puissent s'effectuer dans un environnement sûr et bienveillant.

*(Mather, 2001)*

Participer et contribuer à un milieu d'apprentissage sûr, respectueux et positif est à la fois le droit et la responsabilité des enfants et des jeunes, de leurs parents et des personnes qui leur prodiguent des soins, du personnel scolaire et de tous les membres de la communauté. Les écoles, qui travaillent en partenariat avec leurs communautés, peuvent créer et maintenir ces milieux qui favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance, rehaussent le plaisir d'apprendre, honorent la diversité et permettent de promouvoir des rapports respectueux, responsables et bienveillants.

*(Positive Learning Environments in Schools, 2000, p. 2)*

### ***Principes directeurs***

**L'**attention particulière accordée à l'assurance d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles est fondée sur une conviction : tous les élèves méritent un milieu d'apprentissage où ils *sont* et *se sentent* en sécurité, où ils se savent accueillis et respectés et dans lequel ils bénéficient de l'inspiration nécessaire pour satisfaire à des attentes de haut niveau en termes

d'apprentissage (Rapport de l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2008, p. 8). Ce concept oriente les principes directeurs suivants, qui sont à la base des initiatives gouvernementales et ministérielles sur la bienveillance et la sécurité dans les écoles :

- ◆ la sécurité est une condition essentielle à l'apprentissage;
- ◆ chaque élève a le droit d'apprendre au meilleur de sa capacité;
- ◆ chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sûr et chaleureux;
- ◆ chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sans harcèlement ni violence;
- ◆ une éducation de qualité ne se limite pas à un bon rendement scolaire, elle favorise le développement de la personne tout entière;
- ◆ la sécurité dans les écoles est une responsabilité que partagent le gouvernement, les conseillères et conseillers scolaires et les membres de leur conseil de gestion, les directrices et directeurs d'école, les enseignantes et enseignants, le personnel de soutien, les élèves, les parents, les services de police et les autres partenaires communautaires.

*(Rapport de l'équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2006, p. 8)*

### ***La culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles – À quoi ressemble-t-elle?***

■ Pour créer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles, il faut d'abord savoir à quoi ressemble une telle culture. Une école sûre et bienveillante est un lieu où tous les partenaires – élèves, personnel, parents et membres de la communauté – traitent les autres de façon juste, respectueuse et courtoise et agissent de manière socialement responsable avec tous les membres de la communauté scolaire, y compris les élèves ayant des besoins particuliers. C'est une communauté d'inclusion où la diversité est affirmée dans un cadre de valeurs communes et où tous les membres participent à la prise de décisions et collaborent pour promouvoir le bien-être de tous. Une communauté de ce type se caractérise par :

- ◆ des relations interpersonnelles fondées sur la bienveillance et la collaboration;
- ◆ un cadre de valeurs communes qui comprend :
  - ◇ le respect des valeurs démocratiques, des droits et des responsabilités;
  - ◇ le respect de la diversité culturelle;
  - ◇ le respect des forces de l'ordre;
  - ◇ le respect des différences individuelles;
- ◆ des attentes claires et cohérentes à l'égard des comportements;
- ◆ des modèles de rôles appropriés et positifs véhiculés par le personnel et les élèves.

**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 tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat, de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009d, p. 4)

Les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles reconnaissent qu'un environnement bienveillant, sécuritaire, respectueux et positif est à la base même du succès et du haut rendement des écoles et qu'un engagement envers l'équité dans les résultats des élèves est un élément essentiel pour créer et maintenir une culture de bienveillance au sein de l'école. Comme le souligne le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12), Ébauche* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c) : « Le système d'éducation de l'Ontario a pour mandat de répondre aux besoins de chaque enfant et de favoriser la réussite de tous les élèves, sans égard à leurs situations personnelles. Dans un système véritablement équitable, des facteurs tels la race, le sexe ou le statut socioéconomique n'empêchent pas les élèves d'obtenir des résultats ambitieux et ne minimisent pas leurs chances de réussir dans la vie. En fait, les obstacles sont supprimés lorsque les écoles assument la responsabilité de créer des conditions favorisant la réussite. L'équité est fondée sur la justice et la conviction qu'il est impératif, sur le plan moral, que les écoles éduquent chaque enfant avec succès. Par conséquent, un système équitable habilite tous les élèves à réussir. » (p. 3).

Dans une culture scolaire positive, les personnes bénéficient de la confiance et du respect d'autrui et s'impliquent; il y a une collaboration, des attentes élevées, une confiance mutuelle, une bienveillance et un soutien pour tous. Elles travaillent en coopération; il n'y a pas de place pour l'intolérance et les élèves ne sont ni harcelés ni menacés. Les élèves sentent que les adultes s'intéressent à eux collectivement et individuellement. Les attentes sont élevées, précisément pour que les élèves réussissent sur le plan scolaire et social (Erb, tel que cité dans : Bucher et Manning, 2003; Stader, 2000; et Dodd, 2000). Ainsi que le suggérait Sautner (2001), la bienveillance à l'égard des élèves doit recevoir la même considération que nos efforts pour assurer leur sécurité.

## *L'influence de la culture scolaire sur l'apprentissage et le comportement de l'élève*

■ Le phénomène qui vient légitimer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles est confirmé dans la recherche. Comme l'ont constaté DeWit, McKee, Fjeld et Karioja (2003), il existe un rapport entre une culture scolaire positive et le sentiment d'appartenance et d'acceptation de l'élève, ce sentiment étant lui-même relié à des améliorations en termes de résultats scolaires et de comportement. De plus, les auteurs précités ont constaté que les aspects sociaux et physiques d'une école peuvent influencer favorablement les résultats des élèves.

D'autres études, notamment une gamme de sondages préparés par le Ministère, mettent également l'accent sur la contribution d'un milieu d'apprentissage positif au succès de l'élève. Par exemple, *The Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement From Secondary School – Final Report* (Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children, 2005) confirme qu'une culture scolaire positive est un robuste rempart contre le décrochage chez les jeunes, comme le confirment également le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12), Ébauche* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c), les conclusions tirées de la recherche actuelle et longitudinale et le récent *Examen des causes de la violence chez les jeunes* (McMurtry et Curling, 2008).

Il est prouvé que les initiatives ministérielles et scolaires récentes pour appuyer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles ont eu un effet positif sur l'apprentissage des élèves. Selon les conclusions de l'*Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans* (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008), il y a eu « une plus grande importance accordée au milieu scolaire favorisant le bien-être des élèves » au niveau secondaire dans le cadre de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Par exemple, le rapport précise que la devise d'une école, [traduction] « Prends soin de toi, prends soin des autres, prends soin de cet endroit », avait eu une incidence sur le comportement des membres du personnel dans le cadre de l'ensemble de leurs relations avec les élèves, que ce soit dans les classes ou dans les corridors (p. 25).

Le rapport confirme que « dans bon nombre d'écoles, les enseignantes et enseignants ont également indiqué qu'ils sont grandement préoccupés par les problèmes éprouvés à l'extérieur de l'école, comme la pauvreté, la faim et les milieux d'insécurité dans lesquels évoluent bon nombre d'élèves » (ibid., p. 25).

Cependant, il est dit dans le rapport que « la capacité d'établir un milieu favorisant l'esprit de communauté et le bien-être des élèves variait beaucoup d'une école à l'autre » (ibid., p. 25) et que de nombreux établissements scolaires ont encore beaucoup à faire s'ils veulent créer un milieu d'apprentissage optimal pour tous les élèves.

Les observations qui suivent se concentrent sur ce dernier point, en suggérant aux gestionnaires œuvrant au niveau de l'école des moyens de déterminer les besoins particuliers de leur école pour mettre à profit les points forts actuels et se pencher sur les points à améliorer.

### *Évaluer la culture scolaire*

■ Avant de prendre des mesures pour créer ou renforcer une culture de bienveillance et de sécurité en leur sein, les écoles doivent dresser un portrait exact de leur culture scolaire actuelle.

Les stratégies d'évaluation telles que la recherche-action, les sondages ou les contrôles culturels peuvent aider les écoles et leur conseil scolaire respectif à comprendre et à décrire les cultures scolaires actuelles au sein de leur organisation tout en définissant les secteurs à améliorer et les résultats souhaités. Divers outils d'évaluation peuvent offrir une série de questions pour aider à évaluer la culture scolaire par rapport à un éventail de caractéristiques. Puisque les réponses aux sondages et autres types d'évaluations varieront selon la personne qui remplit ces documents, il est important de veiller à ce que des personnes représentant tous les secteurs de l'école et de la communauté scolaire dans son ensemble participent aux activités d'évaluation. Des perspectives variées peuvent générer une mine de renseignements. Par exemple, pour obtenir un tableau exact de la culture scolaire, il est essentiel de recueillir des données auprès des élèves, car la recherche sur l'intimidation suggère que dans la majorité des cas, les adultes en milieu scolaire ne sont pas témoins des actes d'intimidation infligés à certains élèves.

Les évaluations peuvent révéler des domaines préoccupants – « lacunes » – dont les gestionnaires d'écoles n'étaient pas conscients auparavant et cette information leur fournira un point de départ utile pour modifier les pratiques en vigueur dans ces domaines. Par exemple, si les réponses des élèves indiquent que ceux-ci hésitent à signaler les incidents d'intimidation et de harcèlement, les gestionnaires d'écoles sauront qu'il leur faut définir les obstacles particuliers à la communication d'incidents par les élèves et formuler des procédures et des protocoles pour y remédier.

Voici quelques exemples d'instruments d'évaluation :

- ◆ **Les sondages sur le climat scolaire** : des modèles de sondages à l'intention des élèves, du personnel enseignant et des parents ont été préparés par le Ministère et sont accessibles sur Internet. Les questionnaires ont été conçus pour évaluer la capacité de l'école à promouvoir l'équité et à assurer la sécurité du personnel enseignant et des élèves.
- ◆ **Les contrôles culturels** : des entretiens et des discussions de groupe peuvent aider les écoles à déterminer dans quelle mesure elles ont atteint en pratique les objectifs définis dans leur énoncé de mission et leurs politiques de sécurité et d'équité.

- ◆ **La recherche-action** : ce processus d'enquête en milieu de travail, faisant intervenir un groupe d'éducatrices et d'éducateurs ou tous les membres de la communauté scolaire, peut servir à évaluer l'efficacité de certaines stratégies destinées à assurer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles.

La culture scolaire peut être évaluée au moyen de l'une ou plusieurs des stratégies énoncées ci-dessus. Quelles que soient les stratégies employées, les écoles devront définir de manière précise les attributs – ou indicateurs – d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles pour déterminer lesquels sont présents en leur sein et dans quelle mesure. Il est important d'inviter les réponses d'un éventail de parties prenantes de la communauté scolaire – y compris les parents, les élèves, le personnel et les membres de la communauté dans son ensemble – pour parvenir à un accord sur les valeurs et les principes qui sont indispensables dans une école sûre et bienveillante et pour obtenir une représentation fidèle de ce qui marche bien et des secteurs à améliorer.

La liste de vérification fournie à la figure 2 définit certains indicateurs qui pourraient être utilisés selon une échelle de progression (p. ex., rarement, parfois, toujours) et que les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles trouveront peut-être utiles pour évaluer la culture scolaire. Cette liste n'est pas exhaustive.

#### **FIGURE 2. LISTE DE VÉRIFICATION POUR L'ÉVALUATION DE LA CULTURE SCOLAIRE**

- Tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, à l'aise et acceptés.
- Le milieu d'apprentissage est sain, sûr et ordonné.
- L'atmosphère est positive, amicale et accueillante.
- Le moral des élèves et du personnel est fort.
- Personnel enseignant, élèves et parents estiment que l'environnement est propice à l'apprentissage.
- La diversité est reconnue, acceptée et respectée.
- La mission ou la vision de l'école encourage la réussite scolaire.
- Les attentes sont élevées pour tous les élèves.
- Les élèves ont des occasions de rehausser leur estime de soi et de développer le respect d'eux-mêmes et d'autrui.
- Les attentes en matière de comportement des élèves sont claires, communiquées efficacement et les élèves reçoivent l'appui nécessaire.
- Les gestionnaires de l'école encouragent activement les initiatives visant à renforcer les compétences et les techniques d'enseignement.
- La qualité de l'enseignement en classe est toujours d'un haut niveau.

- ❑ Le personnel enseignant est reconnu et appuyé pour sa contribution auprès des élèves et dans le cadre des programmes scolaires.
- ❑ La valeur du travail d'équipe est reconnue et les responsabilités sont partagées.
- ❑ Les relations et les interactions entre élèves et celles entre élèves et enseignantes et enseignants sont positives et caractérisées par le respect mutuel.
- ❑ La participation communautaire aux activités de l'école est accueillie et vivement encouragée.
- ❑ Les parents sont accueillis au sein de l'école par une invitation à participer concrètement au processus d'apprentissage en qualité de partenaires.
- ❑ Les gestionnaires scolaires encouragent la prise de risques, l'initiative individuelle et le développement du leadership.
- ❑ Les erreurs sont considérées comme une occasion d'apprendre.
- ❑ Les conséquences pour les comportements difficiles chez les élèves sont appropriées et appliquées de façon cohérente et juste.

Outre les indicateurs figurant sur cette liste, les sondages doivent contenir des indicateurs comme les suivants, qui sont spécialement utiles aux élèves ayant des besoins particuliers :

- ❑ Des programmes et d'autres mesures de soutien sont en place pour permettre au personnel d'enseigner et de récompenser les habiletés et les attitudes qui favorisent une école bienveillante et sécuritaire.
- ❑ L'environnement physique de l'école et des classes est conçu pour assurer la sécurité des élèves et promouvoir leur engagement et leur bien-être affectif.
- ❑ Des mécanismes sont en place pour cerner les besoins des élèves de manière individuelle et les jumeler aux stratégies et aux ressources disponibles ou potentielles pour combler ces besoins.
- ❑ Les élèves ayant des besoins particuliers sont inclus, accueillis et valorisés dans l'école.
- ❑ Le personnel et les parents connaissent bien les types de difficultés qu'éprouvent les élèves ayant des besoins particuliers.
- ❑ Les gestionnaires et le personnel de l'école connaissent bien les élèves ayant des besoins particuliers et travaillent de près avec leurs parents.

Enfin, les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles doivent évaluer et la culture du conseil et celle des écoles pour déterminer si les conditions nécessaires pour opérer un changement positif sont réunies. Une culture qui est susceptible d'être favorable aux initiatives visant un changement positif comporte notamment les attributs suivants :

Les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles démontrent :

- ◆ leur engagement envers la protection des valeurs fondamentales;

- ◆ la volonté de faire participer les parties prenantes aux décisions;
- ◆ la volonté de fournir un soutien concret aux initiatives constructives;
- ◆ l'appréciation et la reconnaissance de l'effort et de la réussite;
- ◆ l'appréciation de la tradition.

Tous les partenaires démontrent :

- ◆ un esprit de collégialité;
- ◆ la confiance envers les gestionnaires et les collègues;
- ◆ des attentes élevées pour eux-mêmes et leur entourage;
- ◆ la volonté d'expérimenter;
- ◆ la volonté de puiser dans leurs sources de connaissances;
- ◆ l'engagement envers une communication honnête et ouverte;
- ◆ une capacité de bienveillance, de valorisation et d'humour.

*(Adaptation de Saphier et King, 1985, p. 33)*

## ***Créer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles***

■ Les écoles qui ont une compréhension approfondie de leur culture peuvent dès lors commencer à se pencher sur les domaines à améliorer.

### **ÉTAPES DE LA MISE EN ŒUVRE**

Les étapes à suivre pour créer et maintenir une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles<sup>2</sup> consistent notamment à :

- ◆ définir les besoins;
- ◆ établir les objectifs;
- ◆ énoncer les mesures à prendre pour atteindre les objectifs;
- ◆ déterminer qui fait quoi;
- ◆ fixer les échéances;
- ◆ superviser et évaluer les progrès afin de savoir quelles mesures complémentaires il convient de prendre.

La figure 3 illustre un cadre que les responsables scolaires pourraient utiliser pour guider le processus de mise en œuvre.

2. Les conseils scolaires trouveront peut-être utile d'intégrer leurs initiatives relatives à la culture scolaire et au comportement des élèves dans leur processus de mise en œuvre des politiques provisoires énoncées dans le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12), Ébauche* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c), et dans le document intitulé *Le plan d'amélioration M-12 du conseil devrait améliorer l'enseignement, le leadership et l'apprentissage* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b).

FIGURE 3. MODÈLE DE CADRE DE MISE EN ŒUVRE



## RÔLES ET RESPONSABILITÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE

Une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles s'inscrit dans un processus de collaboration qui fait intervenir tous les groupes de partenaires – gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles, personnel de l'école, élèves, parents et membres de la communauté dans son ensemble – dont voici quelques rôles et responsabilités.

### *Les gestionnaires du conseil scolaire et des écoles :*

- ◆ dirigent le processus de planification et de mise en œuvre;
- ◆ favorisent une culture qui est propice au changement;
- ◆ communiquent en permanence à toutes les parties prenantes les objectifs, les plans et les progrès réalisés;
- ◆ dirigent par l'exemple, en étant des modèles d'attitudes et de comportements conformes aux principes et aux pratiques de bienveillance et de sécurité dans les écoles;
- ◆ habilite tous les partenaires – mais particulièrement les élèves – à s'impliquer dans l'établissement des objectifs, la planification et les initiatives de mise en œuvre.

