

**Centre
de services scolaire
de Laval**

Québec 

**POLITIQUE EN MATIÈRE D'ADAPTATION SCOLAIRE
UNE ÉCOLE ADAPTÉE
*À TOUS SES ÉLÈVES À LAVAL***

**Texte officiel adopté par le conseil des commissaires lors de
sa séance ordinaire du 17 mai 2006
par la résolution CC 2005-2006 numéro 108
Modifié par la résolution CA 2020-2021 numéro 009 le 20 octobre 2020**

Note au lecteur

Pour éviter d'alourdir le texte, le terme générique « parent » est utilisé. Ce terme fait référence tant au répondant légal, au tuteur qu'aux parents

TABLE DES MATIÈRES

1.	PRÉAMBULE ET OBJET DE LA POLITIQUE	5
1.1	Préambule	5
1.2	Objet de la politique	5
2.	ORIENTATION FONDAMENTALE	6
3.	RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA PRÉVENTION	7
3.1	Reconnaissance et implication du parent	7
3.2	Communication entre l'école et la maison	7
3.3	Rôle de l'enseignant	7
3.4	Créer un environnement favorable	8
3.5	Prendre en considération certains moments de vulnérabilité	8
3.6	Prévention et intervention rapide	8
4.	SE PRÉOCCUPER DEL'ADAPTATION DES SERVICES.....	9
4.1	Préoccupation de l'adaptation de l'enseignement et des services	9
4.2	Soutien à l'enseignant	10
4.3	Parcours de formation	10
5.	METTRE L'ORGANISATION AU SERVICE DES ÉLÈVES	11
5.1	Évaluation des capacités et des besoins	11
5.2	Intégration à la classe ordinaire	11
5.3	Services de soutien à l'enseignant	12
5.4	Services d'appui à l'élève	12
5.5	Modalités de regroupement	13
5.6	Ententes de scolarisation	13
6.	AGIR EN PARTENARIAT	14
6.1	Élèves au cœur de la démarche	14
6.2	Reconnaître le rôle du parent	14
6.3	Cohésion école-maison	15
6.4	Ouverture aux partenaires et création d'une communauté éducative	15
6.5	Complémentarité des partenaires	15
6.6	Plan d'intervention	16
6.7	Préalables au plan d'intervention	16
6.8	Contenu du plan d'intervention	16
6.9	Actualisation du plan d'intervention	17
6.10	Plan de transition	17
6.11	Plan de services individualisés	17

7. PORTER UNE ATTENTION PARTICULIÈRE AUX ÉLÈVES À RISQUE.....	18
7.1 Avoir une vision systémique de la situation des élèves à risque.....	18
7.2 Projet éducatif et plan de réussite.....	18
7.3 Collaboration école-famille	18
7.4 Relation enseignant-élève	19
7.5 École centrée sur l'élève	19
8. ÉVALUER LES RÉSULTATS OBTENUS.....	19
9. DROITS DE RECOURS	20
9.1 Protecteur de l'élève	20
9.2 Révision	20
9.3 Exposé des motifs	21
9.4 Décision	21
9.5 Décision du conseil d'administration	21
10. RÉVISION DE LA POLITIQUE	21
11. CADRE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE.....	21
ANNEXE 1, Services de soutien à l'enseignant.....	23
ANNEXE 2, Tableau : programmes des services éducatifs complémentaires.....	24
ANNEXE 3, Tableau : parcours de formation	25
ANNEXE 4, Système en cascade	26
ANNEXE 5, Définitions des clientèles	27
ANNEXE 6, Lexique	34

1. PRÉAMBULE ET OBJET DE LA POLITIQUE

1.1 Préambule

La présente politique a pour objet de prévoir l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Il est important de se rappeler que « l'adaptation scolaire » s'inscrit comme étant l'adaptation des services aux besoins et aux capacités de chacun. Le défi est de réussir l'intégration de la gestion de l'adaptation scolaire dans la gestion pédagogique et administrative.

Notre politique vise à préciser les orientations et les grands encadrements reliés à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La présente politique en adaptation scolaire privilégie les six voies d'action de la Politique ministérielle et traite des modalités d'évaluation, d'intégration, de regroupement et d'évaluation à l'intérieur de celles-ci.

1.2. Objet de la politique

L'article 235 de la LIP précise les normes et les modalités de la politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves :

Le centre de services scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Cette politique doit notamment prévoir :

- 1. les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable;*
- 2. les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;*

3. *les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;*
4. *les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.*

Une école spécialisée visée au paragraphe 3° du deuxième alinéa n'est pas une école visée par l'article 240.

2. ORIENTATION FONDAMENTALE

La mission de l'école québécoise est « d'instruire, socialiser et qualifier » tous les élèves. C'est autour de ces trois axes que s'articulent les interventions de l'école dans la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise ou des programmes d'études adaptés.

L'orientation fondamentale de la politique en matière d'adaptation scolaire est d'aider l'élève à réussir tout en acceptant que cette réussite puisse se traduire différemment selon les élèves dans le respect de l'égalité des chances.

Comme le stipule l'article 277 de la Loi sur l'instruction publique, l'application de cette orientation devra tenir compte des ressources humaines et financières affectées aux services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par le Centre de services scolaire.

On reconnaît le potentiel d'apprentissage chez tous les élèves. Ceux-ci ont besoin d'un climat affectif pour apprendre. Dans ce contexte d'apprentissage, il est donc important que l'enseignant établisse un lien de confiance avec l'élève et cultive une relation basée sur l'attachement, l'empathie et le respect (Gordon Neufeld, *Rejoindre les jeunes en difficulté*, 2005) Indépendamment de l'âge des élèves, la relation d'attachement est à privilégier puisqu'elle constitue un moteur à l'apprentissage.

3. RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA PRÉVENTION

Il est essentiel d'intervenir rapidement dès les premières manifestations des difficultés

3.1 Reconnaissance et implication du parent

Compte tenu de l'importance de la prévention, il est primordial de reconnaître que le parent est le premier responsable de son enfant. Afin de mettre en place des interventions préventives adéquates, il est nécessaire de s'assurer de la collaboration du parent dans le meilleur intérêt de l'élève.

Responsabilité du parent

Le premier niveau de collaboration des parents est de communiquer à la direction d'école tout problème de leur enfant. Les parents doivent prévenir les difficultés de leur enfant en signalant le plus tôt possible à la direction de l'école toute difficulté, handicap ou événement pouvant affecter le cheminement ou le développement de leur enfant et nécessiter l'adaptation de certaines interventions à l'école.

Il est aussi important de connaître et de tenir compte de ce qui a été réalisé par les parents et les autres partenaires notamment les centres de réadaptation ou les centres de la petite enfance, avant même l'entrée à l'école.

3.2 Communication entre l'école et la maison

Démarche préventive

Dès l'apparition des premières difficultés, l'enseignant communique avec les parents de l'élève pour leur faire part de cette situation. Cette communication a pour but de trouver des moyens pour aider l'élève dans ses apprentissages et sa réussite avant de procéder à l'élaboration du plan d'intervention, s'il y a lieu.

3.3 Rôle de l'enseignant

Il est du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié. (LIP, article 22, 1°).

Responsabilité de l'enseignant

L'enseignant est le premier intervenant auprès de ses élèves. Il œuvre auprès d'eux dans une optique de soutien, de dépistage et de prévention des difficultés, notamment en donnant priorité à la relation avec l'élève, en variant ses approches pédagogiques, en considérant chaque enfant dans son unicité. Dans le meilleur intérêt de l'élève, tous les enseignants (enseignant titulaire, équipe-cycle, enseignants spécialistes) travaillent en collaboration et en concertation avec les professionnels, le personnel de soutien technique et le personnel du service de garde, s'il y a lieu.

