

Référentiel : les élèves à risque et HDAA

DESTINÉ AU PERSONNEL ENSEIGNANT



RÉFÉRENTIEL

Table des matières

Introduction 6

A

Les élèves à risque	10
1. Les élèves à risque sur le plan du développement global au préscolaire	15
2. Les élèves à risque sur le plan des apprentissages	23
3. Les élèves à risque de décrochage scolaire	25

B

Les élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation	28
1. Les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité	31
2. Les élèves présentant des troubles du comportement	34
3. Les élèves présentant des troubles graves du comportement	37

C

Les élèves HDAA : élèves en difficulté d'apprentissage	42
1. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage	45
2. Les élèves présentant des troubles d'apprentissage	48
3. Les élèves présentant une déficience intellectuelle légère	56
4. Les élèves présentant une déficience langagière légère à moyenne	58

D

Les élèves HDAA : élèves handicapés	60
1. Les élèves présentant une déficience langagière sévère (trouble développemental du langage)	63
2. Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)	70
3. Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère	80
4. Les élèves présentant un trouble relevant de la psychopathologie (code 53)	82

E

Les élèves HDAA et l'éducation physique et à la santé	90
---	----

F

L'évaluation des capacités, la détermination des besoins d'un élève et le plan d'intervention	94
1. Évaluation des capacités et des besoins	97
2. Le plan d'intervention	99

G

La reconnaissance de l'élève comme étant un élève ayant des difficultés d'apprentissage	100
1. Accès aux services	102
2. Demande pour reconnaître un élève en difficulté d'apprentissage	104

H

La reconnaissance de l'élève comme étant un élève présentant des troubles du comportement	106
---	-----

I

L'identification de l'élève comme étant un élève handicapé ou ayant des troubles graves du comportement	110
---	-----

J

Les élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle	114
--	-----

K

Les élèves ayant des besoins particuliers en formation générale des adultes	120
---	-----

Annexes

Annexe I / Le classement des recherches en éducation selon leur fiabilité	128	Annexe VIII / Que faire avec les élèves de 1 ^{er} et 2 ^e années pour favoriser leur réussite en lecture-écriture	150
Annexe II / Les services complémentaires	129	Annexe IX / Les modèles d'enseignement respectueux de l'autonomie professionnelle	152
Annexe III / Suggestions de matériel reconnu par la recherche	131	Annexe X / Les obligations de la commission scolaire au regard de l'intégration des élèves HDAA	155
Annexe IV / Préscolaire 5 ans: exemple possible de dépistage et d'intervention en lecture-écriture pour les enfants à risque basé sur le modèle Réponse à l'intervention (RAI) avec un protocole standardisé à trois paliers	135	Annexe XI / Démystifier les pratiques dites efficaces en enseignement	159
Annexe V / Les stratégies cognitives et métacognitives	138	Annexe XII / Les actions collectives possibles pour améliorer les services pour les élèves à risque et HDAA	162
Annexe VI / Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève	140	Annexe XIII / Comité EHDAA au niveau de l'école, secteur des jeunes	164
Annexe VII / Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI)	142	Bibliographie	166

Liste des tableaux

Tableau I / Distinction entre problème de discipline et trouble du comportement	30	Tableau AI-I / Types d'études selon le degré de contrôle	128
Tableau II / Progression des apprentissages – Géographie, 1 ^{er} cycle du secondaire	78	Tableau AV-I / Stratégies cognitives	138
		Tableau AV-II / Stratégies métacognitives	139

Liste des figures

Figure 1 / La classification des problèmes d'apprentissage	44	Figure AIV-1 / Pistage et dépistage au P1	136
Figure 2 / Un exemple: travail en écriture d'un élève ayant une dyspraxie (trouble de la coordination motrice)	52	Figure AIV-2 / Approche équilibrée en lecture	137
Figure 3 / Un exemple: travail en mathématique d'un élève ayant une dyspraxie (trouble de la coordination motrice)	52	Figure AVII-1 / Modèle «attendre l'échec»	142
Figure 4 / Un exemple de tableau avec des couleurs différentes pour additionner	53	Figure AVII-2 / Les deux approches du modèle RAI	143
Figure 5 / Un exemple du matériel GeoGebra	53	Figure AVII-3 / La mise en œuvre de l'approche Résolution de problèmes	144
Figure 6 / Chaîne de la communication verbale – Exemple 1	64	Figure AVII-4 / La mise en œuvre de l'approche Protocole standardisé à trois paliers	145
Figure 7 / Chaîne de la communication verbale – Exemple 2	64	Figure AVII-5 / Le modèle hybride RAI basé sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers suggérés pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture et identifier les élèves qui ont des troubles d'apprentissage	146
Figure 8 / Chaîne de la communication verbale – Exemple 3	65	Figure AVII-6 / Le pistage et le dépistage dans le modèle de l'approche Protocole standardisé à trois paliers	147
Figure 9 / Chaîne de la communication verbale – Exemple 4	65	Figure AVII-7 / Les différences entre les deux approches du modèle RAI	148
Figure 10 / Chaîne de la communication verbale – Exemple 5	66	Figure AVII-8 / La différenciation pédagogique et la recherche-action	149
Figure 11 / Variétés de textes – Primaire	77	Figure AVIII-1 / L'impact de l'enseignement des correspondances graphème-phonème sur les composantes de la lecture	151
Figure 12 / Genres de textes – Secondaire	77	Figure AVIII-2 / Les composantes ayant un impact sur la compréhension en lecture	151
Figure 13 / Séquence pour obtenir les services et pour reconnaître un élève en difficulté d'apprentissage	103	Figure AX-1 / Évaluation des besoins et des capacités par la commission scolaire	156
Figure 14 / Reconnaissance d'un élève ayant un trouble du comportement	109	Figure AX-2 / Contrainte excessive et atteinte aux droits des autres élèves	157
Figure 15 / Identification d'un élève ayant un trouble grave du comportement	113	Figure AX-3 / Étapes de l'intégration	158
Figure 16 / Identification d'un élève handicapé	113		

Remerciements

Au nom de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), nous souhaitons remercier plusieurs personnes pour leur précieuse contribution au référentiel, du tout début de sa conception jusqu'à sa plus récente parution : Sylvie Lanctôt, Patricia Ferlatte, Éric Vézina, Louise Nadeau, Lorraine Salvas, Thérèse Cyr, Annie Lepage, Denis St-Hilaire, Martin Dubé, Sylvie Théberge, Annie Ménard, Isabelle-Line Hurtubise et Eric Thibodeau.

Nous remercions tout spécialement :

Pauline Ladouceur,
orthopédagogue et consultante en éducation
Responsable de la recherche et de la conception
de ce référentiel

Isabelle Tremblay, conseillère à la vie professionnelle
et pédagogique à la FSE-CSQ
Responsable de l'édition de 2017
Responsable de la partie « Les élèves ayant
un trouble du spectre de l'autisme »

Sébastien Bouchard, conseiller à la vie
professionnelle et pédagogique à la FSE-CSQ
Responsable de la partie « Les élèves ayant des besoins
particuliers en formation professionnelle »

Fanny Lamache, conseillère à la vie professionnelle
et pédagogique à la FSE-CSQ
Responsable de la partie « Les élèves à risque
sur le plan du développement global au préscolaire »

Introduction



Pour répondre au besoin d'être soutenus dans les interventions aux élèves, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) a élaboré ce référentiel.

La Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ) et la Fédération des professionnelles et professionnels du Québec (FPPE-CSQ) ont contribué à son enrichissement.

L'objectif du référentiel

Lors de l'enquête terrain conduite en 2007 par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (Ladouceur, 2012), plusieurs enseignantes et enseignants ont émis le désir d'avoir de l'information sur les difficultés et les handicaps afin d'ajuster leurs propres interventions, d'être soutenus dans ces interventions auprès des élèves intégrés en classe ordinaire et de demander le soutien dont ces élèves et eux-mêmes ont besoin. Pour répondre à ce souhait, la FSE-CSQ a élaboré ce référentiel, et la Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ) et la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) ont contribué à son enrichissement.

Depuis ce temps, deux versions du référentiel ont été publiées. Plusieurs remarques judicieuses sur son contenu ont amené la FSE-CSQ à le réviser. Dans cette troisième édition, elle clarifie les termes concernant l'intégration et précise la définition de certaines difficultés et de certains handicaps d'élèves HDAA, en plus de donner des pistes d'action pour favoriser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre. Outre les recherches en éducation, la Loi sur l'instruction publique (LIP) et les encadrements ministériels, cette version prend en considération l'Entente nationale du personnel enseignant (2015-2020) et la lettre d'entente de juin 2011 reconduite en juin 2016 (2016-2020).

Un référentiel basé sur les recherches en éducation

La plupart des données du référentiel s'appuient principalement sur des méta-analyses¹, telles celles produites par le National Reading Panel (2000), par le National Early Literacy Panel (National Institute for Literacy, 2008), par Wang, Haertel et Walberg (1990), intitulée *What influences learning?*, etc. Les auteurs ont aussi consulté d'autres sources importantes telles les recherches de l'Observatoire National de la Lecture (1998) et du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) ainsi que les travaux de plusieurs chercheurs belges, canadiens, américains, français et québécois.

Toutefois, il n'y a pas de méta-analyses sur tous les sujets. Certains sont appuyés sur une seule recherche. Toutes les recherches n'ont pas les mêmes valeurs, mais sans méta-analyses, il faut s'appuyer sur d'autres travaux¹.

¹ Annexe I — Le classement des recherches en éducation selon leur degré de fiabilité.

Les principes attenants à l'intégration

Il importe de distinguer certains principes qui touchent l'intégration, car nous constatons qu'il y a une certaine confusion entre ces différents termes dans le milieu scolaire: **l'évaluation des capacités et des besoins, le plan d'intervention, la reconnaissance et l'identification** de l'élève comme étant soit en difficulté soit handicapé. Ces concepts sont expliqués dans les parties F, G, H et I.

Approches catégorielle et non catégorielle

Jusqu'en 2005, l'Entente nationale du personnel enseignant proposait une approche catégorielle quant aux services consentis aux élèves HDAA. En 2005, l'approche pour les élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage est devenue quant à elle non catégorielle. Quelle est la différence entre ces deux approches ?

L'approche catégorielle

L'approche catégorielle a longtemps été préconisée en éducation et y a encore ses entrées aujourd'hui pour les élèves handicapés et ceux ayant des troubles graves du comportement. Cette approche privilégiait une organisation des services éducatifs basée sur l'appartenance à une catégorie d'élèves en difficulté ou handicapés, et les commissions scolaires étaient financées par le ministère de l'Éducation à partir de cet état de fait.

En effet, auparavant, pour obtenir des services pour les élèves ayant des besoins particuliers, ceux-ci devaient appartenir à une catégorie de difficulté. Par exemple, pour qu'un élève ayant des difficultés d'apprentissage obtienne des services, il fallait que ce dernier ait d'abord deux ans de retard scolaire et, ensuite, une évaluation posée par une professionnelle ou un professionnel. Or, Torgesen (2004) a clairement démontré qu'un élève qui a encore des difficultés en lecture à la fin de la 3^e année du primaire n'atteint pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire.

L'approche non catégorielle

L'approche non catégorielle concerne les élèves à risque et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA). Ces derniers sont ceux qui présentent des troubles du comportement, un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Avec cette approche, il n'est plus nécessaire d'identifier les élèves en se basant sur une évaluation diagnostique pour qu'ils reçoivent des services. Elle privilégie une organisation des services éducatifs qui tient compte des besoins plutôt que de son appartenance à une catégorie de difficulté. Cette approche est logique, car elle privilégie une intervention rapide et la mise en place de mesures préventives. De plus, la problématique des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage se situe en lecture-écriture ou en mathématique, et ces disciplines relèvent du domaine de l'enseignement. Donc, ce sont principalement des interventions et des évaluations pédagogiques et orthopédagogiques qui s'imposent.

Toutefois, le personnel enseignant se fait souvent répondre que l'élève ne peut recevoir de services s'il n'a pas obtenu un diagnostic. Or, cette information est erronée. En effet, il n'est plus nécessaire que l'élève DAA obtienne un diagnostic ou un code ministériel pour recevoir des services d'appui. La LIP (art. 234) oblige la commission scolaire à adapter ses services éducatifs aux besoins de l'élève d'après l'évaluation de ses capacités et de ses besoins. L'Entente nationale du personnel enseignant, depuis 2005, rappelle aussi cette obligation :

[...] une organisation des services éducatifs [...] tenant compte de leurs besoins et capacités plutôt que de leur appartenance à une catégorie de difficulté (clause 8-9.02 C) 2)).

La détermination des services d'appui [...] n'est pas tributaire d'une reconnaissance par la commission de ces élèves comme élèves à risque ou comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (clause 8-9.02 D) 1)).



L'apport des personnels de soutien et professionnel

Le travail quotidien des enseignantes et enseignants titulaires auprès des élèves HDAA ne pourrait s'effectuer sans l'apport des différents personnels en place dans l'école et dans la commission scolaire. Leur rôle est déterminant dans l'atteinte des objectifs poursuivis pour favoriser le plein potentiel des élèves à risque et HDAA afin de rendre possible leur réussite scolaire et éducative. Les personnels de soutien et professionnel travaillent tous les jours en complémentarité² avec le personnel enseignant, ce qui permet un travail d'équipe et des interventions efficaces et pertinentes auprès des élèves.