### *Le personnel de l'école :*

- ◆ participe au processus de planification et de mise en œuvre, assumant des rôles et des responsabilités de chefs d'équipe ou de membres, au besoin;
- ◆ communique en permanence les progrès réalisés aux gestionnaires du conseil scolaire et de leur école, aux élèves, aux parents et aux membres de la communauté dans son ensemble;
- ◆ modèle les attitudes et les comportements qui contribuent à une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles en valorisant le respect, respect qu'il témoigne à tous les élèves, y compris à ceux et celles qui ont des besoins particuliers;
- ◆ assume la responsabilité du bien-être de tous les élèves, y compris ceux et celles qui ont des besoins particuliers;
- ◆ habilite les élèves en leur garantissant des occasions de participer aux décisions, à l'établissement des objectifs, à la planification et à l'exécution des plans.

### *Les élèves :*

- ◆ contribuent à la collecte d'information en répondant à des sondages et en participant à la recherche-action;
- ◆ participent à la planification et à l'établissement des objectifs en partageant leurs idées pendant les consultations tant en classe qu'au niveau de toute l'école;
- ◆ démontrent leur appréciation de la diversité et leur respect pour celle-ci;
- ◆ démontrent leur engagement envers le bien-être de la communauté scolaire par leur coopération et leur participation aux programmes de développement du

- caractère, aux processus de résolution de problèmes et aux cercles réparateurs;
- ◆ se montrent responsables de leurs actes et disposés à tirer un enseignement de leurs erreurs;
  - ◆ défendent leurs droits et ceux d'autrui.

### *Les parents et les membres de la communauté :*

- ◆ répondent aux sondages et partagent les renseignements sur les forces et les besoins de leurs enfants;
- ◆ participent à la planification et à la mise en œuvre en partageant leurs idées lors des consultations communautaires;
- ◆ aident à répertorier et à mobiliser les ressources dans la communauté pour appuyer l'apprentissage des élèves;
- ◆ maintiennent une communication permanente avec le personnel de l'école et les associations scolaires-communautaires;
- ◆ démontrent leur appréciation de la diversité de la communauté scolaire et leur respect pour cette diversité;
- ◆ agissent comme modèles d'attitudes et de comportements qui contribuent à une culture de bienveillance et de sécurité, tant au sein de l'école que dans l'ensemble de la communauté.

# 3

## *Comprendre le comportement de l'élève*

### *Ce qu'il faut savoir<sup>3</sup>*

**L'**une des principales responsabilités de l'école est de reconnaître les besoins particuliers de chaque élève, y compris les difficultés additionnelles et complexes qui se dressent devant certains élèves ayant des besoins particuliers, et de trouver des moyens de combler ces besoins. Un très bon indicateur de l'esprit bienveillant et de la sécurité d'une école est sa capacité à définir l'éventail de besoins de ses élèves et à déterminer comment ils se répercutent sur leur comportement.

Parfois, les élèves expriment leurs besoins par des comportements difficiles. Aux termes des modifications de 2008 à la *Loi sur l'éducation*, les directions d'école et les conseils scolaires doivent observer une démarche axée sur la discipline progressive en présence de tels comportements et tenir compte d'un éventail de facteurs atténuants et autres dans la détermination des conséquences. Si les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles, ainsi que le personnel enseignant, les parents et autres parties prenantes veulent intervenir de façon adéquate et efficace pour résoudre les problèmes de comportement, ils doivent comprendre les motifs qui poussent les élèves à adopter des comportements inappropriés et les messages qu'ils transmettent à travers leurs actions.

Certains comportements répondent efficacement aux besoins de l'élève, illustrent l'interaction de l'élève avec l'environnement et sont compris et jugés appropriés par l'entourage. D'autres comportements peuvent être inefficaces mais se manifester

3. Cette section est en grande partie inspirée du document *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007a), p. 72-74.

parce qu'ils constituent la meilleure stratégie dont l'élève dispose pour interagir avec l'environnement et combler ses besoins.

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 :

- ◆ **Le comportement s'extériorise en contexte.**
- ◆ **Le comportement s'acquiert.**
- ◆ **Le comportement remplit une fonction pour l'individu.**
- ◆ **Le comportement peut changer au fil du temps.**

*(Surrey Place Centre, 2008, p. 7)*

Pour bien gérer le comportement, les éducatrices et éducateurs doivent considérer non seulement le comportement proprement dit – les agissements de l'élève – mais aussi la ou les causes à l'origine du comportement. Si les éducatrices et éducateurs se concentrent uniquement sur les agissements de l'élève et qu'ils essaient d'endiguer ce comportement, ils constateront peut-être que ce comportement est remplacé par un autre comportement inapproprié, ceci pour la bonne raison que le besoin sous-jacent n'a pas été comblé. Il est important de se rappeler que les comportements inappropriés sont généralement une réaction à une chose présente dans l'environnement de l'élève et qu'ils ne sont qu'une tentative de communiquer un besoin, non pas des marques d'agressivité volontaires ou des actes négatifs commis exprès.

Le comportement peut être compris de différentes façons, sous différents angles et dans une multitude de contextes.

***a. Les définitions du comportement varient et peuvent être influencées par des facteurs subjectifs.***

Ce qui est défini comme un comportement inapproprié ou difficile peut varier selon l'acteur, selon le moment et le lieu où il s'extériorise, et selon le point de vue duquel il est considéré. Les adultes interprètent souvent le comportement sous l'angle de leur expérience de vie personnelle et de leur situation actuelle. Ces perspectives modifient les attentes de l'observateur à l'égard de l'élève. Les facteurs qui peuvent influencer la façon dont une personne perçoit un comportement sont notamment :

- ◆ les expériences personnelles pendant l'enfance;
- ◆ les antécédents culturels;
- ◆ les politiques scolaires;
- ◆ la relation de la personne avec l'élève.

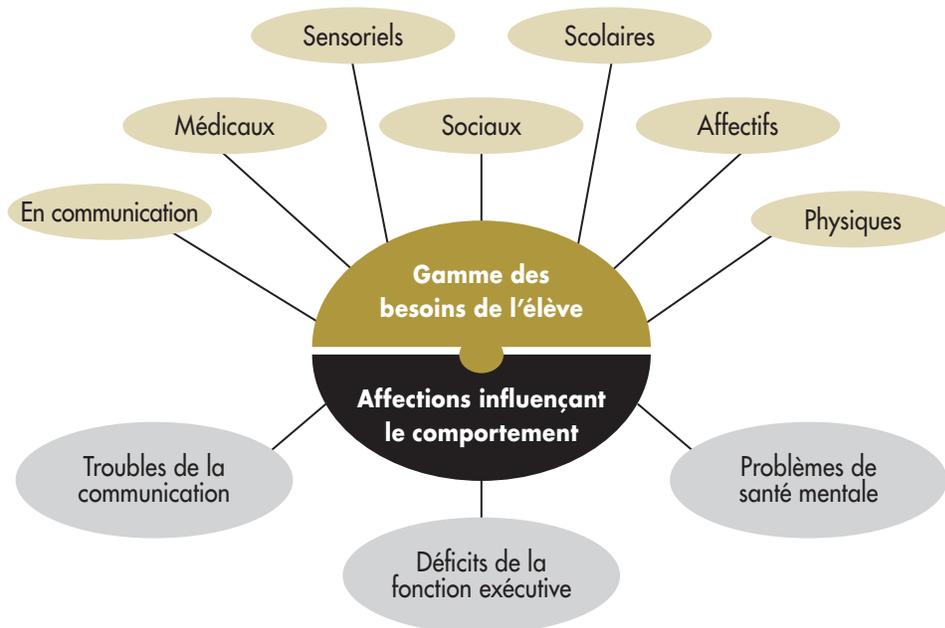
**b. Le comportement dépend de l'élève et de la situation.**

Il est essentiel de veiller à ce que nos attentes à l'égard du comportement d'un élève soient adaptées aux circonstances uniques de cet élève. Par exemple, nos attentes envers un élève qui ne se rend pas compte que son comportement est inapproprié seraient différentes de celles que nous aurions à l'égard d'un élève qui comprend et alors nous adapterions notre réaction en conséquence. De même, les facteurs comme l'âge de l'élève et son comportement dans d'autres situations ou milieux influenceront les décisions concernant les comportements qui seront jugés acceptables.

**Affections particulières influençant le comportement**

■ Les élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers peuvent manifester une panoplie de comportements en réponse aux demandes, aux stimuli et à l'état des relations dans leur environnement scolaire. Ces comportements peuvent indiquer un besoin au niveau de la communication, ou sur les plans sensoriel, scolaire, physique, médical, social ou affectif, ou dans plusieurs de ces domaines (Barkley, 1990; Gerber, 1993; Lyon, 1994; Rourke, 1995; Nelson, Benner et Rogers-Adkinson, 2003; Pinborough-Zimmerman, Satterfield, Miller et coll., 2007).

**FIGURE 4. GAMME DES BESOINS DE L'ÉLÈVE ET TYPES D'AFFECTIONS INFLUENÇANT SON COMPORTEMENT**



Des chercheurs, des éducateurs et d'autres professionnels ont cerné trois grandes catégories de difficultés que les élèves peuvent éprouver, individuellement ou en parallèle : troubles de la communication, déficits de la fonction exécutive et problèmes de santé mentale. Des renseignements sur ces trois domaines suivent, sous forme descriptive et graphique. Les figures 5 et 6 aux pages suivantes illustrent les indices particuliers permettant de déceler ces trois types de difficultés qui influencent le comportement des élèves ainsi que les stratégies spécifiques permettant de les combattre.

### ***Troubles de la communication***

■ *Trouble de la communication* s'entend d'un trouble ou d'un retard qui entre dans le champ de pratique des orthophonistes et des audiologistes, y compris entre autres les troubles de la parole et du langage, une déficience auditive, le vertige, l'acouphène, le trouble de déglutition, ainsi que le retard de la lecture, de l'écriture et du développement cognitif. (Association canadienne des orthophonistes et audiologistes, 2005b).

#### **Troubles de la communication répandus chez les élèves**

- problèmes d'articulation
- troubles de la voix
- bégaiement
- troubles du langage

*(Association canadienne des orthophonistes et audiologistes, 2005b, p. 1)*

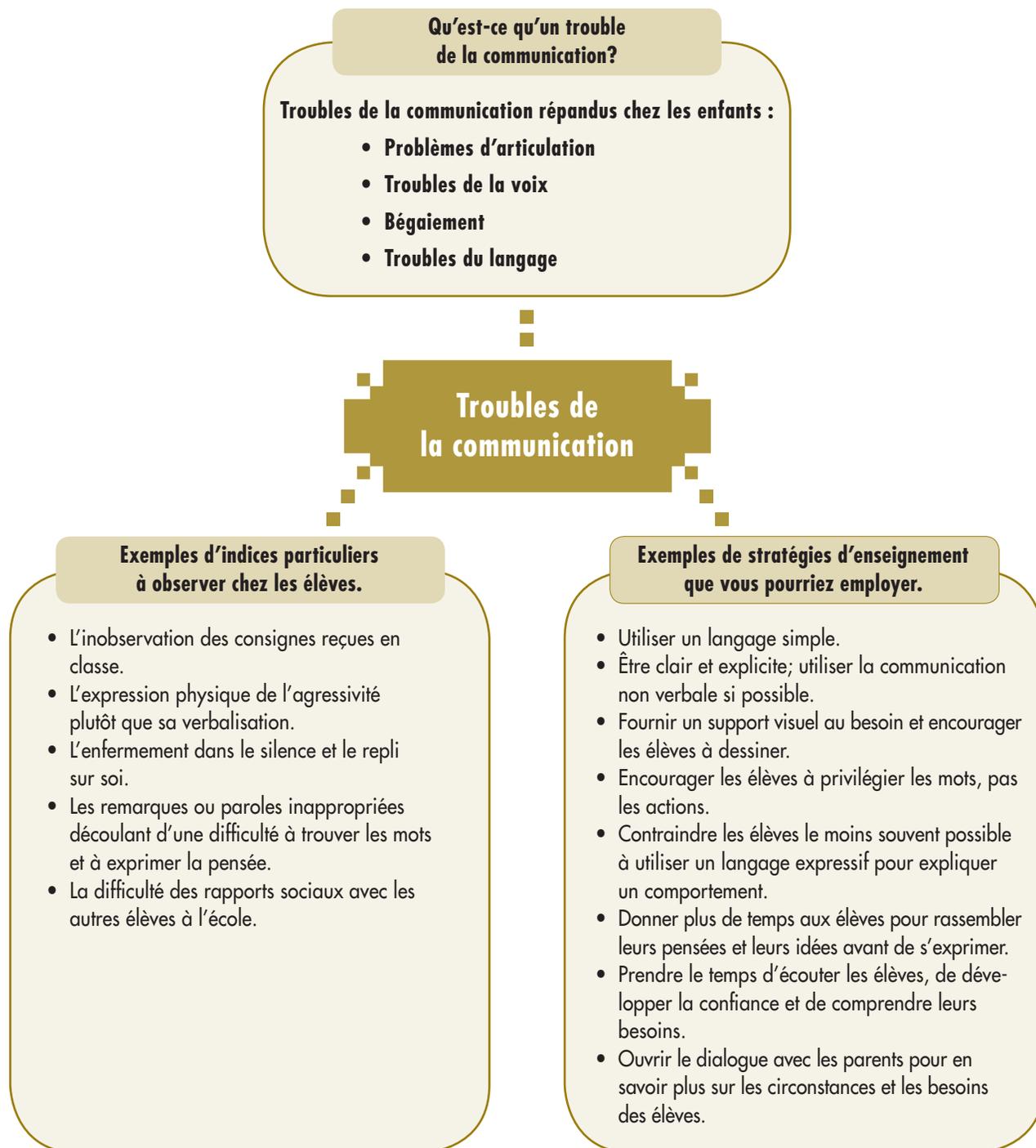
Les troubles de la communication chez les enfants d'âge scolaire sont souvent diagnostiqués à tort comme étant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement et peuvent être très difficiles à traiter à un âge plus avancé. La recherche confirme un lien direct entre les troubles du langage et les troubles affectifs et du comportement. Les élèves qui ont des problèmes de comportement sont dix fois plus susceptibles que les autres élèves d'avoir des troubles du langage (Association canadienne des orthophonistes et audiologistes, 2005b). La recherche confirme, par ailleurs, que les retards en lecture et en mathématiques sont concomitants chez les élèves frappés de troubles affectifs et du comportement et d'un retard du langage (Getty et Summy, 2006). La communication influence la réussite scolaire dans les domaines de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, de la réflexion et de l'apprentissage (Association canadienne des orthophonistes et audiologistes, s.d.) et elle joue un rôle important dans les relations sociales.

### **Quand un élève a un trouble de la communication, pourquoi les relations sociales à l'école en pâtissent-elles?**

- L'élève ne comprend pas l'information qui est communiquée ou ne parvient pas à exprimer ce qu'il ou elle veut.
- La difficulté à comprendre l'information sur les causes et les conséquences peut perturber la capacité de l'élève à suivre les routines journalières.
- L'amitié, fondée sur la capacité de partager, est entravée par de faibles habiletés linguistiques.
- L'élève peut devenir si frustré par un manque de compréhension ou l'incapacité à communiquer adéquatement qu'il ou elle se comporte mal.
- Souvent, l'élève ne se rend pas compte que le message a été mal compris; il arrive aussi que l'élève soit déconcerté au point où il lui est impossible de demander de l'aide.

**FIGURE 5. TROUBLES DE LA COMMUNICATION : INDICATEURS ET STRATÉGIES**

*Remarque : l'information fournie aux figures 5, 6 et 7 n'est pas exhaustive. Ce sont des renseignements généraux pour faciliter la compréhension de ces domaines.*



## ***Déficits de la fonction exécutive***

■ *Fonction exécutive* s'emploie pour décrire un ensemble de processus cognitifs qui aident les élèves à relier les expériences du passé aux actions du présent. Les élèves utilisent la fonction exécutive quand ils pratiquent des activités comme la planification, l'organisation, l'établissement de stratégies ainsi que l'attention aux détails et leur mémorisation. La fonction exécutive permet aussi aux élèves de gérer leurs émotions et de surveiller leurs pensées afin de travailler de façon plus adéquate et efficace (Guare et Dawson, 2004).

Selon Brown (2006, p. 39), il y a six catégories de fonctions cognitives qui sont conditionnées par la fonction exécutive :

1. *l'activation* : organiser, établir les priorités et s'activer à la tâche;
2. *la concentration* : se concentrer, maintenir et transférer l'attention sur les tâches;
3. *l'effort* : maîtriser sa vivacité mentale, la maintenir et atteindre une vitesse d'exécution adéquate;
4. *l'émotion* : gérer la frustration et maîtriser les émotions;
5. *la mémoire* : utiliser la mémoire de travail et accéder au souvenir;
6. *l'action* : surveiller son comportement et en assurer l'autorégulation.

Les élèves qui ont un déficit de la fonction exécutive ont de la difficulté à planifier, à organiser et à gérer le temps et l'espace. Ils montrent aussi une faiblesse de la mémoire de travail, un outil qui aide dans une large mesure à orienter nos actions. Les problèmes au niveau de la fonction exécutive peuvent devenir évidents quand un élève :

- ◆ planifie un projet;
- ◆ évalue le temps qu'il faudra pour terminer un projet;
- ◆ raconte une histoire (oralement ou par écrit);
- ◆ essaie de communiquer des détails de manière organisée et ordonnée;
- ◆ applique des stratégies mentales qui interviennent dans la mémorisation et la récupération de l'information dans la mémoire;
- ◆ entreprend des activités ou des tâches;
- ◆ formule des idées de façon autonome;
- ◆ retient l'information tout en l'exploitant.

