

À PARTIR DES BESOINS DE L'ÉLÈVE

GUIDE DU FORMULAIRE DE RÉFÉRENCE À LA DIRECTION

Démarche de référence pour les élèves

- Handicapés (H)
- Difficulté d'adaptation (TC)
- Difficulté d'apprentissage (DA)
- À risque

EHDAA

Convention nationale 2015-2020

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION	1
CLAUSES DE LA CONVENTION COLLECTIVE	1
DÉMARCHE À ENTREPRENDRE	
• À quoi sert le formulaire ?	2
• Que doit faire la direction après réception du formulaire ?	2
• À quel moment l'intervention du syndicat est-elle nécessaire ?	2
GUIDE POUR COMPLÉTER LE FORMULAIRE	
« RÉFÉRENCE À LA DIRECTION »	
• Section 1 – Identification de l'élève	3
• Section 2 – Motif de la demande	4
• Section 3 – Interventions déjà effectuées	6
• Section 4 – Recommandation de services	8
• Section 5 – Portrait de l'élève en trouble du comportement	9
• Comité d'intervention et signature et date	11
• Suivi de la direction	12
DÉFINITIONS – Annexe XIX de la convention collective 2015-2020	13

INTRODUCTION

Voici un guide syndical pour faciliter la tâche des enseignantes et des enseignants qui utilisent le nouveau formulaire de référence à la direction, lequel a été établi par la commission, après recommandation du comité paritaire EHDAA.

Afin que les élèves à risque et EHDAA aient accès aux services, il est essentiel de remettre le formulaire de référence à la direction. Non seulement, offre-t-il la possibilité de demander des services en fonction des réels besoins de l'élève, mais il laissera aussi une trace dans le dossier de l'élève permettant à l'enseignante ou l'enseignant de l'année subséquente de mieux connaître l'élève.

Il est important de se fier à son propre jugement professionnel pour faire les demandes sans se préoccuper des ressources disponibles ou des balises imposées par la direction.

CLAUSES DE LA CONVENTION COLLECTIVE

Ces clauses confirment la nécessité de faire une référence à la direction pour tous les élèves à risque et les EDAA qui ont besoin de services.

8-9.01 Prévention et intervention rapide

- A) **La prévention et l'intervention rapide, et ce, dès le préscolaire, sont l'affaire de toutes les intervenantes et tous les intervenants et sont essentielles pour assurer la réussite scolaire.**

Dans cette optique, les parties reconnaissent l'importance de déceler les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage le plus tôt possible dans leur parcours scolaire.

- C) *De plus, les parties reconnaissent que l'enseignante ou l'enseignant est la première intervenante ou le premier intervenant auprès des élèves et que, de ce fait, elle ou il se doit de noter et de partager avec les autres intervenantes ou intervenants les informations ou observations concernant les élèves, notamment celles relatives aux interventions qu'elle ou il a réalisées.*

8-9.07

- A) **Lorsque l'enseignante ou l'enseignant perçoit chez l'élève des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage qui persistent ou des signes de déficience ou de handicap, considérant les interventions qu'elle ou il a effectuées et les services d'appui auxquels elle ou il a pu avoir accès, elle ou il peut soumettre la situation à la direction de l'école à l'aide du présent formulaire.**

