



Projet sur l'inclusion | Project Inclusion

**Modules pour éducateurs sur le
handicap, l'accessibilité et
l'inclusion**

Le Module 2 Dossier

Hôpital de réadaptation pour enfants Holland Bloorview

150, chemin Kilgour, Toronto (Ontario) Canada M4G 1R8

T 416 425 6220 T 800 363 2440 F 416 425 6591

hollandbloorview.ca

Un hôpital universitaire affilié entièrement à l'Université de Toronto.

Holland Bloorview

Kids Rehabilitation Hospital

Le Module 2 Dossier : Promouvoir l'inclusion

Résultats d'apprentissage


1. Comparer et analyser des moyens potentiels de soutenir l'inclusion sociale et les amitiés qui sont importantes pour la classe ou le cadre scolaire des élèves.
2. Définir le rôle que jouent les adultes dans la création d'opportunités et la promotion de l'inclusion sociale et de la participation sans obstacle des élèves, des collègues, des parents et des familles, et des membres de la communauté, dans tous les aspects de la vie scolaire.
3. Savoir où trouver les ressources liées à ce module et choisir les ressources à mettre à contribution et à mettre en œuvre dans votre classe ou votre établissement scolaire.

Message clé 1 : Les interactions sans obstacle sont essentielles pour promouvoir l'inclusion sociale et la pleine participation dans tous les aspects de la vie scolaire, y compris avec les élèves, les familles, les collègues, les parents et les membres de la communauté (selon le cas).


Une culture d'inclusion

Une culture d'inclusion repose sur la philosophie selon laquelle c'est l'ensemble de l'école qui partage la responsabilité de l'inclusion. Une véritable culture de l'inclusion ne peut être instaurée que si tout le monde y adhère. (Institut d'inclusion d'Intégration communautaire de l'Ontario, pas de date)

Expérience vécue 1 : Ingrid

Expérience vécue : Ingrid	Commentaires :
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Expérience vécue 2 : Ingrid

Expérience vécue : Ingrid	Commentaires :
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Conception universelle

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) vise à garantir que l'enseignement est adapté de manière à tirer parti des forces et à répondre aux besoins de tous les élèves. Le terme « universel » dans CUA n'implique pas qu'il existe une solution optimale pour tous ; il reflète plutôt la prise de conscience de la nature unique de chaque apprenant et la nécessité de tenir compte des différences, en créant des expériences d'apprentissage qui conviennent aux apprenants individuels et optimisent leur capacité à progresser.

[L'apprentissage pour tous : guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année](#)

Que veut dire « sans obstacle » ?

- Un environnement qui, de par sa conception, est un espace accessible et utilisable par toutes les personnes.
- L'aménagement sans obstacle favorise l'intégration et l'autonomie grâce à une conception à la fois sûre et fonctionnelle, et digne pour tous.
- Les environnements sans obstacle profitent à tous, y compris aux élèves handicapés, aux pairs, aux collègues, aux familles et à l'ensemble de la communauté scolaire.
- Contribuer activement à des interactions sans obstacle est un effort permanent.

Exemples de cadres directeurs : pratiques informées sur les traumatismes

Les principes de base des pratiques tenant compte des traumatismes sont les suivants :

- la sensibilisation aux traumatismes ;
- l'accent mis sur la sécurité et la fiabilité ;
- les possibilités de choisir, de collaborer et d'établir des liens ;
- le renforcement des forces et des aptitudes ;
- la reconnaissance des inégalités systémiques plus larges découlant des expériences de traumatisme et de violence. (Association canadienne de santé publique, 2019)

La promotion d'approches scolaires tenant compte des traumatismes et sensibles aux traumatismes a un impact positif sur tous les élèves, quel que soit leur passé traumatique, et les enfants et les jeunes handicapés sont particulièrement susceptibles d'en bénéficier. (Szarkowski & Fogler, 2020)

Exemples de cadres directeurs : Pratiques sensibles à la culture et anti-oppressives dans les écoles

- Un cadre anti-oppressif nous demande de comprendre comment les systèmes d'oppression tels que le colonialisme, le racisme, le sexisme,

l'homophobie, la transphobie, le classisme et le capacitisme peuvent entraîner des actions discriminatoires individuelles et des inégalités structurelles / systémiques. (Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, 2021)

- Pour être anti-oppressif, il faut être plus conscient de notre façon de penser, des privilèges non mérités dont nous bénéficions, de l'impact de notre situation sociale sur nous et nos interactions avec les autres, et de la façon dont nos expériences influencent nos perceptions et nos idéologies.
- Les pratiques anti-oppressives visent à reconnaître et à démanteler les barrières interpersonnelles ainsi que systémiques et institutionnelles.

Exemples de cadres directeurs : Valoriser la neurodiversité dans les écoles

- La neurodiversité décrit l'idée que les différences neurologiques telles que l'autisme, le TDAH et la dyslexie sont des variations humaines naturelles qui présentent de nombreux avantages et forces.
- Le mouvement de la neurodiversité valorise les différences humaines, met l'accent sur les forces associées à chaque conception neurologique unique et démontre comment les groupes et les équipes qui incluent des personnes neurodiverses sont bien placés pour améliorer la résolution de problèmes dans un monde complexe.
- La neurodiversité signifie que l'on met l'accent principalement sur les forces, les talents, les capacités et les intérêts, plutôt que sur les lacunes.

(Godden, 2017 ; Lewis & Norwich, 2004 ; Rentenbach & Prislowsky, 2016 ; Rentenbach et al., 2017)

Ce à quoi ressemblent les interactions sans obstacle dans les écoles et les salles de classe

1. Obstacles comportementaux
2. Obstacles architecturaux et structuraux
3. Obstacles technologiques
4. Obstacles à l'information et à la communication
5. Obstacles liés aux handicaps sensoriels, au traitement sensoriel, ou aux différences cognitives
6. Obstacles liés à l'engagement des familles
7. Obstacles organisationnels et systématiques

Ce à quoi ressemblent les interactions sans obstacle dans les écoles et les salles de classe :

1. Obstacles comportementaux

Prenez quelques minutes pour explorer les obstacles potentiels rencontrés dans les communautés scolaires et passez en revue les stratégies et ressources pratiques qui peuvent aider à promouvoir des interactions sans obstacle. Il peut être utile de réfléchir à votre propre école ou classe.

[Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles](#)

[How we move forward: Practicing 3 inclusive anti-racist mindsets for reopening schools](#)

[Projet FormAccès](#)

[ETFO body image project](#)

2. Obstacles architecturaux et structuraux

Dans la mesure du possible, tenez compte de ce qui suit :

- Les portes, passages et rampes sont-ils accessibles à tous les utilisateurs possibles ?
- Des toilettes, barres d'appui et mains courantes sont-elles disponibles ?
- Des options sont-elles disponibles pour tous les élèves dans les zones de loisirs ?
- Poignées de porte - pourrait-on utiliser des leviers de poignée de porte à la place des boutons ?
- Disposez les bureaux et le mobilier de manière à ce que les étudiants ayant un handicap physique puissent se déplacer librement.
- Discutez avec les étudiants handicapés de leurs préférences en termes de configuration de la classe. N'oubliez pas qu'à mesure que les élèves mûrissent et se développent, leurs besoins et préférences en matière de participation sont aussi susceptibles d'évoluer. Effectuez un suivi régulier.