**FIGURE 6. DÉFICITS DE LA FONCTION EXÉCUTIVE : INDICATEURS ET STRATÉGIES**

**Qu'est-ce qu'un déficit de la fonction exécutive?**

Déficit des processus cognitifs qui permettent au sujet de mettre à profit l'expérience passée pour exécuter des tâches et résoudre des problèmes. Un élève qui a un déficit de la fonction exécutive éprouve de la difficulté dans les activités telles que la planification, l'organisation, l'établissement de stratégies, l'attention aux détails et leur rétention.

**DÉFICITS DE LA FONCTION EXÉCUTIVE**

**Exemples d'indices particuliers à observer chez les élèves.**

- La difficulté à passer d'une activité à l'autre de façon harmonieuse.
- La difficulté à maîtriser ses émotions.
- La difficulté à planifier, organiser et gérer l'espace et le temps (p. ex., cahier désordonné, travail malpropre, bureau encombré).
- Le manque d'initiative en présence de problèmes à résoudre (p. ex., attendre d'être pris en charge par un enseignant).
- Le fait d'oublier des consignes.
- Les réactions impulsives dans des situations sociales et en classe.

**Exemples de stratégies d'enseignement que vous pourriez employer.**

- Décomposer les tâches en étapes simples.
- Donner des consignes écrites accompagnées de consignes verbales.
- Planifier et structurer les périodes de transition et les changements dans les activités.
- Encourager les élèves à préparer une liste de vérification ou à utiliser un agenda pour suivre le fil des choses à faire (p. ex., devoirs).
- Encourager les élèves à utiliser des calendriers visuels pour ne pas perdre de vue les travaux de longue haleine, les échéances, etc.
- Prendre le temps d'écouter les élèves, développer la confiance et comprendre leurs besoins.
- Ouvrir le dialogue avec les parents pour en savoir plus sur les circonstances et les besoins des élèves.
- Encourager le soutien des pairs et les amitiés.

## Problèmes de santé mentale

■ Selon Santé mentale pour enfants Ontario (2002), un enfant ou un jeune sur cinq en Ontario aura du mal avec sa santé mentale. Plus de 500 000 jeunes, en Ontario toujours, souffrent d'un problème de santé mentale qui peut être diagnostiqué, telle l'anxiété, capable de se manifester à travers un comportement comme l'intimidation ou un trouble de l'alimentation.

D'après Statistique Canada (Santé Canada, 2002), les adolescents et les jeunes adultes âgés de 15 à 24 ans connaissent la plus haute incidence de troubles mentaux de tout groupe d'âge au Canada. La recherche a démontré que :

- ◆ jusqu'à une adolescente ou un adolescent sur cinq a eu un trouble mental majeur (McGee, Feehan, Williams et coll., 1990, tels que cités dans le site Web de l'Association canadienne pour la santé mentale);
- ◆ les problèmes de santé mentale, y compris les maladies mentales graves, sont plus susceptibles de survenir entre les âges de 16 et 24 ans qu'à tout autre stade de la vie (Association des psychiatres du Canada, 1993, telle que citée dans le site Web de l'Association canadienne pour la santé mentale);
- ◆ la dépression, le stress, le suicide et les troubles de l'alimentation sont des questions préoccupantes pour les adolescents; et la peur, l'embarras, la pression des pairs et les préjugés sont des obstacles qui empêchent de chercher de l'aide (Association des psychiatres du Canada, 1993, telle que citée dans le site Web de l'Association canadienne pour la santé mentale).

Il est important de faire la distinction entre maladie mentale et les problèmes de santé mentale plus communs<sup>4</sup>. Le terme *maladie mentale* désigne une affection qui peut être diagnostiquée et qui requiert habituellement un traitement médical. Elle englobe une gamme de problèmes psychiatriques et affectifs d'intensité et de durée variables qui peuvent resurgir de temps à autre. Les maladies mentales les plus graves comprennent les troubles de l'humeur, les psychoses et les troubles anxieux. Les maladies mentales les plus répandues chez les enfants et les adolescents (jusqu'à l'âge de dix-sept ans) sont les troubles anxieux, le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles comportementaux, la dépression et l'abus de substances toxiques (ministère de la Santé et des Soins de longue durée, 2009, p. 13).

Les élèves atteints de maladies mentales peuvent éprouver certaines difficultés, notamment en ce qui concerne :

- ◆ **la ségrégation des stimuli environnementaux** – incapacité à refouler les sons, les images ou les odeurs qui empêchent de se concentrer sur les tâches
- ◆ **le maintien de la concentration** – agitation, réduction du champ d'attention, distractivité, difficulté à mémoriser des consignes verbales

4. Discussion adaptée de l'Association canadienne pour la santé mentale, *Les problèmes de santé mentale et la maladie mentale*, s.d., accessible au [www.acsm.ca/ecolesecondaire/ft\\_intro.htm](http://www.acsm.ca/ecolesecondaire/ft_intro.htm).

- ◆ **la résistance** – énergie limitée, ce qui entraîne une difficulté à durer une journée entière à l'école ou à combattre la somnolence causée par les médicaments
- ◆ **la gestion des échéances et des tâches multiples** – difficulté à gérer les devoirs, à respecter les échéances et à organiser les tâches selon la priorité
- ◆ **l'interaction avec l'entourage** – difficulté à s'accorder avec les autres, à s'intégrer dans un groupe, à bavarder avec les autres élèves et à capter les repères sociaux
- ◆ **la réaction aux commentaires défavorables** – faible estime de soi, ce qui entraîne une difficulté à comprendre et à interpréter la critique ou de mauvaises notes et une difficulté à savoir quels moyens prendre pour s'améliorer ou comment réaliser des changements
- ◆ **la réaction au changement** – difficulté à surmonter des changements inattendus dans les travaux scolaires, par exemple des changements dans les devoirs, les dates d'échéance ou le personnel enseignant

*(Adaptation de Mancuso, 1990, tel que cité par l'Association canadienne pour la santé mentale, s.d., section intitulée « Reconnaître l'existence d'un problème ».)*

Bien que la maladie mentale puisse se présenter à tout âge, elle frappe souvent les enfants, de même que les jeunes pendant les dernières années de l'adolescence et jusqu'au début de l'âge adulte. Les maladies mentales graves peuvent perturber de manière considérable l'apprentissage, la pensée, la communication et le sommeil. Les médicaments, le counseling et la réadaptation psychosociale sont des choix de traitement qui peuvent aider les élèves à se remettre d'une maladie mentale.

Un éventail de problèmes de santé mentale plus communs, notamment les problèmes temporaires d'adaptation, l'anxiété de performance modérée et les sautes d'humeur occasionnelles, sont des conditions que la plupart des gens éprouvent de temps à autre. Les élèves qui rencontrent ce type de problèmes n'ont pas nécessairement besoin d'un traitement médical, mais pourraient bénéficier d'appuis additionnels et de plus de compréhension de la part du personnel enseignant et de leurs parents. Cependant, si ces problèmes perdurent ou deviennent suffisamment graves pour perturber l'apprentissage de l'élève, ils pourraient s'avérer être un signe de maladie mentale grave et devraient être signalés aux parents ou à des professionnels des soins de santé.

**FIGURE 7. PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE : INDICATEURS ET STRATÉGIES**

**Qu'est-ce qu'un problème de santé mentale?  
Qu'est-ce que la maladie mentale?**

**Problèmes de santé mentale**

Dysfonctionnements mentaux et affectifs qui perturbent la capacité d'une personne à jouir de la vie et à relever les défis quotidiens – comme faire des choix et prendre des décisions, s'adapter et surmonter les situations difficiles ou parler de ses besoins et de ses désirs. Les problèmes de santé mentale s'échelonnent sur un continuum allant de maladies mentales graves (voir ci-dessous) jusqu'à des difficultés et problèmes de tous les jours, souvent issus d'un stress, et que la plupart des gens éprouvent de temps à autre.

**Maladie mentale**

Ce terme décrit une variété de problèmes psychiatriques et affectifs qui varient en intensité et en durée et qui peuvent resurgir de temps à autre, notamment les troubles de l'humeur, les psychoses et les troubles anxieux. Il désigne une affection que l'on peut diagnostiquer et qui requiert généralement un traitement médical.

**Quels sont les signes courants de maladie mentale?**

- Profonds changements de personnalité
- Pensées désordonnées
- Incapacité à surmonter les problèmes et à gérer les activités quotidiennes
- Idées étranges ou délirantes
- Craintes, inquiétudes et angoisse excessives
- Sentiments prolongés d'irritabilité ou de tristesse
- Changements importants dans les habitudes alimentaires ou le sommeil
- Pensées ou remarques suicidaires
- Variations extrêmes de l'humeur
- Abus d'alcool ou de médicaments
- Colère ou hostilité excessive
- Comportement paranoïde
- Enfermement social
- Craintes irrationnelles

**Problèmes de santé mentale**

**Exemples d'indices particuliers à observer chez les élèves.**

- Les problèmes de concentration, la difficulté à prendre des décisions ou à retenir l'information.
- Les échéances non respectées, les devoirs terminés en retard, le travail de mauvaise qualité, les mauvaises notes aux examens.
- Le moral faible.
- Le manque d'organisation dans les devoirs.
- Les plaintes ou signes fréquents de fatigue ou les douleurs inexplicables.
- La baisse d'intérêt ou de participation en classe dans l'ensemble des matières ou des activités scolaires.
- L'élève qui est souvent absent ou qui arrive presque toujours en retard à l'école.

**Exemples de stratégies d'enseignement que vous pourriez employer.**

- Prendre des mesures pour être renseigné sur la maladie mentale.
- Donner l'appui et la compréhension nécessaires.
- Prendre le temps d'écouter les élèves, développer la confiance et comprendre leurs besoins.
- Ouvrir le dialogue avec les parents pour en savoir plus sur les circonstances et les besoins de l'élève.
- Travailler avec les élèves et les parents pour déterminer les adaptations appropriées.
- Encourager le soutien des pairs et les amitiés.
- Encourager les pratiques qui favorisent le bien-être et une vie équilibrée.

## *Autres facteurs influençant le comportement*

■ Le comportement de l'élève est conditionné non seulement par des difficultés particulières comme celles que nous venons d'aborder mais aussi par un large éventail d'influences qui découlent des circonstances qui marquent la vie de l'élève. Par exemple, le comportement d'une ou d'un élève sera façonné par la présence ou l'absence de ces éléments :

- ◆ le soutien des parents, d'autres membres de la famille et d'autres adultes, à la maison, à l'école et dans la communauté;
- ◆ des occasions d'être créatif et de participer et d'interagir dans une variété de situations sociales;
- ◆ des limites raisonnables et des attentes réalistes mais élevées à l'égard du comportement et du rendement;
- ◆ des occasions de développer un intérêt pour l'apprentissage et un engagement à cet égard;
- ◆ des occasions de développer des valeurs et des attitudes positives telles que l'empathie, un sentiment de justice, le sens des responsabilités et un sens positif de soi;
- ◆ des occasions de développer des habiletés sociales qui favorisent l'intégration sociale et des relations saines.

Le Search Institute a créé une liste de 40 facteurs, intitulée *40 acquis dont les jeunes ont besoin pour réussir* ([www.search-institute.org/developmental-assets/lists](http://www.search-institute.org/developmental-assets/lists)), qui peut aider les écoles à cerner les lacunes dans le *réseau de soutien* de l'élève et constituer un point de départ pour aborder le comportement négatif d'une manière constructive.

**FIGURE 8. RÉPERCUSSIONS DE CES TROIS DOMAINES DE DÉFICITS SUR L'APPRENTISSAGE ET LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES**

Troubles de la communication	Déficits de la fonction exécutive	Problèmes de santé mentale
<p>Les difficultés qui se manifestent à un jeune âge sur le plan de la langue parlée ouvrent la voie à de futures difficultés scolaires dans les domaines de la compréhension de textes, de la langue écrite, de l'écoute et des relations avec les pairs et les adultes. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quand les élèves ne comprennent pas parfaitement ce qui leur est dit, l'entourage est agacé, l'interaction et la communication sont rompues et la voie est ouverte aux problèmes de comportement;</li> <li>• quand les élèves n'arrivent pas à formuler rapidement et facilement leurs idées, leur point de vue ou leur interprétation, la communication est rompue et la voie est ouverte à la frustration et aux problèmes de comportement;</li> <li>• quand des problèmes de compréhension et d'expression gênent l'apprentissage, le degré de frustration augmente, l'estime de soi en pâtit et des problèmes de comportement peuvent s'ensuivre aussi.</li> </ul> <p>Les élèves qui ont un trouble du langage ont souvent de la difficulté :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à acquérir le langage social nécessaire (p. ex., attendre leur tour, tenir des rôles conversationnels) pour tisser et maintenir des liens sociaux;</li> <li>• à comprendre la communication non verbale et les repères sociaux;</li> <li>• à utiliser la langue parlée ou écrite pour résoudre des problèmes et faire preuve d'autonomie sociale;</li> <li>• à communiquer verbalement en situation de stress au lieu de réagir physiquement et d'extérioriser leurs frustrations par des comportements difficiles.</li> </ul> <p>Les difficultés de communication peuvent contribuer à la frustration et à une faible estime de soi et se répercuter sur les résultats scolaires dans les domaines comme l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture, la réflexion et l'apprentissage.</p> <p align="right"><i>(Association canadienne des orthophonistes et audiologistes, s.d.)</i></p>	<p>Les élèves qui ont un déficit de la fonction exécutive ont de la difficulté à maîtriser leur comportement de deux façons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en utilisant certaines techniques de réflexion (p. ex., celles liées à la planification et à la gestion du temps) et la mémoire de travail pour imaginer un objectif, tracer la voie vers cet objectif, déterminer quelles ressources sont requises en cours de route et ne pas perdre de vue leur objectif malgré le temps qui passe et les autres événements qui viennent accaparer leur attention et prendre une place dans leur mémoire;</li> <li>• en utilisant d'autres capacités exécutives (p. ex., celles liées à l'inhibition de la réaction, à la maîtrise de l'affect et à la flexibilité) nécessaires pour guider ou modifier leur comportement lorsqu'ils progressent sur une voie, réfléchir avant d'agir, maîtriser leurs émotions pour atteindre un objectif et, au besoin, revoir leurs plans en présence d'obstacles.</li> </ul> <p align="right"><i>(Guare et Dawson, 2004)</i></p>	<p>Les symptômes des problèmes de santé mentale peuvent varier considérablement d'une personne à l'autre. Les caractéristiques communes des problèmes de santé mentale, et plus particulièrement de maladie mentale, comprennent les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• difficulté à traiter l'information;</li> <li>• sensibilité excessive aux bruits et autres stimuli sensoriels;</li> <li>• sensibilité excessive ou bouleversement dans les relations interpersonnelles.</li> </ul> <p>Mis à part les symptômes de leur maladie les élèves peuvent également ressentir les effets secondaires des médicaments qu'ils prennent pour la traiter. Voici des effets secondaires possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• irritabilité;</li> <li>• réactions physiques telles que tremblements et bouche sèche;</li> <li>• confusion mentale et pensées désordonnées;</li> <li>• difficulté à rester éveillé;</li> <li>• incapacité à se concentrer.</li> </ul> <p>Ces symptômes peuvent interagir pour produire d'importants problèmes d'apprentissage.</p> <p align="right"><i>(Association canadienne pour la santé mentale, s.d.)</i></p>

**FIGURE 8 (SUITE) POURQUOI L'ÉCOLE POSE T ELLE UN DÉFI PARTICULIER POUR LES ÉLÈVES QUI ONT DES DÉFICITS DANS CES DOMAINES?**