3.4 Créer un environnement favorable

L'apprentissage est influencé entre autres, par des facteurs personnels, des facteurs familiaux et sociaux et aussi des facteurs scolaires.

Conditions favorables à l'apprentissage

Afin de créer un environnement favorable aux apprentissages, on mise sur une intervention de qualité qui relève à la fois de l'équipe-école, de l'équipe-cycle et de l'enseignant. Dans le même esprit, les services éducatifs complémentaires s'inscrivent dans un accompagnement de qualité auprès de l'élève en intervention directe ou en soutien à l'enseignant.

Une attention particulière est apportée notamment au climat de l'école et de la classe, aux actions souples et stratégiques mises en place, aux relations interpersonnelles, à la relation enseignant-élève, à la motivation de l'élève, aux mesures d'encadrement et aux approches pédagogiques variées dont la différenciation pédagogique et l'apprentissage coopératif.

3.5 Prendre en considération certains moments de vulnérabilité

Différents passages dans le cheminement scolaire

Le début de la scolarisation, le passage du préscolaire au primaire, le passage d'un cycle à l'autre, le passage du primaire au secondaire et le passage au marché du travail peuvent rendre l'élève vulnérable. Il est important de porter une attention aux élèves plus fragiles lors de ces moments de transition.

Ainsi, l'école met en place tous les moyens pour assurer une meilleure transition. Ces moyens passent d'abord par une plus grande harmonisation des pratiques pédagogiques et un partage d'information entre les intervenants des différents ordres d'enseignement et des partenaires externes le cas échéant.

3.6 Prévention et intervention et rapide

Services éducatifs complémentaires

Il est essentiel d'intervenir le plus tôt possible, avant même l'apparition des difficultés ou de façon à en prévenir l'aggravation. Il est important d'associer les services éducatifs complémentaires dans cette démarche d'intervention. Dans cette optique, les professionnels scolaires sont appelés à développer une sensibilité à reconnaître la fragilité que peuvent présenter certains enfants dès le début de leur scolarisation, à intervenir et à soutenir l'équipe-école.

La formation continue de l'ensemble des intervenants scolaires, de même que le partage d'expertise constituent également des moyens à mettre en place afin d'outiller l'équipe-école à intervenir rapidement.

Plan d'intervention

Dans une optique de prévention, un plan d'intervention peut être élaboré pour tout élève qui éprouve des difficultés qui le mettent dans une situation particulière de vulnérabilité. En effet, l'évaluation des capacités, des intérêts et des besoins des élèves est faite pour déterminer des mesures préventives ou des mesures correctives pour faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale.

Adaptation de l'enseignement

L'enseignant utilise des moyens qui tiennent compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves qui lui sont confiés. Il adopte une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences. Au besoin, il fait à la direction toute suggestion susceptible d'aider l'élève dans le développement de ses compétences, en privilégiant des modalités d'intervention précoce lorsque cela est possible.

C'est dans une optique d'intervention précoce ou rapide que s'inscrivent notamment les programmes d'habiletés sociales, de stimulation ou d'aide aux difficultés de comportement.

4- SE PRÉOCCUPER DE L'ADAPTATION DES SERVICES

Faire de l'adaptation des services éducatifs la préoccupation primordiale de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.

Dans le prolongement de la première voie d'action, l'adaptation des services éducatifs doit être envisagée tout d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis des services adaptés plus spécialisés. L'adaptation des services débute dans la classe ordinaire et se poursuit jusque dans la classe spécialisée.

4.1 Préoccupation de l'adaptation de l'enseignement et des services

Programmes de formation

L'application des différents programmes de formation permet des services diversifiés adaptés aux capacités et aux besoins réels des élèves. On se réfère au programme de formation de l'école québécoise, aux programmes d'études adaptés pour les élèves ayant

une déficience intellectuelle moyenne à sévère et au programme éducatif pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde.

L'ensemble des activités éducatives de l'école, incluant celles du service de garde et les activités parascolaires, doivent être accessibles et adaptées aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté.

La pédagogie adaptée aux caractéristiques et aux besoins des élèves tient compte des facteurs qui augmentent le risque de connaître des difficultés et de ceux qui facilitent les apprentissages.

Différenciation pédagogique

L'adaptation de l'enseignement nous amène à diversifier nos façons de faire pour permettre à chaque élève de progresser vers la réussite. La différenciation pédagogique est une pratique à privilégier. Le travail en équipe-cycle, l'organisation en cycles d'apprentissage et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication contribuent à soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Adaptation de l'évaluation

Tout comme l'adaptation de l'enseignement, l'adaptation de l'évaluation peut nécessiter des mesures de soutien ou des conditions spécifiques selon des règles établies ou selon les modalités prévues au plan d'intervention.

4.2 Soutien à l'enseignant

L'enseignant est le premier responsable en ce qui a trait à l'adaptation des services. Pour répondre aux besoins individuels des élèves tout en rendant compte de l'évolution des apprentissages de tout un groupe, l'enseignant doit être soutenu (voir Annexe 1). La direction s'assure que l'ensemble de son personnel bénéficie de soutien et encourage la formation continue favorisant l'adaptation des pratiques éducatives.

Ressources professionnelles

Dans le cadre des programmes éducatifs complémentaires, les ressources professionnelles contribuent à la mise en œuvre des services adaptés aux besoins de l'élève handicapé et de l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le programme de services de soutien vise à assurer à l'élève des conditions propices à l'apprentissage (voir Annexe 2). Le programme de services d'aide vise l'accompagnement de l'élève dans son cheminement scolaire, dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre.

4.3 Parcours de formation

Le Régime pédagogique prévoit trois parcours de formation : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée et parcours de formation axé vers l'emploi (voir Annexe 3).

Diversification des parcours

Afin d'augmenter les chances de réussite et de qualification du plus grand nombre d'élèves handicapés et en difficulté, il importe de proposer à chacun de ces élèves, des cheminements scolaires adaptés à leurs intérêts, aptitudes et capacités.

Une attention particulière sera apportée à la préparation des jeunes élèves au marché du travail en étroite collaboration avec les partenaires extérieurs.

Plan d'intervention

Il importe de s'assurer que toutes les mesures d'adaptation utilisées et toutes les démarches nécessaires pour aider l'élève à la réussite de son parcours scolaire et à l'accès au marché du travail sont inscrites au plan d'intervention ou au plan de transition.

5. METTRE L'ORGANISATION AU SERVICE DES ÉLÈVES

La réussite éducative peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves. L'organisation des services doit se fonder sur l'évaluation individuelle des élèves. Elle doit se faire dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près de leur lieu de résidence et l'intégration à la classe ordinaire doit être privilégiée.

5.1 Évaluation des capacités et des besoins

Rôle de la direction d'école lors de l'admission

Dès l'admission d'un élève à son école de quartier, si des difficultés relatives sont remarquées ou signalées par les parents ou par un autre intervenant, la direction d'école procède à l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève. Il est de la responsabilité de la direction de l'école de procéder au classement.

5.2 Intégration à la classe ordinaire

Le Centre de services scolaire privilégie l'intégration à la classe ordinaire et à la vie de l'école lorsqu'elle est profitable à l'élève.

Modalités d'intégration

L'intégration harmonieuse d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire est assurée « *lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.* » (art. 235, L.I.P.)

Conseil d'établissement

À partir des informations transmises par la direction d'école, le conseil d'établissement a la responsabilité de comprendre les besoins de tous les élèves, incluant ceux des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il saisit les enjeux liés à la réussite et en tient compte dans le projet éducatif de l'école.