[AODA requirements for educational institutions](#)

[What is the design of public spaces standard](#)

[Ontario building code online](#)

[Septième section : Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles](#)

[Règles en matière d'accessibilité pour les organismes du secteur public](#)

[INCA frontier accessibilité](#)

3. Obstacles technologiques

- Lorsqu'un élève a besoin d'une technologie d'adaptation ou d'assistance, assurez-vous que l'enseignant et les autres adultes de l'école savent s'en servir. Intégrez la technologie dans la pratique quotidienne de l'enseignement.
- Veillez à ce que les fonctions d'accessibilité (lecteurs d'écran, outils de reconnaissance vocale, etc.) soient activées sur tout équipement numérique.
- Assurez-vous que des sous-titres sont inclus dans tous les contenus vidéo (p. ex., les webinaires enregistrés, les vidéos YouTube).
- Veillez à ce que les plates-formes utilisées avec les familles soient compatibles avec les dispositifs mobiles et utilisables sur tous les systèmes d'exploitation.
- Utilisez un contenu qui peut être téléchargé pour être utilisé en mode hors ligne lorsque l'Internet n'est pas disponible.

[TA@l'école](#)

[Trousse d'accessibilité de l'éducateur](#)

[Service ontarien de ressources éducatives en format de substitution](#)

[Comment rendre l'information accessible](#)

[Directives pour l'utilisation efficace de logiciels éducatifs](#)

[Renseignements utiles sur l'iPad pour les élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme et d'autres besoins particuliers](#)

[Quatrième section : Apprentissage numérique et technologie](#)

4. Obstacles à l'information et à la communication

- Fournir des informations dans des formats accessibles et alternatifs, notamment en braille, en gros caractères, en fichiers numériques accessibles et en transcriptions audio ou textuelles d'informations visuelles ou audio.
- Veillez à ce que les informations fournies par téléphone soient également disponibles sous d'autres formes, par exemple par courrier électronique ou par texto.
- Utilisez le sous-titrage et le contenu décrit lorsque vous utilisez des films ou d'autres ressources audiovisuelles pour les personnes souffrant de déficiences visuelles ou auditives.

[What is the information and communications standards](#)

[How the information and communication standard applies to educational content](#)

[What are communication supports ?](#)

[Comment rendre l'information accessible](#)

[Module sur la Norme d'accessibilité de l'information et des communications](#)

[Services consultatifs pour élèves sourds ou malentendants](#)

5. Obstacles liés aux handicaps sensoriels, au traitement sensoriel, ou aux différences cognitives

- L'environnement doit assurer une accessibilité à la fois visuelle et auditive.
- Éteignez les machines bruyantes, comme les projecteurs, lorsqu'elles ne sont pas utilisées.
- Étouffez le bruit des chaises sur un sol carrelé à l'aide de couvertures (par exemple, des balles de tennis) ; couvrez les lumières pour atténuer l'intensité de l'éclairage fluorescent afin de créer un milieu d'apprentissage plus calme.
- Utilisez de la moquette et des plafonds carrelés, qui peuvent minimiser le bruit ambiant intrusif.
- Incluez un système d'annonces visuelles qui présente les informations en caractères anglais / français et en ASL / LSQ, ce qui peut compenser une multitude de problèmes de sécurité.

[Classroom accessibility for students who are deaf and hard of hearing](#)

[Surdité et surdité partielle](#)

[Cécité et basse vision](#)

[Accessibilité@INCA](#)

[Classroom accommodations for sensory processing issues](#)

[How sensory processing issues affect kids in school](#)

[Creating a calming environment](#)

[Sensory strategies for teens and adults](#)

6. Obstacles liés à l'engagement des familles

- Travaillez à la compréhension des contextes sociaux et historiques des familles et des communautés.
- Utilisez des approches fondées sur la force, la prise en compte des traumatismes, sensibles à la culture et anti-oppressives lors de l'engagement avec les familles.
- Tenez compte du fait que de nombreux membres de la famille et de la communauté scolaire peuvent être handicapés et trouvez des moyens d'accroître l'accès et la participation.
- Veillez à ce que les événements scolaires soient accessibles financièrement et adaptés à la culture.

[Inclusive school culture](#)

[Bringing marginalized parents and caregivers into their children's schooling](#)

[Engaging Indigenous families and community with Ontario's schools](#)

[Encourager la participation des parents dans les écoles](#)

[Parent engagement helps students fulfill their potential](#)

[Multi-lingual tip sheets for parents](#)

[Programs and resources for newcomer student success](#)

7. Obstacles organisationnels et systématiques

- Familiarisez-vous avec le plan d'accessibilité de votre école.
- Si vous participez à la conception ou à l'élaboration d'installations, de services, de politiques, de processus, de cours ou de programmes d'études nouveaux ou révisés, veillez à ce qu'ils soient conçus de manière inclusive dans une optique d'accessibilité sans obstacle.
- Créez une liste de contrôle de l'inclusion à utiliser lors de l'organisation d'événements scolaires. Incluez des questions qui passent en revue les obstacles à l'accessibilité et incitent à réfléchir aux personnes qui ne sont peut-être pas en mesure de participer pleinement.

[Comment élaborer un plan et des politiques d'accessibilité](#)

[Cinquième section : Obstacles organisationnels](#)

[Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation, 2017](#)

[OFIFC Response to the development of an accessibility standard for education](#)

[Plan an accessible meeting](#)

Réflexion / Discussion

Quels exemples dans cette section

- Résonné avec vous et votre école ou votre classe ?
- Vous avez éveillé votre curiosité à propos de...?
- Vous a amené à réfléchir à ce qui suit :

- aux autres ressources connexes à utiliser ou à partager avec des collègues ?
- comment des interactions sans obstacle préparent le terrain pour l'inclusion sociale dans votre classe ou votre école ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Message clé 2 : L'inclusion sociale est un élément important du développement de tous les étudiants, en particulier des étudiants handicapés. L'inclusion sociale est la base des amitiés.

Expérience vécue : Gunjan

Expérience vécue : Gunjan	Commentaires :
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Qu'est-ce que l'inclusion sociale ?

L'inclusion sociale, selon les études de recherche, requiert trois conditions :

1. La proximité

Les personnes doivent être régulièrement à **proximité** les uns des autres. S'ils n'ont pas la possibilité d'être ensemble, les étudiants handicapés et non handicapés ne peuvent pas commencer à apprécier leurs similitudes ou leurs intérêts communs.