Le référentiel

En ce qui concerne le cœur du référentiel, soit les parties A à D, elles sont subdivisées en quatre rubriques: définition, manifestation des difficultés en classe, soutien nécessaire des différents intervenants et intervenantes et principaux auteurs consultés. Cependant, nous souhaitons préciser que toutes les actions qui peuvent être mises en place par la personne titulaire (soutien nécessaire) ne sont ni une liste exhaustive ni une obligation de mettre en œuvre tous les moyens afin que l'élève progresse. L'enseignante ou l'enseignant fait des choix, le plus judicieusement possible au regard de l'individu qu'est l'élève, en ce qui a trait aux ressources disponibles dans l'école, au Programme de formation de l'école québécoise et à la composition du groupe dans lequel il est intégré.

En ce qui concerne les différentes annexes dans la deuxième partie du référentiel, elles présentent des compléments à certains concepts liés aux élèves à risque, aux élèves HDAA et à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire. Elles constituent des outils où le personnel enseignant trouvera de l'information supplémentaire à laquelle il pourra se référer pour en apprendre plus, en s'inspirant de certaines pratiques présentées dans son enseignement et ainsi développer un langage commun. Elles font office de référence, non pas d'obligations.

² Annexe II — Les services complémentaires.

A

Les élèves à risque

Note: Les élèves à risque ne sont pas inclus dans l'appellation HDAA.





L'importance du dépistage et de l'intervention rapide

Lorsqu'il est question des élèves à risque, la prévention et l'intervention rapide devraient être la priorité du ministère de l'Éducation et la responsabilité de tous les intervenants et intervenantes. Cela relève du bon sens, mais se concrétise très peu dans les milieux malgré le fait que la Politique de l'adaptation scolaire (Québec, 1999) ainsi que l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020 en révèlent toute leur importance.

Pourtant, les élèves à risque sont susceptibles de développer des difficultés sévères si des interventions préventives ne sont pas mises en place rapidement. Dans une visée de prévention, un dépistage permet de guider les interventions pouvant être mises en place pour pallier les difficultés de ces élèves. À cet effet, il importe de retenir qu'un élève à risque ne peut l'être durant tout son parcours scolaire. Il est souhaitable que les difficultés de l'élève soient corrigées rapidement par des interventions qui répondent aux besoins puisque, si aucune intervention n'est mise en place, la situation se dégradera, et il deviendra un élève HDAA.

Les recherches de Vaughn, Bos et Schumm (2007) sur le modèle Réponse à l'intervention (RAI) avançaient qu'un élève sur cinq (20 %) était considéré comme étant à risque.

Quant aux résultats issus de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Institut de la statistique du Québec, 2012), ils indiquaient que, dès la maternelle, un enfant sur quatre (26 %) est considéré comme vulnérable dans au moins un domaine de son développement.

Donc, plus on dépiste et intervient tôt auprès des élèves à risque, meilleures seront leurs chances de réussir. Il y a effectivement une association significative entre le cheminement anticipé à la maternelle et la qualification à la fin du secondaire (Leclerc, Potvin et Masse, 2016). Le dépistage de difficultés et l'intervention rapide dès le préscolaire s'inscrivent assurément comme les premières étapes d'une démarche continue d'aide.



26%

Dès la maternelle, 1 enfant sur 4 est considéré comme vulnérable dans au moins un domaine de son développement.





Définition de la convention collective du personnel enseignant³

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

Il importe d'être vigilant pour dépister les élèves qui pourraient être à risque :

1. Sur le plan du développement global au préscolaire ;
2. Sur le plan des apprentissages ;
3. De décrochage scolaire.

Les élèves issus de l'immigration peuvent aussi être considérés comme des élèves à risque, notamment s'ils n'ont pas le français comme langue maternelle (ou d'usage) ou s'ils présentent déjà à leur entrée à l'école un retard de développement ou scolaire. Il est essentiel de leur offrir un suivi et un soutien appropriés afin de déterminer si les difficultés observées se maintiennent ou sont plutôt passagères. Outre des services d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, ces élèves ont droit à des services d'accueil et de soutien particulier⁴ qui requièrent du personnel qualifié et des outils nécessaires à l'évaluation

de leurs capacités pour mieux cibler leurs besoins. Ils ont aussi droit à des services complémentaires lorsque les difficultés observées persistent, malgré le soutien du personnel enseignant et des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (en classe d'accueil ou dans le contexte d'une intégration directe dans la classe ordinaire⁵).

Le jugement professionnel des enseignantes et enseignants

Plusieurs chercheurs cités dans Leclerc, Potvin et Masse (2016) soutiennent la validité du jugement professionnel du personnel enseignant pour dépister les élèves à risque. Il a en effet une expertise reconnue dans la capacité de poser un jugement de qualité sur le cheminement scolaire de ses élèves à partir de manifestations de leurs difficultés en classe et de sa connaissance de ses élèves.

³ Annexe 19 de l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.

⁴ En vertu de la LIP, art. 1.

⁵ Cadre de référence – Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Organisation des services.

Les enfants à risque sur le plan du développement global au préscolaire

1

Tous les enfants ne se développent pas au même rythme, notamment parce que leur degré de maturation et leurs expériences antérieures varient. C'est pourquoi, dans une visée d'égalité des chances, l'éducation préscolaire peut débuter à 4 ans pour certains enfants et à 5 ans pour d'autres.

C'est aussi pourquoi les habiletés, les stratégies et les connaissances peuvent émerger lorsque l'enfant est placé dans un contexte de jeu libre ou accompagné par l'adulte, mais aussi en étant explicitement enseignées dans un contexte ludique dans le cadre d'une approche équilibrée. Comme le mentionne le programme d'éducation préscolaire 4 ans (Québec, 2017 : 8) :

C'est grâce à une connaissance approfondie du développement de l'enfant et des avantages d'une variété d'approches pédagogiques que l'enseignant pourra planifier des contextes riches et diversifiés. [...] Le jugement professionnel et l'expertise de l'enseignant vont donc guider ses pratiques, ses approches et ses interventions selon les besoins des enfants.

Au préscolaire, si des enfants manifestent des difficultés dans leur développement global malgré le soutien donné par l'enseignante ou l'enseignant, c'est qu'ils sont à risque. Il faut donc intervenir rapidement. Ces difficultés peuvent notamment se manifester dans :

- Leur développement physique et moteur (psychomotricité);
- Leur développement social et affectif (compétences sociales, maturité affective);
- Leur développement cognitif et langagier (mathématique, langage, lecture-écriture);
- Le développement de leurs fonctions exécutives (coordination de la pensée, des actions et des comportements).

1.1 Le développement physique et moteur

Plusieurs écrits démontrent que les développements physique et moteur contribuent à la réussite scolaire en facilitant les apprentissages ultérieurs, puisqu'ils en sont généralement les préalables. Sur la base des données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ), Pagani et autres (2011) ont d'ailleurs noté une association positive entre :

- La motricité fine et la réussite en lecture, en écriture ainsi que la réussite globale;
- Les habiletés de déplacements et la réussite en lecture ainsi que l'engagement en classe.

Ce domaine renvoie au développement de l'enfant en lien avec son corps ainsi qu'à la psychomotricité qui relie les actions physique et motrice à son raisonnement et à son apprentissage. April et Charron (2012) précisent les sept éléments de la psychomotricité qui sont intégrés dans le développement physique et moteur :

- La motricité globale réfère à l'ensemble des mouvements du corps qui permettent de bouger et de se déplacer (courir, frapper un ballon avec ses pieds, faire une culbute, glisser, lancer une balle, ramper, sauter). Elle se compose de la coordination, de la dissociation, de l'équilibre et de l'inhibition;
- La motricité fine réfère aux mouvements fins et minutieux qui font appel au contrôle des petits muscles (écrire, faire des boucles, peler une orange, s'habiller, découper, coller, modeler);
- Le schéma corporel réfère à la conscience et à la connaissance de son corps et de la place qu'il occupe dans l'espace;
- La latéralité réfère à la prise de conscience de la symétrie de son corps et à la découverte de sa dominance latérale;
- L'organisation spatiale réfère à la connaissance des notions spatiales (derrière, sous, à gauche, à droite);
- L'organisation temporelle réfère à la perception et à l'utilisation de la notion du temps (la durée, l'ordre, le rythme);
- La perception sensorimotrice réfère à l'ensemble des stimulations qui permettent de percevoir des sensations (sentir, toucher, être fatigué, essoufflé).

Il faut savoir que les enfants peuvent développer des habiletés physiques et motrices à un rythme différent en fonction de leur maturité physiologique, mais devraient traverser les mêmes étapes de croissance et de développement.

Manifestations possibles des difficultés de ces enfants en classe

- Ils ne sont pas autonomes en matière de besoins physiques (propreté, se nourrir).
- Ils arrivent difficilement à descendre les escaliers un pied à la fois sur la même marche.
- Ils arrivent difficilement à se déplacer sur la pointe des pieds.
- Ils arrivent difficilement à lancer et à attraper un ballon.
- Ils arrivent difficilement à coordonner leurs mouvements pour se déplacer de différentes façons (imiter un animal, courir, sauter de plusieurs façons).
- Ils se déplacent en se cognant ou en trébuchant régulièrement.
- Ils arrivent difficilement à tenir un crayon ou à manipuler des outils variés (ciseaux, pinceau, balle).
- Ils ont de la difficulté à modeler différents matériaux.
- Ils ont de la difficulté à dessiner, à bricoler, à manipuler de petits objets (boutons, blocs).
- Ils arrivent difficilement à exécuter diverses actions motrices en respectant des consignes (aller sous la table, toucher ses orteils).
- Ils refusent de toucher ou de manipuler certains éléments (textures, odeurs, saveurs).
- Ils ne voient pas le danger dans leur environnement.

Pour soutenir le développement physique et moteur de ces enfants, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions suivantes :

- Donner un soutien individuel supplémentaire à travers des activités psychomotrices naturelles ou structurées;
- Offrir un enseignement plus explicite des différentes habiletés motrices (modelage, pratiques guidées);
- Impliquer les pairs pour modeler certaines habiletés physiques, utiliser des jeux de rôles.
- Demander que l'enfant ait accès à des services spécialisés (ex. : ergothérapie).

Il est important de noter que le développement de certaines habiletés psychomotrices nécessite le recours à une variété de matériel qui devrait être disponible dans chaque milieu (Harms, Clifford et Cryer, 2011):

- Petits jeux de construction;
- Matériel d'arts plastiques;
- Matériel de manipulation (perles à enfiler, différentes sortes de blocs);
- Équipement fixe (rampes, échelles);
- Équipement portatif (ballons de différentes grosseurs).



1.2 Le développement social et affectif (compétences sociales, maturité affective)

Selon Capuano (2014), les habiletés socioaffectives sont aussi associées à la réussite scolaire et sociale. Ces habiletés sont nécessaires pour permettre à l'enfant de s'engager dans ses apprentissages et dans l'établissement de relations harmonieuses avec les autres. Elles sont nombreuses et peuvent être regroupées en cinq grandes catégories :

- La conscience de soi (connaître ses besoins, ses talents, ses forces, ses défis);
- L'autorégulation (capacité à maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements);

- La conscience sociale (respect des autres, empathie);
- Les relations interpersonnelles (habiletés de communication, capacité de s'engager, relations positives avec les autres);
- La prise de décision responsable (comportements responsables, absence de comportement d'agression).

Selon des données de l'EQDEM (Institut de la statistique du Québec, 2012), 9% des enfants au Québec sont vulnérables dans le domaine des compétences sociales et 9,7% dans le domaine de la maturité affective.

Manifestations possibles des difficultés de ces enfants en classe

- Ils expriment une fréquence élevée d'affects négatifs (colère, pleurs).
- Ils ont de la difficulté à reconnaître leurs émotions et à décoder celles des autres.
- Ils ont de la difficulté à gérer leurs émotions.
- Ils ont des comportements d'agression (pousser, frapper).
- Ils s'opposent aux règles et aux directives ou sont incapables de les suivre.
- Ils manquent de confiance en eux, d'estime de soi. Ils ne sont pas fiers de leurs réussites.
- Ils ont besoin d'accompagnement constant pour accomplir une tâche.
- Ils manifestent de la peur, de l'anxiété qui nuisent à leurs apprentissages ou à leur intégration au groupe de pairs.
- Ils sont seuls, passifs ou renfermés.
- Ils ont de la difficulté à adapter leurs émotions, leurs comportements et leur attention aux exigences d'une situation.
- Ils ne sont pas en mesure d'engager des interactions avec les autres.
- Ils ne sont pas en mesure de montrer de l'ouverture aux approches des autres (pairs et adultes).
- Ils sont peu acceptés par les pairs ou ils sont rejetés d'eux.
- Ils ont de la difficulté à s'engager dans une relation de proximité avec l'adulte.

Pour soutenir le développement social et affectif de ces enfants, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions suivantes :

- Donner un soutien individuel lors des situations naturelles qui se produisent en classe et lors des activités structurées;
- Modeler les habiletés sociales et affectives, et favoriser plusieurs pratiques guidées ainsi que plusieurs rétroactions;
- Renforcer les comportements appropriés;
- Impliquer les pairs pour modeler certains comportements ou utiliser des jeux de rôle;
- Utiliser un programme reconnu efficace pour développer les habiletés socioaffectives, les habiletés prosociales, l'autorégulation et la gestion de l'attention⁶.
- Demander que l'enfant ait accès à des services spécialisés (ex. : éducation spécialisée, psychoéducation, psychologie).

1.3 Le développement cognitif et langagier (langage, mathématique, lecture-écriture)

L'étude de Duncan et autres (2007) indique que les habiletés en mathématique et en lecture ainsi que les capacités de concentration prédisent le mieux la réussite scolaire en troisième année. À l'instar de cette étude, celle de Lemelin et Boivin (2007) souligne qu'avec le milieu socioéconomique, le développement cognitif et langagier est la contribution la plus importante pour prédire le rendement scolaire en première année. Il est donc important de dépister les enfants présentant des difficultés et d'intervenir tôt dans ce domaine pour favoriser le développement des habiletés qui y sont associées.