DÉMARCHE À ENTREPRENDRE

<p style="text-align: center;">À QUOI SERT LE FORMULAIRE ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ À INFORMER la direction des difficultés de l'élève à risque ou EHDAA (voir « <i>Définitions</i> » à l'annexe XIX – pages 13 à 22) ➤ À DEMANDER à la direction : <ul style="list-style-type: none"> • d'offrir à l'élève à risque ou EHDAA les services adéquats selon ses réels besoins • de reconnaître un élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (TED, TC, TGC, DA, ...), le cas échéant.
<p style="text-align: center;">QUE DOIT FAIRE LA DIRECTION APRÈS RÉCEPTION DU FORMULAIRE ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre une décision sur les services à offrir à l'élève ➤ remettre à l'enseignante ou l'enseignant le formulaire « <i>Suivi de la direction</i> » sur lequel elle : <ul style="list-style-type: none"> • inscrit les actions retenues • rend sa décision • fait connaître les motifs de sa décision dans le cas où celle-ci ne rencontre pas les besoins de l'élève ➤ met en place le comité d'intervention (8-9.09)
<p style="text-align: center;">À QUEL MOMENT L'INTERVENTION DU SYNDICAT EST-ELLE NÉCESSAIRE ?</p>	<p>Appeler au syndicat dans les plus brefs délais :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. si la direction ne vous retourne pas le formulaire « <i>Suivi de la direction</i> » dans les 10 jours ouvrables suivant la réception du formulaire 2. si la direction n'a pas mis sur pied le comité d'intervention dans les 15 jours ouvrables suivant la réception du formulaire 3. si les services accordés par la direction ne correspondent pas aux besoins de l'élève 4. pour toutes autres questions

GUIDE POUR COMPLÉTER LE FORMULAIRE « RÉFÉRENCE À LA DIRECTION »

SECTION 1 – IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

1. IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Nom : _____	Groupe : _____
Date de naissance : _____	Élève déjà reconnu :
Adresse : _____	- en difficulté d'apprentissage <input type="checkbox"/>
École : _____	- en trouble du comportement <input type="checkbox"/>
N° de fiche : _____	- handicapé <input type="checkbox"/>

À cette section, indiquer si l'élève est déjà reconnu DA ou TC ou TGC ou handicapé en précisant lequel (ex. TED, psychopatho., ...).

Dès le début de l'année, demander à la direction de vous remettre les informations concernant l'élève.

Voici la clause qui le précise.

8-9.01 Prévention et intervention rapide

B) Dans ce contexte, la direction de l'école fournit à l'enseignante ou l'enseignant, et ce, pour l'ensemble de leur parcours scolaire les renseignements concernant les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au plus tard le 15 septembre de chaque année ou dans les 15 jours ouvrables suivant l'intégration ou l'arrivée d'un élève en classe spécialisée. La transmission de ces renseignements se fait à la condition qu'ils soient disponibles et qu'ils soient dans l'intérêt de l'élève, le tout sous réserve du respect des personnes et des règles de déontologie.

SECTION 2 – MOTIF DE LA DEMANDE

2.1 J'observe les difficultés suivantes au niveau des apprentissages (situer l'élève) :

2.1 J'observe les difficultés suivantes au niveau des apprentissages (situer l'élève) :		
• en lecture	1) <input type="checkbox"/>	_____
• en écriture	2) <input type="checkbox"/>	_____
• en mathématiques	3) <input type="checkbox"/>	_____
Description de la problématique (manifestations) :		

Cette section concerne autant les **élèves à risque** que **ceux en difficulté d'apprentissage**.

✓ **cases 1, 2 et 3**

Indiquer pour chaque discipline à quel niveau se situent les difficultés de l'enfant en lecture, en écriture et en mathématiques.

RAPPEL
En tout temps durant l'année scolaire,
peu importe l'âge de l'élève, demandez la classe spécialisée
si vous jugez que l'élève en a besoin.

✓ **description de la problématique**

Ajouter des renseignements supplémentaires pouvant préciser le profil de l'enfant.

Exemple : attitude, description plus détaillée de la problématique, si jugé opportun.

2.2 J'observe les difficultés suivantes au niveau :

2.2 J'observe les difficultés suivantes au niveau :	
<input type="checkbox"/> affectif	<input type="checkbox"/> des interactions sociales
<input type="checkbox"/> de l'attention / concentration	<input type="checkbox"/> de la communication
<input type="checkbox"/> de l'autonomie fonctionnelle	<input type="checkbox"/> de la motricité
	<input type="checkbox"/> comportemental *
Commentaires : _____	

* Si l'élève présente des difficultés d'ordre comportemental, compléter aussi section 5.