2. Une reconnaissance et un respect valorisés

Les personnes ont besoin d'avoir le sentiment d'être **reconnues et respectées**. Les relations sont construites sur la réciprocité des interactions et le fait de se percevoir comme connecté procure des bienfaits sur le plan émotionnel.


3. L'implication et l'engagement

L'inclusion sociale n'est pas possible sans la participation et l'engagement dans des expériences adaptées au développement et à la société.

Définir l'inclusion sociale dans le contexte scolaire

- Les écoles constituent un contexte normatif idéal pour la coexistence des trois conditions clés de l'inclusion sociale (Proximité ; Reconnaissance et respect valorisés ; Participation et engagement).
- Les étudiants, handicapés ou non, passent des années dans les systèmes scolaires et, pendant cette période, les possibilités d'apprendre, de jouer et de socialiser dans les salles de classe, les cours de récréation, les gymnases et par le biais des sports, des clubs et du bénévolat sont infinies.
- Une véritable inclusion sociale n'est pas possible sans ces occasions de faire des activités ensemble. Ces sont les actes de « faire » qui créent les expériences partagées qui résonnent à un niveau émotionnel. Les personnes ont le sentiment « d'appartenir à un groupe et d'être acceptées ». (Hollingsworth & Buysse, 2009 ; Siperstein et al., 2017 ; Vyrastekova, 2021)

Expérience vécue : Cynthia

Expérience vécue :	Commentaires :
Cynthia	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Les « ingrédients » communs de l'amitié

1. Réciprocité
2. Appréciation et plaisir mutuels
3. La proximité
4. Volontaire
5. Intérêts communs
6. Similitudes
7. Intimité

Définir l'amitié

- Il n'existe pas de définition unique de l'amitié. Des relations constituées d'une combinaison d'ingrédients... voilà une bonne façon de décrire les amitiés. Bien que la proportion relative ou la présence des ingrédients

varie selon les amitiés, la littérature répertorie les ingrédients communs comme la réciprocité, l'appréciation mutuelle, le plaisir mutuel, la proximité, la nature volontaire, les intérêts communs, la similitude et l'intimité. (Day & Harry, 1999)

- Les amitiés constituent un outil d'éducation efficace. Les enfants et les jeunes, par le biais d'activités avec leurs amis, peuvent élargir leur horizon d'apprentissage, leur champ de réflexion et leurs intérêts mutuels en s'appuyant sur les expériences et les connaissances des autres. (Hedges et al, 2011)
- Les amitiés sont également connues pour servir de tampon contre des expériences négatives telles que l'intimidation ou pour accroître les liens qui peuvent être mis à profit pendant les périodes de stress ou d'incertitude. (Arc, 2017)

Comment l'inclusion sociale ouvre la voie aux amitiés

L'inclusion sociale en classe est associée à :

- Meilleure acceptation entre les pairs.
- Augmentation de la confiance en soi et de l'estime de soi.
- Plus d'amitiés réciproques entre les étudiants avec et sans handicap (Little et al., 2020)

Les environnements socialement inclusifs favorisent des amitiés plus réciproques en créant des « affordances » :

- Affordances = « possibilités d'action ».
- Peuvent se manifester ou être créées par les interactions des élèves avec l'environnement, le rôle des enseignants, la disposition des salles de classe, la structure des routines quotidiennes, la nature des activités, etc. (Pols, 2012)

Impacts de l'exclusion sociale

Les étudiants handicapés sont :

- plus susceptibles d'être rejetés par leurs camarades de classe et d'avoir moins d'amitiés stables.
- plus susceptibles d'être la cible d'attitudes négatives, de partis pris et de préjugés.
- plus susceptibles de s'identifier comme solitaires et d'avoir de moins bons résultats scolaires s'ils se sentent exclus socialement. (Heyder et al., 2019 ; Juvonen, 2019 ; Nowocki & Brown, 2013)

L'inclusion sociale : Un besoin de développement

- L'acceptation par les pairs et le développement d'amitiés sont une nécessité pour le développement de tous les élèves et ces derniers sont prêts à investir du temps et de l'énergie pour combler ce besoin de développement.

- Un sentiment d'appartenance et d'acceptation alimente les sentiments de sécurité personnelle face au jugement et au ridicule, et lorsque les étudiants handicapés se sentent en sécurité, ils ont plus d'énergie à consacrer à l'attention et à la concentration nécessaires à l'apprentissage en classe. (Arc, 2017; CASEL, 2021)


L'inclusion sociale : Une aspiration éducative

- Intégrer les étudiants handicapés et non handicapés dans le tissu social de la communauté scolaire est une activité fondamentale qui a un impact sur la santé et le bien-être tout au long de la vie.
- La construction d'une culture scolaire d'inclusion sociale ne doit pas se limiter aux activités de classe. Les activités parascolaires (p. ex., les déjeuners, les clubs, les sports de salon, les danses, les voyages) offrent des possibilités riches et variées où l'éducation et les interactions de qualité peuvent s'unir.
- Le bien-fondé de la construction d'une culture scolaire d'inclusion sociale devient un élément important. (Arc, 2017; CASEL, 2021; Juvonen et al., 2019; Shogren et al., 2015; Siperstein et al, 2017; Vyrastekova, 2021)

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Message clé 3 : Les adultes jouent un rôle essentiel en facilitant les occasions de promouvoir l'inclusion sociale et les amitiés dans la communauté scolaire.

Expérience vécue : Kelly

Expérience vécue :	Commentaires :
Kelly	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Stratégies, conseils et ressources pour promouvoir l'inclusion sociale et les amitiés

Plan 1 : Promouvoir les mentalités d'amitié et une culture d'inclusion sociale

Stratégies

- Partez du principe que les étudiants handicapés et non handicapés peuvent nouer des amitiés durables et enrichissantes. (Juvonen et al., 2019 ; Nowicki & Brown, 2013)
- Avoir une culture scolaire qui soutient l'inclusion sociale comme moyen de développer les amitiés :
 - S'engager à définir et à transmettre des valeurs, des croyances et des attentes en matière de comportement qui représentent l'inclusion sociale. (Arc, 2017)
- Rédiger un code de conduite avec la classe et le revoir régulièrement.
 - Inclure des points tels que ceux-ci : accepter la diversité, apprendre les uns des autres, demander aux autres de jouer / travailler ensemble.
 - Créer un plan de cours sur les cas où les codes de conduite ont été utilisés. Revoir et mettre à jour sur une base régulière. (Chennat, 2020)

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Plan 2 : Mettre en place les aspects physiques et sociaux des environnements scolaires et de classe

Stratégies


- Donner l'occasion aux élèves de travailler en petits groupes pour atteindre un objectif commun par le biais d'activités interactives et de travaux partagés. (Juvonen et al, 2019)
- Changer le plan de table de la classe pour donner à tous les élèves la possibilité de travailler avec de nouvelles personnes. Permettre aux groupes de rester ensemble pendant quelques mois afin que les élèves apprennent à se connaître. (Nowicki & Brown, 2013)
- Assurez-vous que l'environnement permet aux pairs de s'asseoir ensemble - ne pas bloquer les chaises réservées au personnel de soutien adulte. (Causton & Tracy-Bronson, 2014)
- Examiner et surveiller votre rôle et celui des autres adultes ainsi que l'intensité du soutien que vous apportez à un élève handicapé.
- Les étudiants veulent de l'espace et du temps pour développer des amitiés sans être observés.