1.3.1 Langage

Les capacités langagières sont liées de façon significative au rendement scolaire ultérieur dans l'ensemble des matières, puisqu'elles sont nécessaires à l'apprentissage de la lecture en première année pour comprendre un texte, résoudre un problème mathématique ou scientifique (Pagani et autres, 2011).

Certains enfants sont plus susceptibles d'être à risque dans leur développement langagier. Ce retard peut être attribué à des conditions environnementales (manque de stimulation, langue seconde) ou à des troubles de langage qui sont d'ordre neurologique⁷.

Sur la base des données de l'ELDEQ, Desrosiers et Ducharme (2006) démontrent qu'environ 16% des enfants de maternelle sont inclus dans le groupe des enfants présentant un retard relatif sur le plan du vocabulaire par rapport aux autres enfants de leur âge. D'autres études ont démontré que les enfants chez lesquels on diagnostiquait un trouble spécifique du langage à 4 ans sont à risque élevé d'échec scolaire (Johnston, 2010).

Entre 4 et 6 ans, la plupart des enfants ont un vaste vocabulaire et formulent des phrases intelligibles, complètes et correctes sur le plan grammatical. Bien qu'il existe des différences individuelles entre les enfants, le développement du langage s'effectue selon des séquences prévisibles.

Le langage oral comprend une dimension expressive (la parole) et une dimension réceptive (la compréhension). Ses quatre composantes principales sont :

- La phonétique (organisation des sons, des mots et des phrases du langage);
- La sémantique (mots et leur signification, idées exprimées, lexique);
- La syntaxe (organisation des phrases);
- La pragmatique (intention de communication, prise de parole, échange conversationnel).

Manifestations possibles des difficultés de ces enfants en classe

- Ils éprouvent des difficultés à comprendre les autres et à s'exprimer.
- Ils s'expriment de manière incompréhensible, formulent des phrases incomplètes ou incorrectes sur le plan grammatical.
- Ils font continuellement des phrases courtes.
- Ils font beaucoup d'erreurs dans les sons prononcés.
- Ils ont un vocabulaire restreint, n'arrivent pas à utiliser des mots précis.
- Ils ont de la difficulté à poser des questions ou à formuler des demandes.
- Ils ont de la difficulté à comprendre ce qu'on leur dit du premier coup et à reformuler une consigne.
- Ils ne peuvent entretenir une petite conversation.
- Ils ne posent pas de questions.
- Ils simplifient certains mots, les inversent ou les transforment.

⁶ Annexe III — Suggestions de matériel reconnu par la recherche.

⁷ L'évaluation d'une ou d'un orthophoniste peut être nécessaire afin de vérifier s'il s'agit d'un retard ou d'un trouble du langage.

Pour soutenir le développement langagier de ces enfants, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions suivantes :

- Donner un soutien individuel supplémentaire à travers :
 - des occasions de communications naturelles,
 - la lecture de livres d'histoire, de livres liés aux activités ou au thème abordé,
 - des questions ouvertes qui encouragent des réponses plus longues et complexes,
 - des liens entre l'expression orale des enfants et le langage écrit,
 - des discussions sur les expériences de jeu vécues (façon d'équilibrer leur construction de blocs);
- Mettre en place des activités structurées ou utiliser du matériel reconnu par la recherche qui comprend un enseignement explicite et une rétroaction immédiate sur l'emploi de la grammaire ou du vocabulaire⁸;
- Demander que l'enfant ait accès à des services spécialisés (ex.: orthopédagogie, orthophonie).

1.3.2 Mathématique

Les données de la recherche témoignent de l'importance du développement des connaissances et des habiletés en mathématique chez les jeunes enfants, puisqu'elles sont fortement associées à la réussite éducative ultérieure et au rendement scolaire dans l'ensemble des matières scolaires du primaire (Pagani et autres, 2011).

Dans son avis sur la petite enfance, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) indiquait que des recherches démontrent que les enfants ayant des difficultés en mathématique à la maternelle sont beaucoup plus susceptibles que les autres d'en éprouver encore par la suite.

La numératie se compose de cinq éléments (National Council of Teachers of Mathematics, 2000):

- Les nombres et les opérations (compréhension du nombre, mots qui désignent les nombres, relations entre les nombres, représentation graphique, capacité de compter, concept de quantité);
- L'algèbre (reconnaissance de séquences répétitives et croissantes, création ou complétion de séquences);
- La géométrie (exploration et transformation de formes, situation dans l'espace);
- La mesure (mesure et comparaison d'objets, et développement du concept de conservation);
- L'analyse de données et de probabilités (formulation de questions, collecte et organisation de données, représentation de ces données par un dessin).

Manifestations possibles des difficultés de ces enfants en classe

- Ils n'arrivent pas à comprendre la notion de nombres, les mots qui les désignent, leur représentation graphique.
- Ils ne parviennent pas à compter.
- Ils ne réalisent pas la notion de cardinalité (le dernier nombre évoqué correspond au total des objets).
- Ils ne peuvent pas partager un nombre d'objets en plusieurs parts.
- Ils n'arrivent pas à déterminer quel nombre d'un chiffre est le plus grand ou le plus petit.
- Ils n'arrivent pas à comprendre les opérations de base (ajouter à, enlever).
- Ils n'arrivent pas à comprendre et à faire des séquences répétitives (suites ou séries).
- Ils n'arrivent pas à comparer des objets (longueur, grosseur, poids).

Pour soutenir le développement cognitif (mathématique) de ces enfants, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions suivantes :

- Donner un soutien individuel supplémentaire à travers :
 - l'exploration des mathématiques par le jeu,
 - des questions qui nécessitent la réflexion pour y répondre,
 - des activités structurées qui soutiennent le développement des habiletés mathématiques et les problèmes à résoudre;
- Il est aussi essentiel que du matériel diversifié soit disponible afin de soutenir la pensée mathématique et de mettre en lumière les relations numériques, tel que des cubes, des formes et des casse-têtes, des jeux de société (Harms, Clifford et Cryer, 2011).

Après ces premières interventions, si les difficultés persistent, les enfants à risque en mathématique ont besoin d'un soutien supplémentaire donné par l'enseignante ou l'enseignant, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue :

- Enseigner à dénombrer correctement une petite collection d'éléments;
- Enseigner la relation entre l'ajout et le successeur (si on ajoute un élément à une collection de cinq éléments, la cardinalité correspond au successeur de 5, soit 6. Donc, pas besoin de tout recompter. Mais là, il faut cacher la collection, sinon il est normal que l'enfant s'appuie sur la collection et dénombre à nouveau).

⁸ Annexe III — Suggestions de matériel reconnu par la recherche.

1.3.3 Lecture-écriture

Les habiletés en lecture en maternelle représentent le deuxième plus important facteur associé fortement à la réussite éducative de l'enfant en première et en troisième année du primaire (Duncan et autres, 2007). Plusieurs recherches ont fait ressortir l'influence particulière des habiletés de décodage au préscolaire sur la réussite subséquente en lecture au primaire. Quant aux habiletés en écriture, elles sont aussi liées à un apprentissage réussi de la lecture-écriture au début de l'école primaire (Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Dans la méta-analyse du National Early Literacy Panel (National Institute for Literacy, 2008), les cinq indicateurs suivants ont une relation prédictive avec le développement ultérieur des habiletés en lecture :

- Connaissance du nom et du phonème des lettres pour développer la compréhension du principe alphabétique;
- Écriture de lettres ou écriture de son prénom;
- Conscience phonologique, notamment la conscience phonémique;
- Dénomination rapide de lettres ou de chiffres;
- Mémoire de travail phonologique.

Le développement de la compréhension du principe alphabétique (incluant la conscience phonémique) est hautement associé à la réussite des premiers apprentissages en lecture. L'observation d'un retard dans ce développement ou de difficultés, qui persistent malgré la mise en œuvre d'interventions pédagogiques éprouvées par la recherche, constitue un indice permettant de dépister les enfants à risque.

Quant à l'écrit (Giasson, 2011), ce sont les indicateurs qui se rapportent aux connaissances et aux habiletés relatives aux six éléments suivants qui sont associés à la réussite des premiers apprentissages en écriture :

- L'outil de communication qu'est l'écrit;
- Le lien entre le langage oral et l'écrit (savoir que les mots sont écrits dans le même ordre qu'ils sont entendus et qu'ils sont tous écrits);
- Le concept de lettre, de mot et de phrase;
- La compréhension que l'écriture s'effectue de gauche à droite et de haut en bas;
- La compréhension de l'aspect sonore de la langue (manipulation des phonèmes);
- L'appropriation graduelle du système d'écriture.

Manifestations possibles des difficultés de ces enfants en classe (lecture-écriture)

- Ils n'arrivent pas à reconnaître leur prénom et à connaître les lettres qui le composent.
- Ils ne manifestent pas une conscience des rimes.
- Ils n'arrivent pas à identifier la lettre nommée ou à produire le nom de la lettre montrée.
- Ils ont de la difficulté à identifier la lettre dont le phonème est produit ou à produire le phonème de la lettre montrée.
- Ils ne comprennent pas le sens de l'écriture.



Pour soutenir le développement cognitif (lecture-écriture) de ces enfants, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions suivantes :

- Un enseignement explicite du nom et du son des lettres de l'alphabet ainsi que des habiletés en conscience phonémique, notamment la fusion et la segmentation⁹;
- Des activités qui permettent de faire le lien entre la lettre, sa forme et le son qu'elle produit¹⁰;
- Des pratiques d'écriture variées, par exemple de faire écrire à partir d'une image évoquant un ou des mots;
- Des activités où l'enfant est invité à essayer d'écrire des mots avec ses idées, avec ce qu'il connaît du système alphabétique (les prénoms, la phrase du jour, les règles de vie);
- Un prétest sur la connaissance du nom et du son des lettres de l'alphabet¹¹.

Après ces premières interventions, si les difficultés persistent, les enfants à risque en lecture-écriture et en mathématique ont besoin de soutien supplémentaire donné par l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue¹¹:

- Enseigner encore plus explicitement le nom et le son des lettres de l'alphabet;
- Ajouter trois à quatre rencontres par semaine en sus de celles de la personne titulaire;
- Être systématique (30 minutes par jour);
- Prendre les enfants en groupe de cinq;
- Pister les progrès toutes les deux semaines.

⁹ Annexe IV — Préscolaire 5 ans: exemple possible de dépistage et d'intervention en lecture-écriture pour les enfants à risque basé sur le modèle Réponse à l'intervention (RAI) avec un protocole standardisé à trois paliers.

¹⁰ Annexe III — Suggestions de matériel reconnu par la recherche.

¹¹ Annexe VII — Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI).

1.4 Le développement des fonctions exécutives

Plusieurs recherches ont montré un lien entre les fonctions exécutives chez les enfants, la réussite scolaire et l'adaptation sociale (Blair, 2013). Dans son avis sur l'éducation préscolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) mentionne notamment que : « Les fonctions exécutives [...] seraient particulièrement importantes pour la réussite scolaire. » Blair (2013) mentionne aussi qu'elles peuvent constituer un indicateur sensible du risque de trouble d'apprentissage, voire du risque de psychopathologie précoce.

Les fonctions exécutives renvoient à la capacité de l'enfant de faire face à la frustration, de se motiver, de se concentrer, de retenir l'information et de l'utiliser, de s'adapter à des demandes de différentes natures, de travailler de façon coopérative, de se faire des amis, etc. Elles comprennent généralement les quatre composantes suivantes :

- La mémoire de travail (transformation d'une information contenue dans la mémoire à court terme pour la réutiliser dans un autre contexte);
- L'inhibition comportementale (l'autocontrôle);
- La flexibilité cognitive (passer d'une action cognitive, d'une série de règles à une autre; changer d'activité, de stratégie);
- La planification (prévoir les actions nécessaires pour atteindre un but).

Manifestations possibles des difficultés de ces enfants en classe

- Ils ont de la difficulté à changer de routine.
- Ils ont de la difficulté à détourner l'attention d'une chose pour une autre ou à revenir à une tâche en cours.
- Ils n'arrivent pas à empêcher un geste ou une action lorsqu'ils ne sont pas appropriés au contexte.
- Ils changent difficilement de point de vue.
- Ils s'adaptent difficilement aux changements, comme une nouvelle consigne.
- Ils arrivent difficilement à résister à une tentation, à prévoir les conséquences d'un geste.
- Ils restent difficilement concentrés sur une tâche.

Pour soutenir le développement des fonctions exécutives de ces enfants, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions suivantes :

- Des activités et des jeux structurés qui permettent de développer certaines habiletés liées à la planification et à la prise de décision;
- Des activités axées sur l'autorégulation;
- Des activités structurées qui demandent de soutenir l'attention dirigée vers l'activité présente (ex. : de type yoga ou de méditation);
- Des activités structurées qui sollicitent l'orientation, l'attention et l'impulsivité (ex. : des activités physiques ou de type arts martiaux);
- Des jeux nécessitant d'attendre son tour, de porter attention et de faire travailler la mémoire;
- Une demande d'accès à des services spécialisés pour l'enfant (ex. : psychologie, orthophonie, ergothérapie).