Troubles de la communication	Déficits de la fonction exécutive	Problèmes de santé mentale
<p>Un trouble de la communication est tout trouble ou retard selon un orthophoniste ou un audiologiste praticien, et comprend des problèmes comme des troubles de la parole et du langage, une déficience auditive et des troubles de la lecture et de l'écriture. Ces difficultés entraînent des défis à plusieurs niveaux aussi bien dans la classe qu'à l'école où les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• doivent apprendre en écoutant souvent au palier élémentaire et le plus souvent au palier secondaire;</li> <li>• ont besoin d'une base de connaissances et d'habiletés en communication orale pour apprendre à lire et à écrire;</li> <li>• doivent suivre les instructions et les directions données oralement ou par écrit;</li> <li>• sont exposés à un langage de plus en plus complexe de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et doivent apprendre la terminologie propre aux différents champs d'études;</li> <li>• doivent généralement démontrer ce qu'ils ont appris par la parole et l'écriture;</li> <li>• ont besoin de bien développer des compétences langagières aussi bien pour comprendre que pour s'exprimer afin de participer véritablement aux activités d'apprentissage (p. ex., discussion, récit à relater, solution de problèmes, compréhension de problèmes de vocabulaire en mathématiques);</li> <li>• ont besoin de solides compétences langagières aussi bien à l'oral qu'en lecture et qu'en écriture pour créer des idées, les formuler et les préciser, et pour rassembler, interpréter et organiser des idées et des informations dans des buts précis et des champs d'études variés;</li> <li>• doivent compter sur leurs capacités à communiquer dans leurs relations sociales et à développer des relations avec les pairs et les adultes. Cela inclut la capacité de comprendre les expressions faciales et le langage corporel et à comprendre et à respecter l'espace personnel.</li> </ul> <p>Être compris, avoir du succès scolaire et acquérir un sens d'appartenance, tout cela dépend essentiellement de capacités à communiquer et contribue à un développement émotionnel sain et à l'estime de soi.</p>	<p>La capacité d'autorégulation du comportement est un important facteur de réussite scolaire. Les élèves qui ont des déficits de la fonction exécutive peuvent avoir de la difficulté à mener à bien les tâches scolaires pour lesquelles ils doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se concentrer;</li> <li>• résoudre de nouveaux problèmes;</li> <li>• intégrer les nouvelles connaissances aux anciennes;</li> <li>• se fixer des buts et autoévaluer leurs progrès.</li> </ul> <p align="right"><i>(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005)</i></p> <p>Souvent, ils ont également de la difficulté à effectuer une transition normale entre les activités, les cours, les milieux scolaires et leur domicile ou les milieux communautaires.</p> <p>L'étape du développement associée à la puberté intensifiera, dans bien des cas, les difficultés des adolescents ayant des déficits de la fonction exécutive. Ceux-ci sont soumis aux attentes plus grandes des parents et du personnel enseignant, ce dernier fournissant par surcroît un degré moins élevé de supervision et de soutien. Les adolescents doivent absorber des quantités croissantes d'information plus complexe en moins de temps. Les transitions, d'abord la transition vers l'école secondaire, puis celle de l'école secondaire au travail ou vers le collège ou l'université, exercent des contraintes supplémentaires sur les capacités exécutives. S'ils ne sont pas bien compris ou soutenus, les élèves peuvent voir leur rendement scolaire se détériorer et leur susceptibilité aux conflits comportementaux s'exacerber.</p> <p align="right"><i>(Guare et Dawson, 2004)</i></p>	<p>Les élèves qui ont des maladies mentales et d'autres problèmes de santé mentale peuvent connaître des difficultés en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la ségrégation des stimuli environnementaux;</li> <li>• le maintien de la concentration;</li> <li>• la résistance;</li> <li>• la gestion des échéances et des tâches multiples;</li> <li>• l'interaction avec l'entourage;</li> <li>• la réaction aux commentaires défavorables;</li> <li>• l'adaptation au changement.</li> </ul> <p>La maladie mentale peut influencer de nombreux aspects de la vie d'un élève, y compris les relations avec la famille et les pairs et le rendement scolaire. Souvent, elle peut frapper à un stade crucial du développement de l'élève.</p> <p align="right"><i>(Association canadienne pour la santé mentale, s.d.)</i></p> <p>Dans la mesure où les problèmes de santé mentale et les symptômes de la maladie mentale ne sont pas toujours apparents, les éducatrices et éducateurs doivent être attentifs aux changements significatifs dans les habitudes de travail des élèves, leur comportement, leur rendement et leur assiduité. Un modèle qui persiste sur une longue période, ou qui se reproduit sans cesse, peut révéler un problème de santé mentale sérieux ou une maladie mentale grave.</p> <p align="right"><i>(Association canadienne pour la santé mentale, s.d.)</i></p>

## *Évaluer la capacité à l'école, à la maison et dans la communauté*

### **PERSONNEL**

Les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles doivent avoir une image claire des connaissances et des capacités professionnelles que le personnel de l'école apporte au rôle qui est le sien d'appuyer tous les élèves, spécialement les élèves ayant des besoins particuliers. Une évaluation de la capacité du personnel devra prendre en considération :

- ◆ sa connaissance du soutien des élèves ayant des besoins particuliers et son expérience dans ce domaine;
- ◆ sa connaissance d'un éventail de stratégies conçues spécialement pour créer et maintenir une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles et son expérience dans ce domaine;
- ◆ sa connaissance du travail de collaboration avec les autres membres de l'équipe-école pour appuyer les élèves ayant des besoins particuliers et son expérience dans ce domaine;
- ◆ sa connaissance et son expérience dans le développement des attitudes porteuses d'affirmation culturelle et de liaison communautaire francophones adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers et à leurs parents.

### **PARENTS ET MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ**

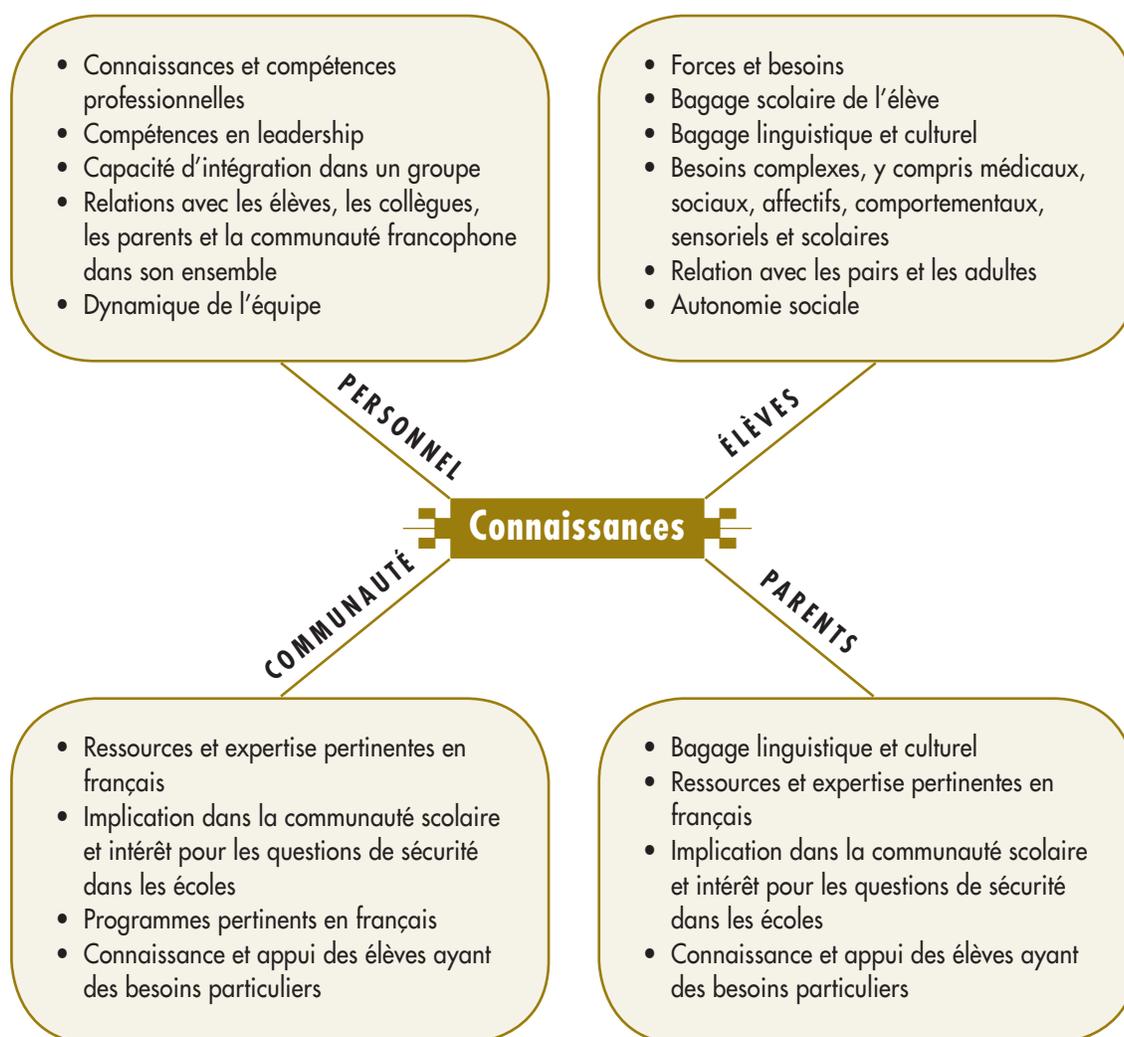
Les responsables du système d'éducation et des établissements scolaires doivent également définir les connaissances et les capacités qu'ils peuvent mettre à profit parmi les parents et les membres de la communauté francophone dans son ensemble pour créer une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles et appuyer tous les élèves. Une évaluation de la capacité des parents et des membres de la communauté dans son ensemble devra permettre de définir :

- ◆ les structures et les ressources communautaires francophones qui peuvent servir en complément d'une stratégie de sécurité dans les écoles;
- ◆ les ressources et l'expertise que les parents et les membres de la communauté francophone peuvent fournir pour aider à appuyer les élèves ayant des besoins particuliers;
- ◆ les relations de collaboration avec les parents et les membres de la communauté francophone et les façons de les développer davantage;
- ◆ les moyens actuellement employés pour communiquer avec les parents et les membres de la communauté dans son ensemble et les lacunes qu'il pourrait être nécessaire de combler sur le plan de la communication.

## Les domaines de connaissances : en bref

■ Le schéma des connaissances illustré ci-dessous, à la figure 9, résume l'information clé sur les élèves et la capacité du personnel et de la communauté dans son ensemble que les gestionnaires au niveau des écoles et du conseil scolaire doivent recueillir au moyen de divers outils d'évaluation. Les gestionnaires œuvrant au sein des conseils et écoles de langue française peuvent ajouter ces domaines de connaissances, selon leurs besoins locaux et circonstances particulières, en se référant aux compétences, attitudes, capacités ou domaines reliés à chacun des 5 axes d'intervention de la PAL.

**FIGURE 9. DOMAINES DES CONNAISSANCES REQUISES POUR RÉAGIR DE FAÇON APPROPRIÉE AUX PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ET CRÉER UNE CULTURE DE BIENVEILLANCE ET DE SÉCURITÉ DANS LES ÉCOLES**



# 4

## *Examiner les stratégies, les outils et les ressources*

Ce chapitre présente une variété de stratégies, d'outils et de ressources que les gestionnaires du conseil scolaire et de ses écoles trouveront peut-être utiles dans leur démarche visant à promouvoir un comportement positif, à faire cesser les comportements inappropriés et à créer et maintenir un environnement sûr et bienveillant.

### **STRATÉGIES POUR PROMOUVOIR UN COMPORTEMENT POSITIF**

#### *Enseignement direct des aptitudes sociales*

■ Aider les élèves à apprendre comment se comporter avec leur entourage est une stratégie essentielle à la création d'une culture de bienveillance et de sécurité dans les écoles. Si de nombreux élèves viennent à l'école armés de quelques aptitudes sociales, la plupart gagnent à recevoir un enseignement direct des aptitudes sociales appropriées, comme réfléchir avant d'agir, savoir écouter, nouer et maintenir des relations, gérer leurs sentiments, accepter les conséquences et pouvoir supporter la pression des pairs.

Il est primordial d'assurer le modelage, l'enseignement et le renforcement continus des aptitudes sociales pour encourager les élèves à afficher des comportements sociaux positifs, car ceci contribue à renforcer chez eux la maîtrise de soi, le respect des droits d'autrui et la responsabilité de leurs actes.

## *Programmes de développement du caractère*

Les écoles et l'ensemble de la communauté attachent de l'importance à des attributs universels. Le développement du caractère est un effort concerté pour transmettre ces attributs et pour en faire une norme de comportement qui nous responsabilise les uns envers les autres. Ces attributs sont omniprésents dans les écoles et établissent la base de nos relations et d'une citoyenneté responsable. Ils constituent le fondement de l'excellence et de l'équité en éducation et de communautés [scolaires] respectueuses, sûres, bienveillantes et inclusives.

*(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008a, p. 3)*

■ L'initiative ministérielle de développement du caractère fait partie d'une stratégie multidimensionnelle pour la création et le maintien d'environnements scolaires bienveillants, sécuritaires, sains et ordonnés qui sont propices à l'apprentissage. Nous invitons les conseils scolaires et les écoles à travailler en collaboration avec les parties prenantes représentant la diversité de leur communauté respective pour définir les attributs qui reflètent les valeurs communes de celle-ci et promouvoir leur développement à l'échelle de l'école et de la communauté. À l'échelon de l'école même, le personnel peut mettre en œuvre le développement du caractère, non seulement par le modelage et l'enseignement des attributs reconnus dans toutes les activités scolaires, parascolaires et celles organisées en salle de classe, mais aussi par leur intégration dans les attentes en matière de comportement des élèves.

De nombreuses écoles ont déjà commencé à mettre en œuvre une gamme d'initiatives de développement du caractère qui favorisent les attributs tels que le respect et l'inclusion de la diversité, l'engagement, la bienveillance, le courage, la persévérance et l'autodiscipline, la responsabilité, la coopération et la loyauté. Des exemples d'initiatives de cet ordre sont décrits dans *Le développement du caractère en action, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année : Pratiques réussies dans les écoles de l'Ontario* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008b).

### **STRATÉGIES POUR GÉRER LES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS**

#### *Démarche axée sur la résolution des problèmes*

■ Une démarche axée sur la résolution des problèmes pour gérer les comportements inappropriés vise à empêcher le comportement de se répéter en aidant l'élève à apprendre à se comporter de manière positive, en lui permettant de se

tenir responsable de la résolution du problème qu'il ou elle a causé, en préservant sa dignité et en lui donnant le sentiment du devoir accompli. C'est ce sentiment qui motive l'élève à reproduire un comportement approprié (Mather, 2001). Des précisions sur les étapes de la résolution de problèmes sont fournies dans *Cheminer en harmonie – Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007e, p. 36–38).

Une démarche axée sur la résolution des problèmes pour gérer les comportements inappropriés des élèves est un ingrédient de base de la recette à suivre pour encourager un comportement social positif chez les élèves.

### *Pratiques réparatrices*

■ Le recours aux pratiques réparatrices est issu de la notion de justice réparatrice des Autochtones, appliquée aux questions de justice pénale pour privilégier la réparation des préjudices causés aux personnes et aux relations plutôt que l'imposition d'une peine au contrevenant. Barton et van den Broek (1999) disent de la justice réparatrice qu'elle s'inscrit dans « l'éthique de l'altruisme ». L'idée maîtresse de la justice réparatrice et des pratiques réparatrices part du principe que l'être humain est plus heureux, plus coopératif et productif, et plus enclin à effectuer des changements positifs dans son comportement lorsque les personnes qui sont en position de force accomplissent des choses avec lui, au lieu de les lui faire subir ou de les réaliser pour lui (International Institute for Restorative Practices, 2009).

En pratique réparatrice, l'attention est concentrée sur les effets néfastes de la faute commise et l'objectif est de rétablir les relations. Les contrevenants sont tenus de rencontrer les personnes lésées, d'assumer la responsabilité de leurs actes et de reconnaître leurs torts, mais ils participent au processus décisionnel au lieu de se laisser imposer une décision (Drewery, 2004).

Par exemple, les conférences ou cercles réparateurs sont destinés à rassembler de nombreuses perspectives différentes dans une discussion sur l'infraction commise. La conférence ou le cercle ne sert pas simplement à donner aux autorités communautaires ou scolaires la possibilité de s'exprimer et de trancher. Leur vocation consiste plutôt à offrir à toutes les parties la parfaite occasion de décrire ce qui s'est passé, ce qu'elles en pensent, ce qu'elles ont ressenti et ce qu'elles envisagent comme solution.

La conférence ou le cercle réparateur propose une voie vers le rétablissement des relations qui ont été violées par l'infraction. Confronter l'auteur d'un méfait peut être utile aux victimes qui, ce faisant, recouvrent et multiplient leurs forces et permettent au contrevenant de leur apporter réparation (Drewery, 2004). Un complément d'information sur le recours au cercle réparateur est présenté dans la figure 10.

**FIGURE 10. LE RECOURS AU CERCLE RÉPARATEUR**

<p>Objectifs d'un cercle réparateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire comprendre à l'élève contrevenant les répercussions de son comportement sur son entourage.</li> <li>• Permettre aux personnes touchées de rencontrer l'élève contrevenant.</li> <li>• Proposer un environnement sûr qui offre un soutien et dans lequel il est donné aux personnes lésées de se prononcer sur la façon dont le tort devrait être réparé et au contrevenant de réparer le préjudice causé.</li> <li>• Faire participer la famille et les proches et accroître la responsabilité et l'obligation de rendre des comptes.</li> <li>• Fournir à la communauté scolaire une réponse appropriée aux incidents perturbateurs graves.</li> </ul>
<p>Facteurs contribuant à des pratiques réparatrices utiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La direction de l'école doit être résolue à privilégier les pratiques réparatrices et à délaissier les pratiques punitives.</li> <li>• Tous les participants doivent être libres de relater les faits de leur point de vue personnel.</li> <li>• L'auteur du méfait, pour changer et pour comprendre les répercussions de ses actes, doit prendre conscience des conséquences qu'ils ont eues pour sa ou ses victimes sur le plan affectif.</li> <li>• Toutes les parties doivent savoir que leur opinion a joué considérablement dans la décision (ceci encouragera une meilleure participation et une plus grande volonté de faire réussir le plan).</li> </ul>
<p>Résultats d'un cercle réparateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La victime est en mesure de se sentir de nouveau en sécurité.</li> <li>• En se concentrant sur le préjudice causé et le comportement inacceptable, on peut accroître les chances que l'auteur du méfait assume la responsabilité de ce qui s'est passé.</li> <li>• L'expérience peut améliorer la capacité d'empathie chez l'auteur du méfait et réduire ainsi le risque de récidive.</li> <li>• Cette démarche favorise la réintégration du contrevenant dans la communauté scolaire élargie.</li> </ul>

Source : Adapté de J. McGrawth, « School Restorative Conferencing », *Child Care in Practice*, 2002, vol. 8, n° 3, p. 196.

L'une des principales caractéristiques de cette approche [la pratique réparatrice] est sa capacité à rassembler une communauté attentionnée autour du contrevenant et des personnes lésées et à permettre aux intéressés de part et d'autre de participer à la résolution du problème.