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Expérience vécue : Kelly et Cynthia

Expérience vécue :	Commentaires :
<p data-bbox="250 583 493 617">Kelly et Cynthia</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Plan 3 : Soutenir l'inclusion sociale et les amitiés par la facilitation, l'incitation et la modélisation

Stratégies

- La connaissance de l'inclusion sociale et du développement de l'amitié est une aptitude à acquérir et l'utilisation de stratégies d'enseignement familières aidera les élèves à se sentir en confiance.
(Des stratégies plus pratiques sur le développement d'aptitudes connexes sont présentées plus loin).
- Enseignez les compétences sociales aux élèves avec ou sans handicap en intégrant l'enseignement des compétences sociales dans les activités courantes du programme scolaire. Encouragez les personnes à poser des questions et donner des explications.
- Soyez présent dès le début pour soutenir la conversation et les partenaires de jeu. Réduisez progressivement l'assistance au fil du temps.
- Soyez un modèle : montrez des interactions positives visibles avec les enfants handicapés devant vos pairs.
- Parlez à haute voix des intérêts communs que vous découvrez entre les enfants et les jeunes avec et sans handicap. Notez les loisirs / activités parascolaires qui sont soulevés et trouvez des moyens de souligner les similitudes.

- Aidez les élèves à s'inviter les uns les autres à jouer, à entamer une discussion ou simplement à passer du temps ensemble.
(Boutot, 2007; Causton & Tracy-Bronson, 2014 ; Hutchinson & Specht, 2020 ; Woodgate et al., 2020)

Compétences d'amitié

- écouter
- utiliser un langage corporel amical
- montrer aux autres que vous vous souciez d'eux
- faire des compromis
- inviter d'autres personnes (à jouer, à faire une activité, à partager une idée)
- partager
- résoudre les problèmes ensemble

Les qualités d'un bon ami

- Co-crée et / ou affiche dans la classe un élément visuel énumérant les qualités d'un bon ami.
- Revoir avant de se répartir en groupes de travail.
- Proposer aux élèves de chaque groupe de travailler sur une compétence de leur choix.
 - Exemples de bonnes qualités : savoir écouter, être digne de confiance, honnête, gentil, aimable, compréhensif, serviable.

Engager la conversation

- **Enchaînez avec des amorces de conversation au sein de la classe.**
 - Faites un compliment, présentez-vous, proposez votre aide, mentionnez un point commun.
- **Un modèle de rôle suscite l'attention d'une autre personne.**
 - Dites « Bonjour », dites poliment le nom d'une personne.

Compétences de conversation

- Concentrez-vous sur les cinq W.
 - Commencez une phrase par qui, quoi, quand, où ou pourquoi.
- Pour rester sur le sujet ou poser des questions de suivi, utilisez les cinq W.
 - Où est-ce arrivé ? Que s'est-il passé ensuite ?

Résoudre les conflits

- **Examinez comment le conflit peut apparaître :**
 - arguments sur la charge de travail pendant le travail de groupe, désaccords, ressources non partagées
- **Où commencer ? Moyens potentiels pour résoudre les conflits :**
 - Calmez-vous (fournir des exemples de modèle)
 - Comprendre le problème
 - S'excuser : personnaliser un script

- Peut inclure des phrases telles que « Je suis désolé pour... » Je ne le ferai plus avant... »
- **Pour identifier des solutions, encouragez les élèves à utiliser régulièrement des énoncés tels que :**
- « Ça me dérange quand tu... », « J'aimerais que tu le fasses... » et « J'aime quand tu... ».
- **Enregistrement**
- Encouragez les pairs à se demander également comment ils vont.

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Plan 4 : Planification du programme et activités

Exemple pratique 1

Au cours des travaux de groupe, fixez des objectifs académiques et sociaux parallèles pour les étudiants en démontrant :

- « Quoi » faire avec le contenu du cours
- « Comment » pour interagir de manière solidaire

À quoi peuvent ressembler des objectifs scolaires et sociaux parallèles ?

- Des élèves de maternelle participent à la narration dramatique d'une histoire. Chaque enfant regarde à tour de rôle les choix d'un camarade en matière de déguisement ou de narration et lui fait un compliment.
- Les élèves du secondaire sont affectés à des travaux de groupe. L'enseignant passe en revue les attentes du groupe avant de commencer. La dernière étape des instructions consiste à réfléchir en groupe sur ce qui a bien fonctionné et pourquoi ?

Exemple pratique 2

Lorsque vous remarquez un élève qui semble seul, essayez de vous rencontrer en tête-à-tête pour créer un « objectif d'amitié ».

Durant la réunion :

- Demandez à l'élève avec qui il veut rencontrer.
- Demandez à l'élève quelles activités il veut essayer avec d'autres.

Après la réunion :

- Demandez à d'autres élèves qui, selon vous, s'entendraient bien de s'associer.
- Demander le soutien de la famille au besoin.

Exemple pratique 3

Avec les enfants qui communiquent à l'aide d'appareils ou de la langue des signes, fixez-vous un objectif où l'élève devient un « enseignant spécialisé ».

- Réservez des heures hebdomadaires à l'élève pour éduquer les autres sur de nouvelles façons de communiquer.

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Plan 5 : Planification du programme et activités

Exemple de pratique

- Écoutez ce dont parlent les élèves (par exemple, les passe-temps, les activités parascolaires).
- Parlez ensuite à voix haute pour que les élèves puissent entendre les similitudes que vous découvrez.
- Mettre en valeur les points forts de chaque élève :
 - Fournir des encouragements lorsque vous remarquez que les élèves s'entraident pour résoudre des problèmes.
 - Proposer des activités qui ne sont pas notées.
 - Développer des compétences en littératie technologique lorsque cela est approprié pour les élèves plus âgés.