Les élèves à risque sur le plan des apprentissages

2

2.1 Le personnel enseignant

2.1.1 Lecture-écriture

Au premier cycle du primaire, si les élèves rencontrent ces difficultés en lecture-écriture, malgré le soutien donné par l'enseignante ou l'enseignant, c'est qu'ils sont à risque. Il faut donc intervenir rapidement:

- Ils identifient mal des mots constitués de correspondances graphème-phonème connues ou ne les orthographient pas correctement. Ils peuvent substituer, déplacer, omettre ou ajouter certains phonèmes ou graphèmes;
- Ils surutilisent l'anticipation contextuelle (devinent un mot à partir des premiers phonèmes [ex. : «voie» = «voyage»]);
- Ils décodent bien, mais ne comprennent pas le sens du message véhiculé par le texte (faibles compreneurs).

Aux deuxième et troisième cycles du primaire ainsi qu'au premier cycle du secondaire, si les élèves rencontrent ces difficultés en lecture ou en écriture malgré le soutien donné par la personne titulaire, c'est qu'ils sont à risque. Il faut donc intervenir rapidement:

- Ils ne retrouvent pas les informations explicites dans un texte;
- Ils retrouvent difficilement le mot qui réfère à un mot de substitution;

- Ils ne donnent pas de sens aux mots nouveaux;
- Ils n'identifient pas l'idée principale;
- Ils sont incapables d'inférer à partir des indices dans le texte;
- Ils sont incapables de faire des liens logiques entre les informations du texte;
- Ils rédigent leur texte par petits bouts sans prendre le temps de structurer leurs idées lors d'une production écrite. Ils se relisent peu et ne détectent pas leurs erreurs;
- Ils ont un répertoire limité de stratégies cognitives et métacognitives¹², donc ils compensent en surutilisant celles qui leur sont familières.

2.1.2 Mathématique (primaire et secondaire)

Si les élèves rencontrent ces difficultés en mathématique, c'est qu'ils sont à risque. Il faut donc intervenir rapidement:

- Ils font les calculs demandés sans trop comprendre les concepts;
- Ils ne savent pas comment résoudre un problème;
- Ils cherchent une réponse sans être capables de justifier une démarche.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions préventives suivantes :

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Un modèle reconnu efficace par la recherche et un enseignement de façon systématique¹³ des connaissances jugées essentielles en lecture, en écriture ou en mathématique selon le degré scolaire; • Un enseignement explicite des stratégies cognitives et | <ul style="list-style-type: none"> • métacognitives¹⁴ pour les amener à se questionner lorsqu'ils éprouvent des difficultés; • Un enseignement explicite des connaissances procédurales (par exemple, la manière de se servir d'une grille de révision en écriture ou une démarche en résolution de problèmes); | <ul style="list-style-type: none"> • Des interventions pédagogiques en lien avec la matière enseignée pour susciter leur motivation scolaire; • Du matériel didactique à manipuler afin de les aider à mieux comprendre les concepts abstraits et d'avoir un support visuel pour les procédures à suivre. |
|---|--|---|

¹² Annexe V – Les stratégies cognitives et métacognitives.

¹³ Il est préférable d'enseigner une connaissance 30 minutes par jour pendant quatre jours par semaine plutôt que deux heures par jour une fois par semaine seulement.

¹⁴ Annexe V – Les stratégies cognitives et métacognitives.



2.2 L'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir parmi les interventions orthopédagogiques décrites ci-dessous.

2.2.1 Lecture-écriture

- Enseigner encore plus explicitement les mêmes connaissances ou les stratégies montrées en classe par la personne titulaire.
- Ajouter trois à quatre rencontres par semaine en sus de celles de la personne titulaire.
- Être systématique (30 minutes par jour).
- Prendre les élèves en groupe de cinq.
- Pister les progrès toutes les deux semaines.

2.2.2 Mathématique

Premier cycle

- Enseigner des stratégies de comptage.
- Développer une conception plus élaborée de la suite numérique (ex. : on représente 5 sur une main, 3 sur l'autre, et l'élève recompte le tout).

Deuxième cycle

- Enseigner les structures multiplicatives quand l'élève n'arrive pas à organiser les données du problème en créant des sous-collections, ou qu'il répond toujours par une structure additive (ex. : il y a 6 poissons dans l'aquarium de a , il y a 3 fois plus de poissons dans l'aquarium de b , combien de poissons y a-t-il dans l'aquarium de b ? L'élève répond selon une structure additive [$6 + 3 = 9$] et non multiplicative).

Troisième cycle

- Prévoir des interventions orthopédagogiques lorsqu'un élève n'arrive pas à contrôler des situations relativement élémentaires sur la fraction (ex. : on présente 2 jetons à un élève et on lui dit que ces deux jetons représentent le $\frac{1}{4}$ d'une collection de jetons. On lui demande de construire la collection totale [donc 2 répété 4 fois, puisque $\frac{1}{4}$ est ce qui entre 4 fois dans le tout]).

Les élèves à risque de décrochage scolaire

3

Selon les données du ministère de l'Éducation, en 2011-2012, plus de 16 % des élèves quittent l'école sans diplôme. En outre, le décrochage scolaire est un processus de désengagement qui débute tôt, voire dès le préscolaire et le primaire.

Potvin et autres (2007) affirment que la décision d'abandonner l'école ne se prend pas sur un coup de tête. Elle résulte plutôt de frustrations accumulées qui sont engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (p. 36).

Plusieurs études constatent la pertinence de certains facteurs de risque de décrochage chez l'élève, notamment:

- Être un garçon;
- Appartenir à une famille dysfonctionnelle;
- Avoir des parents peu scolarisés;
- Avoir du retard scolaire ou être en échec;
- Avoir été scolarisé en classe spéciale;
- Avoir redoublé;
- Être issu de l'immigration¹⁵.

Le passage du primaire au secondaire est souvent très problématique. Les élèves passent d'une organisation proche d'eux, avec une seule personne titulaire, à un établissement plus vaste, dans un milieu de vie éclaté, avec plusieurs enseignantes et enseignants, et ceci peut avoir « des effets délétères sur la réussite scolaire » (Janosz, 2000). Il sert de révélateur des difficultés antérieures.

Pour les adolescentes et adolescents, les risques de décrochage dépendent souvent du contexte immédiat dans lequel ils sont placés, et la plupart d'entre eux proviennent d'un milieu économiquement défavorisé.

Il importe d'être vigilant et d'intervenir rapidement. Pour aider le personnel enseignant à reconnaître les élèves qui pourraient être à risque de décrocher, nous présentons les principaux prédicteurs:

- Ils vivent des problèmes familiaux;
- Ils sont peu intéressés par l'école;
- Ils ont des problèmes de comportement (indiscipline en classe et relations avec les pairs);
- Ils ont un faible rendement scolaire en français ou en mathématique;
- Ils manquent d'engagement et de persévérance dans leurs activités;
- Ils s'absentent souvent de l'école;
- Ils ont redoublé.

Le prédicteur le plus important au deuxième cycle du primaire est le désengagement scolaire alors qu'au troisième cycle, ce sont les troubles du comportement.

La recherche avance que 27 % des élèves ayant des troubles de comportement décrochent, et la majorité d'entre eux sont des garçons. Elle avance aussi que plusieurs décrocheurs éprouvent des difficultés d'apprentissage.

¹⁵ Selon les statistiques de l'éducation du gouvernement du Québec (2015), les élèves issus de l'immigration, particulièrement ceux de première génération, présentent des taux annuels de décrochage plus élevés que ceux observés pour l'ensemble du Québec.



Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir parmi les interventions préventives suivantes :

- Offrir un suivi plus individualisé ;
- Donner de l'aide pour les devoirs ;
- Donner un plus grand soutien pédagogique, soit par du temps de récupération ou des ateliers individualisés ;
- Instaurer du tutorat par les pairs ;
- Donner du sens aux apprentissages ;
- Faire du renforcement positif ;
- Établir une relation positive ;
- Modéliser les bons comportements ;
- Développer le sentiment de compétence des élèves en leur offrant des choix et en leur demandant de se fixer des objectifs dans leurs tâches scolaires ;
- Créer un climat propice à l'apprentissage (routine bien établie et bonne gestion du temps en classe) ;
- Identifier dans quelle catégorie se classent les élèves pour déterminer quelles mesures préventives seront prises pour les aider. À cet effet, des auteurs ont développé des trousseaux¹⁶ pour aider les enseignantes et enseignants à cibler les élèves à risque de décrochage et à intervenir auprès d'eux.

L'appui des personnels de soutien et professionnel

Puisque le dépistage et l'intervention rapide sont l'affaire de toutes et tous, les élèves à risque peuvent aussi recevoir de l'aide supplémentaire par les personnels de soutien et professionnel. En effet, ces derniers peuvent, notamment, donner de l'accompagnement particulier, faire des évaluations et des interventions spécialisées¹⁷.

¹⁶ Annexe III – Suggestions de matériel reconnu par la recherche.

¹⁷ Annexe VI – Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.

Les principaux auteurs consultés pour la partie A - Les élèves à risque

4

Leclerc, Potvin et Massé (2016); Vaughn, Bos et Schumm (2007).

Sur le plan du développement global au préscolaire

April et Charron (2012); Blair (2013); Capuano (2014); Conseil supérieur de l'éducation (2012); Desrosiers et Ducharme (2006); Duncan et autres (2007); Giasson (2011); Harms, Clifford et Cryer (2011); Institut de la statistique du Québec (2012); Johnston (2010); Lemelin et Boivin (2007); Morin et Montésinos-Gelet (2007); National Council of Teachers of Mathematics (2000); National Institute for Literacy (2008); Pagani et autres (2011); Québec (2017).

Sur le plan des apprentissages

Giasson (2003); Goupil (2007); Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007); Laplante et autres (2016); Torgesen (1999); Viau (1999).

Sur le plan du décrochage scolaire

Fortin et Potvin (2011); Janosz (2000); Janosz et autres (2007); Lessard et autres (2013); Potvin et autres (2007).



B

Les élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation

1. Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
2. Troubles du comportement (code 12)
3. Troubles graves du comportement (code 14)

Note: Les élèves qui présentent un TDA (trouble déficitaire de l'attention) ou un TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité) n'ont pas de code de difficulté, ce qui n'empêche pas que l'on puisse obtenir des services pour eux si les difficultés persistent et portent atteinte à leur réussite scolaire. Afin d'obtenir cette aide, le personnel enseignant doit faire une demande de services à l'aide du formulaire convenu entre le syndicat local et la commission scolaire. Il faut avoir à l'œil ces élèves et suivre leur évolution afin de faire les demandes de reconnaissance appropriées, au besoin.



Obligation d'établir un plan d'intervention pour tous les élèves en difficulté d'adaptation

Selon la LIP, ces élèves doivent avoir un plan d'intervention. De plus, l'équipe du plan d'intervention peut demander, si elle l'estime nécessaire, les évaluations pertinentes¹⁸ au personnel compétent (clause 8-9.09 D) 2)) afin de connaître les capacités et les besoins de ces élèves, et, par la suite, de faire les recommandations qui s'imposent.

Différence entre problème de discipline et trouble du comportement

Il est important de faire la distinction entre un problème de discipline et un trouble du comportement. Le tableau I en présente la distinction. Les élèves qui sont relativement bien contrôlés par un encadrement adéquat ne doivent pas être identifiés comme présentant des troubles du comportement. Cependant, lorsqu'ils sont reconnus comme tels, ils requièrent des services éducatifs adaptés.

TABLEAU I – DISTINCTION ENTRE PROBLÈME DE DISCIPLINE ET TROUBLE DU COMPORTEMENT

	Problème de discipline	Trouble du comportement
Durée	<ul style="list-style-type: none"> • Crise passagère ou épisodique • Manifestation momentanée 	<ul style="list-style-type: none"> • Persiste depuis un certain nombre de mois (de trois à six mois)*
Constance	<ul style="list-style-type: none"> • S'observe dans un seul contexte (ex. : dans la cour) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se manifeste dans diverses situations scolaires et sociales
Fréquence	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la moyenne des enfants de son âge • À l'occasion 	<ul style="list-style-type: none"> • De trois à quatre incidents critiques par semaine • Plusieurs fois par jour
Gravité	<ul style="list-style-type: none"> • Peu dommageable pour soi ou pour les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîne des conséquences graves pour soi ou pour l'entourage
Complexité	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement isolé 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs comportements inadaptés

* Le personnel enseignant peut démarrer le **processus de reconnaissance** après deux mois d'observation (voir la partie H).

Source: IMBEAULT, P., et G. DALLAIRE (1997). *Trousse intervention TAC TIC: trousse d'analyse et d'intervention comportementales*, Jonquière, Commission scolaire De La Jonquière, 440 p.

Pour bien comprendre ce qu'est un trouble du comportement, Kauffman (2006, cité dans Goupil, 2007) a établi une classification qui est devenue une référence dans ce domaine¹⁹. Les critères nommés ci-après précisent les différents troubles de comportement sur un spectre s'étalant du TDAH à la délinquance:

- Les désordres liés à l'attention, à l'hyperactivité et à l'impulsivité que l'élève n'arrive pas à contrôler (comportements dérangeants et inattention qui se distinguent par leur fréquence, leur durée et leur intensité);
- Les désordres de la conduite (comportements agressifs);
- Les désordres déguisés de la conduite (comportement antisocial couvert);
- L'anxiété et les désordres qui y sont liés (comme les troubles alimentaires);
- La dépression et le comportement suicidaire;
- La délinquance, l'abus de substances et l'activité sexuelle précoce.

¹⁸ Annexe VI – Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.

¹⁹ Les trois premiers critères sont ceux qui retiennent l'attention du personnel enseignant.

Les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

1

Selon le ministère de l'Éducation (Québec, 2003 : 191-192), « intervenir auprès des élèves présentant un TDAH demande beaucoup d'énergie en raison de la constance et de la fréquence des interventions à mettre en place ». Il réitère « le devoir pour l'enseignante ou l'enseignant de se protéger sinon elle ou il risque l'épuisement et les élèves ont besoin de sa constance pour se développer ».