Identifier à quel niveau se situent les difficultés. Si l'enseignante ou l'enseignant croit qu'un élève devrait être évalué pour un handicap quelconque, le préciser.

Remplir cette section selon votre jugement, la direction ne peut refuser le formulaire pour l'unique raison qu'il est mal rempli.

SECTION 3 – INTERVENTIONS DÉJÀ EFFECTUÉES

3.1 Auprès de l'élève :

<p>3.1 Auprès de l'élève :</p> <p>Adaptations <input type="checkbox"/> (tâche, environnement, matériel, temps ...)</p> <p>Précisez : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> système d'émulation <input type="checkbox"/> feuille de route</p> <p><input type="checkbox"/> récupération <input type="checkbox"/> plan d'intervention</p> <p>Autres : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Indiquer, à l'aide d'un crochet, si votre enseignement a été adapté en fonction de l'élève. Ensuite, identifier ces adaptations sans toutefois entrer dans les détails. Pour référer un élève, il n'est pas nécessaire d'avoir rempli toutes les cases.

3.2 Service(s) d'appui reçu(s), le cas échéant, pour l'année en cours :

Inscrire dans cette case les services déjà accordé à cet élève

<p>3.2 Service(s) d'appui reçu(s), le cas échéant, pour l'année en cours :</p> <p>Précisez : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

3.3 Auprès des parents :

<p>3.3 Auprès des parents :</p> <p><input type="checkbox"/> communication(s) écrite(s) <input type="checkbox"/> appel(s) téléphonique(s)</p> <p><input type="checkbox"/> rencontre(s)</p> <p>Autres : _____</p> <p>_____</p>

Concernant les communications aux parents, voici ce que le Régime pédagogique prescrit :

SECTION VII – ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

29. ...

Au moins une fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants :

- 1^o ses performances laissent craindre qu'il n'atteindra pas le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études ou, en ce qui concerne un élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante;*
- 2^o ses comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école;*
- 3^o ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention de l'élève.*

Ces renseignements ont pour but de favoriser la collaboration des parents et de l'école dans la correction des difficultés d'apprentissage et de comportement, dès leur apparition et, selon le cas, dans l'application du plan d'intervention.

3.4 Au près des intervenants :

<p>3.4 Au près des intervenants :</p> <p>échanges avec :</p> <p><input type="checkbox"/> personnel enseignant : _____</p> <p><input type="checkbox"/> personnel professionnel : _____</p> <p><input type="checkbox"/> personnel de soutien : _____</p> <p><input type="checkbox"/> personnel du réseau de la santé : _____</p>

Préciser qui est cet intervenant en indiquant sa fonction et/ou son nom. Dans le cas où le formulaire est complété par plus d'une enseignante ou enseignant, inscrire leur nom.

SECTION 4 – RECOMMANDATION DE SERVICES

4. RECOMMANDATION DE SERVICES

<input type="checkbox"/> élaboration du plan d'intervention	<input type="checkbox"/> révision du plan d'intervention	
suivi en :		
<input type="checkbox"/> orthopédagogie	<input type="checkbox"/> orientation	<input type="checkbox"/> orthophonie
<input type="checkbox"/> psychoéducation	<input type="checkbox"/> ergothérapie	<input type="checkbox"/> travail social
<input type="checkbox"/> psychologie	<input type="checkbox"/> francisation	<input type="checkbox"/> santé
mesures de soutien :		<input type="checkbox"/> enseignant-ressource pour le secondaire
<input type="checkbox"/> éducation spécialisée (TES) _____		
<input type="checkbox"/> préposé aux élèves handicapés (PEH) _____		
<input type="checkbox"/> interprète _____		
<input type="checkbox"/> technicien en travail social (TTS) _____		
<input type="checkbox"/> service en classe spécialisée; _____		
<input type="checkbox"/> révision de classement; _____		

Indiquer quels sont les réels besoins de l'élève en fonction de ce qui serait adéquat pour lui et non en fonction de ce que la direction prétend qu'il peut ou doit recevoir. Il y a possibilité de cocher plus d'une case.