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Plan 6 : Planifier le flux et les routines

Exemples de stratégie et conseils

- Maintenez les routines de classe dans la mesure du possible afin que tous les élèves se voient et s'entendent avec les mêmes attentes et possibilités.
- Trouvez des moyens pour que tous les élèves participent aux activités non académiques de l'école (p. ex., le déjeuner, la récréation, les clubs, les sports de salon, les collectes de fonds).
- Structurez les moments de socialisation (p. ex., la récréation, le déjeuner) en créant des groupes / équipes qui incluent tous les élèves isolés.
- Dans la mesure du possible, en fonction du calendrier et du personnel : si l'élève doit quitter la classe pour des rendez-vous médicaux ou thérapeutiques routiniers, essayez de programmer les heures de sortie et de rentrée en fonction des routines / transitions naturelles afin qu'elles soient moins visibles pour les autres élèves. (Arc, 2017 ; Boutot, 2007 ; Hutchinson & Specht, 2020 ; Juvonen, et al., 2019)

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous

Plan 7 : Sensibiliser au handicap

Exemples de stratégie et conseils

- Fournissez des informations générales pertinentes sur les handicaps (formelles et informelles) afin de contrer la désinformation et les préjugés sur les capacités ou de réduire l'anxiété des pairs.
- Les étudiants peuvent mieux évaluer comment dépasser le rôle d'aide, de soignant ou de protecteur et concentrer leurs efforts au développement de l'amitié lorsqu'ils disposent de connaissances pour éclairer leur réflexion. (Edwards et al., 2019 ; Nowicki & Brown, 2013 ; Woodgate et al., 2020)
- Aidez les élèves à se comprendre les uns les autres. Soyez proactif en démystifiant ce qu'est le handicap et ce qu'il n'est pas. Si un camarade pose des questions sur le handicap d'un autre élève, recommandez-lui de demander à l'élève handicapé s'il souhaite en parler s'il le peut. Si une personne n'est pas en mesure de s'exprimer elle-même, il est important d'entrer en contact avec le parent ou le soignant pour obtenir des réponses appropriées qui reflètent une réponse prudente et collaborative. (Causton & Tracy-Bronson, 2014)

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Plan 8 : Construire un système de soutien personnel

Exemples de stratégie et conseils


- Travailler en tant qu'enseignant seul dans une classe peut être source d'isolement :
 - Envisagez des moyens de collaborer au sein de l'équipe de l'école afin d'apprendre des meilleures pratiques de chacun pour soutenir l'inclusion sociale.
 - Les étudiants handicapés auront de nombreux points de contact avec d'autres adultes au cours d'une journée.
- Ce qui est inconnu peut être effrayant ou intimidant, mais avec la connaissance vient le pouvoir.
- Tirer parti des partenariats avec les familles, les conseils et les réseaux et associations communautaires de personnes handicapées pour trouver des connaissances nouvelles et innovantes sur les meilleures pratiques à adopter pour créer une culture d'inclusion sociale et optimiser les possibilités de développement d'amitiés.
- Recherchez des communautés de pratique dans votre district, dans des forums en ligne ou dans le cadre d'activités d'apprentissage professionnel.
 - La mise en relation avec d'autres personnes permet de créer une synergie pour développer des pratiques efficaces. (CASEL, 2021 ; Shogren et al., 2015)

Réflexion

1. Qu'est-ce qui a résonné en vous dans ces exemples ?
2. Comment votre classe ou votre école met-elle en pratique cet aspect de l'inclusion sociale ?
3. S'agit-il d'un domaine d'apprentissage que vous aimeriez approfondir ?
Quelle est votre première démarche pour y parvenir ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Expérience vécue : Steven

Expérience vécue : Steven	Commentaires :
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Expérience vécue : Clovis

Expérience vécue : Clovis	Commentaires :
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Réflexion / Discussion

- Pensez à une expérience que vous avez vécue et qui a donné vie à une ou plusieurs des conditions illustrées dans ce module, par exemple l'entretien d'une amitié naissante. Qu'est-ce qui a rendu cela possible ? Quelle différence cela a-t-il faite ?
- Quelle petite démarche pourriez-vous entreprendre qui fera une grande différence pour les étudiants handicapés qui veulent établir des relations avec les autres étudiants de leur classe ?

Écrivez vos commentaires ci-dessous :

Merci de vous être engagé dans cet apprentissage. Nous aimerions connaître votre expérience avec le module. Veuillez prendre 5 minutes pour faire un court sondage.

<https://redcap.link/projectinclusion>

Crédits

Les contributeurs de l'expérience vécue

Ingrid Palmer

Gunjan Seth

Cynthia Berringer

Kelly Johnston

Steven Mills

Clovis Grant

Réviseurs

Alison Morse, directrice principale, Défense des intérêts et engagement des familles, Easter Seals Ontario

Dre Deanna Swift, psychologue, coach de mise en œuvre et responsable de l'éducation spécialisée, School Mental Health Ontario

Jillian Ferguson, physiothérapeute, ErinoakKids Center for Treatment and Development

Dre Kathy Sutherland

Mary Ann Schouten, pathologiste du langage oral, Upper Grand District School Board

Semantha da Silva, directrice de l'école

Payal Khazanchi, directrice des initiatives d'inclusion, Intégration communautaire Ontario

Semantha da Silva, directrice, Dufferin-Peel Catholic District School Board

Stacey Copland, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Sue Ball, membre, Council for Exceptional Children

Tilia Cruz, conseillère des services de soutien, Catholic Principals' Council of Ontario

Trudy Counter, Ontario Association of Families of Children with Communication Disorders

Module 2 Liens et Ressources

Liens

Les liens sont énumérés dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans les messages clés. Au besoin, nous avons inclus des liens vers d'autres ressources mentionnées dans le module.

<p>KM 1</p>	<p><u>L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année</u></p> <p>Obstacles comportementaux <u>Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles</u> <u>How we move forward: Practicing 3 inclusive anti-racist mindsets for reopening schools</u> <u>Projet FormAccès</u> <u>ETFO body image project</u></p> <p>Obstacles architecturaux et structuraux <u>AODA requirements for educational institutions</u> <u>What is the design of public spaces standard</u> <u>Ontario building code online</u> <u>Septième section : Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles</u> <u>Règles en matière d'accessibilité pour les organismes du secteur public</u> <u>INCA frontier accessibilité</u></p> <p>Obstacles technologiques <u>TA@l'école</u> <u>Trousse d'accessibilité de l'éducateur</u> <u>Service ontarien de ressources éducatives en format de substitution</u> <u>Comment rendre l'information accessible</u> <u>Directives pour l'utilisation efficace de logiciels éducatifs</u> <u>Renseignements utiles sur l'iPad pour les élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme et d'autres besoins particuliers</u> <u>Quatrième section : Apprentissage numérique et technologie</u></p> <p>Obstacles à l'information et à la communication</p> <hr/> <p><u>What is the information and communications standards</u> <u>How the information and communication standard applies to educational content</u> <u>What are communication supports?</u> <u>Comment rendre l'information accessible</u></p>
--------------------	--

[Module sur la Norme d'accessibilité de l'information et des communications](#)

[Services consultatifs pour élèves sourds ou malentendants](#)

Obstacles liés aux handicaps sensoriels, au traitement sensoriel, ou aux différences cognitives

[Classroom accessibility for students who are deaf and hard of hearing](#)

[Surdité et surdité partielle](#)

[Cécité et basse vision](#)

[Accessibilité@INCA](#)

[Classroom accommodations for sensory processing issues](#)

[How sensory processing issues affect kids in school](#)

[Creating a calming environment](#)

[Sensory strategies for teens and adults](#)

Obstacles liés à l'engagement des familles

[Inclusive school culture](#)

[Bringing marginalized parents and caregivers into their children's schooling](#)

[Engaging Indigenous families and community with Ontario's schools](#)

[Encourager la participation des parents dans les écoles](#)

[Parent engagement helps students fulfill their potential](#)

[Multi-lingual tip sheets for parents](#)

[Programs and resources for newcomer student success](#)

Obstacles organisationnels et systématiques

[Comment élaborer un plan et des politiques d'accessibilité](#)

[Cinquième section : Obstacles organisationnels](#)

[Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation, 2017](#)

[OFIFC Response to the development of an accessibility standard for education](#)

[Plan an accessible meeting](#)

Resources

Abilities. (2021, December 30). *A look at barrier-free design*.