Il suggère au personnel enseignant « de briser la solitude en parlant avec une personne qui connaît la problématique, de s'assurer de l'appui des parents et de tous les intervenants et intervenantes, de connaître ses limites **et de ne pas avoir peur de demander de l'aide si elle est nécessaire** ».

Il faut aussi être conscient que les élèves qui ont un TDAH ont très souvent des difficultés d'apprentissage. Massé (2006) a présenté, au congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA)²⁰, une conférence qui donne des pistes sur des adaptations pour favoriser la réussite des élèves ayant un TDAH²¹.

Définition

Un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité est d'ordre neurologique. C'est un mode persistant d'inattention ou d'hyperactivité-impulsivité plus fréquent et plus sévère que ce qu'on observe habituellement chez des sujets de développement similaire (American Psychiatric Association, 2000, cité dans Québec, 2000).

Massé, Verreault et Verret (2011) reconnaissent trois dimensions au trouble : l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité.

²⁰ Maintenant appelé Institut des troubles d'apprentissage (ITA).

²¹ Plus d'information est disponible sur le site de Mme Massé (https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=644&owa_no_fiche=29) à la section Communications (Documents liés aux conférences, Conférences AQETA et Conférence du CQJDC).

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

«C'est l'accumulation de comportements anodins et non tolérés qui dérange le personnel enseignant et les autres élèves de la classe²².» (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Goupil, 2007) Il faut cependant garder à l'esprit que leurs problèmes ne sont pas dus à un manque de volonté ou à de la méchanceté : ils ont des problèmes de contrôle.

Prendre une médication **peut** avoir des effets favorables pour certains, mais elle ne peut pas être utilisée comme seule forme de traitement pour le TDAH.

Si des élèves présentent ces difficultés, il faut intervenir rapidement.

Dimension de l'inattention

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils se laissent distraire par tout stimulus présent dans l'environnement. • Ils sont fréquemment dans la lune (distractivité interne). • Ils vivent dans le moment présent, donc oublient facilement les consignes données auparavant. • Ils maintiennent difficilement un effort au travail, à se centrer sur une tâche, à soutenir leur attention au travail. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont de la difficulté sur les plans de la planification, comme gérer leur agenda, apporter les bons manuels pour leurs travaux, ou perdent leurs objets. • Ils ont de la difficulté dans l'autorégulation de leurs actions. • Ils éprouvent des problèmes à utiliser les stratégies métacognitives nécessaires à la réalisation de la tâche. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont de la difficulté à se centrer sur les explications données par l'enseignante ou l'enseignant. • Ils sont souvent incapables de prendre des notes en même temps qu'ils écoutent les explications. |
|--|---|---|

Dimension de l'impulsivité

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils font des remarques inappropriées. • Ils n'attendent pas leur tour de parole, ils interrompent les autres. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils travaillent en vitesse au détriment de la qualité. • Ils ont de la difficulté relativement aux changements et aux transitions. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils suivent peu les règles et les consignes. • Ils réagissent promptement dans une situation frustrante. • Ils s'empressent de faire le travail avant que tout soit expliqué. |
|--|---|---|

Dimension de l'hyperactivité

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils se tortillent sur leur siège, se lèvent alors qu'ils doivent rester assis, souvent ils courent, grimpent partout et parlent beaucoup trop (agitation excessive). | <ul style="list-style-type: none"> • Ils ne parviennent pas à mener à terme leurs travaux scolaires même si cela les intéresse. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils ne se conforment pas aux consignes, et ceci n'est dû ni à un comportement d'opposition ni à une incapacité à comprendre les consignes. |
|--|--|--|

Plusieurs élèves ayant un TDAH présentent des déficits sur le plan des habiletés motrices, ce qui entraîne des difficultés à calligraphier, à effacer, à transcrire des données sans faire d'erreurs et à remettre des travaux propres. Ils peuvent aussi manifester des difficultés importantes sur le plan des habiletés sociales, ce qui provoque parfois de nombreux conflits relationnels avec les pairs ou les intervenantes et intervenants du milieu scolaire.

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées. Ce plan peut comprendre les stratégies éducatives pour compenser les déficits, des techniques concernant l'autocontrôle, la résolution de problèmes, la gestion de l'attention et le développement des habiletés sociales.

²² Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2001), depuis quinze ans, la proportion des élèves en difficulté de comportement aurait triplé.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Une consigne claire et courte qu'elle répète après cinq minutes (car ils n'ont pas ou peu la perception du temps);
- Un système de points renforçant chaque petit pas, car un renforcement verbal seul est rarement efficace;
- Des interventions positives et constantes avant de donner une conséquence logique aux actes posés (la proportion idéale est de deux à cinq interventions positives avant une négative);
- Une évaluation quotidienne des aspects positifs de leur comportement, car ils ont besoin de rétroactions fréquentes pour maintenir leur motivation;
- Des conséquences associées au manquement à ces règles (éviter la discussion et la négociation, car peu de temps après, ils auront oublié le sujet de discussion. Il faut appliquer la conséquence annoncée);
- Un système de gestion de comportement très structuré et des conséquences logiques bien établies (afficher les règles de vie, cinq au plus);
- Une planification des transitions entre les périodes de cours;
- Plusieurs activités offertes sur ordinateur permettant la correction immédiate et soutenant leur motivation et leur attention à la tâche, constituant ainsi un outil de choix;
- L'affichage de l'horaire de la journée avec une aide visuelle, car ils ont de la difficulté à se situer dans le temps;
- L'alternance des périodes de travail exigeantes et des tâches permettant de refaire le plein;
- Le travail en tutorat avec un autre élève, 30 minutes, de 1 à 2 fois par semaine;
- Du matériel structuré et des objectifs spécifiques à atteindre.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante:

- Les personnels en éducation spécialisée et professionnel leur donnent un entraînement aux habiletés sociales;
- Le personnel en éducation spécialisée leur donne une aide immédiate si une crise se produit et prévoit un endroit où ils peuvent se retirer sous sa supervision;
- Le personnel professionnel peut soutenir l'élève, le personnel enseignant et les parents, suggérer et orchestrer la concertation avec les médecins et les pédiatres en transmettant des informations et des observations sur le fonctionnement de l'élève en classe et à l'école en général.

Tous les intervenants et intervenantes et les parents se concertent pour une meilleure intervention.

Les élèves présentant des troubles du comportement²³ (code 12)

2

Obligation d'établir un plan d'intervention

Pour tous les élèves considérés comme HDAA, la LIP (art. 96.14) oblige la direction d'école à établir, avec l'aide des parents, du personnel qui dispense les services à ces élèves et les élèves eux-mêmes, à moins qu'ils en soient incapables, un plan d'intervention adapté à leurs besoins.

La direction voit à la réalisation et à l'évaluation périodique de ce plan d'intervention, et en informe régulièrement les parents.

Définition de la convention collective du personnel enseignant

Les élèves présentant des troubles du comportement sont ceux dont l'évaluation psychosociale²⁴ 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.

Massé et autres (2006) divisent les élèves qui éprouvent des troubles du comportement en deux groupes.

Les élèves surréactifs

Il s'agit:

- D'élèves présentant un trouble de la conduite (comportements agressifs répétés);
- D'élèves présentant un trouble oppositionnel avec provocation (opposition et comportements agressifs envers l'autorité).

Les élèves sous-réactifs

Il s'agit:

- D'élèves timides (ne s'avancent pas, ne prennent pas d'initiative et ont une peur excessive des personnes et des contacts sociaux. Ils ont tendance à ne pas sortir de la dépendance créée avec l'adulte);
- D'élèves déprimés (sans énergie, sans motivation et pour qui tout défi paraît insurmontable);
- D'élèves retirés (indifférents à ce qui se passe autour d'eux et évitant carrément les situations sociales).

²³ Voir partie H pour faire reconnaître les élèves ayant des troubles du comportement.

²⁴ Évaluation réalisée par du personnel qualifié avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique et en collaboration avec les personnes visées.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

Les élèves surréactifs

Ils pourraient avoir des difficultés liées à une cause ponctuelle (événement personnel, problèmes familiaux, toxicomanie, etc.). Les troubles qu'ils peuvent présenter se manifestent de différentes façons.

Trouble de la conduite:

- Ils persistent dans leurs comportements inadéquats malgré l'application des conséquences prévues aux règles de conduite;
- Ils refusent carrément un encadrement justifié ou des normes;
- Ils se valorisent en mettant la pagaille;
- Ils détruisent le bien matériel;
- Ils éprouvent des difficultés marquées dans leurs relations avec leurs pairs;
- Ils disent des paroles et ont des actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction;
- Ils s'absentent souvent de l'école;
- Ils peuvent présenter des difficultés d'apprentissage dues à leur capacité d'attention réduite;
- Ils présentent des comportements perturbateurs ou non conformes aux règles établies.

Trouble oppositionnel avec provocation:

- Ils se mettent souvent en colère;
- Ils contestent ce que disent les adultes;
- Ils refusent d'obéir aux règles;
- Ils font porter la faute aux autres;
- Ils importunent les autres;
- Ils sont vindicatifs, voire méchants;
- Ils manquent grandement d'habiletés sociales.

Les élèves sous-réactifs

Ils peuvent se montrer gênés, introvertis ou isolés. Il importe de dépister ces élèves, car ils sont souvent laissés pour compte.

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées pour qu'il soit bien articulé. La participation de la famille et de la direction de l'école est aussi sollicitée. La concertation entre les intervenantes et intervenants et les parents est essentielle pour une meilleure intervention.

Selon l'Ordre des psychologues du Québec et le Collège des médecins du Québec (2001, cité dans Goupil, 2007), l'évaluation et le suivi de ces élèves devraient se faire selon une approche multidisciplinaire.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Des tâches qui les obligent à s'impliquer (éviter les tâches de type exercice ou des tâches ennuyantes pour eux);
- Des activités d'apprentissage où ils travaillent en coopération (éviter les activités de compétition);
- Des interventions précises pour soutenir leur motivation scolaire (leur dire à quoi servent les notions apprises);
- Du renforcement dans leurs apprentissages;
- Un encadrement lors des périodes d'enseignement (scinder une période en allouant des pauses);
- Des routines en classe bien établies pour les rassurer;
- Des consignes précises pour gérer les transitions entre les périodes afin d'éviter qu'ils se désorganisent;
- Une image positive d'eux-mêmes;
- Du renforcement lors de comportements adéquats (éviter de mettre une échelle de 1 à 3 [😊 😐 😞]) lors d'une évaluation du comportement, car ils sont perdants automatiquement (mettre une échelle de 1 à 10 pour leur laisser une chance d'apprendre les bons comportements);
- Des conséquences positives en lien avec les actions posées (car les punitions données de manière non systématique ou sans motif réel sont sources de conflit);
- Un entraînement aux habiletés sociales et la valorisation lorsque les conduites sont appropriées;
- Une gestion de classe avec des règles de vie bien déterminées (un maximum de cinq à six règles);
- Du modelage (leur montrer de manière explicite les comportements ou les procédures à apprendre et les pratiquer avec eux);
- Des stratégies verbales pour analyser et résoudre des conflits;
- Des activités qui vont les obliger à résoudre des problèmes;
- L'établissement d'une relation de confiance avec eux (au début, ils vont résister, car on les a souvent laissés tomber).

Pour soutenir ces élèves, les personnels en éducation spécialisée, en psychoéducation ou en psychologie choisissent:

- D'analyser les facteurs de risque qui peuvent affecter leur comportement et les facteurs de protection qui peuvent les influencer positivement;
- De modéliser les bons comportements;
- De préconiser un entraînement systématique des stratégies comportementales (encourager les interactions sociales en donnant des modèles de réponses non agressives);
- De mettre en place des mesures d'encadrement et d'accompagnement;
- De leur apprendre les stratégies pour mieux contrôler leur impulsivité et pour résoudre des problèmes;
- De donner un entraînement occasionnel pour développer des habiletés sociales;
- D'avoir un système de gestion de comportement très structuré et des conséquences logiques bien établies;
- De donner une aide immédiate si une crise se produit. Royer (cité dans Goupil 2007) est clair à ce sujet: «Le personnel enseignant doit travailler avec un "filet". Il doit toujours y avoir une personne capable d'intervenir» (p. 195);
- D'évaluer et d'intervenir selon leur champ d'expertise afin de soutenir le personnel enseignant et l'élève pour que celui-ci développe des comportements appropriés afin de favoriser son adaptation à l'école.

Pour les élèves en difficulté de comportement au secondaire s'ajoute le **personnel enseignant-ressource**²⁵ qui s'occupe du volet secondaire en aidant, par exemple, les élèves à rattraper leur retard en s'assurant que leurs travaux sont faits ou qu'ils participent aux périodes de récupération donnée par leur enseignante ou leur enseignant, donc en effectuant un suivi auprès d'eux.

Idéalement, lorsqu'il s'agit d'intégrer ces élèves en classe ordinaire, une classe dont le nombre d'élèves est moindre serait le meilleur choix, pour respecter une condition établie par la recherche.

Tous les intervenants et intervenantes doivent travailler en étroite collaboration avec les parents et le personnel enseignant pour favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves.

²⁵ Annexe 4 de l'Entente nationale du personnel enseignant – Enseignante ou enseignant-ressource.

Les élèves présentant des troubles graves du comportement²⁶ (code 14)

3

Selon la LIP (art. 235), les élèves ne sont intégrés en classe ordinaire que si l'évaluation de leurs besoins précise que l'intégration leur permet une meilleure socialisation ou favorise leurs apprentissages, qu'elle ne porte pas une atteinte importante aux droits des autres élèves et n'est pas une contrainte excessive.