RAPPEL

Un plan d'intervention doit être établi pour tout élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et peut également l'être pour tout élève à risque. L'enseignante ou l'enseignant doit participer à l'établissement du plan d'intervention.

SECTION V – DIRECTEUR D'ÉCOLE (Loi sur l'instruction publique)

96.14. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. ...

Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.

Pour les élèves du secondaire seulement :

Cocher la case correspondante si vous jugez que l'élève a besoin d'un suivi avec une enseignante ou un enseignant ressource. Vous n'avez pas à remplir d'autres formulaires puisque celui-ci est le seul établi par la commission scolaire, après la recommandation du comité paritaire EHDAA.

SECTION 5 – PORTRAIT DE L'ÉLÈVE EN TROUBLE DU COMPORTEMENT

5. PORTRAIT DE L'ÉLÈVE EN TROUBLE DU COMPORTEMENT

<input type="checkbox"/> sous-réactif	<input type="checkbox"/> sur-réactif
Face à lui-même, l'élève	
<input type="checkbox"/>	est intolérant à la frustration
<input type="checkbox"/>	attire l'attention de différentes façons
<input type="checkbox"/>	a de la difficulté à se contrôler
<input type="checkbox"/>	passé des commentaires négatifs sur lui-même
Face à la tâche, l'élève	
<input type="checkbox"/>	a de la difficulté à respecter les consignes
<input type="checkbox"/>	refuse souvent de faire la tâche
<input type="checkbox"/>	a de la difficulté d'attention et de concentration
<input type="checkbox"/>	réagit vivement au changement (routine, suppléant(e) ...)
<input type="checkbox"/>	a de la difficulté à terminer sa tâche
Face à l'adulte, l'élève	
<input type="checkbox"/>	s'oppose de façon marquée à l'autorité
<input type="checkbox"/>	manifeste de l'agressivité
<input type="checkbox"/>	verbale
<input type="checkbox"/>	physique
<input type="checkbox"/>	fait preuve d'arrogance

Cette section concerne l'élève :

- ✓ à risque vulnérable au niveau du comportement qui a besoin de services
- ✓ qui devrait être reconnu en **trouble du comportement (TC)**
- ✓ qui devrait être reconnu en **trouble grave du comportement (TGC)**
- ✓ déjà reconnu en trouble du comportement qui a besoin de services

RAPPEL

Dans le cas où l'enseignante ou l'enseignant désire que l'élève soit reconnu en trouble du comportement (TC), elle ou il doit préalablement :

- **observer l'élève durant deux mois (à titre indicatif et peut varier en fonction de la situation de l'élève)**
- **noter la chronologie des événements et des interventions**

À NOTER :

Dès le début de l'année, si l'élève manifeste des troubles du comportement et que l'enseignante ou l'enseignant de l'année précédente a fait les deux mois d'observation et a laissé des traces écrites, demander la mise sur pied du comité d'intervention.

À cette section, nul besoin de remplir toutes les cases pour qu'un élève soit considéré en trouble du comportement. Tracer le portrait de l'élève et indiquer les impacts.

Face à ses pairs, l'élève		
<input type="checkbox"/>	se retrouve régulièrement en situation de conflit	
<input type="checkbox"/>	fait de l'intimidation	
<input type="checkbox"/>	se met en retrait	
<input type="checkbox"/>	manifeste de l'agressivité	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> verbale	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> physique	
<input type="checkbox"/>	dénigre les autres	
L'impact des comportements présentés met en jeu :		
<input type="checkbox"/>	la réussite éducative de l'élève	
<input type="checkbox"/>	la réussite des autres élèves	
<input type="checkbox"/>	la santé et la sécurité de l'élève	
<input type="checkbox"/>	la santé et la sécurité des autres élèves	
Comment qualifieriez-vous les difficultés de comportement de cet élève en terme de :		
	Assez grande	Très grande
• fréquence (continuité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• intensité (perturbation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• persistance (temps)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• constance (contextes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Depuis combien de temps : _____		
Exemples de situation : _____		