L'enseignant, premier responsable de l'adaptation de l'enseignement

Lors de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, l'enseignant a le droit de « *prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié.* » (art. 19, L.I.P.)

5.3 Services de soutien à l'enseignant

Nous reconnaissons l'importance de soutenir l'enseignant dans l'adaptation de l'enseignement. Les services de soutien à l'enseignant (Annexe 1) sont déterminés par la direction de l'école et dispensés selon les procédures et les priorités qu'elle détermine, dans le respect des normes établies et selon les ressources disponibles.

5.4 Services d'appui à l'élève

Les services d'appui à l'élève et les services de soutien à l'enseignant ne sont pas mutuellement exclusifs; certains services d'appui à l'élève constituent également des services de soutien à l'enseignant.

Plan d'intervention

Dans ce contexte, l'élaboration du plan d'intervention en fonction des besoins et des capacités orientera entre autres, les services d'appui à l'élève, précisera les adaptations nécessaires de façon à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs ciblés. L'évaluation des capacités et des besoins des élèves détermine les modalités d'intégration à privilégier.

Le Centre de services scolaire reconnaît l'importance de consacrer des ressources humaines et financières aux services d'appui à l'élève dans plusieurs contextes de la vie scolaire, selon les règles établies et les sommes disponibles.

Jumelage des élèves

Tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs capacités, le jumelage des élèves handicapés, est privilégié à l'intérieur d'un même groupe ou de groupes différents au sein d'un même établissement.

La sensibilisation des pairs de la classe ordinaire influence grandement l'intégration harmonieuse des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Soutien à l'élève

Le Centre de services scolaire fournit un service d'appui à l'élève intégré et de soutien à l'enseignant qui peut se traduire à titre d'exemple, par un soutien en éducation spécialisée, par l'accompagnement d'un ou d'une préposée aux personnes handicapées.

Sous réserve de la convention collective, lorsqu'un élève identifié en trouble du comportement est intégré en classe ordinaire, le Centre de services scolaire fournit des mesures d'appui à l'élève et à l'enseignant et cet élève est pondéré.

Responsabilité des professionnels

En collaboration avec la direction de l'établissement, les professionnels en soutien aux élèves et aux intervenants élaborent et mettent en œuvre des services adaptés aux besoins des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les services sont offerts dans le cadre des programmes des services éducatifs complémentaires et doivent favoriser la progression de l'élève dans le développement de ses compétences. On reconnaît la nécessité de former les intervenants œuvrant auprès des élèves.

5.5 Modalités de regroupement

Dans la situation où l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté dans une classe ou un groupe ordinaire constituerait « une contrainte excessive » selon le Centre de services scolaire ou porterait « atteinte de façon importante aux droits des autres élèves », des services éducatifs sont prévus dans un autre type de regroupement.

Types de regroupement

Le Centre de services scolaire détermine annuellement les différents types de regroupement qu'elle privilégie, en fonction des besoins anticipés des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le Centre de services scolaire favorise la stabilité et la continuité de ces services permettant de minimiser les déplacements successifs des élèves. Les services éducatifs sont offerts aux élèves handicapés dès l'âge de quatre ans.

Système en cascade

L'accessibilité des services adaptés aux besoins et aux capacités s'inspire du système en cascade du MELS (Annexe 4). Ces services éducatifs adaptés visent le meilleur intérêt de l'élève.

Autres services

Pour certains élèves présentant des problématiques particulières, d'autres avenues de scolarisation peuvent être envisagées telles que l'enseignement à domicile, l'enseignement en centre d'accueil et l'enseignement en centre hospitalier, selon les modalités établies.

5.6 Ententes de scolarisation

Services spécialisés

Le Centre de services scolaire offre des services éducatifs adaptés aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, à l'intérieur de sa propre organisation. Lorsque celle-ci démontre qu'elle ne peut offrir les services requis à la suite de l'évaluation des besoins et capacités d'un élève, elle peut conclure une entente de

scolarisation avec d'autres organismes, institutions ou centres de services scolaires, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, des parents et de l'élève s'il en est capable (art. 213, L.I.P.) Ces ententes concernent des élèves qui nécessitent des services éducatifs spécialisés ou des élèves dont l'histoire scolaire et la situation psychosociale compromettent leur cheminement.

Entente de partenariat

Des services d'aide et de réadaptation à l'élève sont établis dans le cadre d'ententes avec nos partenaires du réseau de la santé et des services sociaux pour soutenir les interventions éducatives auprès des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans notre milieu. Ces actions s'inscrivent dans une démarche de concertation et de partenariat dans le cadre de l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation.

6. AGIRENPARTENARIAT

Créer une véritable communauté éducative avec l'élève, ses parents ainsi que l'école et ses partenaires afin de favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.

6.1 Élève au cœur de la démarche

L'élève est l'acteur principal de sa réussite. Il doit donc être soutenu et accompagné afin d'assurer sa participation et sa prise de responsabilité. Dans le cadre de son plan d'intervention, l'élève est appelé à collaborer avec les différents intervenants scolaires (enseignants, direction d'école, professionnels, du personnel de soutien, etc.) relativement à l'évaluation de ses capacités et de ses besoins, de même qu'aux moyens mis en place. L'élève donne son avis sur l'orientation de son classement, lorsqu'il en est capable.

Responsabilité de l'élève appelé

6.2 Reconnaître le rôle du parent

Dans toutes les actions, la première personne à soutenir l'élève est son parent. En effet, les parents prennent donc une part active à sa réussite. Il est important de bien les accueillir à l'école, de reconnaître leurs compétences, de tenir compte des facteurs les influant et de mettre en place des mesures les associant et les soutenant dans le processus, afin de favoriser leur participation.

Responsabilité du parent

6.3 Cohésion école-maison

La communication entre les intervenants scolaires et les parents est vue comme une occasion de complicité et d'échange d'information sur la vie scolaire de leur enfant. C'est une occasion privilégiée de travailler avec eux à la réussite de l'élève. Par conséquent, les parents doivent collaborer à l'évaluation des capacités et des besoins de leur enfant et s'impliquer dans la recherche de solutions. De plus, bien que la direction de l'école soit responsable du classement des élèves, les parents sont également associés au processus de décision et à la démarche relative à leur orientation scolaire.

6.4 Ouverture aux partenaires et création d'une communauté éducative

L'école est une communauté éducative en soi. Les différents intervenants y jouent un rôle actif de façon à assurer la cohérence de leurs interventions.

L'école s'ouvre également aux partenaires externes afin de former une communauté éducative élargie supportant l'élève.

6.5 Complémentarité des partenaires

La mise en place du plan d'intervention, du plan de transition ou du plan de services individualisé concrétise l'apport de la communauté éducative auprès de l'élève.

L'école reconnaît la pertinence et la complémentarité de l'apport des partenaires dans le respect des rôles, des responsabilités, des compétences et des champs d'expertise de chacun. Dans cette optique, les parents dont l'enfant a déjà bénéficié d'interventions particulières de la part d'autres écoles ou organismes, doivent en informer la direction de l'école et remettre les documents pertinents.

Cette collaboration permet d'offrir des services mieux coordonnés. Il s'avère essentiel d'adopter une vision systémique et globale de l'élève. Il devient prioritaire d'établir des modalités concrètes de collaboration et de partage d'expertise avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux.

La direction de l'école s'assure également de la contribution de tout intervenant de l'école ou d'organismes partenaires, dont la présence est jugée pertinente, tout en limitant le plus possible le nombre de participants afin de maximiser l'efficacité de la rencontre et de respecter les parents, en tant que premiers partenaires. À partir de ce

Collaboration avec les
partenaires

Vision systémique de
l'élève

moment, il devient la responsabilité de chacun des participants de respecter l'aspect de la confidentialité des informations partagées.