C'est encore plus vrai pour les élèves ayant un trouble grave du comportement, puisque la très grande majorité se trouve en classe spécialisée.

Malgré la présence de mesures d'aide soutenue, ils pourraient montrer des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale, dont l'intensité et la fréquence sont élevées.

Définition de la convention collective du personnel enseignant

Les élèves dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant une professionnelle ou un professionnel des services complémentaires, au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, présentent les caractéristiques énumérées ci-après.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

- Ils affichent de nombreux comportements négatifs, provocateurs ou antisociaux.
- Ils ressentent peu de culpabilité par rapport à leurs actes.
- Ils ne respectent pas les règles établies.
- Ils font montre d'humeur changeante.
- Ils sont souvent fâchés et pleins de ressentiment.
- Ils se frustreront facilement.
- Ils n'aiment pas qu'on leur dise quoi faire.
- Ils contestent ce que dit l'adulte et, sans aide ni structure, ils pourraient défier l'autorité (refus fréquents, persistants et obstinés de suivre les règles).
- Ils importunent les autres élèves délibérément.
- Ils font porter à autrui la responsabilité de leurs erreurs.
- Ils peuvent se battre fréquemment.
- Ils peuvent commettre des actes d'irresponsabilité s'ils n'ont ni aide ni structure (vandalisme, abus de drogues, danger pour la sécurité des autres en lançant des objets).
- Ils peuvent avoir d'importants retards scolaires.
- Ils peuvent être de moins en moins motivés à l'école devant les sérieuses difficultés rencontrées.
- Ils possèdent un seuil de tolérance à la frustration très bas.
- Ils sont souvent très impulsifs.

²⁶ Voir partie H pour faire identifier un élève TGC (trouble grave du comportement).

Soutien nécessaire de la part de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention par des recommandations appropriées

en faisant participer également la famille et, souvent, en ayant recours à des ressources du réseau de la santé et des services sociaux.

Les élèves doivent recevoir un soutien continu de services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (Québec, 2007: 11).

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

Organiser la classe soigneusement, ce qui comprend:

- le choix de l'emplacement de leur bureau effectué en tenant compte des élèves assis à côté, des distractions physiques et de la place qu'ils auront pour bouger,
- la facilité du déplacement en classe (pas de matériel à enjamber, etc.),
- l'utilisation d'un espace pour répondre à leurs besoins (chaises pour réfléchir, etc.),
- la disposition des bureaux en rangées ou en groupe selon les besoins;

Organiser l'horaire et les stratégies d'enseignement, ce qui comprend:

- des routines bien établies et des attentes claires,
- des transitions annoncées à l'avance,
- une planification de segments d'enseignement courts et fréquents assortis d'une variété de tâches,
- une attention particulière portée à la moindre cause pouvant aggraver certains comportements négatifs (faim, fatigue, période d'immobilité, etc.),
- des activités très structurées,
- une individualisation de certains objectifs avec une évaluation fréquente de leurs progrès,
- une attention particulière à leur motivation scolaire²⁷, autant sur les types d'activités à leur offrir que sur la manière de les rendre compétents à accomplir les tâches proposées;

Créer une classe accueillante, ce qui comprend:

- un climat sécuritaire, convivial et accueillant,
- un ton de voix positif et des commentaires précis (éviter le sarcasme),
- une écoute active,
- la mise en valeur de leurs réussites, tant sur le plan pédagogique que comportemental, pour accentuer leur image positive d'eux-mêmes;

Établir un plan disciplinaire de responsabilités dans la classe, ce qui comprend:

- des attentes communiquées clairement,
- une participation de leur part à l'élaboration des règles de la classe,
- des conséquences données en classe pour des comportements inappropriés mineurs,
- des conséquences données à l'extérieur de la classe pour des comportements inappropriés majeurs (crier des injures, contester constamment ou se comporter de façon agressive et dangereuse).

²⁷ Roch Chouinard (gestion de classe), Lyne Martin et Rolland Viau (apprentissage du français) sont des auteurs à consulter en ce qui a trait à la motivation scolaire.



Pour soutenir ces élèves, les personnels en psychologie, en psychoéducation, en travail social ou en techniques d'éducation spécialisée choisissent :

- D'avoir recours aux mêmes interventions que celles proposées aux élèves ayant des troubles du comportement;
- De voir à ce qu'un membre du personnel soit disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues (Québec, 2007 : 11). Royer (cité dans Goupil 2007) est clair à ce sujet: « Le personnel enseignant doit travailler avec un "filet", il doit toujours y avoir une personne capable d'intervenir. » (p. 195);
- De donner un encadrement systématique avec des moyens pour les aider à développer des relations avec leurs pairs et avec les différents intervenants et intervenantes. Ces derniers évaluent et agissent selon leur champ d'expertise pour permettre à ces élèves de développer des comportements adaptés et ils recommandent les interventions et les stratégies à mettre en place par le plan d'intervention.

Il est souvent pertinent et utile de s'associer des ressources partenaires des centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) selon le jugement du personnel professionnel scolaire. Ces personnes peuvent être invitées à participer à l'élaboration du plan d'intervention lorsque cela est pertinent.

Tous ces intervenants et intervenantes doivent travailler en étroite collaboration avec les parents et le personnel enseignant afin d'établir un protocole d'intervention en situation de crise et d'en assurer le suivi.

Le personnel en techniques d'éducation spécialisée souligne la nécessité de la collaboration du personnel en psychologie pour bien assurer le suivi.

Les principaux auteurs consultés pour la partie B - Les élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation

4

Pour le TDA et le TDAH

Alberta Education (2008); Goupil (2007); Massé et Verret (2015); Massé, Verreault et Verret (2011); Québec (1999, 2003 et 2007); Saint-Laurent et autres (1995); Poliquin-Verville et Royer (1992).

Pour les troubles graves du comportement (TGC)

Alberta Education (2005); Massé et autres (2006); Goupil (2007); Québec (2007); Poliquin-Verville et Royer (1992).

Pour les troubles du comportement (TC)

Conseil supérieur de l'éducation (2001); Goupil (2007); Massé et autres (2006); Poliquin-Verville et Royer (1992); Saint-Laurent et autres (1995).



C

Les élèves HDAA : élèves en difficulté d'apprentissage

1. Difficultés d'apprentissage
2. Troubles d'apprentissage (non spécifiques et spécifiques)
3. Déficience intellectuelle légère
4. Déficience langagière légère à moyenne (trouble développemental du langage)



Un problème souvent rencontré dans les écoles

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, 2007) avait spécifié, pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, que les services offerts devaient s'appuyer sur l'analyse de leurs capacités et de leurs besoins. Cependant, force est d'admettre que ces élèves sont parmi ceux qui reçoivent le moins de services sous prétexte qu'ils ne sont pas reconnus. **Or, nous réitérons qu'il n'est pas nécessaire que l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage ait une évaluation diagnostique par un spécialiste pour obtenir des services.**

Obligation d'établir un plan d'intervention pour tous les élèves en difficulté d'apprentissage

Selon la LIP, ces élèves doivent avoir un plan d'intervention. De plus, l'équipe du plan d'intervention peut demander, si elle l'estime nécessaire, les évaluations pertinentes²⁸ au personnel compétent (clause 8-9.09 D) 2)) afin de connaître les capacités et les besoins de ces élèves et, par la suite, de faire les recommandations qui s'imposent.

La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage

Au Québec, le ministère de l'Éducation ne reconnaît pas spécifiquement les troubles d'apprentissage; il les englobe dans la catégorie «difficultés d'apprentissage». Pourtant, ces troubles existent et auraient avantage à être reconnus distinctement.

Les **difficultés d'apprentissage** sont le résultat de facteurs environnementaux comme le faible niveau socio-économique, de facteurs familiaux comme de mauvaises habitudes en lecture, de facteurs personnels comme le manque de motivation ou de facteurs scolaires comme le recours à des approches pédagogiques moins efficaces, comme l'illustre la figure 1.

Les **troubles d'apprentissage** revêtent un caractère permanent et découlent d'une atteinte neurologique qui a un impact sur les fonctions cognitives impliquées dans l'acquisition du langage oral, tant sur le plan réceptif qu'expressif ou dans l'apprentissage de la lecture-écriture ou des mathématiques.

La classification des problèmes d'apprentissage

«En somme la dyslexie constitue une sous-catégorie des troubles d'apprentissage et ceux-ci se différencient des difficultés d'apprentissage par leur origine neuro-développementale.» (Laplante et autres, cité dans Desrochers et Berger, 2011)

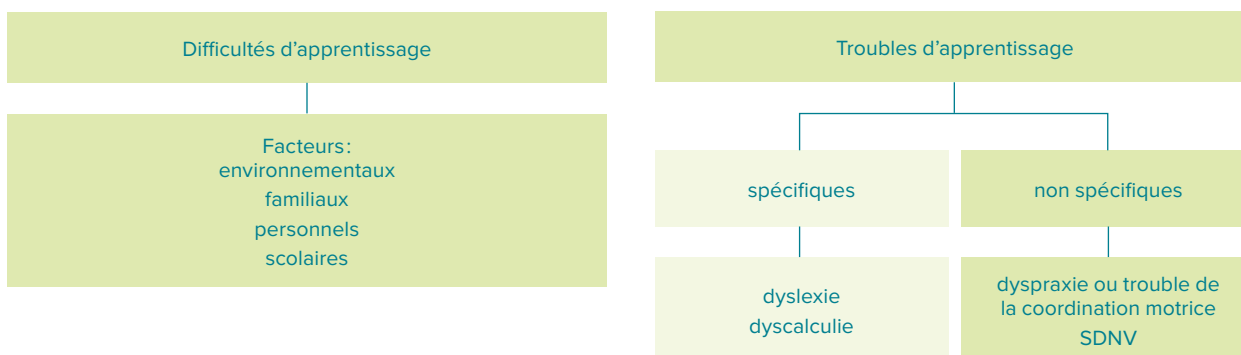


FIG. 1 — LA CLASSIFICATION DES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE.

²⁸ Annexe VI – Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage²⁹

1

L'approche du protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI³⁰ est la plus efficace pour identifier les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Fuchs et autres, 2010 ; Laplante et autres, 2011 ; Desrochers et Berger, 2011).

Cette approche du modèle RAI privilégie une intervention rapide en dépistant d'abord les élèves à risque par le biais d'une épreuve basée sur les connaissances essentielles en lecture-écriture ou en mathématique administrée à tous les élèves (palier 1 [P1]). Par la suite, les élèves qui ne progressent pas suffisamment sont alors reconnus comme des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et reçoivent des interventions orthopédagogiques de palier 2 (P2) et de palier 3 (P3).

1.1 Définition de la convention collective du personnel enseignant³¹

Au primaire

L'élève présentant des difficultés d'apprentissage est celui dont l'analyse de la situation démontre que les mesures de remédiation mises en place 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 sur le 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.

Depuis l'entente de juin 2011, un élève peut être reconnu en difficulté d'apprentissage en cours de cycle. Il pourrait l'être à la fin de la première année du premier cycle, si l'analyse de ses capacités et de ses besoins, réalisée dans le cadre du plan d'intervention, révèle que des difficultés importantes persistent dans le temps à la suite d'interventions rééducatives ciblées en fonction du Programme de formation de l'école québécoise et qu'il devient nécessaire de faire des adaptations aux exigences attendues pour cet élève³².

Au secondaire

L'élève présentant des difficultés d'apprentissage est celui dont l'analyse de la situation démontre que les mesures de remédiation mises en place 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 sur le 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.

²⁹ Voir la partie G pour faire reconnaître les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

³⁰ Annexe VII – Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI).

³¹ Ces définitions sont celles inscrites dans la lettre d'entente de juin 2011, reconduite en juin 2016.

³² Lettre d'entente de juin 2011, reconduite en juin 2016.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

Si les élèves rencontrent ces difficultés en lecture-écriture, malgré le soutien donné par la personne titulaire (P1) et l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue (P2), c'est qu'ils sont en difficulté.

- Ils montrent de grandes difficultés sur le plan des apprentissages en lecture, en écriture ou en mathématique, malgré les interventions orthopédagogiques (P2) mises en place durant l'année en sus de celles de la personne titulaire (P1).
- Ils trouvent difficilement des stratégies pour résoudre un problème, faire des prévisions, organiser leur pensée, planifier, faire de l'autorégulation.
- Ils établissent peu de liens entre les apprentissages antérieurs et actuels s'ils n'ont pas reçu un enseignement explicite.
- Ils suivent difficilement les instructions demandées par l'enseignante ou l'enseignant (organiser le matériel, gérer le temps, établir des objectifs, utiliser des stratégies cognitives et recourir aux techniques d'étude).
- Ils réalisent laborieusement les tâches demandées, parce qu'ils ont moins de connaissances.
- Ils montrent un retard sur le plan des apprentissages par rapport aux autres élèves de leur âge.
- Ils résolvent avec difficulté les problèmes dans certaines matières.
- Ils transfèrent peu les connaissances apprises dans des tâches demandées.
- Ils s'organisent mal et gèrent difficilement le travail à faire.
- Ils peuvent avoir des problèmes de surcharge cognitive et d'attention dus au grand nombre d'informations à gérer.
- Ils apprennent difficilement les connaissances enseignées (les organiser, les analyser et les synthétiser).
- Ils rencontrent des problèmes de motivation dus à des échecs répétitifs.
- Ils semblent ne pas vouloir collaborer ou accomplir le travail correctement (une gêne face à leurs difficultés répétées).