<https://www.abilities.ca/technology/a-look-at-barrier-free-design/>

Ahn, C., Butler, A., Chahine, S., Davis, J., Jack-Davies, A., McGregor, H., Morcom, L., Ogden, H., Pind, J., Pillay, T., Rondeau, O., St. Amant, D., & Searle, M. (2020, September). *Anti-oppression / Anti-racism resources for educators*. Queens University Faculty of Education.

Alaca, B., & Pyle, A. (2018). *Kindergarten teachers' perspective on culturally responsive education*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192154.pdf>

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Dube, S. R., & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186.

Arc of Massachusetts (2017). *Making friends with and without disabilities in school: A toolkit for teachers, professionals and parents*.

<https://thearcofmass.org/friendship/>

Armstrong, T. (2013). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*.

<https://pdfs.semanticscholar.org/a1f7/52d98473603c8896e4e965675e5886d78ced.pdf>

Armstrong, T. (2017, April 1). Neurodiversity: The future of special education? *Association for Supervision and Curriculum Development*.

<https://www.ascd.org/el/articles/neurodiversity-the-future-of-special-education>

Asbjörnslett, M., & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school – experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153–161

Blackmoon, E., & Bellefeuille, B. (2020). *Trauma-informed classrooms and land-based learning*.

<https://teachforcanada.ca/en/stories/trauma-informed-classrooms-land-based-learning/>

Blitz, L. V., Anderson, E. M., & Saastamoinen, M. (2016). Assessing perceptions of culture and trauma in an elementary school: Informing a model for culturally responsive trauma-informed schools. *The Urban Review*, 48(4), 520–542.

Block, J. (2015, January 12). Educate to liberate: Build an anti-racist classroom. *Edutopia*.

<https://www.edutopia.org/blog/build-an-anti-racist-classroom-joshua-block>

Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms.

Intervention in School and Clinic, 42(3).

Broun, L. (2021, August). *Guideline for the effective use of educational software with students who have ASD or other developmental disabilities*.

<https://www.autismontario.com/node/477>

Canadian Hearing Society. (n.d.). *Classroom accessibility for students who are deaf and hard of hearing*.

https://www.chs.ca/sites/default/files/mhg_images/CHS003_AccessibilityGuide_EN_APPROVED.PDF

Cantello Daw, J., & Murphy, S. (2015, March). *Sensory strategies for teens and adults*. Autism Ontario.

<https://www.autismontario.com/sites/default/files/2020-05/Sensory%20Strategies.pdf>

CASEL. (2021). *Fundamentals of SEL*.

<https://casel.org>

Causton, J., & Tracy-Bronson, C. (2014). *The occupational therapist's handbook for inclusive school practices*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Chadsey, J., & Han, K. G. (2005). Friendship facilitation strategies: What do students in middle school tell us? *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 52–57.

Chennat, S. (Ed.). (2020). *Disability inclusion and inclusive education*. Springer Nature.

Child Mind Institute. (n.d.). *How sensory processing issues affect kids in school*.

<https://childmind.org/article/how-sensory-processing-issues-affect-kids-in-school/>

Community Living Ontario. (n.d.). *Inclusive school culture*.

<https://communitylivingontario.ca/inclusive-education-resources/>

ConnectAbility. (n.d.). *Creating a calming environment*. Community Living

Toronto.

<https://connectability.ca/2020/06/26/creating-a-calming-environment/>

Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A., & Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Trauma Stress* 15, 99–112.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1023/A%3A1014851823163>

Council of Ontario Universities. (2017). *Trousse d'accessibilité de l'éducateur*.

<https://accessiblecampus.ca/fr/ressources-et-outils/ressources-pour-les-educateurs/>

Council of Ontario Universities. (2017). *Comprendre les obstacles à l'accessibilité : Perspective d'un éducateur*. Accessible Campus.

<https://accessiblecampus.ca/fr/ressources-et-outils/ressources-pour-les-educateurs/comprendre-les-obstacles-laccessibilite/>

Day, M., & Harry, B. (1999). "Best friends": The construction of a teenage friendship. *Mental Retardation*, 37(3), 221–231.

Dion, J., Paquette, G., Tremblay, K. N., Collin-Vézina, D., & Chabot, M. (2018). Child maltreatment among children with intellectual disability in the Canadian incidence study. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(2), 176–188.

Educators 4 Social Change. (n.d). *Teaching about neurodivergent communities*.

<https://educators4sc.org/teaching-about-neurodivergent-communities/>

Edwards, B. M., Cameron, D., King, G., & McPherson, A.C. (2019). How students without special needs perceive social Inclusion of children with physical impairments in mainstream schools: A scoping review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 298–324.

Elementary Teachers Federation of Ontario. (2020). *Building a just society*.

<https://www.etfo.ca/about-us/what-we-do/statement-on-social-justice-and-equity>

Elementary Teachers Federation of Ontario. (2021, March).

ETFO's anti-oppressive framework: A primer.

https://www.etfo.ca/getmedia/67d7eb05-4c08-414a-8979-7d98d94899bc/210504_Anti-OppressiveBooklet.pdf

Ericksson, L. [https://www.teachspced.ca/fr/cecite-et-basse-vision\(2005\)](https://www.teachspced.ca/fr/cecite-et-basse-vision(2005)).

The relationship between school environment and participation for students with disabilities. *Pediatric Rehabilitation*, 8, 130–139.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16089253/>

FEO (n.d.). *Cécité et basse vision.*

<https://www.teachspeced.ca/fr/cecite-et-basse-vision>

FEO. (n.d.). *Surdité et surdité partielle.*

<https://www.teachspeced.ca/fr/surdite-et-surdite-partielle>

Fondation INCA. (2021). *Accessibilité@INCA.*

<https://cnib.ca/fr/accessibiliteinca?region=gta>

Fondation INCA (2021). *Services éducatifs.*

<https://frontier-inca.ca/education-services.php>

Furo, A. (2018). Decolonizing the classroom curriculum: Indigenous knowledges, colonizing logics, and ethical spaces. (Publication No. 158456924) [University of Ottawa]. *Semantic Scholar.*

Galloway, M. K., Callin, P., James, S., Vimgnon, H., & McCall, L.