6.6 Plan d'intervention

Le plan d'intervention est un outil essentiel qui tient compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. C'est une démarche de concertation entre l'élève, les parents, l'école et les partenaires invités qui vise essentiellement la réussite de l'élève.

Obligation légale

En conformité avec l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique, la direction d'école établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La direction d'école peut déléguer à la direction adjointe ou à un professionnel l'établissement du plan d'intervention d'un élève. Toutefois, elle est responsable de la réalisation et de l'évaluation périodique du plan d'intervention. La révision du plan d'intervention se fait en fonction de l'évolution de la situation de l'élève, en apportant une attention particulière à la poursuite des actions éducatives d'une année scolaire à l'autre ou lors des moments de transition.

Participation de l'élève et du parent

La participation des parents assure une plus grande cohérence et une plus grande continuité des interventions à l'école et à la maison. Il est primordial que l'enfant et le parent soient présents à la rencontre du plan d'intervention de façon à les mobiliser et à les impliquer directement dans les décisions. Lors de l'élaboration et de la révision du plan d'intervention, les parents sont invités et accueillis comme des partenaires essentiels à la réussite de leur enfant. En cas de leur absence, la direction les informe des objectifs poursuivis et des moyens retenus.

6.7 Préalables au plan d'intervention

Préalablement à l'élaboration du plan d'intervention, l'enseignant consigne des données, partage les informations et les observations relatives aux interventions réalisées et communique avec le parent. La direction d'école s'assure que l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève a été faite en concertation avec l'équipe-école et que les mesures préalables ont été mises en place.

6.8 Contenu du plan d'intervention

Le plan d'intervention tient compte de l'évaluation de la situation, permet de suivre les progrès de l'élève et évalue les résultats des interventions effectuées. Il précise les forces et les intérêts de l'élève, ses besoins prioritaires, les objectifs ciblés, la responsabilité de cha-

Éléments du PI

cun des participants, l'évaluation des résultats et les modalités de révision. Il contient les critères de réussite des objectifs visés et la coordination des services offerts par les partenaires extérieurs, si nécessaire.

Conditions d'évaluation des apprentissages

En tout temps, les adaptations nécessaires aux conditions de réussite des apprentissages et de l'évaluation doivent être consignées au plan d'intervention, selon les normes et modalités prévues.

6.9 Actualisation du plan d'intervention

Transmission de l'information

La direction de l'école transmet les informations relatives aux besoins et aux capacités de l'élève à l'ensemble des intervenants concernés qui voient à son actualisation, selon ce qui est prévu au plan d'intervention. Lors d'un changement d'école, du passage d'un niveau à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre, la direction d'école s'assure également de la transmission de ces informations.

6.10 Plan de transition

De l'école à la vie active

Pour les élèves de 16 et 17 ans présentant une déficience intellectuelle légère et pour les élèves handicapés âgés de 18 à 21 ans le plan de transition remplace le plan d'intervention. Le plan de transition prépare le passage de l'élève, de l'école à la vie active en société. Ainsi, l'ensemble des principes énoncés concernant le plan d'intervention s'applique également au plan de transition.

6.11 Plan de services individualisés

Démarche concertée avec les partenaires

Certains élèves se trouvent dans une situation nécessitant un suivi planifié de la part de plusieurs organismes, dont le milieu scolaire et les établissements du réseau de la santé et des services sociaux. Le plan de services individualisés réunit l'ensemble des personnes œuvrant auprès de l'élève, dont les parents et les membres significatifs du réseau naturel. L'objectif est d'identifier l'ensemble des besoins de l'élève et de sa famille dans les différentes sphères de son développement, ainsi que les responsabilités et services à rendre par les différents organismes ou établissements concernés, en réponse à ses besoins. Il permet de coordonner les services qui seront offerts à l'élève et il s'actualise en milieu scolaire, par l'élaboration du plan d'intervention.

7. PORTER UNE ATTENTION PARTICULIÈRE AUX ÉLÈVES À RISQUE

Porter attention à la situation des élèves à risque et des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.

7.1 Avoir une vision systémique de l'élève

Les difficultés d'apprentissage ou relatives au comportement sont analysées à partir d'une vision systémique de la situation de l'élève.

Vision intégrée de l'intervention

Elles sont considérées comme une résultante des interactions entre les facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires. Cette conception entraîne une vision plus intégrée de l'intervention et considère tout ce qui peut constituer une force ou représenter un défi à l'apprentissage. La différenciation des interventions est essentielle auprès de ces élèves.

7.2 Projet éducatif et plan de réussite

Le conseil d'établissement doit tenir compte de la situation des élèves à risque dans le projet éducatif de l'école, élaborer la politique d'encadrement des élèves et établir les règles de conduite et les mesures de sécurité. Le plan de réussite devrait prévoir des interventions de nature préventive ou corrective pour soutenir les élèves à risque dans le développement de leurs compétences disciplinaires et transversales, en utilisant la motivation comme levier à l'apprentissage.

7.3 Collaboration école-famille

La création d'une communauté éducative permet à l'école de privilégier un partenariat solide avec les parents des élèves à risque et de ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Cette collaboration est essentielle à la réussite de ces élèves. Elle est une occasion privilégiée pour communiquer des informations pertinentes et utiles aux parents. De nombreuses études ont d'ailleurs démontré les effets positifs de la collaboration école-famille : motivation accrue des élèves, amélioration du comportement, meilleures attitudes à l'égard du travail scolaire et de l'école et diminution du décrochage scolaire.

7.4 Relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève influence grandement la réussite de tous les élèves, incluant les élèves à risque, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves handicapés. Afin que la relation soit un facteur déterminant, l'enseignant doit créer une relation de confiance et une relation pédagogique qui tient compte des capacités de l'élève. C'est souvent à travers cette relation que naît la motivation à apprendre des élèves.

7.5 École centrée sur l'élève

Cheminement des garçons et des filles

Dans un contexte de différenciation des interventions, l'école est encouragée à explorer diverses pistes de solution quant aux meilleures façons d'apporter une réponse adaptée aux besoins différents des garçons et des filles.

Alternatives au redoublement

L'ensemble des études scientifiques démontre que le redoublement ne constitue pas une solution au retard d'apprentissage des élèves. À titre d'exemple, la différenciation pédagogique, l'organisation en cycles d'apprentissage, le décroisement et la motivation comme levier à l'apprentissage sont des pistes à explorer.

Formation continue

Un accent doit être mis sur la formation continue pour permettre à tout le personnel de l'école de s'outiller, d'expérimenter et de faire des retours réflexifs sur leurs pratiques pédagogiques.

8. ÉVALUER LES RÉSULTATS OBTENUS

Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et d'expliquer les résultats.

Évaluation des apprentissages

Comme vient le préciser la Politique d'évaluation des apprentissages 2003 - MELS, l'évaluation s'inscrit dans une perspective de réussite éducative des élèves où l'on vise l'égalité des chances et la réussite de tous les élèves. Elle s'adresse à tous les élèves quels que soient leurs besoins particuliers (élèves handicapés, élèves en difficulté ou à risque). À cette fin, il faut accepter que cette réussite puisse se traduire différemment selon leurs capacités et leurs besoins. Ainsi, l'évaluation de qualité repose sur des valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité ainsi que des valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence. On reconnaît que l'enseignant est le premier responsable de l'évaluation de ses élèves. De plus, l'évaluation se doit d'être intégrée à l'apprentissage puisqu'elle

permet de choisir les interventions les mieux adaptées aux élèves. Selon les besoins spécifiques de l'élève, l'adaptation de certaines conditions d'évaluation des apprentissages est à prévoir et doit figurer à son plan d'intervention.