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

Les différents intervenants et intervenantes qui sont concernés par ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

Lecture-écriture :

- un enseignement explicite pour leur faire apprendre les connaissances jugées essentielles en lecture-écriture, selon le degré scolaire³³,
- un enseignement explicite pour leur faire apprendre les stratégies de compréhension en lecture,
- un enseignement explicite pour leur faire apprendre les stratégies métacognitives³⁴,
- un enseignement sur une démarche de correction en écriture,
- un apprentissage de l'orthographe lexicale en partant de listes ayant la même règle plutôt qu'une liste sur un thème donné (ex. : donner une série de mots se terminant par « eau » au lieu des mots sur le thème de l'Halloween),
- un travail spécifique sur leur motivation scolaire³⁵ (sentiment de compétence),
- une méthode pour leur apprendre à planifier et à gérer leur horaire,
- une aide pour faire leurs devoirs ;

Mathématique :

- un enseignement explicite pour faire apprendre les concepts,
- du matériel de manipulation,
- une révision des habiletés préalables à l'apprentissage d'un nouveau concept,
- une démarche de résolution de problèmes,
- le recours à des activités mathématiques motivantes.

³³ Annexe VIII – Que faire avec les élèves de première et deuxième années pour favoriser leur réussite en lecture-écriture.

³⁴ Annexe V – Les stratégies cognitives et métacognitives.

³⁵ Consulter Rolland Viau et Sylvie C. Cartier sur la motivation scolaire.



Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir:

- Une évaluation orthopédagogique sur les processus spécifiques et non spécifiques en lecture afin de cibler ceux qui sont déficitaires;
- Des interventions orthopédagogiques de P3 en fonction des difficultés rencontrées au regard des processus en lecture-écriture, à raison de 30 minutes par jour, 4 jours par semaine³⁶ en groupe de 3 élèves en pistant leurs progrès chaque semaine;
- Des interventions orthopédagogiques de P3 en mathématique sur les concepts non compris.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante:

- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut reprendre les consignes de l'enseignante ou de l'enseignant, afin de s'assurer que les élèves ont bien compris. Il peut également aider les élèves pour qu'ils se remettent au travail ou faire appliquer les stratégies déjà enseignées afin qu'ils exécutent la tâche et offrir un soutien pour mieux utiliser les différents outils disponibles (ex.: aide-mémoire, procéduriers, agenda, etc.);
- L'orthophoniste évalue l'élève s'il présente des problèmes sur le plan des langages oral et, au besoin, écrit;
- Le psychologue, par une évaluation standardisée, peut favoriser une meilleure compréhension des ressources de l'élève et, avec l'enseignante ou l'enseignant, collaborer à la recherche de pistes d'aménagement ou de stratégies qui favorisent la participation en classe et l'appropriation des apprentissages;
- Le psychologue, en partenariat avec la psychoéducatrice ou le psychoéducateur, ou avec l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource, peut participer à l'identification de techniques d'organisation, de métacognition ou de remédiation cognitive propices à soutenir les fonctions exécutives.

³⁶ Annexe VII – Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI).

Les élèves présentant des troubles d'apprentissage

2

Les troubles d'apprentissage sont divisés en deux catégories :

- Les troubles spécifiques tels que la dyslexie-dysorthographe et la dyscalculie ;
- Les troubles non spécifiques tels que la dyspraxie (trouble de la coordination motrice) et le syndrome de dysfonctions non verbales (SDNV).

Obligation d'établir un plan d'intervention pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Selon la LIP, ces élèves doivent avoir un plan d'intervention. De plus, l'équipe du plan d'intervention peut demander, si elle l'estime nécessaire, les évaluations pertinentes³⁷ au personnel compétent (clause 8-9.09 D) 2)) afin de connaître les capacités et les besoins de ces élèves et, par la suite, de faire les recommandations qui s'imposent.

Comment identifier les élèves ayant un trouble d'apprentissage ?

Selon Vaughn, Fuchs et Fletcher (cités dans Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2007), l'appellation *troubles des apprentissages* ne devrait pas être attribuée seulement sur la base des résultats à différentes épreuves, mais devrait être réservée aux élèves dont les troubles résistent aux interventions pédagogiques.

L'approche du protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI³⁸ est la plus efficace pour identifier les élèves ayant un trouble d'apprentissage (Fletcher, 2008 ; Fuchs, 2010 ; Laplante, 2011). Un élève est identifié comme ayant des troubles d'apprentissage s'il rencontre encore des difficultés d'apprentissage malgré les interventions pédagogiques et orthopédagogiques reçues et si les difficultés au regard des facteurs environnementaux, familiaux et personnels sont éliminées.

Si les élèves ne présentent pas le même profil de difficultés, il est nécessaire de faire une évaluation multidisciplinaire pour chaque élève. Plusieurs évaluations peuvent être demandées : l'évaluation orthopédagogique pour savoir sur quels processus travailler en lecture et en écriture, une évaluation psychologique pour savoir si l'élève a des difficultés, par exemple, sur le plan de la mémoire de travail, une évaluation orthophonique pour évaluer s'il a des problèmes de langage ou une évaluation neuropsychologique pour évaluer, par exemple, les fonctions exécutives. Ces évaluations permettront de mettre en place les interventions pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins de l'élève.

³⁷ Annexe VI – Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.

³⁸ Annexe VII – Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI).

Définition des troubles d'apprentissage selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (2015)

[Les] troubles d'apprentissage [font] référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage [...].

[Ils] découlent d'atteintes [...] de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial et langagier, ainsi que la vitesse de traitement de l'information, de la mémoire, de l'attention et des fonctions d'exécution, telles que la planification et la prise de décision.

Les troubles d'apprentissage affectent (ACTA, 2015):

- L'acquisition et l'utilisation du langage oral (aspects réceptif et expressif);
- L'apprentissage de la lecture: l'identification des mots (décodage et reconnaissance instantanée) et la compréhension;
- L'apprentissage de l'écriture: l'orthographe et la production écrite;
- L'apprentissage des mathématiques: le calcul, le raisonnement logique et la résolution des problèmes.

2.1 Les troubles spécifiques d'apprentissage

Que l'enseignement puisse contribuer à modifier le patron d'activation cérébrale relance le débat autour de l'identification de la dyslexie. La recherche met en évidence, plus que jamais, l'importance de prendre en considération le protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI pour attester ou non de la présence d'un trouble d'apprentissage (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2007; Royal Society, 2011; Laplante et autres, 2011).

Le fait qu'un élève ait des difficultés en lecture ne signifie pas qu'il soit dyslexique. C'est seulement face à un déficit sévère d'apprentissage de la lecture, et après avoir éliminé les causes potentielles d'échec évoquées, que l'on peut parler de dyslexie (Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Toutefois, s'il rencontre les difficultés notées au point 2.1.1, il se pourrait qu'il soit dyslexique. À ce moment-là, il est nécessaire de demander une évaluation multidisciplinaire lors de la rencontre de l'équipe du plan d'intervention.

2.1.1 La dyslexie-dysorthographe

Définition

La dyslexie-dysorthographe est un trouble spécifique d'apprentissage d'origine neurodéveloppementale. Elle se caractérise par des difficultés à identifier les mots écrits avec précision et fluidité et des difficultés à décoder et à orthographier correctement. Ces difficultés résultent d'un déficit de la composante phonologique du langage, **déficit souvent inattendu** étant donné les autres habiletés cognitives et l'enseignement efficace qu'ils ont reçu (Laplante et autres, 2011; Sprenger-Charolles et Colé, 2013).

Manifestations possibles des difficultés en classe chez les élèves concernés

- Ils ont de la difficulté seulement dans les matières faisant appel à la lecture ou à l'écriture.
- Ils décodent difficilement, montrent une lenteur à lire plus grande que la normale, commettent des paralexies (types d'erreurs que font les élèves: substitutions, déplacements, ajouts et omissions de phonèmes).
- Ils ont de la difficulté à apprendre les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
- Ils ont de la difficulté à lire adéquatement un certain type de mots ayant fait l'objet d'études.
- Ils éprouvent des difficultés de compréhension en lecture et en production écrite attribuables aux processus spécifiques³⁹.
- Ils orthographient difficilement, commettent des paragraphies (types d'erreurs que font les élèves: substitutions, déplacements, ajouts et omissions de graphèmes).
 - Exemple de paragraphies commises par un élève dyslexique:

En rantran dans la maison. J'ai marché et le planché crak et je continue. Je fois une lamp de poche. Je apuis sur le button pur lalumé mais elles s'allume pas fec je la mes dans mon sac. Je vois une lamp avec une corde pour a lume la lamp facque je tire la lumer s'allume ecarte la maison. Cinq minutes plus tare la lunaire setin et je regarde dans mon deau pour voir cis la lamp été brulé mes il avais un fantom. J'ai dis que les fantom aime pas la lumire. J'ai pris ma lamp de poche et pris des batris de mon sac et alume le fantom et diparè.

- Ils ont de la difficulté en résolution de problèmes écrits malgré une bonne compréhension des concepts mathématiques.
- Ils comprennent mieux à l'oral. Pour un même énoncé, ils ont une compréhension nettement supérieure lorsqu'il est oralisé.
- Ils possèdent de meilleures capacités d'apprentissage si le personnel enseignant passe par une autre modalité que l'écrit.

³⁹ Tout ce qui a trait aux correspondances graphème/phonème (en lecture) ou phonème/graphème (en écriture).

Soutien nécessaire de la personne titulaire, de l'enseignante ou de l'enseignant orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Tous les élèves ne présentent pas le même profil de difficultés. Il est nécessaire de faire une évaluation multidisciplinaire pour chaque enfant dyslexique, afin de savoir sur quels processus travailler en lecture et en écriture (orthopédagogue) ou de connaître ses autres difficultés (orthophoniste ou psychologue) et de mettre en place les interventions nécessaires.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Rappeler les connaissances antérieures relatives aux stratégies à utiliser pour identifier ou pour orthographier les mots;
- Demander à l'élève de surligner les mots difficiles à identifier en lecture et lui lire;
- Limiter le nombre de mots que l'élève doit lui-même identifier ou orthographier, surtout lorsque le retard est important;
- Fournir un soutien à l'élève au moment où il lit ou orthographie certains mots, en fonction des connaissances et des stratégies apprises;
- Si l'élève ne réussit pas seul (pratique autonome), refaire un modelage total ou partiel de la procédure;
- Accorder plus de temps pour réaliser les activités faisant appel à la lecture;
- Lors d'évaluations dans les matières autres que la lecture, permettre à l'élève d'avoir accès à une version auditive de l'examen (enregistrement, lecture par un pair, etc.);
- Permettre à l'élève de recourir à un dictionnaire électronique;
- Encourager l'élève à produire un plan sous forme schématique;
- Demander à l'élève de surligner les mots difficiles à orthographier et les écrire pour lui;
- Permettre à l'élève de n'écrire qu'une partie du texte (transcripteur, travail en équipe);
- Réduire les éléments orthographiques à considérer lors de la révision afin que l'élève se concentre sur la qualité du texte à produire;
- Accorder la priorité à la révision de l'orthographe lexicale, en particulier aux cas orthographiques traités en rééducation avec l'orthopédagogue;
- Recourir aux aides technologiques s'il y a lieu.

Note : Ne jamais faire lire oralement l'élève devant les pairs, à moins qu'il en manifeste le désir.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir:

- De les évaluer en lecture et en écriture afin de connaître les processus qui sont déficitaires;
- De bâtir des interventions orthopédagogiques ciblées et intensives (P2 et P3) en lien avec ces difficultés;
- De cibler les mots contenant certaines régularités ou règles orthographiques lors de la planification de ses interventions;
- De limiter le nombre de mots à l'étude, puis d'augmenter graduellement les exigences;
- De faire un retour avec l'élève sur les stratégies utilisées pour identifier ou orthographier certains mots, sur l'efficacité de ces stratégies et sur les réajustements à apporter;
- De recourir aux aides technologiques s'il y a lieu.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante:

Le personnel en orthophonie évalue les langages oral et, au besoin, écrit, afin de vérifier si des difficultés persistent. Quant au personnel en psychologie, il évalue les fonctions cognitives. Les deux peuvent mettre en place des mesures de remédiation.

2.1.2 La dyscalculie

Définition

La dyscalculie est un trouble spécifique du calcul, d'origine neurodéveloppementale, apparaissant dans les premières années du développement de l'élève, se traduisant par une incompréhension du dénombrement, des difficultés de mémorisation et d'apprentissage des tables d'additions et de multiplications. En résumé, c'est un trouble qui porte spécifiquement sur les chiffres et le calcul (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2007).

Manifestations possibles des difficultés en classe chez les élèves concernés

- Ils ont de la difficulté à mémoriser les tables d'additions et de multiplications.
- Ils ont de la difficulté à dénombrer même une petite quantité d'objets.
- Ils ont de la difficulté à distinguer les symboles mathématiques et à en comprendre le sens (ex. : plus petit que).
- Ils ont de la difficulté à lire les nombres et à les écrire.
- Ils arrivent difficilement à réaliser des additions simples.
- Ils arrivent difficilement à faire des exercices mathématiques oraux.
- Ils résolvent difficilement les problèmes qui ont diverses étapes.

Soutien nécessaire de la personne titulaire, de l'enseignante ou de l'enseignant orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Tous les élèves ne présentent pas le même profil de difficultés. Il est nécessaire de faire une évaluation multidisciplinaire pour chaque enfant dyslexique-dysorthographique, afin de savoir sur quels processus travailler en lecture et en écriture (orthopédagogue) ou de connaître ses autres difficultés (orthophoniste ou psychologue) et de mettre en place les interventions nécessaires.