*(Drewery, 2004)*

### *Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)*

■ L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) sert à mesurer le degré de préparation des enfants à l'apprentissage dans un environnement scolaire en fonction des étapes du développement plutôt que de critères fondés sur le curriculum. Il mesure le développement de la petite enfance dans cinq domaines généraux : la santé et le bien-être physiques; la compétence sociale; le développement affectif; l'acquisition du langage et le développement cognitif; les aptitudes à la communication et les connaissances générales. L'IMDPE peut être appliqué au niveau de la maternelle ou du jardin d'enfants (c.-à-d. pour les enfants de quatre ou cinq ans). Pour remplir le questionnaire, l'enseignante ou l'enseignant se fonde sur ses observations après plusieurs mois d'interaction avec l'enfant en salle de classe et dans l'école. L'IMDPE fournit des renseignements sur les groupes d'enfants sélectionnés, notamment des données sur leurs forces et leurs déficits; il permet de suivre un échantillon d'enfants dans le temps et d'établir des prévisions sur leur rendement à l'école élémentaire (Offord Centre for Child Studies, 2008).

### *Évaluation du comportement fonctionnel*

■ Une évaluation du comportement fonctionnel implique la collecte de renseignements qui peuvent servir à planifier des interventions pour gérer les comportements inappropriés. L'évaluation se concentre sur l'identification des habitudes de comportement inapproprié et non sur des cas isolés de comportement problématique. Ce type d'évaluation est employé pour déterminer la relation entre l'environnement d'une personne et la manifestation du comportement problématique (Centre for Autism and Related Exceptionalities, s.d., para. 1).

### *Évaluation du risque*

■ Dans un cadre pédagogique, une évaluation du risque peut servir à définir les sources de préjudice potentiel aux élèves et aux adultes, comme un comportement inapproprié de la part d'un ou d'une élève montrant des signes qui laissent présager l'escalade. Après identification, la probabilité et la gravité du risque sont évaluées et des mesures sont planifiées et mises en place pour gérer ce risque et prévenir le préjudice (Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail, 2006, para. 2).

Certains indicateurs laissent penser que le comportement d'un élève pose un risque potentiel de violence, notamment les antécédents de violence ou de maladie mentale et un éventail de facteurs environnementaux, ainsi que la corroboration de ce risque par des renseignements provenant de personnes qui connaissent l'élève. Les exemples de questions qui suivent peuvent être utiles à titre

d'indicateurs du potentiel de violence chez l'élève et on pourrait les inclure dans un outil d'évaluation du risque mis au point par l'école :

- ◆ L'élève a-t-il prononcé des paroles ou posé des gestes qui ont amené l'école à s'inquiéter de son cas? Qu'est-ce qui a motivé l'élève à agir de la sorte?
- ◆ Est-ce que l'élève a dévoilé à d'autres personnes son état d'esprit ou ses intentions?
- ◆ L'élève a-t-il/elle montré un intérêt pour la violence ciblée, les auteurs d'actes de violence, les armes, les groupes extrémistes ou le meurtre?
- ◆ L'élève s'est-il/elle engagé(e) dans des comportements d'agression comme le harcèlement, criminel (traquer) ou non?
- ◆ L'élève a-t-il/elle des antécédents de maladie mentale indiquant que ses actes ont fait suite à des idées délirantes ou à des hallucinations?
- ◆ Est-ce que l'élève a démontré des comportements extrêmes liés à des troubles de comportement ou à d'autres problèmes de santé mentale? Ces comportements ont-ils causé en bout de ligne des blessures ou des traumatismes à l'élève en question ou à autrui?
- ◆ L'élève est-il/elle bien organisé(e) et capable de concevoir un plan et de le mener à exécution?
- ◆ L'élève a-t-il/elle récemment subi une perte ou perdu un statut ayant entraîné un sentiment de désolation et de désespoir?
- ◆ Les paroles de l'élève sont-elles en contradiction avec ses actes?
- ◆ Les proches de l'élève craignent-ils qu'il ou elle puisse poser des gestes fondés sur des idées inappropriées?
- ◆ Quels facteurs dans la vie ou l'environnement de l'élève pourraient accroître ou réduire la probabilité qu'il ou elle tente de commettre des actes de violence?
- ◆ L'élève a-t-il/elle un plan de gestion du comportement ou un PEI (plan d'enseignement individualisé) qui aborde les antécédents, les comportements, les stratégies d'intervention et les conséquences? Le PEI produit-il les résultats escomptés?

*(Adaptation de Burns, Dean et Jacob-Timm et coll., 2001, p. 243)*

Les stratégies d'intervention visant à gérer de manière proactive un risque ou des besoins particuliers reconnus chez l'élève devraient être planifiées par une équipe composée de personnes possédant l'expertise utile et choisies parmi les partenaires en éducation de l'élève. Cette équipe devrait comprendre les parents, l'élève, des membres du personnel de l'école, et des personnes-ressources de la communauté francophone et celles disponibles au sein du conseil scolaire, selon le cas. Les plans en résultant devraient être souples et inclure des stratégies de prévention et d'intervention qui illustrent les forces et les besoins de l'élève ainsi que le contexte éducatif. Éventuellement, ce plan devra également prévoir les procédures nécessaires pour demander et obtenir l'assistance des services de professionnels en santé mentale et, au besoin, des services de police.

### *Plan de soutien du comportement*

■ Un plan de soutien relatif au comportement est un plan écrit, conçu pour cibler le motif sous-jacent du comportement, remplacer le comportement inapproprié par un comportement approprié qui sert la même fonction et réduire ou éliminer le comportement difficile (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007a). Au sein des conseils scolaires, les plans de soutien du comportement sont parfois appelés plans de gestion du comportement.

### *Plan de sécurité*

■ Le plan de sécurité est conçu pour l'élève dont on sait que le comportement pose un risque permanent pour lui ou elle, ainsi que pour les autres élèves, le personnel ou l'entourage en général. Il peut servir de plan d'intervention d'urgence énonçant les rôles et responsabilités du personnel dans la gestion de comportements problématiques particuliers. La conception d'un plan de sécurité concerne tout le personnel qui travaille en permanence et au quotidien avec l'élève, ainsi que les parents et les représentants de tout organisme communautaire travaillant auprès de l'élève et de sa famille.

## **STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT**

### *Apprentissage coopératif*

■ L'apprentissage coopératif est une approche pédagogique qui met l'accent sur le travail en petits groupes. L'enseignante ou l'enseignant crée un petit groupe formé d'élèves aux capacités et aux talents différents et attribue à ce groupe une tâche particulière, avec l'obligation pour ces élèves de travailler ensemble pour mener à bien la tâche confiée. L'apprentissage coopératif favorise à la fois la responsabilité individuelle et une interdépendance positive. « Les élèves développent des comportements sociaux et des compétences appropriés lorsqu'ils se trouvent dans une situation d'apprentissage où ils sont amenés à travailler de manière constructive au sein d'un groupe » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

### *Différenciation pédagogique*

■ La différenciation pédagogique est une approche qui part du principe que, dans la mesure où les élèves diffèrent considérablement au niveau de leurs intérêts, de leur style d'apprentissage et de leur degré de préparation à l'apprentissage, il est nécessaire d'adapter l'enseignement en fonction de ces marques distinctives dans un environnement qui est planifié et organisé pour répondre aux besoins de tous les élèves. L'enseignante ou l'enseignant peut différencier l'un ou plusieurs des éléments suivants dans toute situation d'apprentissage en classe : (1) le contenu (ce que les élèves vont apprendre); (2) le processus (types de tâches et d'activités);

- (3) les productions (façons dont les élèves démontrent leur apprentissage);  
(4) l'affect et l'environnement (contexte et environnement dans lesquels les élèves apprennent et démontrent leur apprentissage) (Tomlinson, 2008, tel que cité par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009e).

### *Démarche par étapes*

■ La démarche par étapes est une approche systématique et séquentielle employée pour dispenser un enseignement de grande qualité fondé sur des données probantes et proposer des interventions adéquates qui répondent aux besoins individuels des élèves. Cette démarche nécessite des contrôles fréquents des progrès de l'élève et l'utilisation de données d'évaluation, une attention particulière étant accordée au rythme et au niveau d'apprentissage, pour identifier les élèves qui ont de la difficulté et planifier des interventions pédagogiques particulières d'intensité croissante en réponse à leurs besoins. Elle peut être utile sur le plan scolaire et celui du comportement (Vaughn et coll., 2003).

### *Conception universelle de l'apprentissage*

■ La conception universelle de l'apprentissage, méthode d'enseignement fondée sur la recherche, montre que l'aide ciblant un groupe particulier peut servir à tous les élèves (Turnbull et coll., 2002, tels que cités par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Elle vise à aider le personnel enseignant à appliquer des stratégies d'enseignement ou des ressources pédagogiques conçues pour répondre aux besoins particuliers d'élèves ou de groupes précis afin d'améliorer l'apprentissage pour *tous* les élèves, quels que soient leur âge, leurs habiletés ou leur situation.

## **STRATÉGIES ET OUTILS D'USAGE PARTICULIER : VUE D'ENSEMBLE**

Les stratégies et les outils décrits dans les sections précédentes sont des exemples d'un vaste ensemble de moyens qui sont employés à des fins nombreuses pour améliorer l'apprentissage et appuyer les élèves. Le tableau de la figure 11 présente une vue d'ensemble d'un plus vaste échantillon de stratégies et d'outils utilisables à des fins particulières dans des domaines clés de l'activité scolaire. La plupart sont déjà connus des écoles et des conseils scolaires, qui s'en servent régulièrement. Un certain nombre de stratégies et d'outils qui remplissent différentes fonctions figurent dans plus d'une catégorie. Cette liste n'est pas exhaustive.

**FIGURE 11. STRATÉGIES ET OUTILS D'USAGE PARTICULIER**

Domaine d'activité	Stratégies et outils associés
Prévention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes de prévention de l'intimidation et d'intervention</li> <li>• Programmes de développement du caractère</li> <li>• Programmes et activités ciblant l'établissement de relations saines et les relations avec les pairs</li> <li>• Initiatives sur l'équité et la diversité (pratique réparatrice/cercle réparateur, programme de développement du caractère)</li> <li>• Programmes pour créer et maintenir un milieu bienveillant et sécuritaire pour tous les élèves</li> </ul>
Intervention précoce et continue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes de développement des aptitudes sociales</li> <li>• Programmes de soutien par les pairs, de mentorat et de leadership</li> <li>• Pratiques favorisant un comportement positif (stratégie de règlement des conflits par la médiation, démarche axée sur la résolution des problèmes, pratique réparatrice/cercle réparateur)</li> <li>• Programmes de développement du caractère</li> </ul>
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation en classe</li> <li>• Notes descriptives</li> <li>• Bulletin scolaire de l'Ontario</li> <li>• Dossier de l'élève (DSO)</li> <li>• Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)</li> <li>• Évaluations pédagogiques (TPCL de l'OQRE; outils d'évaluation du conseil scolaire, de l'école, du personnel enseignant)</li> <li>• Évaluations professionnelles en français (psychologiques, orthophoniques, d'ergothérapie, de physiothérapie, d'audiologie, évaluations de spécialistes des domaines de la santé et des services sociaux)</li> <li>• Registre des comportements (tableau ACC [voir Glossaire])</li> <li>• Évaluation du comportement fonctionnel</li> <li>• Évaluation du risque</li> <li>• Évaluations de l'environnement scolaire en matière de bienveillance et de sécurité (vérification culturelle, recherche-action, sondage sur l'efficacité des écoles, données sur les indicateurs de la réussite des élèves et de l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans)</li> </ul>
Planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan d'enseignement individualisé (PEI)</li> <li>• Plan de soutien du comportement</li> <li>• Plan de sécurité</li> <li>• Plan de transition</li> <li>• Plan de communication</li> </ul>
Programmes et enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception universelle de l'apprentissage</li> <li>• Différenciation pédagogique</li> <li>• Apprentissage coopératif</li> <li>• Démarche par étapes</li> <li>• Adaptations et modifications</li> <li>• Autres programmes (cours sur les stratégies d'apprentissage, programme d'éducation coopérative, programmes d'intervention de courte durée, double reconnaissance de crédit, programme de Majeure Haute Spécialisation)</li> </ul>

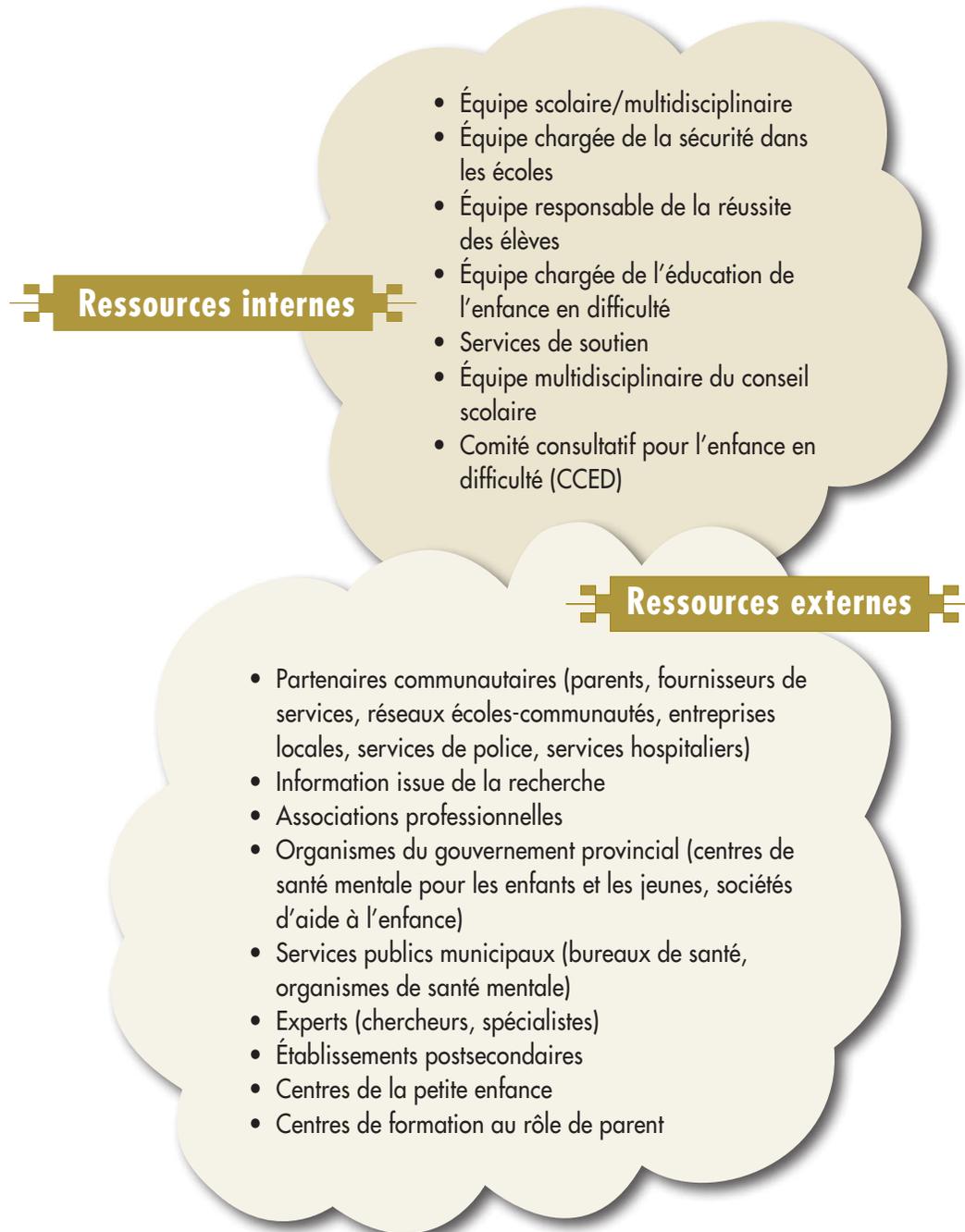
**FIGURE 11 (SUITE) STRATÉGIES ET OUTILS D'USAGE PARTICULIER**

Domaine d'activité	Stratégies et outils associés
Communication et collaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registre des communications</li> <li>• Outil de consignation et de pistage</li> <li>• Initiatives de rayonnement pour renforcer les partenariats avec les parents et les organismes et ressources communautaires (création d'un carrefour [voir Glossaire])</li> <li>• Équipe de soutien de l'école/équipe multidisciplinaire</li> <li>• Résolution de problèmes par la collaboration</li> </ul>
Développement de l'expertise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation du personnel du système d'éducation et des écoles sur :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o les politiques et les protocoles</li> <li>o les programmes et stratégies de prévention et d'intervention</li> </ul> </li> <li>• Programmes d'insertion professionnelle et de mentorat à l'intention du nouveau personnel enseignant et des nouveaux gestionnaires</li> <li>• Communautés d'apprentissage professionnelles</li> <li>• Perfectionnement professionnel continu concernant :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o les besoins des apprenantes et apprenants marqués par la diversité</li> <li>o les stratégies ciblées pour appuyer les élèves ayant des besoins particuliers</li> </ul> </li> <li>• Rapprochement des ressources et des initiatives</li> <li>• Développement du leadership dans les écoles et à l'échelle du conseil scolaire</li> </ul>

## RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

Une gamme de ressources internes et externes sont mises à la disposition des gestionnaires des conseils scolaires et des écoles qui déploient des plans pour la création d'écoles bienveillantes et sécuritaires et la résolution des problèmes de comportement. Certaines d'entre elles sont représentées à la figure 12.

**FIGURE 12. RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES**



## RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET SITES INTERNET

Voici des ressources qui contiennent des résultats de recherche sur des domaines précis liés au comportement. Cette liste n'est pas exhaustive.