Définition des termes utilisés :

- ✓ la fréquence (continuité) : nombre de fois que ces comportements se manifestent
- ✓ l'intensité (perturbation) : les conséquences de ces comportements pour les autres ou pour lui-même
- ✓ la persistance (temps) : depuis quand les comportements se manifestent
- ✓ la constance (contextes) : le nombre de situations dans lesquelles ces comportements se manifestent
- ✓ depuis combien de temps : si l'enseignante ou l'enseignant de l'année précédente avait observé et noté ces comportements, l'indiquer
- ✓ exemples de situation : indiquer quelques exemples majeurs sans élaborer trop longuement

À NOTER :

Certaines définitions sont redondantes (persistance et depuis combien de temps), indiquer quand même l'information aux deux endroits.

COMITÉ D'INTERVENTION

L'enseignante ou l'enseignant peut demander, à l'aide du formulaire qu'un élève soit reconnu :

- comme élève présentant des troubles du comportement
- ou
- comme élève en difficulté d'apprentissage

L'enseignante ou l'enseignant peut aussi soumettre à la direction, à l'aide du formulaire, la situation d'un élève chez qui elle ou il perçoit des signes de déficience ou d'handicap.

Cochez la case appropriée si vous jugez qu'un élève devrait être reconnu EHDAA

<p>Demande de mise sur pied du comité d'intervention (8-9.09) <input type="checkbox"/></p> <p>L'élève devrait être reconnu comme élève présentant :</p> <p><input type="checkbox"/> des troubles du comportement</p> <p><input type="checkbox"/> des difficultés d'apprentissage</p> <p><input type="checkbox"/> des signes de déficience ou de handicap ou difficultés particulières d'adaptation</p>

SIGNATURE ET DATE

Les parents ont été informés de cette démarche

Date _____

Signature de l'enseignante ou de l'enseignant

Date _____

Nom de l'enseignante ou de l'enseignant

Dans la mesure du possible, informer les parents de cette démarche de référence. Cependant, il n'y a pas obligation de le faire.

L'enseignante ou l'enseignant qui fait la référence doit signer et dater le formulaire. Advenant le cas où il serait complété par plus d'une enseignante ou d'un enseignant, nous vous suggérons plutôt de cosigner à la section 3.3.

<p style="text-align: center;">RAPPEL Toujours garder une copie du formulaire et en faire parvenir une au SERL.</p>

SUIVI DE LA DIRECTION

SUIVI DE LA DIRECTION

1.1 IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE	
Nom : _____	Groupe : _____
Date de naissance : _____	Élève déjà reconnu :
Adresse : _____	- en difficulté d'apprentissage <input type="checkbox"/>
École : _____	- en trouble du comportement <input type="checkbox"/>
N° de fiche : _____	- handicapé <input type="checkbox"/>

1.2 Date de réception de la référence : _____

1.3 Actions retenues
<input type="checkbox"/> rencontre avec la personne qui réfère
<input type="checkbox"/> mise en place du comité d'intervention
Autres : _____

1.4 Décision et motif _____ _____ _____

Signature de la direction

Date

Dans les **10 jours ouvrables** suivant la réception du formulaire de référence, la direction **doit vous remettre le suivi** après avoir posé ces actions :

- **rendre sa décision et inscrire les motifs** sur ce formulaire
- **mettre sur pied** le comité d'intervention, si l'élève concerné est un élève qu'on veut reconnaître TC, DA ou handicapé **(15 jours ouvrables)***

* pour plus d'informations, communiquer avec le SERL

<p style="text-align: center;">RAPPEL Demander à la direction de vous remettre les motifs de sa décision par écrit.</p>

DÉFINITIONS

ANNEXE XIX 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) Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