Plan d'engagement vers la réussite

Le Plan d'engagement vers la réussite du Centre de services scolaire précise sa grande préoccupation face à la réussite des élèves notamment des élèves handicapés et des élèves à risque. Entre autres, il prévoit l'accompagnement des directions d'école dans leur démarche d'analyse et d'interprétation des résultats des élèves en vue d'initier des actions préventives ou curatives selon les cibles retenues. Parallèlement, le projet éducatif et plus spécifiquement le plan de réussite de chaque établissement traduisent concrètement les moyens privilégiés par le milieu. L'appropriation de la démarche d'évaluation des plans de réussite permet de mesurer l'efficacité des actions entreprises pour favoriser la réussite éducative des élèves. Cette démarche d'évaluation s'inscrit dans un processus continu.

Amélioration continue des services

Différents facteurs influencent la réussite éducative des élèves. Par conséquent, il s'avère primordial de diversifier les modèles de services dans le respect des orientations de la politique ministérielle. Il est impératif de dégager les conditions d'organisation les plus prometteuses pour une meilleure efficacité. Cette réflexion s'inscrit dans une perspective d'amélioration continue des services à l'élève.

Application de la politique

Le Centre de services scolaire prépare un bilan annuel de la réalisation de son plan d'engagement vers la réussite (article 220, LIP). Un rapport d'évaluation de l'application de la politique en adaptation scolaire en vue d'améliorer la qualité des services rendus est élaboré annuellement en collaboration avec le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et déposé au conseil d'administration.

9. DROITS DE RECOURS

9.1 Protecteur de l'élève

Les parents insatisfaits d'une décision relative aux services éducatifs adaptés offerts à leur enfant, peuvent en appeler auprès du Protecteur de l'élève. Lorsque la situation n'est pas résolue, les parents peuvent demander une révision de décision au conseil d'administration, telle que prévue dans la Loi sur l'instruction publique.

9.2 Révision

L'élève visé par une décision du conseil d'administration du centre de services scolaire, du conseil d'établissement ou du titulaire d'une fonction ou d'un emploi relevant du centre de services scolaire ou les parents de cet élève peuvent demander au conseil d'administration

du centre de services scolaire de réviser cette décision. (art. 9, L.I.P)

9.3 Exposé de motifs

La demande de l'élève ou de ses parents doit être faite par écrit et exposer brièvement les motifs sur lesquels elle s'appuie. Elle est transmise au secrétaire général du centre de services scolaire.

Le secrétaire général doit prêter assistance, pour la formulation d'une demande, à l'élève ou à ses parents qui le requièrent (art. 10, L.I.P.)

9.4 Décision

Le conseil d'administration du centre de services scolaire dispose de la demande dans les 45 jours suivant sa réception.

Il peut soumettre la demande à l'examen d'une personne qu'il désigne ou d'un comité qu'il institue; ceux-ci lui font rapport de leurs constatations accompagnées, s'ils l'estiment opportun, de leurs recommandations.

Dans l'examen de la demande, les intéressés doivent avoir l'occasion de présenter leurs observations (art. 11, L.I.P.)

9.5 Décision du conseil d'administration

Le conseil d'administration du centre de services scolaire peut, s'il estime la demande fondée, infirmer en tout ou en partie la décision visée par la demande et prendre la décision qui, à son avis, aurait dû être prise en premier lieu.

La décision doit être motivée et notifiée au demandeur et à l'auteur de la décision contestée (art. 12, L.I.P.)

10. RÉVISION DE LA POLITIQUE

La présente politique entre en vigueur le 1er juillet 2006 et le demeure jusqu'à son abrogation et est révisée si nécessaire, selon la recommandation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

11. CADRE LÉGAL ET RÉGLEMENTAIRE

La politique s'appuie entre autres sur les documents référentiels suivants:

- *Loi sur l'instruction publique L.I.P., c. 1-13.3*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Politique de l'adaptation scolaire, Une école adaptée à tous ses élèves.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Interprétation des définitions des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Direction de la coordination des réseaux, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, juillet 2000.
- *La Charte des droits et libertés de la personne, L.R.Q., c.c-12.*
- *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, L.R.Q., c. E-20.1.*
- *Lois sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, L.R.Q., c. A-2.1.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Politique d'évaluation des apprentissages, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Le plan d'intervention... au service de la réussite, 2004.
- DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite, 2002.*