### ■ L'intimidation et sa prévention

ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTÉ PUBLIQUE. *Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire*, Ottawa, l'ACSP, 2004. Accessible au [www.cpha.ca/fr/activities/safe-schools.aspx](http://www.cpha.ca/fr/activities/safe-schools.aspx).

CRAIG, W. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 1998, vol. 24, p. 123–130.

CRAIG, W.M. et Y. HARTEL. Bullying, physical fighting and victimization. Dans *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey*, sous la direction de C. CURRIE, C. ROBERTS, A. MORGAN et coll., Système des Politiques de l'OMS, Genève, Organisation mondiale de la Santé, 2004, p. 133–144.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Exemples de sondages sur le climat scolaire, Répertoire des ressources pour établir des écoles sécuritaires et intégratrices, Écoles sécuritaires, Toronto, le Ministère, 2009. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/bullying.html](http://www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/bullying.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'intimidation : Essayons d'y mettre un terme*. Toronto, le Ministère, 2009. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/fre/parents/bullyingf.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/bullyingf.pdf).

PREVNET (Réseau national pour la promotion des relations et l'élimination de la violence). Nouvelle initiative sur les réseaux de centres d'excellence. Accessible au <http://prevnet.ca>.

RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS. *Cyberintimidation : importance des comportements éthiques en ligne*. Ressource pour la salle de classe : série de leçons bilingues visant à appuyer et à améliorer les programmes de lutte contre l'intimidation et de développement de l'empathie dans les écoles, 2009. Accessible au [www.media-awareness.ca](http://www.media-awareness.ca).

## ■ La communication et ses troubles

*Behavioral Disorders, Journal of the Council for Children With Behavioral Disorders*, édition spéciale : The relationship of language and behaviour, 2003, vol. 29, n° 1 (décembre).

BEITCHMAN, Joseph H., Beth Wilson, Carla J. Johnson et coll. « Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2001, vol. 40, n° 1, p. 75–82.

BIERMAN, Karen L. *Programmes et services qui se sont révélés efficaces pour diminuer l'agressivité chez les jeunes enfants : Commentaires sur Webster-Strattona, Lochman et Domitrovich et Greenberg*, 2003 (publication sur Internet le 23 septembre 2003). Accessible au [www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/BiermanANGxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/BiermanANGxp.pdf).

HANCOCK, T.B., A.P. Kaiser et E.M. Delaney. « Teaching parents of preschoolers at high risk: Strategies to support language and positive behaviour », *Topics in Early Childhood Special Education*, 2002, vol. 22, n° 4 (décembre), p. 191–212.

Prizant, B., L. Audet, G. Burke et coll. « Common disorders and emotional/behavioural disorders in children and adolescents », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1990, vol. 55, p. 179–192.

*Talking Point*. Site Web consacré à la communication chez les enfants. Accessible au [www.ican.org.uk/TalkingPoint/Home.aspx](http://www.ican.org.uk/TalkingPoint/Home.aspx).

*The Challenging Behaviour Foundation*. Site Web proposant des ressources pour aider les familles à s'occuper d'enfants et d'adultes ayant de graves difficultés d'apprentissage et des comportements difficiles. Accessible au [www.thecbf.org.uk/resources/comms-dvd.htm](http://www.thecbf.org.uk/resources/comms-dvd.htm).

Warner-Leeper, G., N. Wright et A. Mack. « Language disabilities of antisocial boys in residential treatment », *Journal of Behavioral Disorders*, 1994, vol. 19, n° 3, p. 159–170.

Warner-Leeper, G.A. et A.E. Mack. « Language abilities in boys with chronic behaviour disorders », *Language Speech and Hearing Services in the Schools*, 1992, vol. 23, p. 214–223.

WOODS, B. *Children and communication: Verbal and non-verbal language development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1976.

## ■ Déficits de la fonction exécutive

Dawson, P. et R. Guare. *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*, New York, Guilford Press, 2004.

Lyon, G.R. et N.A. Krasnogor (éd.). *Attention, memory, and executive function*, Baltimore, Paul H. Brookes, 1996 (chap. 15).

## ■ Maladie mentale et problèmes de santé mentale

Association canadienne pour la santé mentale. *À manipuler avec soin : Des stratégies pour promouvoir la santé mentale des jeunes enfants fréquentant des services de garde communautaires*, Ottawa, l'ACSM, 2004.

Canada. Sénat. *De l'ombre à la lumière : La transformation des services concernant la santé mentale, la maladie mentale et la toxicomanie au Canada, rapport final du Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie*, Ottawa, Sénat, 2006. Accessible au [www.parl.gc.ca/39/1/ParlBus/commbus/senate/com-f/SOCI-F/rep-f/rep02may06-f.htm](http://www.parl.gc.ca/39/1/ParlBus/commbus/senate/com-f/SOCI-F/rep-f/rep02may06-f.htm).

Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie. *Quand ça ne va pas : Aide aux familles*, Toronto, FCRP, 2004.

Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie. *Quand ça ne va pas : Aide aux enseignants aux prises avec des élèves en difficulté*, Toronto, FCRP, 2005.

## ■ Sites Web

Association canadienne pour la santé mentale :  
[www.cmha.ca/bins/index.asp?lang=2](http://www.cmha.ca/bins/index.asp?lang=2)

Centre d'excellence provincial au CHEO en santé mentale des enfants et des ados :  
[www.cheo.on.ca/francais/hub.shtml](http://www.cheo.on.ca/francais/hub.shtml)

Commission de la santé mentale du Canada :  
[www.mentalhealthcommission.ca/Pages/index.html](http://www.mentalhealthcommission.ca/Pages/index.html)

Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie :  
[www.cprf.ca](http://www.cprf.ca)

Mental Health Canada :  
[www.mentalhealthcanada.com](http://www.mentalhealthcanada.com)

Santé mentale pour enfants Ontario :  
[www.kidsmentalhealth.ca](http://www.kidsmentalhealth.ca)

# 5

## ***Résoudre les problèmes de comportement par une démarche axée sur la discipline progressive***

**L**e recours à la discipline progressive pour lutter contre les problèmes de comportement chez les élèves a pour origine et pour objectif l'observation des principes et des pratiques de bienveillance et de sécurité dans les écoles. La discipline progressive vise à permettre aux élèves de rejeter le comportement inapproprié et de privilégier le comportement qui représente une réponse constructive à leurs difficultés. Comme il est précisé au chapitre 1, la note Politique/Programmes n° 145 entend par *discipline progressive* l'utilisation d'un « ensemble homogène de programmes de prévention, d'interventions, d'appuis et de conséquences, [et] vise à corriger des comportements inappropriés chez les élèves et à tirer parti des stratégies qui encouragent et favorisent des comportements positifs. En cas de comportement inapproprié, les mesures disciplinaires à appliquer devraient s'inscrire dans un cadre qui prévoit le passage d'une intervention seulement axée sur la punition à une intervention comportant des mesures correctives et un soutien. Les écoles devraient avoir recours à une gamme d'interventions, d'appuis et de conséquences favorisant le développement et comportant des possibilités d'apprentissage qui renforcent un comportement positif tout en aidant les élèves à faire de bons choix. » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009g, p. 3).

Ainsi que le précise clairement la note Politique/Programmes n° 145, une démarche axée sur la discipline progressive comporte deux aspects – la promotion d'un comportement positif et la gestion du comportement inapproprié – tous deux abordés en détail aux chapitres 2, 3 et 4. Pour mettre en œuvre cette démarche, les conseils scolaires et les écoles doivent rédiger des politiques de discipline progressive qui sont conformes aux exigences de la note Politique/Programmes n° 145 et qui reflètent les conditions locales et la disponibilité des ressources

internes et externes. (Les politiques des écoles doivent être conformes à celles du conseil scolaire.) Ces politiques devraient fournir des lignes directrices et définir des procédures pour aider les gestionnaires et le personnel des écoles :

- ◆ à évaluer le comportement et l'efficacité des appuis et des interventions en place;
- ◆ à préparer une réaction qui tient compte des circonstances atténuantes et d'autres facteurs qui peuvent avoir influencé le comportement.

### *Évaluer le comportement de l'élève*

■ L'outil de collecte d'information illustré dans la figure 13 à titre d'exemple peut aider les conseils scolaires et les écoles à préparer des directives pour l'évaluation du comportement des élèves. Cet outil est conçu pour évaluer le comportement des élèves ayant des besoins particuliers, bien qu'il puisse être adapté pour une utilisation auprès de tous les élèves. L'exemple de formulaire contient une liste de vérification qui permet de définir les appuis et les interventions déjà en place pour l'élève et d'en évaluer l'efficacité.

**FIGURE 13. EXEMPLE D'OUTIL DE COLLECTE D'INFORMATION SUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS\***

Renseignements sur l'élève	
<b>Nom :</b> _____	
<b>Année d'études :</b> _____ <b>Âge :</b> _____ <b>Sexe:</b> M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	
Brève description de l'incident : (qui, quand et quoi)	
Description de ce qui a mené à l'incident : (p. ex., problème de transition/distractions, interaction avec les pairs, événements)	
Description de la réaction immédiate et des suites de l'incident : (p. ex., résolution)	
Renseignements sur l'éducation de l'enfance en difficulté : <input type="checkbox"/> PEI <input type="checkbox"/> CIPR	
Anomalie : _____	
Programme _____ Service(s) _____	
Renseignements pertinents : (p. ex., bulletin scolaire le plus récent; résumé des évaluations; aptitudes à la communication, aptitudes sociales, degré d'autonomie; renseignements familiaux pertinents; langue maternelle; renseignements médicaux; renseignements sur les écoles ou conseils scolaires précédents; incidents antérieurs)	

\*Cet exemple d'outil de collecte d'information permet de recueillir des renseignements sur une période donnée et de favoriser le partage de l'information pendant les transitions de l'élève.

**Figure 13 (suite)**

<b>Stratégies de prévention et d'intervention</b>			
<b>Stratégies de soutien du comportement</b>	<b>Efficace</b> ✓	<b>Inefficace</b> ✓	<b>Remarques</b>
Programmes de prévention et d'intervention précoce			
Programme de développement des aptitudes sociales			
Programmes de soutien des pairs, de mentorat et de leadership			
Programmes de développement d'un comportement positif (p. ex., développement du caractère)			
Stratégies correctives et d'assistance (p. ex., pratiques réparatrices, cercles réparateurs)			
Registre des comportements			
Évaluation du comportement fonctionnel			
Plan de soutien du comportement			
Plan de sécurité			
Environnement de la salle de classe : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aménagement des lieux</li> <li>• Habitudes de travail pour favoriser des comportements et interactions positifs</li> </ul>			
Adaptation de la salle de classe ou modification du programme d'études			
Plan de transition			
Plan de communication			
Partenariat avec les parents			
Soutien continu par l'entremise de l'équipe de soutien de l'école ou de l'équipe multidisciplinaire			
Participation de l'équipe d'action pour la sécurité dans les écoles			
Participation d'organismes ou de professionnels du milieu communautaire			
Autre(s) stratégie(s)			

## *Considérer les circonstances atténuantes et autres enjeux*

■ Les conseils et les écoles doivent tenir compte de différentes circonstances atténuantes et d'autres facteurs avant de décider si un comportement particulier exige une suspension ou un renvoi. Il est recommandé que les circonstances atténuantes et autres facteurs soient pris en compte par les conseils et les écoles même lorsqu'il s'agit de cas moins graves. Cette recommandation est conforme aux fondements de ce document – selon lesquels l'intervention visant à résoudre des problèmes de comportement ne peut être constructive que si une démarche globale est entreprise pour comprendre les difficultés éprouvées par les élèves.

La liste de vérification représentée dans la figure 14 définit les types de circonstances et de facteurs dont les conseils et les écoles sont priés de tenir compte lorsqu'ils prennent des mesures disciplinaires, et une attention toute spéciale est accordée dans cette liste aux circonstances des élèves ayant des besoins particuliers.

Certains élèves ayant des besoins particuliers – pas tous – bénéficieront d'un PEI (plan d'enseignement individualisé). Les conseils et les écoles doivent veiller à ce que leurs politiques et leurs procédures de discipline progressive soient adaptées à ces deux groupes – les élèves ayant des besoins particuliers qui ont un PEI et ceux et celles qui n'en ont pas. La figure 15 montre les procédures qui pourraient faire partie d'une démarche axée sur la discipline progressive pour les élèves ayant des besoins particuliers. La liste n'est pas exhaustive.

Si la nature et la gravité du comportement de l'élève indiquent la nécessité d'une suspension, il est obligatoire de tenir compte des circonstances atténuantes et d'autres facteurs. Si une décision en faveur d'une suspension est finalement prise, les circonstances atténuantes et autres facteurs doivent également être pris en compte dans la décision concernant la durée de la suspension. La figure 16 illustre les étapes d'un processus de suspension.

L'élève suspendu ou renvoyé doit se voir proposer des moyens de poursuivre son éducation. Les conseils sont invités à consulter la note Politique/Programmes n° 141, « Programmes des conseils scolaires pour élèves faisant l'objet d'une suspension à long terme », et la note Politique/Programmes n° 142, « Programmes des conseils scolaires pour élèves faisant l'objet d'un renvoi », pour obtenir des conseils sur les possibilités d'éducation à offrir aux élèves qui ont été suspendus ou renvoyés (ministère de l'Éducation, 2007d et 2007c).

**FIGURE 14. CONSIDÉRATIONS VISANT UN COMPORTEMENT INAPPROPRIÉ**

**Considérations visant la meilleure réponse en présence d'un comportement inapproprié :**

- Les circonstances particulières de l'élève (p. ex., circonstances atténuantes ou autres facteurs).
- La nature et la gravité du comportement.
- Les répercussions sur le climat scolaire (p. ex., relations avec la communauté scolaire).

**Circonstances atténuantes applicables à l'élève :**

- L'élève est incapable de contrôler son comportement.
- L'élève est incapable de comprendre les conséquences prévisibles de son comportement.
- La présence continue de l'élève dans l'école ne pose pas de risque inacceptable pour la sécurité de qui que ce soit.

Remarque : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Autres facteurs :

- Les antécédents de l'élève.
- Le fait de savoir si un processus de discipline progressive a été appliqué à l'élève.
- Le fait de savoir si l'activité pour laquelle l'élève est ou peut être suspendu ou renvoyé était due 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 ou à toute autre forme de harcèlement.
- Les conséquences de la suspension ou du renvoi sur la poursuite des études de l'élève.
- L'âge de l'élève.
- Dans le cas d'un ou d'une élève pour lequel ou laquelle un plan d'enseignement individualisé (PEI) a été élaboré :
  - i. si son comportement était une manifestation du handicap identifié dans le plan,
  - ii. si des mesures d'accommodement adéquates et personnalisées ont été prises,
  - iii. si la suspension ou le renvoi risque d'aggraver son comportement ou sa conduite.

Renseignements sur la culture scolaire, p. ex., : est-ce que l'élève est accepté(e) et respecté(e), et est-ce que les autres savent qu'il ou elle a des besoins particuliers?

Remarque : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**FIGURE 15. PROCÉDURES ET CONSIDÉRATIONS SUR LA DISCIPLINE PROGRESSIVE POUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS**



Le PEI d'un élève peut comprendre un ou plusieurs des éléments suivants :

- différents types d'adaptations;
- des attentes d'apprentissage modifiées ou autres;
- des stratégies d'intervention liées au comportement;
- le soutien de ressources humaines;
- un plan de transition.

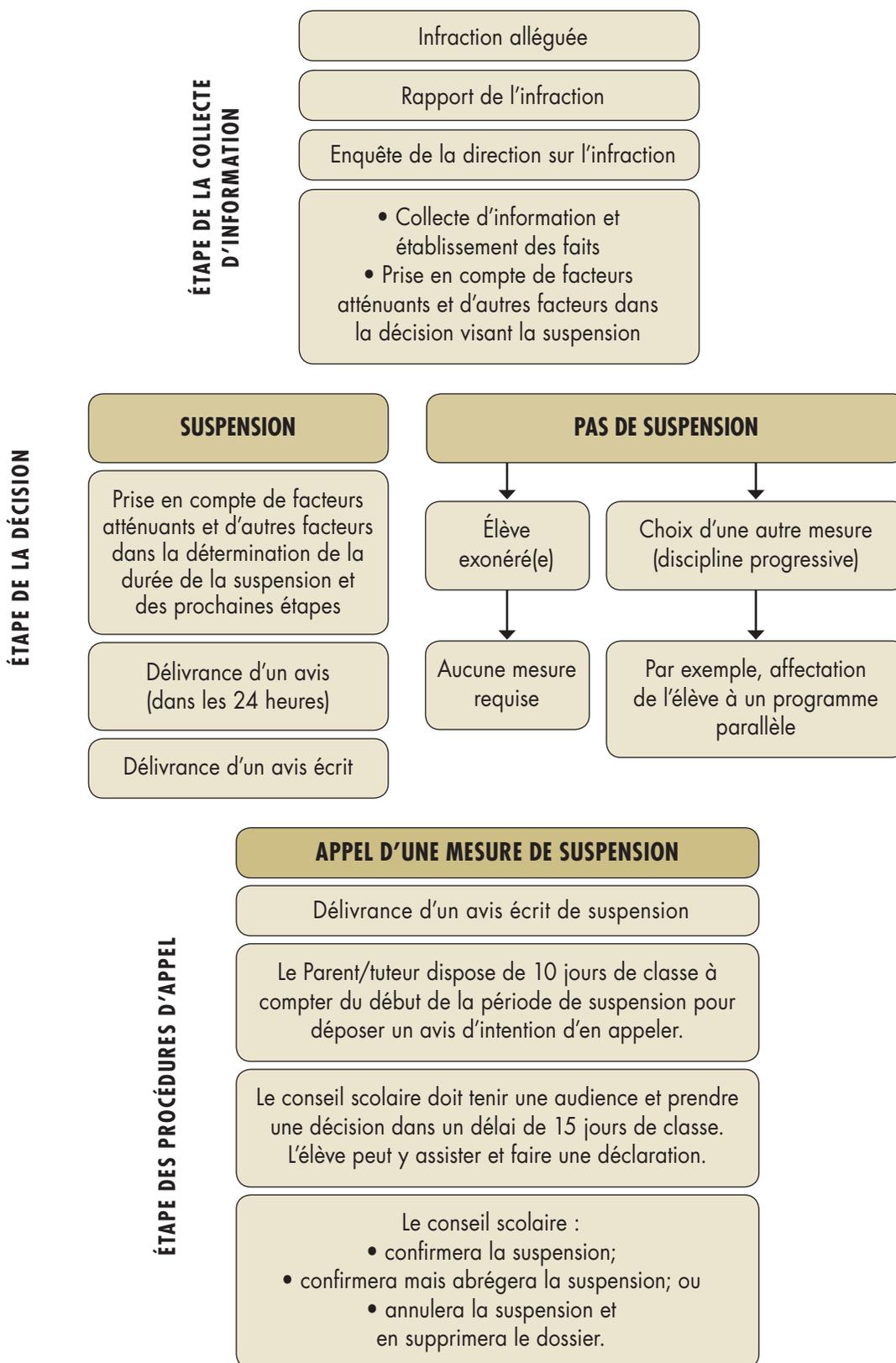
Pour les élèves ayant des besoins particuliers, toutes les interventions, appuis et conséquences doivent être conformes au PEI de l'élève.