(2019). Culturally responsive, antiracist, or anti-oppressive? How language matters for school change efforts. *Equity & Excellence in Education*, 52(4), 485–501.

Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288–296.

<https://psycnet.apa.org/record/2011-20185-006>

Giler, J. Z. (2011). *Socially ADDept: Teaching social skills to children with ADHD, LD, and Asperger's.* John Wiley & Sons.

Godden, K. (2017, April 20). Embracing neurodiversity. *Indigenous Education.*

Gouvernement du Canada. (2018, February 2). *Approches tenant compte des traumatismes et de la violence – politiques et pratiques.*

<https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/securite-et-risque-pour-sante/approches-traumatismes-violence-politiques-pratiques.html>

Gouvernement de l'Ontario. (n.d.). *Comment élaborer un plan et des politiques d'accessibilité.*

<https://www.ontario.ca/fr/page/comment-elaborer-un-plan-et-des-politiques-d-accessibilite>

Gouvernement de l'Ontario. (2021, July 7). *Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles.*

<https://www.ontario.ca/fr/document/elaboration-de-normes-proposees-pour-education-de-la-maternelle-la-12e-annee-rapport-de-presentations-et-rec-ommandations-sur-les-categories>

Gouvernement de l'Ontario. (2021, August 13). *Comment rendre l'information accessible*.

<https://www.ontario.ca/fr/page/comment-rendre-linformation-accessible>

Gouvernement de l'Ontario. (2021, September 9). *Règles en matière d'accessibilité pour les organismes du secteur public*.

<https://www.ontario.ca/fr/page/regles-en-matiere-daccessibilite-pour-les-organismes-du-secteur-public>

Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185–205. doi: 10.1080/00220272.2010.511275

Hemmingsson, H., & Borell, L. (2000). Accommodation needs and student-environment fit in upper secondary school for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 162–173.

Heyder, A., Sudkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes towards inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special education needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 1–11.

https://www.researchgate.net/publication/337783740_How_are_teachers%27_attitudes_toward_inclusion_related_to_the_social-emotional_school_experiences_of_students_with_and_without_special_educational_needs

Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital. (2021). *Having body positive conversations with children*.

<https://hollandbloorview.ca/sites/default/files/2021-07/Parent%20Guide.pdf>

Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings. What roles do parents and teachers play?

Journal of Early Intervention, 31(4), 287–307.

<https://psycnet.apa.org/record/2009-23587-001>

Hutchinson, N. L., & Specht, J. (2020). *Inclusion of learners with exceptionalities in Canadian schools: A practical handbook for teachers*. Pearson.

Inclusive School Communities Project. (n.d.). *Inclusive school culture*.

<https://inclusiveschoolcommunities.org.au/resources/toolkit/inclusive-school-culture>

Ipolito, J. (2012, August). Bringing marginalized parents and caregivers into

their children's schooling. *What works? Research into Practice*.

[https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2814/9875/9282/Bringing Marginalized Parents and Caregivers Into Their Childrens Schooling.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2814/9875/9282/Bringing_Marginalized_Parents_and_Caregivers_Into_Their_Childrens_Schooling.pdf)

Juvonen, J. (2019). Multiple approaches to uniting students across groups: Introduction to the special Issue on social inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 247–249.

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

Klinic Community Health Centre. (2013). *Trauma informed: The trauma toolkit*.
[https://www.ctctbay.org/application/files/3615/4160/0382/The Trauma-Informed Toolkit Second Edition.pdf](https://www.ctctbay.org/application/files/3615/4160/0382/The_Trauma-Informed_Toolkit_Second_Edition.pdf)

Kluth, P. (2021, June 21). *Honoring and including students with communication differences*.
<https://www.autismontario.com/news/honoring-and-including-students-communication-differences>

Kovac, L. (2018, October 24). *What is the information and communication standards?* AODA. Retrieved August 31, 2021, from
<https://aoda.ca/what-is-the-information-and-communications-standards/>

Kovac, L. (2018, October 31). *What are communication supports?* AODA. Retrieved August 31, 2021, from
<https://www.aoda.ca/what-are-communication-supports/>

Kovac, L. (2019, January 28). *What is the design of public spaces standards?* AODA. Retrieved August 26, 2021, from
<https://aoda.ca/what-is-the-design-of-public-spaces-standard/>

Kovac, L. (2019, August 26). *AODA requirements for educational institutions*. AODA. Retrieved September 1, 2021, from
<https://www.aoda.ca/aoda-requirements-for-educational-institutions/>

Kovac, L. (2019, September 25). *Ontario needs to make school spaces more accessible*. AODA. Retrieved July 23, 2021, from
<https://www.aoda.ca/ontario-needs-to-make-more-school-spaces-accessible/>

Lewis, A., & Norwich, B. (Eds.). (2004). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Inclusive Education. *Educational and Child*

Psychology, 24(3).

Little, C., DeLeeuw, R. R., Andriana, E., Zanuttini, J., & David, E. (2020). Social inclusion through the eyes of the student: Perspectives from students with disabilities on friendship and acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–20.

https://www.researchgate.net/publication/345159701_Social_Inclusion_through_the_Eyes_of_the_Student_Perspectives_from_Students_with_Disabilities_on_Friendship_and_Acceptance

Maich, K., & Hall, C. (2021). *iPad facts for supporting students with autism and other exceptionalities*.

<https://www.autismontario.com/sites/default/files/2021-01/iPad%20Facts%20for%20Supporting%20Students%20with%20Autism%20and%20Other%20Exceptionalities.pdf>

Maich, K., & Sider, S. (2014). Assistive technology tools to support literacy learning for all learning in the inclusive classroom. *What Works? Research into Practice*.

https://www.academia.edu/9584397/Assistive_Technology_Tools_Supporting_Literacy_Learning_for_All_Learners_in_the_Inclusive_Classroom

Makan, K. (2007, February). Confronting racism in the classroom. *ETFO Voice*.

<https://etfovoice.ca/article/confronting-racism-classroom>

Minahan, J. (2019). *Trauma-informed teaching strategies*.

<https://www.ascd.org/el/articles/trauma-informed-teaching-strategies>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année*.

<https://files.ontario.ca/edu-learning-for-all-2013-fr-2022-01-28.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Service ontarien de ressources éducatives en format de substitution*.

http://alternativeresources.ca/Aero/Public/WelcomePage_fr.aspx

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Understanding Ontario's education and equity plan: A parent fact sheet*.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020). *Engagement des parents : Encourager la participation des parents dans les écoles*.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/>

Miss Monica. (2016, October 23). How to talk to your students about neurodiversity. *I Heart Grade 3*.

<https://www.iheartgrade3.com/talk-students-neurodiversity/>

Morin, A. (n.d.). *Classroom accommodations for sensory processing issues*.
<https://www.understood.org/articles/en/at-a-glance-classroom-accommodations-for-sensory-processing-issues>

Nowicki, E., & Brown, J.D. (2013). “A kid way”: Strategies for including classmates with learning or intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 15(4), 253–262.