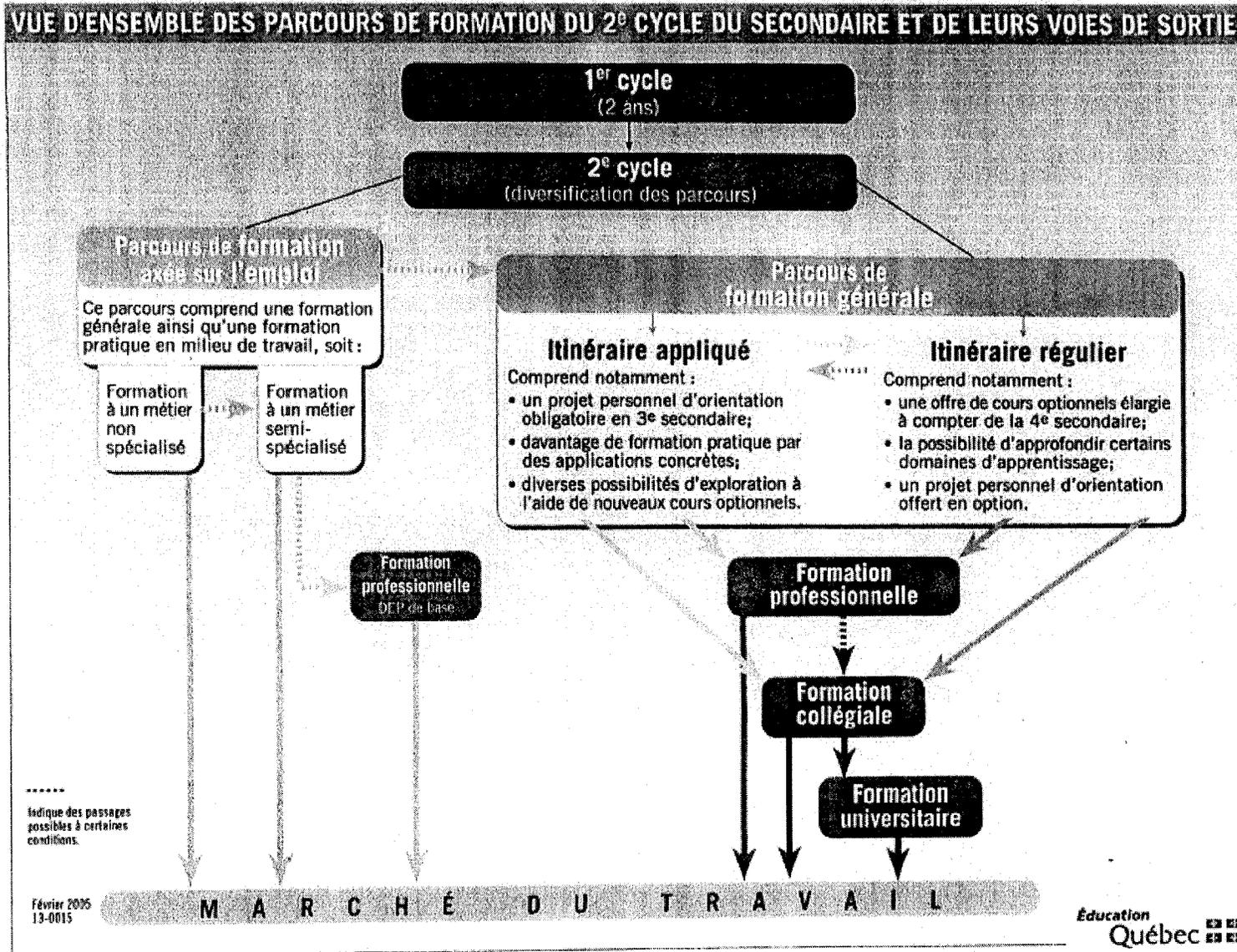
Services de soutien à l'enseignant

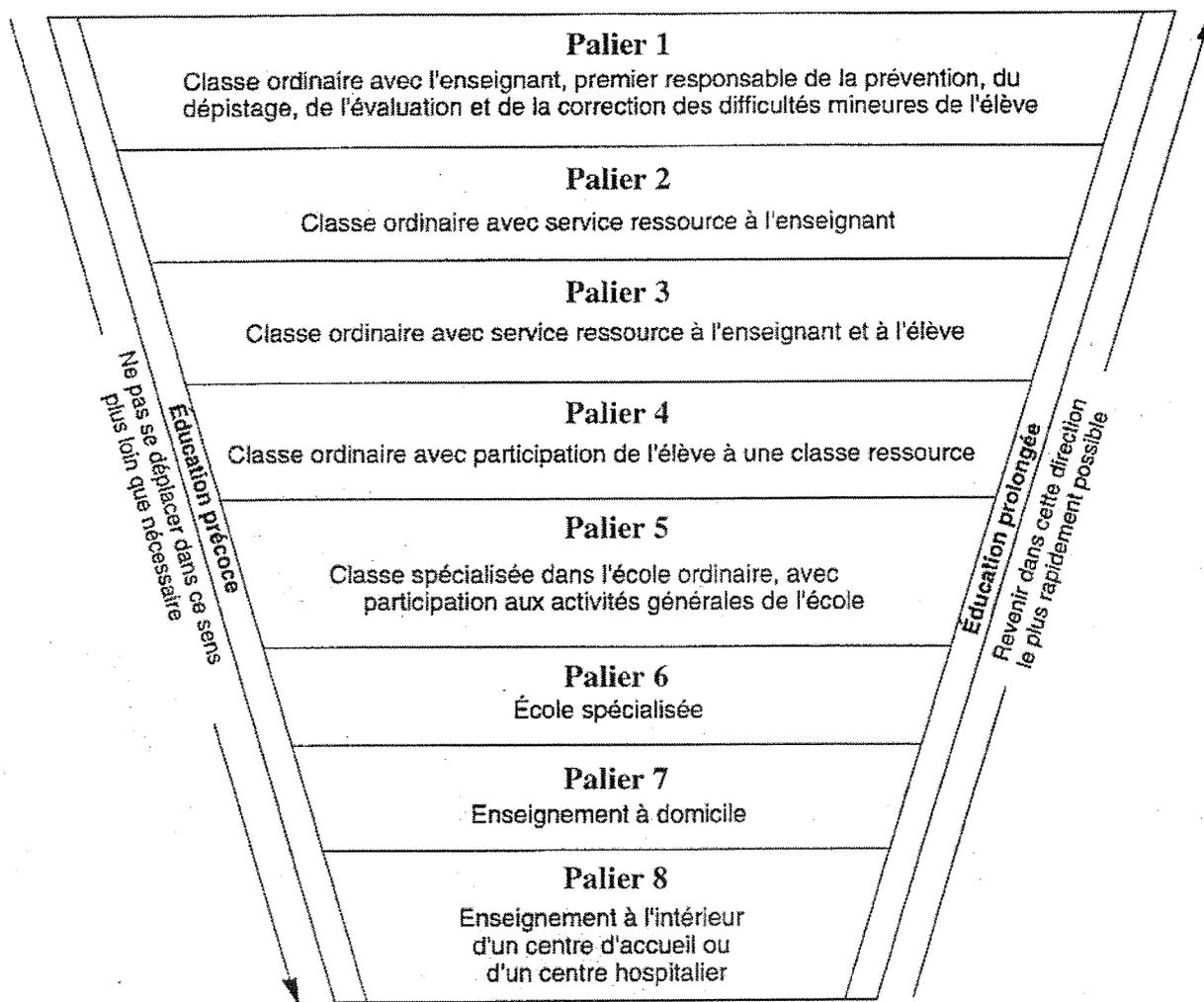
À titre indicatif, les services de soutien à l'enseignant pouvant lui apporter un support direct ou indirect sont notamment :

- services éducatifs complémentaires ou particuliers;
- services d'aide technique et matérielle;
- mesures de formation ou perfectionnement;
- mesures favorisant la participation de l'enseignant à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention;
- mesures favorisant la consultation ou le partage d'expertise avec les autres intervenants de l'école, ou de l'extérieur;
- mesures favorisant la communication avec les parents ;
- services d'aide à l'apprentissage de l'élève;
- services d'aide au comportement de l'élève;
- allocation de périodes de récupération spécifiquement prévues pour l'élève;
- services d'aide au développement cognitif et à la communication de l'élève (éducation spécialisée, psychologie, orthophonie, orthopédagogie, psycho-éducation, ergothérapie, etc.);
- formation spécifique par des pairs ou des intervenants spécialisés;
- service d'aide à la mobilité de l'élève (accompagnement, aménagement physique adapté, etc.);
- disponibilité d'équipement spécialisé;
- soutien de personnes ressources pour accompagner l'enseignant;
- services d'aide à l'intégration (enseignants de soutien, sensibilisation et préparation des autres élèves de la classe...)
- utilisation différente des autres ressources humaines de l'école, notamment au chapitre de la surveillance et de l'encadrement;
- services spécifiques particuliers (photocopies, transport de matériel, aide à la correction).

Les quatre programmes des services éducatifs complémentaires





SYSTÈME EN CASCADE*Un modèle intégré d'organisation
de services particuliers*

Ce tableau s'inspire du Système en Cascade proposé par le ministère de l'Éducation (Rapport Copex 1976)

Dans le contexte de la réforme, l'organisation des services éducatifs aux EHDA doit d'abord être orientée vers la classe ordinaire en privilégiant l'adaptation des services à l'élève. Il demeure que certains élèves nécessitent des services adaptés plus spécialisés que l'on retrouve en classes-ressources ou en classes spécialisées.

DÉFINITIONS DES CLIENTÈLES

ANNEXE XIX¹ ÉLÈVES À RISQUE ET ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Cette annexe sert de guide et de repère pour la commission et les intervenantes et intervenants.

I) Élèves à risque

On entend par élèves à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.

Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir.

Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ».

II) Définitions

Dans ce cadre, le Ministère adopte, aux fins de l'application de la convention, les définitions qui suivent concernant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage :

A) Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

1) L'élève présentant des troubles du comportement est celui :

dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

2) L'élève ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale est celui :

dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant une ou un spécialiste des services complémentaires, au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, présente les caractéristiques suivantes :

¹ La présente annexe ne s'applique qu'à compter de l'année scolaire 2006-2007. Pour toute période antérieure à l'année scolaire 2006-2007, l'annexe XIX de l'entente 2000-2003 continue de s'appliquer.

- comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années;
- comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité.

L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires. L'élève dont le comportement est évalué sur une échelle de comportement standardisée, s'écarte d'au moins 2 écarts types de la moyenne des jeunes de son groupe d'âge.

Les troubles du comportement considérés ici sont tels qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des activités normales et qu'ils rendent obligatoire, aux fins de services éducatifs, l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école.

3) L'élève en difficulté d'apprentissage est :

a) au primaire celui :

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise;

b) au secondaire celui :

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise.