Les appuis ou interventions supplémentaires pour les élèves bénéficiant d'un PEI peuvent comprendre certains ou chacun des éléments suivants :

- le soutien de l'équipe-école;
- d'autres évaluations, y compris par des professionnels et par un CIPR (comité d'identification, de placement et de révision);
- le soutien d'agences externes ou d'organismes communautaires.

\* Si la suspension d'un élève est envisagée, la directrice ou le directeur **doit** tenir compte des facteurs atténuants et autres.

**FIGURE 16. PROCESSUS DE SUSPENSION**



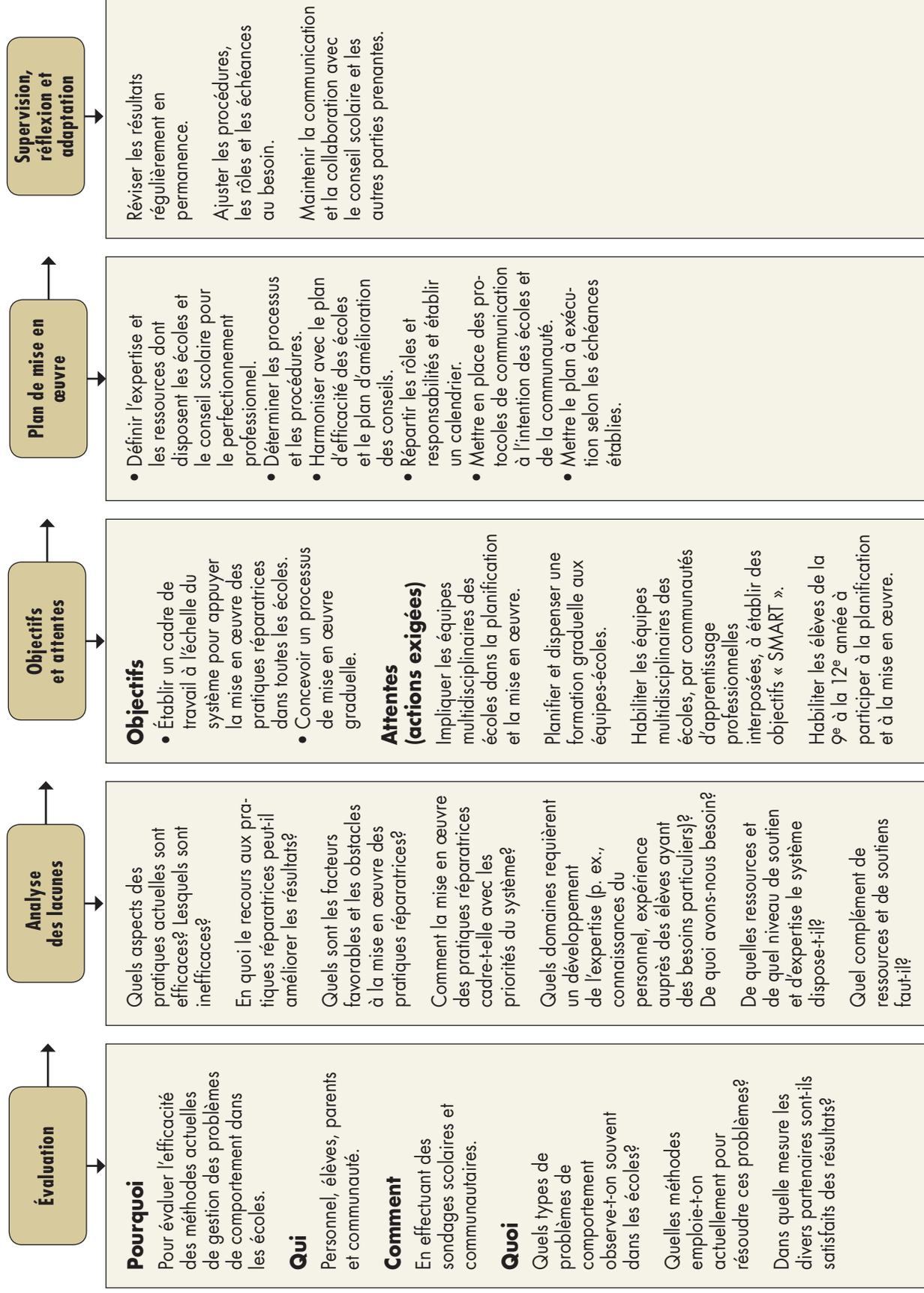
## *Prendre des mesures*

■ Il est possible que les conseils scolaires et les écoles aient déjà en place un processus de planification et de mise en œuvre de changements pour améliorer la culture scolaire et endiguer les problèmes de comportement chez les élèves. Autrement, ils pourraient suivre un processus semblable à celui illustré dans le « Modèle de cadre de mise en œuvre » proposé au chapitre 2 (voir Figure 3, p. 20). Qu'il s'applique au niveau du conseil scolaire, de l'école ou de la salle de classe, ce processus comprendrait les étapes suivantes :

- ◆ évaluation de la culture scolaire et des élèves pour définir les domaines nécessitant une amélioration ou une intervention;
- ◆ interprétation des résultats de l'évaluation (analyse des lacunes) pour clarifier les besoins;
- ◆ consultation auprès des parties prenantes et des experts pour établir les objectifs, les attentes et les priorités;
- ◆ définition des stratégies et ressources appropriées de mise en œuvre, attribution des responsabilités et établissement des échéances;
- ◆ suivi pour évaluer les progrès et les résultats, modifier les objectifs et les mesures au besoin et identifier les besoins, nouveaux ou émergents.

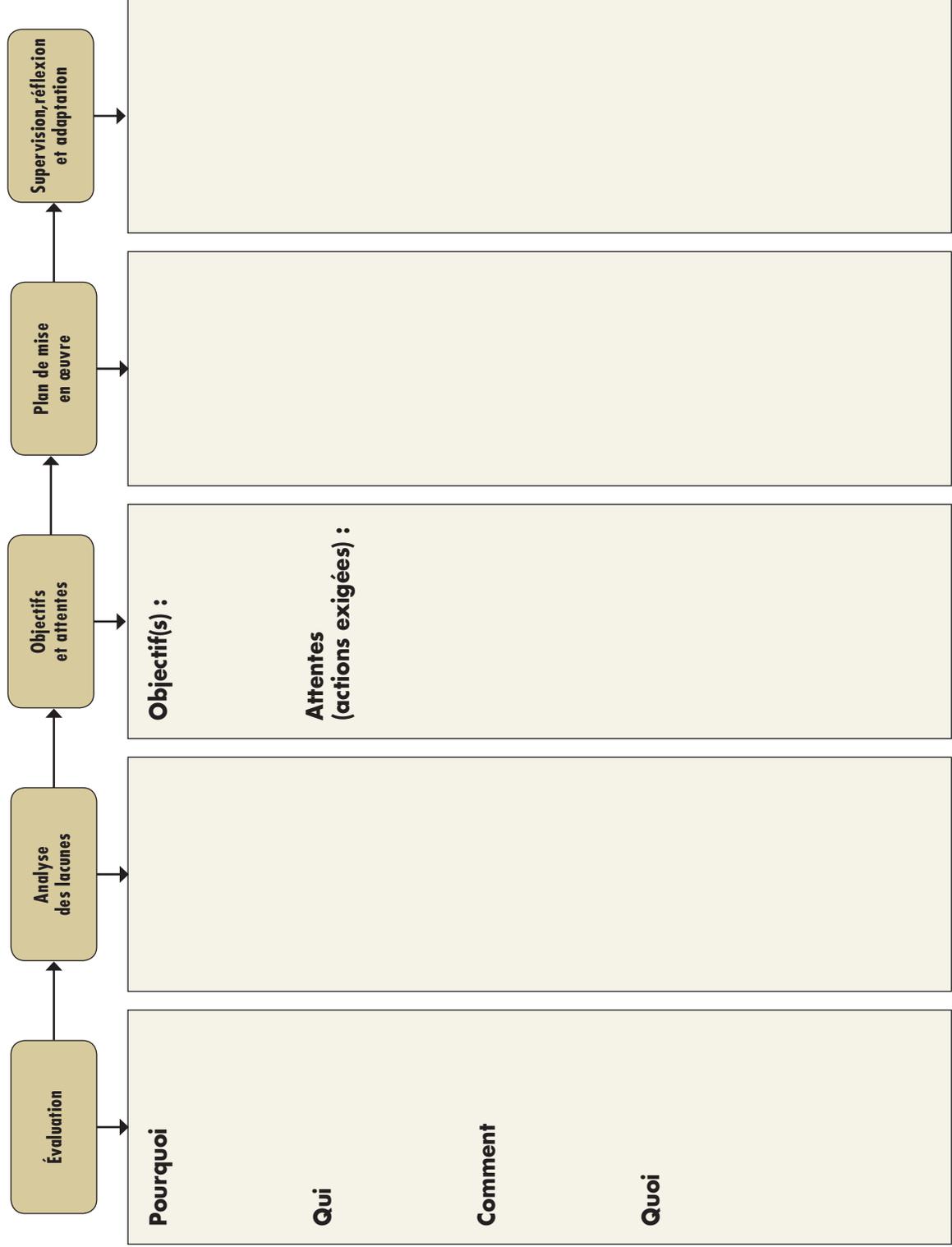
Une variante de ce processus est représentée à la figure 17, qui illustre comment un modèle de planification générique pourrait servir à planifier et à mettre en œuvre des interventions particulières – en l'occurrence, le recours aux « pratiques réparatrices » – que ce soit dans une seule école, certaines ou toutes les écoles d'un conseil scolaire. (Un exemplaire vierge de ce modèle à l'usage des conseils et des écoles, intitulé « Modèle de planification », est fourni à l'annexe.)

**FIGURE 17 : METTRE EN ŒUVRE DES PRATIQUES RÉPARATRICES, DE LA MATERNELLE À LA 12<sup>e</sup> ANNÉE (MODÈLE DE PLANIFICATION POUR LES SYSTÈMES SCOLAIRES)**



**ANNEXE : MODÈLE DE PLANIFICATION**

Modèle de planification pour :



## GLOSSAIRE

---

**adaptations** : les stratégies pédagogiques, les stratégies d'évaluation et les ressources humaines spécialisées, ainsi que l'équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 28).

**apprentissage coopératif** : stratégie d'enseignement dans le cadre de laquelle des élèves aux capacités et aux talents différents travaillent en collaboration en groupes constitués par l'enseignante ou l'enseignant pour mener à bien une tâche précise. Cette stratégie vise à promouvoir l'acquisition d'un comportement social et d'aptitudes sociales appropriés. (Voir chapitre 4.)

**carrefour** : école communautaire ouverte à son quartier et qui est en mesure de proposer des appuis pour améliorer les soins et la santé des enfants et d'offrir à ceux-ci des occasions d'apprentissage diversifiées, des loisirs, ainsi que des expériences culturelles et artistiques.

**cercle d'amis** : variante de « cercle réparateur ».

**comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)** : Le Règlement 181/98 exige des conseils scolaires qu'ils mettent sur pied un ou plusieurs comités d'identification, de placement et de révision (CIPR). Le CIPR se réunit pour décider si un élève devrait être identifié comme étant en difficulté et, dans l'affirmative, quel est le placement qui répondrait le mieux à ses besoins. Un CIPR comprend au moins trois personnes, dont l'une doit être une directrice ou un directeur d'école ou une agente ou un agent de supervision du conseil. Une conseillère ou un conseiller scolaire ne peut être membre du CIPR (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001, p. D4).

**conception universelle de l'apprentissage** : méthode d'enseignement fondée sur l'emploi de stratégies d'enseignement ou de ressources pédagogiques conçues pour répondre à des besoins particuliers et améliorer l'apprentissage pour *tous* les élèves, quels que soient leur âge, leurs habiletés ou leur situation. (Voir chapitre 4.)

**démarche par étapes** : approche systématique et séquentielle fondée sur des interventions pédagogiques particulières d'intensité croissante pour répondre aux besoins de l'élève. Elle peut être employée pour répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan scolaire ou du comportement. (Voir chapitre 4.)

**différenciation pédagogique** : approche pédagogique qui vise à adapter l'enseignement en fonction des différences dans les intérêts des élèves, leurs styles d'apprentissage et leur degré de préparation à l'apprentissage. (Voir chapitre 4.)

**équipe de soutien de l'école** : cette équipe, située dans l'école, suggère des stratégies d'enseignement aux titulaires de classe ayant des élèves avec des besoins particuliers et leur recommande des évaluations formelles ou informelles. L'équipe de soutien de l'école est constituée de personnes qui ont une expérience diversifiée et qui travaillent ensemble. Dans la plupart des écoles, les principaux membres de l'équipe sont les suivants : la directrice ou le directeur d'école ou la directrice ou le directeur adjoint; l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource de l'école pour l'enfance en difficulté, le cas échéant; une conseillère ou un conseiller en orientation (surtout au palier secondaire) et peut-être l'enseignante-guide ou l'enseignant-guide; l'enseignante ou l'enseignant actuel de l'élève et l'enseignante ou l'enseignant qui a signalé les difficultés de l'élève (adaptation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001, p. C6–C7).

Lorsque jugé à-propos, l'équipe de soutien de l'école peut inclure des membres du personnel du conseil scolaire et d'agences communautaires.

**équipe multidisciplinaire** : communauté ou groupe d'apprentissage formel ou informel composé de personnel-ressource interne ou externe possédant divers degrés d'expertise et travaillant ensemble pour :

- appuyer les élèves et les parents;
- collaborer, consulter et partager l'information et les connaissances afin de définir les stratégies susceptibles d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves et de combler les lacunes.

L'équipe multidisciplinaire peut jouer un rôle significatif auprès des enseignantes et enseignants en les aidant à aborder les difficultés qu'un élève peut éprouver en classe avant et après son évaluation et son identification formelles. Elle peut apporter des perspectives et une expertise précieuses dans le cadre des interventions et de l'aide envisageables pour la résolution des problèmes. La participation active des parents et des élèves accroît l'efficacité de cette équipe de l'école (adaptation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001, p. C7–C8).

**évaluation du comportement fonctionnel** : type d'évaluation servant à reconnaître des tendances de comportement ainsi que la relation entre les conditions ou les événements de la vie d'une personne et certains types de comportement problématique. (Voir chapitre 4.)

**évaluation du risque** : évaluation effectuée pour définir les sources de préjudice potentiel aux élèves et aux adultes, comme un comportement inapproprié de la part d'un élève ou d'une élève montrant des signes qui laissent présager l'escalade. (Voir chapitre 4.)

**facteurs atténuants** : facteurs, définis dans le Règlement de l'Ontario 472/07, « Suspension et renvoi des élèves », qui doivent être pris en compte par la direction de l'école lorsque celle-ci envisage la suspension ou le renvoi d'un élève. L'absence de risque pour l'entourage à l'école et l'incapacité de l'élève à maîtriser son comportement ou à en comprendre les conséquences sont des facteurs atténuants. (Voir chapitre 1.)

**fonction exécutive** : ensemble de processus cognitifs qui aident les élèves à pratiquer des activités comme la planification, l'organisation, l'établissement de stratégies ainsi que l'attention aux détails et leur rétention. (Voir chapitre 3.)

**instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)** : questionnaire qui sert à mesurer le degré de préparation des enfants à l'apprentissage en fonction des étapes du développement de l'enfant relativement à son état de santé et au bien-être physique, sa compétence sociale, son développement affectif, son niveau d'acquisition du langage et son développement cognitif, ses aptitudes à la communication et ses connaissances générales. (Voir chapitre 4.)

**maladie mentale** : une affection mentale qui peut être diagnostiquée et qui nécessite habituellement des soins médicaux, notamment les troubles de l'humeur, les psychoses et les problèmes liés à l'anxiété. Les maladies mentales incluent une variété de problèmes psychiatriques et affectifs qui varient en intensité et en durée et qui peuvent resurgir de temps à autre. (Voir chapitre 3.)