L'élève présentant des troubles du comportement est celui :

dont l'évaluation psychosociale réalisée par un personnel qualifié en collaboration avec une équipe multidisciplinaire, avec des techniques d'observation et d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation malgré des interventions régulières et ciblées en fonction de ses besoins. Celles-ci ont été mises en place par l'enseignante ou l'enseignant et par les autres intervenantes ou intervenants, durant une période significative. Ce déficit se manifeste par des difficultés significatives avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- *de troubles d'ordre comportemental de type extraverti qui se manifestent par des **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 troubles d'ordre comportemental de type introverti qui se manifestent par des **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 requérant des interventions éducatives particulières, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des interventions universelles appliquées en classe.

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 :

- 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 la situation démontre que, malgré des interventions régulières et ciblées en fonction de ses besoins, effectuées par l'enseignante ou l'enseignant et par les autres intervenantes ou intervenants, **durant une période significative, ne lui permettent pas de progresser suffisamment** afin de combler son retard au plan des apprentissages en français, langue d'enseignement ou en mathématique. Ce retard est établi en fonction de ce qui est attendu de lui compte tenu à la fois de son âge et du Programme de formation de l'école québécoise.

L'élève peut être reconnu en difficulté d'apprentissage en cours de cycle, et ce, dès le 2^e cycle du primaire. En fonction de ses besoins et capacités, un élève peut être reconnu en difficulté d'apprentissage à la fin du 1^{er} cycle, si l'analyse de ses besoins et capacités, réalisée dans le cadre du plan d'intervention, révèle que des difficultés importantes persistent dans le temps à la suite d'une intervention rééducative systématique et ciblée et qu'il est nécessaire de recourir à des modifications aux apprentissages de base attendus au Programme de formation de l'école québécoise.

b) au secondaire celui :

dont l'analyse de la situation démontre que, malgré des interventions régulières et ciblées en fonction de ses besoins, effectuées par l'enseignante ou l'enseignant et par les autres intervenantes ou intervenants, durant une période significative, ne lui permettent pas de progresser suffisamment afin de combler son retard au plan des apprentissages en français, langue d'enseignement et en mathématique. Ce retard est établi en fonction de ce qui est attendu de lui compte tenu à la fois de son âge et du Programme de formation de l'école québécoise.

B) Élèves handicapés

Selon l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), 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 en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., c. 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.

Toutefois, la commission considère les multiples déficiences ou difficultés de l'élève handicapé lors de l'organisation scolaire.

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, angoisse, 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 handicapé par une déficience est celui :

dont l'évaluation, réalisée par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés, révèle une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) :

- *de l'évolution du langage,*
- *de l'expression verbale,*
- *des fonctions cognitivo-verbales*

ET

- *une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale.*

Une atteinte modérée sur le plan de la compréhension verbale est considérée si l'évaluation conclut à une dyspraxie verbale sévère.

Cette évaluation permet de conclure à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère.

L'élève handicapé par une déficience langagière peut présenter la ou les limitations suivantes :

- *au niveau des interactions verbales, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension,*
- *sur le plan de la socialisation,*
- *sur le plan des apprentissages scolaires.*

La persistance et la sévérité du trouble l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge.

L'élève a donc besoin de services éducatifs 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 lorsque l'évaluation faite par une équipe multidisciplinaire :

- *démontre une atteinte sévère au plan expressif et de la compréhension verbale;*
- *et pourrait, selon l'âge de l'élève, démontrer une atteinte sévère dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*

Les limitations peuvent entraîner la mise en place de moyens de communication alternatifs (langage gestuel, outils multimédias de communication, etc.).

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'examens 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'examens standardisés en conformité avec les critères diagnostiques du DSM-IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), conclut 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.

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'examens standardisés, conduit au diagnostic suivant :

déficience physique 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 émotionnels 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 Élèves handicapés 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 une 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 nécessaires 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 œil 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 ophtalmiques 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.*