B) Élève handicapé

Selon l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique, est handicapé l'élève qui correspond à la définition de « personne handicapée » contenue à l'article 1 de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (chapitre E-20.1). Cette dernière définit ainsi la « personne handicapée » : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

Les définitions d'élèves contenues dans ce document permettent de reconnaître comme handicapés les élèves visés aux paragraphes B.1, B.2 et B.3 qui suivent et qui répondent aux 3 conditions suivantes :

- 1) avoir un diagnostic de déficience posé par une personne qualifiée;
- 2) présenter des incapacités qui limitent ou empêchent leur participation aux services éducatifs;
- 3) avoir besoin de soutien pour fonctionner en milieu scolaire.

Le plan d'intervention devra prendre en considération les diagnostics qui précisent souvent l'origine des limitations, les incapacités ainsi que les besoins et les capacités de l'élève pour orienter le choix des services éducatifs appropriés.

L'élève handicapé par de multiples déficiences ou difficultés est reconnu selon la définition correspondant le mieux à ses caractéristiques et à ses limitations principales.

B.1 Élèves handicapés par une déficience motrice légère ou organique ou une déficience langagière

1.1 Déficience motrice légère ou organique

1.1.1 Déficience motrice légère

L'élève a une déficience motrice légère lorsque l'évaluation de son fonctionnement neuromoteur, effectuée par une ou un spécialiste révèle un ou plusieurs troubles ou dommages d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire.

L'élève est dit « *handicapé par une déficience motrice légère* » lorsque l'évaluation de son fonctionnement révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- difficultés dans l'accomplissement de tâches de préhension (dextérité manuelle);
- difficultés dans l'accomplissement des tâches de la vie quotidienne (soins corporels, alimentation);
- limites sur le plan de la mobilité affectant les déplacements.

Ces difficultés ou limites peuvent s'accompagner de difficultés dans l'apprentissage de la communication.

Ces caractéristiques nécessitent un entraînement particulier et un soutien occasionnel en milieu scolaire.

1.1.2 Déficience organique

L'élève handicapé par une déficience organique est celui dont l'évaluation médicale et fonctionnelle révèle une ou plusieurs atteintes aux systèmes vitaux (respiration, circulation sanguine, système génito-urinaire, etc.) entraînant des troubles organiques permanents et ayant des effets nuisibles sur son rendement.

L'élève est « *handicapé par une déficience organique* » lorsque des troubles fonctionnels diagnostiqués chez lui révèlent l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- besoins de soins intégrés dans l'horaire scolaire (médication fréquente, insuline et contrôle, soins infirmiers);
- difficultés dans l'apprentissage des programmes d'études à cause de traitements médicaux (concentration réduite, douleurs persistantes, angosse, horaire réduit);
- dans certains cas, une accessibilité à certains lieux limitée par la nature de sa maladie;
- des absences fréquentes, parfois pour de longues périodes, amenant des retards scolaires.

On reconnaît qu'une déficience organique a des effets négatifs sur le rendement scolaire d'un élève lorsque l'état de celui-ci exige l'intégration de soins dans son horaire scolaire et des mesures pédagogiques adaptées.

1.2 Déficience langagière

L'élève a une déficience langagière lorsque son fonctionnement, évalué par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'exams appropriés, permet de diagnostiquer une dysphasie sévère.

Dysphasie sévère : trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires.

Cet élève est considéré comme une personne handicapée lorsque son évaluation fonctionnelle révèle la présence de difficultés :

- très marquées sur le plan :
 - de l'évolution du langage;
 - de l'expression verbale;
 - des fonctions cognitivo-verbales;
- de modérées à sévères sur le plan :
 - de la compréhension verbale.

Le trouble en question est persistant et sévère au point d'empêcher l'élève d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge.

L'élève a donc besoin de services complémentaires et d'une pédagogie adaptée.

1.2.1 Déficience langagière sévère

Aux seules fins de l'application de l'article 8-8.00, la déficience langagière est dite sévère lorsqu'il s'agit de dysphasie de type surdité verbale, de dysphasie de type sémantique pragmatique ou d'aphasie congénitale ou de développement, dont l'évaluation faite par une équipe multidisciplinaire démontre une atteinte sévère sur le plan de la compréhension verbale et un trouble majeur de l'expression verbale.

B.2 Élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à profonde ou par des troubles sévères du développement

2.1 Déficience intellectuelle moyenne à profonde

L'élève handicapé en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à profonde est celui dont l'évaluation des fonctions cognitives faite par une équipe multidisciplinaire au moyen d'examen standardisés, révèle un fonctionnement général qui est nettement inférieur à celui de la moyenne, et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance.

2.1.1 Déficience intellectuelle moyenne à sévère

Une déficience intellectuelle est qualifiée de « moyenne à sévère » lorsque l'évaluation fonctionnelle de l'élève révèle qu'il présente les caractéristiques suivantes :

- des limites sur le plan du développement cognitif restreignant ses capacités d'apprentissage relativement à certains objectifs des programmes d'études des classes ordinaires et nécessitant une pédagogie ou un programme adaptés;
- des capacités fonctionnelles limitées sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou un besoin d'éducation à l'autonomie de base;
- des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur ainsi que dans celui de la communication pouvant nécessiter une intervention adaptée dans ces domaines.

Un quotient intellectuel ou de développement qui se situe entre 20-25 et 50-55 est habituellement l'indice d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Les résultats aux examens standardisés d'évaluation des fonctions cognitives peuvent être transposés en quotient de développement par la formule suivante :

$$\text{quotient de développement} = \frac{100 \times \text{âge de développement}}{\text{âge chronologique}}$$

2.1.2 Déficience intellectuelle profonde

Une déficience intellectuelle est qualifiée de « *profonde* » lorsque l'évaluation fonctionnelle de l'élève révèle qu'il présente les caractéristiques suivantes :

- des limites importantes sur le plan du développement cognitif rendant impossible l'atteinte des objectifs des programmes d'études des classes ordinaires et requérant l'utilisation d'un programme adapté;
- des habiletés de perception, de motricité et de communication manifestement limitées, exigeant des méthodes d'évaluation et de stimulation individualisées;
- des capacités fonctionnelles très faibles sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin constant de soutien et d'encadrement dans l'accomplissement des tâches scolaires quotidiennes.

L'évaluation fonctionnelle de cet élève peut également révéler qu'il présente des déficiences associées telles que des déficiences physiques, sensorielles ainsi que des troubles neurologiques, psychologiques et une forte propension à contracter diverses maladies.

Un quotient de développement inférieur à 20-25 est habituellement considéré comme le signe d'une déficience intellectuelle profonde. Les résultats aux examens standardisés d'évaluation des fonctions cognitives peuvent être transposés en quotient de développement par la formule suivante :

$$\text{quotient de développement} = \frac{100 \times \text{âge de développement}}{\text{âge chronologique}}$$

2.2 Troubles envahissants du développement

L'élève handicapé par des troubles envahissants du développement est celui dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire de spécialistes, à l'aide de techniques d'observation systématique, d'exams standardisés en conformité avec les critères diagnostiques du DSM-IV¹, concit à l'un ou l'autre des diagnostics suivants :

trouble autistique : ensemble des dysfonctions apparaissant dès le jeune âge se caractérisant par le développement nettement anormal ou déficient de l'interaction sociale et de la communication et, de façon marquée, par un répertoire restreint, répétitif et stéréotypé des activités, des champs d'intérêt et du comportement.