**modifications** : changements apportés aux attentes de l'année d'études correspondant à l'âge de l'élève pour une matière ou un cours en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 29).

**plan d'enseignement individualisé :** plan écrit décrivant le programme d'enseignement et/ou les services à l'enfance en difficulté requis par l'élève, fondé sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève, c'est-à-dire les points forts et les besoins qui ont une incidence sur la capacité de l'élève d'apprendre et de démontrer son apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 7).

**plan de sécurité :** plan d'intervention d'urgence énonçant les rôles et responsabilités du personnel dans la gestion, chez l'élève, de comportements risqués ou potentiellement risqués. La conception d'un plan de sécurité concerne tout le personnel qui travaille en permanence et au quotidien avec l'élève, ainsi que les parents et les représentants de tout organisme communautaire travaillant auprès de l'élève et de sa famille.

**plan de soutien du comportement :** plan écrit, conçu pour cibler le motif sous-jacent du comportement, remplacer le comportement inapproprié par un comportement approprié qui sert la même fonction et réduire ou éliminer le comportement difficile (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007a). Au sein des conseils scolaires, les plans de soutien du comportement sont parfois appelés plans de gestion du comportement.

**pratiques réparatrices :** moyens mis en œuvre en réponse à un comportement inapproprié en privilégiant la réparation des préjudices causés aux personnes et aux relations plutôt que l'imposition d'une peine au contrevenant. (*Voir* chapitre 4.)

**problèmes de santé mentale :** problèmes mentaux, psychologiques et affectifs et un éventail de dysfonctions allant d'affections qui peuvent être diagnostiquées et qui nécessitent des soins médicaux (*voir* **maladie mentale**) jusqu'aux difficultés et problèmes que tout le monde éprouve de temps à autre. Les problèmes de santé mentale peuvent nuire à la capacité d'une personne de jouir de la vie et de surmonter les problèmes quotidiens, et peuvent aussi nuire à l'apprentissage (*Voir* chapitre 3.)

**registre des comportements :** *voir* **tableau ACC**.

**santé mentale :** état d'esprit qui permet à une personne de jouir de la vie et de relever les défis quotidiens – comme faire des choix et prendre des décisions, s'adapter et surmonter les situations difficiles ou parler de ses besoins et de ses désirs. (*Voir* chapitre 3.)

**tableau ACC :** outil servant à consigner les observations sur le comportement de l'élève et les événements qui s'y rapportent. La lettre « A » désigne l'antécédent d'un comportement problématique (c.-à-d. l'événement ou l'activité qui le précède immédiatement). Le premier « C » désigne le comportement observé. Le second « C » désigne la conséquence (l'événement) qui suit immédiatement le comportement. Également appelé « registre des comportements ».

**trouble de la communication :** trouble ou retard qui entre dans le champ de pratique des orthophonistes et des audiologistes. (*Voir* chapitre 3.)

**trouble du langage :** trouble qui perturbe l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou l'usage de la communication verbale ou non verbale.

## BIBLIOGRAPHIE

---

ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTÉ PUBLIQUE. *Bullying, school exclusion and literacy*. Discussion paper, Ottawa, ACSP, 2003.

ASSOCIATION CANADIENNE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES. *Code de déontologie*, 2005a. Accessible au [www.caslpa.ca/PDF/french%20code%20of%20ethics.pdf](http://www.caslpa.ca/PDF/french%20code%20of%20ethics.pdf).

ASSOCIATION CANADIENNE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES. *Parole, langage et audition – Fiche de renseignements*, 2005b. Accessible au [www.caslpa.ca/PDF/fact%20sheets/speechhearingfactsheet-frn.pdf](http://www.caslpa.ca/PDF/fact%20sheets/speechhearingfactsheet-frn.pdf).

ASSOCIATION CANADIENNE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES. *Speech, language and hearing: The impact on children's education – Fact Sheet*, s.d. Accessible au [www.caslpa.ca/english/resources/educators%20school%20presentation.pps](http://www.caslpa.ca/english/resources/educators%20school%20presentation.pps).

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. *De quelle façon les problèmes de santé mentale peuvent-ils nuire à l'apprentissage des étudiants? et Les problèmes de santé mentale et la maladie mentale*, Toronto, ACSM, s.d. Consulté le 15 mars 2009 au [www.acsm.ca/ecolesecondaire/enseignantsH.htm](http://www.acsm.ca/ecolesecondaire/enseignantsH.htm).

ASSOCIATION DES PSYCHIATRES DU CANADA. *Canadian youth mental health and mental illness survey: Facts and figures*, Ottawa, APC, 1993.

AUSTIN, V.L. Fear and loathing in the classroom: A candid look at school violence and the policies and practices that address it, *Journal of Disability Policy Studies*, 2003, vol. 14, n° 1, p. 17–22.

BARKLEY, R.A. *Attention-deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford, 1990.

BARTON, C., et K. van den BROEK. Restorative justice conferencing and the ethics of care. *Ethics and Justice*, 1999, vol. 2, n° 2, p. 55–65. Accessible au [www.ethicsjustice.org/v2n2/conference.html](http://www.ethicsjustice.org/v2n2/conference.html).

BROWN, T.E. Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2006, vol. 53, n° 1, p. 35–46.

BUCHER, K.Y., et M.L. MANNING. Challenges and suggestions for safe schools. *The Clearing House*, 2003, vol. 76, n° 3, p. 1–5.

BURNS, M.K., V.J. Dean, et S. Jacob-Timm. Assessment of violence potential among school children: Beyond profiling. *Psychology in the Schools*, 2001, vol. 38, n° 3, p. 239–247.

CANADA. MINISTÈRE DE LA SANTÉ. *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, Ottawa, Comité de rédaction sur les maladies mentales au Canada, 2002.

CENTRE CANADIEN D'HYGIÈNE ET DE SÉCURITÉ AU TRAVAIL. *En quoi consiste une évaluation des risques?* 2006. Consulté le 15 mars 2009 au [www.cchst.ca/oshanswers/hsprograms/risk\\_assessment.html](http://www.cchst.ca/oshanswers/hsprograms/risk_assessment.html).

CENTRE DE TOXICOMANIE ET DE SANTÉ MENTALE. *Défis et décisions : Trouver des services de santé mentale en Ontario*, 2003. Accessible au [www.camh.net/fr/Care\\_Treatment/Resources\\_clients\\_families\\_friends/Challenges\\_and\\_Choices/index.html](http://www.camh.net/fr/Care_Treatment/Resources_clients_families_friends/Challenges_and_Choices/index.html).

CENTRE FOR AUTISM AND RELATED EXCEPTIONALITIES. Functional behaviour assessment, s.d. Accessible au [www.care-autism.com/fba.html](http://www.care-autism.com/fba.html).

COMMUNITY HEALTH SYSTEMS RESOURCE GROUP, THE HOSPITAL FOR SICK CHILDREN. *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school – final report*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans – Rapport final*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008.

DANIEL, Y., et K. BONDY. Safe schools and zero tolerance: Policy, program and practice in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2008, vol. 70, p. 1–20.

DEAL, T.E., et K.D. Peterson. How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 1998, vol. 56, n° 1, p. 28–30.

DEWIT, D., C. MCKEE, C.J. FJELD, et K. KARIOJA. *The critical role of school culture in student success*, 2003. Accessible au [www.csgv.ca/counselor/assets/Critical%20Role%20of%20School%20Culture%20in%20Student%20Success.pdf](http://www.csgv.ca/counselor/assets/Critical%20Role%20of%20School%20Culture%20in%20Student%20Success.pdf).

DEWIT, D., L. AKST, K. BRAUN, et coll. *Sense of School Membership: A Mediating Mechanism Linking Student Perceptions of School Culture with Academic and Behavioural Functioning (Baseline Data Report of the School Culture Project)*, Toronto, CAMH, 2002.

DODD, A.W. Making schools safe for all students: Why schools need to teach more than the 3 R's. *NASSP (National Association of Secondary School Principals) Bulletin*, 2000, vol. 84, n° 617, p. 25–31.

DREWERY, W. « Conferencing in schools: Punishment, restorative justice, and the productive importance of the process of conversation », *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2004, vol. 14, p. 332–344.

FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés*, coll. Redécouverte, Paris, Éditions La Découverte, 2001.

FREIRE, P. *The politics of education - culture, power, and liberation*. Traduit vers l'anglais par Donald Macedo, New York, Bergin and Garvey, 1985.

FULLAN, M. *The moral imperative of school leadership*, Thousand Oaks (Calif.), Corwin Press, 2003.

GERBER, A. *Language-related learning disabilities: Their nature and treatment*. Baltimore (MD), Brookes, 1993.

GETTY, L.A., et S.E. SUMMY. « Language deficits in students with emotional and behavioural disorders: Practical applications for teachers », *Beyond Behaviour*, 2006, vol. 15, n° 3, p. 15–22.

GREGORY, G.H., et C. Chapman. *Differential instruction strategies: One Size Doesn't Fit All*, Thousand Oaks (Calif.), Corwin Press, 2002.

GUARE, R., et P. Dawson. Executive skills in children and teens - parents, teachers, and clinicians can help, *The Brown University Child and Adolescent Behaviour Letter*, 2004, vol. 20, n° 8. Child Research Net.

- HINCKS-DELLCREST CENTRE. *The ABCs of mental health - A teacher resource*. Toronto, HDC, 2008. Accessible au [www.brocku.ca/teacherresource/ABC/](http://www.brocku.ca/teacherresource/ABC/).
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR RESTORATIVE PRACTICES. *What is restorative practices?* 2009. Accessible au [www.iirp.org/whatisrp.php](http://www.iirp.org/whatisrp.php).
- JEAY, J. « Students and teachers develop a resource manual for safe and caring schools », *Reclaiming Children and Youth*, 2001, vol. 9, n° 4, p. 207–210.
- KOHN, A. « Safety from the inside out: Rethinking traditional approaches », *Review of Education/Pedagogy/Culture Studies*, 2004, vol. 25, n° 4, 335–355.
- LEITCH, K. *Vers de nouveaux sommets – Rapport de la conseillère en santé des enfants et des jeunes*, Ottawa, Santé Canada, 2007.
- LIPMAN, P. *Race, class, and power in school restructuring*, New York, State University of New York Press, 1998.
- LYON, G.R. (éd.). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues*. Baltimore (MD), Brookes, 1994.
- MABIE, G.E. « Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens », *Educational Forum*, 2003, vol. 67 (hiver), p. 152–162.
- MANCUSO, L.L. « Reasonable accommodations for workers with psychiatric disabilities », *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 1990, vol. 14, n° 2, p. 3–19.
- MATHER, V. « Building a non-violent culture for learning », *Reclaiming Children and Youth*, 2001, vol. 9, n° 4, p. 202–206.
- MCGEE, R., M. FEEHAN, S. WILLIAMS, et coll. « DMS-III disorders in a large sample of adolescents », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1990, vol. 29, p. 611–619.
- MCGRATH, J. « School restorative conferencing », *Child Care in Practice*, 2002, vol. 8, n° 3, p. 187–200.
- McMURTRY, R., et A. CURLING. *Examen des causes de la violence chez les jeunes*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008.
- NELSON, J.R., G.J. BENNER, et D.L. ROGERS-ADKINSON. « An investigation of characteristics of K-12 students with comorbid emotional disturbance and significant language deficits served in public school settings », *Behavioral Disorders*, 2003, vol. 29, n° 1, p. 25–33.
- NEWTON, C., G. TAYLOR, et D. WILSON. « Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs », *Educational Psychology in Practice*, 1996, vol. 11, p. 41–48.
- OFFORD CENTRE FOR CHILD STUDIES. *L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance*. Hamilton (Ontario), OCCS, 2008. Accessible au [www.offordcentre.com/readiness/pubs/.../French\\_Presentation.ppt](http://www.offordcentre.com/readiness/pubs/.../French_Presentation.ppt).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Vers des points communs : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario (de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année)*, Toronto, le Ministère, 2008a.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'amélioration M-12 du conseil devrait améliorer l'enseignement, le leadership et l'apprentissage* (en cours de révision), Toronto, le Ministère, 2009b.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12)* (en cours de révision), Toronto, le Ministère, 2009c.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'apprentissage pour tous, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* (ébauche), Toronto, le Ministère, 2009e. Accessible au [www.ontariodirectors.ca](http://www.ontariodirectors.ca).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *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<sup>e</sup> année*, Toronto, le Ministère, 2005.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*, p. 72–74, Toronto, le Ministère, 2007a.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. ÉQUIPE D'ACTION POUR LA SÉCURITÉ DANS LES ÉCOLES. *Améliorer la sécurité dans les écoles : un plan d'action pour la prévention de l'intimidation*, Toronto, le Ministère, 2005.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. ÉQUIPE D'ACTION POUR LA SÉCURITÉ DANS LES ÉCOLES. *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action*, Toronto, le Ministère, 2006.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. ÉQUIPE D'ACTION POUR LA SÉCURITÉ DANS LES ÉCOLES. *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, Toronto, le Ministère, 2008.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le développement du caractère en action, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année : Pratiques réussies dans les écoles de l'Ontario*, Toronto, le Ministère, 2008b.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note Politique/Programmes n° 144 : Prévention de l'intimidation et intervention*, 19 octobre 2009, Toronto, le Ministère, 2009f. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/144.html](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/144.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note Politique/Programmes n° 128 : Code de conduite provincial et codes de conduite des conseils scolaires*, 4 octobre 2007, Toronto, le Ministère, 2007b. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/128f.html](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/128f.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note Politique/Programmes n° 142 : Programmes des conseils scolaires pour élèves faisant l'objet d'un renvoi*, 23 août 2007, Toronto, le Ministère, 2007c. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/142.html](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/142.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note Politique/Programmes n° 141 : Programmes des conseils scolaires pour élèves faisant l'objet d'une suspension à long terme*, 23 août 2007, Toronto, le Ministère, 2007d. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/141.html](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/141.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note Politique/Programmes n° 119 : Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, mise à jour le 24 juin 2009, Toronto, le Ministère, 2009d. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.html](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Note Politique/Programmes n° 145 : Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves*, 19 octobre 2009, Toronto, le Ministère, 2009g. Accessible au [www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/145.html](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/145.html).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Évaluation du rendement des directions d'école et des directions adjointes, Lignes directrices de mise en œuvre dans les conseils scolaires*, Toronto, le Ministère, 2009a.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cheminer en harmonie – Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*, Toronto, le Ministère, 2007e.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Éducation de l'enfance en difficulté – Guide pour les éducatrices et éducateurs*, Toronto, le Ministère, 2001.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'enseignement individualisé – Guide 2004*, Toronto, le Ministère, 2004.

ONTARIO. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SOINS DE LONGUE DURÉE. *Chaque porte est la bonne porte : vers une stratégie décennale de santé mentale et de lutte contre les dépendances*. Document de travail, juillet 2009, Toronto, le Ministère, 2009.

PASCAL, C. *Dans l'optique de notre meilleur avenir : Mise en œuvre de l'apprentissage des jeunes enfants en Ontario*. Rapport présenté au premier ministre par le conseiller spécial en apprentissage préscolaire, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009. Accessible au [www.ontario.ca/fr/initiatives/early\\_learning/ONT06\\_018866](http://www.ontario.ca/fr/initiatives/early_learning/ONT06_018866).

PINBOROUGH-ZIMMERMAN, J., R. SATTERFIELD, J. MILLER, et coll. « Communication disorders: Prevalence and co-morbid intellectual disabilities, autism, and emotional/behaviour disorders », *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2007, vol. 16, p. 359–367.

*Positive learning environments in schools: A pan-Canadian consensus statement*, 25 et 26 juin 2000. Accessible au [www.safehealthyschools.org/positivelearning.htm](http://www.safehealthyschools.org/positivelearning.htm).

ROURKE, B.P. (éd.). *Symptoms of nonverbal learning disabilities: Neuro-developmental manifestations*, New York, Guilford Press, 1995.

SANTÉ MENTALE POUR ENFANTS ONTARIO. *BCFPI annual implementation report, January 1, 2008 to December 31, 2008*. Accessible au [www.kidsmentalhealth.ca/documents/2008\\_Annual\\_report.pdf](http://www.kidsmentalhealth.ca/documents/2008_Annual_report.pdf).

SANTÉ MENTALE POUR ENFANTS ONTARIO. *Children's mental health services for children zero to six: Review of the literature and practice guide*, Toronto, SMEO, 2002.

SAPHIER, J., et M. King. « Good seeds grow in strong cultures », *Educational Leadership*, 1985, vol. 42, n° 6, p. 67–74.

SAUTNER, B. « The safe and caring schools initiative », *Reclaiming Children and Youth*, 2001, vol. 9, n° 4, p. 197–201.

STADER, D.L. « Preempting threats with a sound school policy », *NASSP Bulletin*, 2000, vol. 84, n° 617, p. 68–72.

STOLL, L., D. FINK, et L. EARL. *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools?* Londres, RoutledgeFalmer, 2003.

SURREY PLACE CENTRE. *Applied behaviour analysis (ABA) in the classroom: Moving from principles to practice workbook 2008*, Toronto, SPC, 2008.

THE SEARCH INSTITUTE. *40 developmental assets*, s.d. Accessible au [www.search-institute.org/assets](http://www.search-institute.org/assets).

TOMLINSON, C. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria (Virg.), Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

VAUGHN, S., S. LINAN-THOMPSON, et P. HICKMAN. « Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities », *Exceptional Children*, 2003, vol. 69, p. 391–409.



10-017

ISBN 978 1 4435 2293 9 (imprimé )

ISBN 978 1 4435 2294 6 (PDF)

ISBN 978 1 4435 2295 3 (TXT)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010