Oakley, B. (n.d). 45 ideas for classroom friendly fidget toys. *Autism Ontario*.
<https://www.autismontario.com/sites/default/files/2021-01/Fidget%20Toys.pdf>

Ontario Education Services Corporation. (2021). *Projet FormAccès*.
<https://theteachableproject.org/fr-ca/>

Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres. (n.d). *Trauma-informed schools in Indigenous contexts module*.
<https://ofifc.org/wp-content/uploads/2020/03/Trauma-Informed-Schools-Report-2016.pdf>

Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres. (2017). *Response to a development of an accessible standard for education*.
<https://ofifc.org/wp-content/uploads/2020/03/2017-06-21-Increasing-Education-Access-for-Urban-Indigenous-Students.pdf>

Ontario Ministry of Education. (2016). Supporting students with refugee backgrounds: A framework for responsive practice. *Capacity Building, K–12*.
<https://professionallibrarytdsb.wordpress.com/2016/09/02/supporting-students-with-refugee-backgrounds/>

Ontario Secondary Schools Teachers’ Federation. (n.d.). *Anti-oppression*.
https://www.safeatschool.ca/sites/default/files/OSSTF_anti_oppression.pdf

Parents Engaged in Education (2021). *Parent engagement resources*.
<https://www.parentsengagedineducation.ca/parent-engagement-resources>

People for Education. (n.d.). *Parent involvement in education*.
<https://peopleforeducation.ca/topics/parent-involvement/>

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–100.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290206900107>

Planbook. (n.d.). *The teacher’s guide to combating classroom ableism*.
<https://blog.planbook.com/classroom-ableism/>

- Pols, A. J. K. (2012). Characterising affordances: The descriptions-of-affordances-model. *Design Studies*, 33(2), 113–125. doi: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.007>
- Prellwitz, M., & Skar, L. (2006). How children with restricted mobility perceive the accessibility and usability of their home environment. *Occupational Therapy International*, 13(4), 193–206. <https://doi.org/10.1002/oti.216>
- Rentenbach, B., & Prislowsky, L. (2016). *Neurodiversity: A humorous and practical guide to living with ADHD, anxiety, autism, dyslexia, the gays, and everyone else*. Mule & Muse Productions.
- Rentenbach, B., Prislowsky, L., & Gabriel, R. (2017, May 1). Valuing differences: Neurodiversity in the classroom. *Phi Delta Kappan*. <https://kappanonline.org/rentenbach-prislowsky-gabriel-valuing-differences-neurodiversity-classroom/>
- Rodger, S. (2020). Stratégies d'enseignements axées sur le traumatisme et la violence – pourquoi-est-ce extrêmement important et comment y parvenir? *EPS Canada*.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD.
- Schlichtmann, G. R., Lovelace, T., Krusel, L., & Tucker, E. (2020, July 16). *How we move forward: Practicing three inclusive anti-racists mindsets for reopening schools*. <https://www.gettingsmart.com/2020/07/16/how-we-move-forward-practicing-three-inclusive-anti-racist-mindsets-for-reopening-schools/>
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173–191. [https://www.researchgate.net/publication/282052007 All Means All Building Knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation](https://www.researchgate.net/publication/282052007_All_Means_All_Building_Knowledge_for_Inclusive_Schoolwide_Transformation)
- Siperstein, G. N., Summerill, L. A., Jacobs, H. E., & Stokes, J. E. (2017). Promoting social inclusion in high schools using a schoolwide approach. *Inclusion*, 5(3), 173–188. doi:10.1352/2326-6988-5.3.173
- Smagorinsky, P. (2020). Neurodiversity and the deep structure of schools. *Ought: The Journal of Autistic Culture*, 2 (1), 10–35. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=ought>
- SNOW Inclusive Learning and Education. (n.d.). *How the information and communication standard applies to education content*. <https://snow.idrc.ocadu.ca/accessible-media-and-documents/applying-the->

[aoda-to-educational-content/how-the-information-and-communication-standard/](#)

Sosnowy, C., Silverman, C., Shattuck, P., & Garfield, T. (2019). Setbacks and successes: How young adults on the autism spectrum seek friendship. *Autism in Adulthood*, 1(1), 44–51.

Sparx. (2020, March 10). Four ways to support neurodiversity in the classroom. *The Education and Development Forum*.
<https://www.ukfiet.org/2020/four-ways-to-support-neurodiversity-in-the-classroom/>

Stephens, L., Scott, H., Aslam, H., Yantzi, N., Young, N. L., Ruddick, S., & McKeever, P. (2015). The accessibility of elementary schools in Ontario, Canada: Not making the grade. *Children, Youth and Environments*, 25(2), 153–175.

Symeonidou, S., & Chrysostomou, M. (2019). 'I got to see the other side of the coin': Teachers' understandings of disability-focused oppressive and anti-oppressive pedagogies. *International Journal of Educational Research*, 98, 356–365.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.012>

Szarkowski, A., & Fogler, J. (2020). *Supporting students with disabilities in trauma-sensitive schools*.
<https://www.ascd.org/el/articles/supporting-students-with-disabilities-in-trauma-sensitive-schools>

TA@l'école. (2014, August 6). Les technologies d'aide pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage : Résumé fondé sur des données probantes.
<https://www.taalecole.ca/technologies-daide/>

Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452.

Thomson, G. (2009). *Plan an accessible meeting*. AODA. Retrieved July 23, 2021, from
<https://www.aoda.ca/plan-an-accessible-meeting/>

Timmons, V., Breitenbach, M., & MacIsaac, M. (2006). *Educating children about autism in an inclusive classroom*. Government of Prince Edward Island.
http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_autisminc.pdf

Vers L'accessibilité. (n.d.). *Module sur la Norme d'accessibilité de l'information et des communications*. Récupéré de 15 juillet 2021
<https://verslaccessibilite.ca/front/information/>

- Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special education needs assessed by the inclusion of other in the self scale. *PLoS ONE*, 16(4), 1–17.
<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0250070>
- Wilbert J., Urton, K., Krull J., Kulawiak P. R., Schwalbe A., & Hennemann T. (2020). Teachers' accuracy in estimating social inclusion of students with and without special educational needs. *Frontiers in Education*. 5, 1–11.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2020.598330>
- Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2009). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Office of Superintendent of Public Instruction Compassionate Schools.
<https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/compassionateschools/pubdocs/theheartoflearningandteaching.pdf>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553–2579.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30907279/>
- Wotherspoon, T. (2002). The dynamics of social inclusion: Public education and Aboriginal education in Canada. *Working Paper Series: Perspectives on Social Inclusion*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.2588&rep=rep1&type=pdf>
- Yep, S. (n.d.). *Engaging Indigenous families and community with Ontario's schools: Sharing ways to build trust and relations*.
<https://aes-keb.com/wp-content/uploads/2019/02/Engaging-Indigenous-Families-and-Community.pdf>