Le trouble autistique se manifeste par plusieurs des limites particulières suivantes :

- une incapacité à établir des relations avec ses camarades, des problèmes importants d'intégration au groupe;
- un manque d'aptitude à comprendre les concepts et les abstractions, une compréhension limitée des mots et des gestes;
- des problèmes particuliers de langage et de communication : pour certains de ces élèves, aucun langage; pour d'autres, écholalie, inversion des pronoms, etc.;
- des problèmes du comportement (hyperactivité ou passivité anormale, crises, craintes dans des situations banales ou imprudences dans des situations dangereuses, etc.);
- du maniérisme, des gestes stéréotypés et répétitifs, etc.

Le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié sont également considérés comme des troubles envahissants du développement.

¹ DSM-IV Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.

Les troubles considérés ici sont d'une gravité telle qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des tâches normales, selon l'âge et le milieu scolaire, sans un soutien continu.

2.3 Troubles relevant de la psychopathologie

L'élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie est celui dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire de spécialistes, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examen standardisés, conduit au diagnostic suivant :

déficience psychique se manifestant par une distorsion dans plusieurs domaines du développement, notamment dans celui du développement cognitif.

Les troubles en cause présentent plusieurs des caractéristiques suivantes :

- comportement désorganisé, épisodes de perturbation grave;
- troubles émotifs graves, confusion extrême;
- déformation de la réalité, délire et hallucinations.

L'évaluation du fonctionnement global de cet élève doit conclure que ces troubles du développement entraînent des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire.

Les troubles du développement considérés ici sont d'une gravité telle qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des tâches normales, selon l'âge et le milieu scolaire, sans un soutien continu.

2.4 Élève ayant une déficience atypique

L'élève ayant une déficience atypique est celui dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire de spécialistes révèle des caractéristiques et des limites qui ne correspondent à aucune des définitions retenues par le Ministère en vue de sa déclaration annuelle des effectifs scolaires au 30 septembre.

Les diagnostics établis sont particuliers et souvent rarissimes. Cependant, les limites que présentent ces élèves sont d'une gravité telle qu'elles les empêchent d'accomplir des tâches normales, selon l'âge et le milieu scolaire, sans un soutien continu.

B.3 Élève handicapé par une déficience physique grave

3.1 Déficience motrice grave

L'élève ayant une déficience motrice grave est celui dont le système neuromoteur évalué par un ou un spécialiste, révèle un ou plusieurs troubles d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire.

L'élève « *handicapé par une déficience motrice grave* » est celui dont l'évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- limites fonctionnelles graves pouvant requérir un entraînement particulier et une assistance régulière pour l'accomplissement des activités de la vie quotidienne;
- limites importantes sur le plan de la mobilité (mobilité et déplacement) requérant une aide particulière pour le développement moteur, ainsi qu'un accompagnement dans les déplacements ou un appareillage très spécialisé.

Ces limites peuvent s'accompagner de limites importantes sur le plan de la communication qui rendent nécessaire le recours à des moyens de communication substitutifs.

Ces limites rendent nécessaires un entraînement particulier et un soutien continu.

3.2 Déficience visuelle

L'élève ayant une déficience visuelle est celui dont l'évaluation oculovisuelle effectuée à l'aide des examens que lui fait passer un spécialiste qualifié, révèle pour chaque oeil une acuité visuelle d'au plus 6/21 ou un champ de vision inférieur à 60° dans les méridiens 90° et 180°, en dépit d'une correction au moyen de lentilles optiques appropriées, à l'exclusion des systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à + 4,00 dioptries.

L'élève est handicapé par sa déficience visuelle lorsque son évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie utilisée ou par rapport à celle-ci, l'une des caractéristiques suivantes :

- des limites sur le plan de la communication pouvant se traduire par :
 - . le besoin de matériel adapté (imprimés de bonne qualité, parfois agrandis, pour l'élève fonctionnellement voyant; matériel en braille, en relief, enregistrements sonores pour l'élève fonctionnellement aveugle);
 - . le besoin d'exercices et d'un soutien occasionnel pour l'utilisation de ses appareils d'aide mécanique ou électronique ou d'un matériel scolaire adapté;
 - . le besoin d'apprendre et de recourir à des codes substitutifs pour lire et écrire (dans le cas d'un élève fonctionnellement aveugle);
 - . le besoin d'un enseignement adapté pour la compréhension de certains concepts;
- des limites dans la participation aux activités de la vie quotidienne pouvant requérir des exercices particuliers, un enseignement adapté ou une assistance occasionnelle;
- des limites sur le plan de la locomotion requérant un exercice particulier, un enseignement adapté ou une assistance occasionnelle.

3.3 Déficience auditive

L'élève ayant une déficience auditive est celui dont l'ouïe, évaluée à l'aide d'examens standardisés par une ou un spécialiste, révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz, perçus par la meilleure oreille.

L'évaluation doit aussi tenir compte de la discrimination auditive et du seuil de tolérance au son.

L'élève est handicapé par une déficience auditive lorsque son évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une des caractéristiques suivantes :

- des limites sur le plan de l'apprentissage et de l'utilisation de la communication verbale pouvant se traduire par :
 - . le besoin de techniques spécialisées pour l'apprentissage du langage verbal;
 - . le besoin d'apprendre et d'utiliser des moyens de communication substitutifs (lecture labiale, langue signée, etc.);
 - . le besoin de recourir à des interprètes;
- des difficultés dans le domaine du développement cognitif (lacunes dans la formation de concepts) et du développement du langage oral entraînant :
 - . le besoin d'un enseignement adapté;
 - . le besoin de combler des retards d'apprentissage.

Lexique

Apprentissage coopératif

«L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous et de toutes à la réalisation d'une tâche scolaire». (Jim Howden et Marguerite Kopiec)

Climat affectif

Le climat affectif est le contexte qui permet à l'élève de développer un sentiment de confiance, de motivation propice à l'apprentissage.

Communauté éducative

"Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative". (Conseil supérieur de l'Éducation)

Une communauté éducative se crée autour de l'élève par la prise en charge des intervenants qui gravitent autour de lui. La communauté éducative commence avant tout par la collaboration école-famille.

Différenciation pédagogique

"La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser qui nous amène à diversifier nos façons de faire pour permettre à chaque élève de progresser vers la réussite."

C'est un ensemble de moyens et de procédures qui vont permettre d'atteindre des objectifs communs par des voies différentes. Elle peut porter notamment sur le contenu de la tâche, son organisation, son évaluation.

Équipe-cycle

"Une équipe-cycle est composée des enseignants et des intervenants professionnels qui prennent en charge collectivement le déroulement des apprentissages des élèves pour la durée d'un cycle (...)" ; enseignants du cycle, enseignants spécialistes, services complémentaires. (Conseil Supérieur de l'Éducation).

Équipe-école

L'équipe-école est formée de la direction de l'école (l'équipe de direction), du personnel enseignant et des autres membres du personnel scolaire.

Organisation en cycles d'apprentissage

Cette organisation permet d'assurer une meilleure continuité aux apprentissages des élèves sur un cycle de deux ans. Dans le cadre d'un cycle d'apprentissage, chacune des équipes d'enseignants assure une responsabilité partagée de la planification, de la gestion et de l'évaluation du cheminement des élèves.

Professionnels scolaires

Ce sont des professionnels qui œuvrent auprès des élèves, notamment aux services suivants : psychologie; orthophonie; psychoéducation; orientation scolaire et professionnelle; animation spirituelle et engagement communautaire.

Relation d'attachement

La figure d'attachement devient le point de repère de l'élève, ce qui permet d'influencer son estime de soi, d'exiger son attention, de formuler des consignes et de lui transmettre notre culture, à titre de modèle. La relation d'attachement permet de créer le contexte favorable pour négocier par exemple, les difficultés d'apprentissage ou de comportement.