Note : Les études rapportant les effets d'interventions auprès d'élèves dyscalculiques en vue d'améliorer leurs performances en arithmétique sont rares.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants :

- Donner de l'aide individualisée pour les problèmes à résoudre en mathématique;
- Expliquer le sens de chacun des symboles (+, ×, −, ÷);
- Faire apprendre les tables d'additions et de multiplications à l'aide d'images et non pas mémoriser par la répétition⁴⁰;
- Utiliser un code de couleurs pour différencier les unités, les dizaines, les centaines, etc.;
- Leur faire comprendre le sens et le but du comptage en établissant des liens étroits entre symboles et quantités;
- Faire un enseignement explicite avec beaucoup de modelage et de pratique guidée.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir :

- De les évaluer en lecture et en écriture ou en mathématique afin de connaître les processus qui sont déficitaires;
- De bâtir des interventions orthopédagogiques ciblées et intensives (P3) en lien avec ces difficultés;
- De faire un enseignement plus explicite avec du modelage à quelques reprises et de la pratique guidée à plusieurs reprises;
- De donner une démarche pour les algorithmes;
- De leur faire comprendre le sens et le but du comptage en établissant des liens étroits entre symboles et quantités.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante :

- Selon leur plan d'intervention découlant de l'évaluation de leurs capacités et de leurs besoins, le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut également soutenir les élèves dans leurs apprentissages;
- Le personnel en psychologie ou en neuropsychologie évalue les fonctions attentionnelles, le profil cognitif, la mémoire de travail et les habiletés visuo-spatiales;
- Le personnel en orthophonie évalue le langage oral.

⁴⁰ Pour faire apprendre les tables d'additions et de multiplications, le matériel *Mémoriser comme un champion* (<http://multimalin.com>) semble intéressant.

2.2 Les troubles d'apprentissage non spécifiques

2.2.1 La dyspraxie ou le trouble développemental de la coordination

Les élèves qui ont des difficultés du trouble de la coordination motrice (dyspraxie) fournissent un très gros effort cognitif quand ils écrivent; c'est pourquoi ils sont fatigués. De plus, ils n'apprennent pas en écrivant, donc il ne faut pas leur faire apprendre les mots en les faisant copier.

Définition

La dyspraxie, ou nommée, depuis 2018, le trouble développemental de la coordination, est un trouble d'apprentissage d'origine neurodéveloppementale. Elle se caractérise par des performances inférieures à celles attendues par un élève du même âge et de même intelligence, dans des activités de tous les jours qui requièrent une coordination motrice. Elle a un impact sur la vie quotidienne et les performances scolaires (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2007).

Manifestations possibles des difficultés en classe chez les élèves concernés

Dans des activités quotidiennes

- Ils ont de la difficulté avec les managements lors des repas (tenir leur verre d'eau sans le renverser, couper la viande).
- Ils ne contrôlent pas leur trajectoire (ils ne peuvent éviter les élèves qui passent devant eux).
- Ils ont de la difficulté à s'habiller (lacer les souliers, boutonner leur manteau, lever la fermeture éclair).
- Ils apprennent les gestes, mais plus tard que les autres enfants de leur âge (faire du vélo, nager).
- Ils ne peuvent entendre une consigne en même temps qu'ils font une activité qui demande de la coordination motrice, car celle-ci accapare toute leur attention (si l'enseignante ou l'enseignant donne une consigne pendant que l'élève met son manteau, il ne la comprendra pas).

En écriture

- Ils forment difficilement les lettres.
- Ils inversent des lettres (b / d).
- Ils n'écrivent pas dans les lignes.
- Ils écrivent très lentement.
- La distance des lettres dans les mots est très grande.
- Ils font beaucoup d'erreurs orthographiques parce qu'ils focalisent sur la calligraphie et non pas parce qu'ils ont un problème avec le traitement orthographique (voir la figure 2).

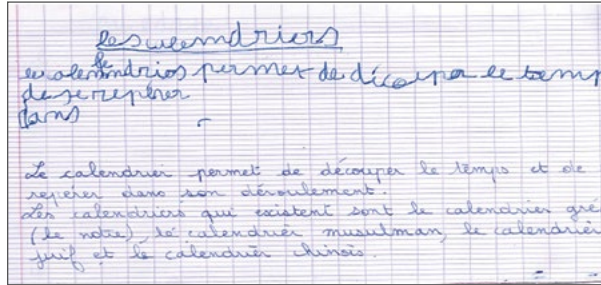


FIG. 2 – UN EXEMPLE : TRAVAIL EN ECRITURE D'UN ELEVE AYANT UNE DYSPRAXIE (TROUBLE DE LA COORDINATION MOTRICE).

Source: <http://www.ac-nancy-metz.fr/>.

En lecture

- Ils décodent bien, mais la lecture n'est pas fluide parce qu'ils se fatiguent vite.
- Ils sautent des lignes en lisant, car leurs yeux se fatiguent.

En mathématique

- Ils ne voient pas les figures géométriques, par exemple un rond dans un carré; ils voient des suites de lignes.
- Ils ont de la difficulté à dénombrer une collection (parcourir des yeux chaque élément l'un après l'autre, pointer du doigt chaque objet sans en oublier).
- Ils ont de la difficulté à manier les outils pour mesurer, tels la règle, le compas et le crayon.
- Ils sont incapables de faire les retenues en calcul, et ce, même s'ils comprennent la notion de dizaine et de centaine, car ils ne perçoivent pas l'espace (voir la figure 3).

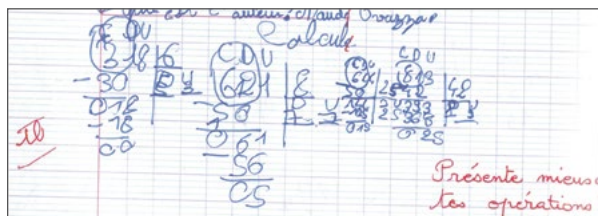


FIG. 3 – UN EXEMPLE : TRAVAIL EN MATHÉMATIQUE D'UN ÉLÈVE AYANT UNE DYSPRAXIE (TROUBLE DE LA COORDINATION MOTRICE).

Source: <http://www.ac-nancy-metz.fr/>.

En géographie (univers social)

- Ils ont des difficultés avec le traitement visuo-spatial, ce qui a comme résultat qu'ils sont incapables de lire une carte géographique.

Soutien nécessaire de la personne titulaire, de l'enseignante ou de l'enseignant orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Il existe très peu de recherches sur la dyspraxie. Pour faire une comparaison, selon l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007), pour 16 000 recherches sur l'autisme, il y a 328 études sur la dyspraxie. Évidemment, plus les recherches seront nombreuses, plus nos connaissances sur le sujet seront précises.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants :

- Les aider à s'habiller pendant les premières années du primaire;
- Faire de grands espaces entre les lignes d'un texte de lecture;
- Leur faire apprendre par la voie sémantique (orale) et non par le visuel, tant en géométrie que dans une autre matière (par exemple, leur dire que la ville de Québec se situe à l'est de Montréal et non la faire repérer sur une carte, ou leur dire ce qu'est un triangle et non le faire dessiner);
- Accepter de sauter des étapes qui seront irréalisables en raison du handicap sur le plan visuo-spatial, par exemple ne pas lui faire faire des additions en colonne avec la retenue. Préférer l'addition en ligne tout en leur apprenant comment la faire ou leur donner un tableau avec des couleurs différentes pour les unités, les dizaines, les centaines, comme le montre la figure 4.

C	D	U
○	①	
	1	8
1	7	5
1	3	4

FIG. 4 – UN EXEMPLE DE TABLEAU AVEC DES COULEURS DIFFÉRENTES POUR ADDITIONNER.

- Utiliser des surligneurs pour aider les élèves à dénombrer (surligner ce qui a déjà été compté);
- Leur faire écouter les textes de lecture par audio pour compenser la fatigue cognitive;
- Se placer à côté des élèves et les aider à s'organiser;
- Les faire travailler à l'ordinateur plutôt qu'à l'écrit.

En géométrie : le matériel GeoGebra est plus facilitant pour l'élève (voir la figure 5). Il est possible de l'utiliser en ligne : <http://www.geogebra.org>.

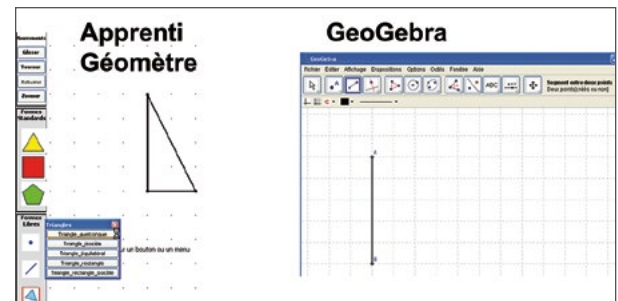


FIG. 5 – UN EXEMPLE DU MATÉRIEL GEOGEBRA.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir :

- Un enseignement explicite de certaines connaissances ou techniques procédurales;
- Des interventions orthopédagogiques qui privilégient l'oral plutôt que l'écrit;
- Des interventions en mathématique qui favorisent le calcul mental et non la manipulation.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante :

- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut adapter le matériel en laissant de l'espace pour limiter le nombre d'informations dans la page ou leur répéter les mots de la dictée à leur rythme. Il peut soutenir la personne titulaire pour habiller les élèves lors des différentes transitions (éducation physique, récréation, retour à la maison);
- Le personnel en ergothérapie évalue les habiletés psychomotrices et travaille la coordination motrice pour soulager l'effort cognitif qu'ils doivent fournir;
- Le personnel en psychologie scolaire participe à l'établissement des profils cognitif et attentionnel et, au besoin, envoie en neuropsychologie pour l'évaluation des fonctions exécutives;
- Le personnel en neuropsychologie évalue les fonctions cognitives.

2.2.2 Le syndrome de dysfonctions non verbales (SDNV)

Nous pouvons observer certains symptômes lorsque l'élève est au préscolaire, mais le diagnostic est émis lorsqu'il commence ses apprentissages scolaires.

Définition

Le syndrome de dysfonctions non verbales est un trouble d'apprentissage d'origine neurodéveloppementale dû à une anomalie de la maturation de la substance blanche dans l'hémisphère droit. Il se caractérise par des dysfonctions neurocognitives touchant la perception, l'analyse, la rétention, la compréhension, l'organisation ou encore l'utilisation d'informations verbales et non verbales (Poirier et Gaucher, 2009).

Manifestations possibles des difficultés en classe chez les élèves concernés

Dans les activités quotidiennes

- Ils ont du mal à boutonner leur manteau et à nouer leurs lacets.
- Ils apprennent difficilement à faire de la bicyclette ou de la gymnastique.
- Ils ne semblent pas comprendre les conventions sociales ou les codes de conduite.
- Ils ont de la difficulté avec les habiletés sociales.

Dans la communication

- Ils ont de la difficulté à saisir l'humour, le sarcasme, les nuances de l'expression, les métaphores, les sous-entendus, les expressions verbales.
- Ils peuvent avoir un manque d'intonation lorsqu'ils parlent.

Dans les activités scolaires

- Ils ont de la difficulté à généraliser leurs apprentissages à d'autres situations.
- Ils ont une très bonne capacité de mémorisation par cœur, surtout lorsqu'il s'agit de stimuli auditifs.
- Ils ont besoin de poser beaucoup de questions pour apprendre.
- Ils ont besoin de se parler quand ils manipulent quelque chose, car ils apprennent plus en se servant du langage qu'en touchant ou en regardant.
- Leur mémoire visuelle est moins efficace que leur mémoire auditive et verbale.
- Ils ont des difficultés à percevoir les détails essentiels sur une image, à s'orienter dans un nouvel endroit ou à se repérer sur une carte routière.
- Ils ont de la difficulté sur le plan attentionnel. Ils se montrent facilement distraits par leur environnement, entraînant ainsi une perte importante d'informations.
- Ils ont un intérêt marqué pour l'informatique.

En français ou en mathématique

- Ils ont des difficultés plus importantes en mathématique qu'en français, surtout quant aux procédures à réaliser.
- Ils ont plus de difficulté de compréhension en lecture qu'en décodage.

En calligraphie

- Leur calligraphie est lente et ardue dans les premières années de scolarisation.
- Ils recopient difficilement ce qui est écrit au tableau.
- Ils ont de la difficulté à manipuler les ciseaux et à tenir correctement leur crayon (appuient beaucoup trop sur leur crayon quand ils écrivent).
- Ils disposent mal leur texte sur la page.

Soutien nécessaire de la personne titulaire, de l'enseignante ou de l'enseignant orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Les faire apprendre par des stratégies verbales plutôt que par des stratégies visuelles ou de les faire manipuler;
- Utiliser des termes concrets, car les concepts abstraits sont souvent incompris de leur part;
- Relier les nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures;
- Favoriser l'enseignement explicite pour leur transmettre les connaissances et apprendre les stratégies d'apprentissage;
- Enseigner les stratégies métacognitives;
- Leur donner fréquemment de la rétroaction;
- Créer des routines, car ils ont de la difficulté à accepter le changement;
- Favoriser le tutorat pour apprendre.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir:

- De favoriser l'enseignement explicite pour leur apprendre les stratégies, notamment celles en compréhension de lecture;
- De numéroter les étapes et de diviser les tâches en plusieurs parties;
- De leur enseigner comment s'autoréguler pour réduire les moments d'inattention;
- De leur enseigner explicitement les procédures à suivre en mathématique;
- D'utiliser des repères de couleurs et de s'appuyer sur le verbal pour la lecture de nombres (258 ≠ 852).

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante:

- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée les aide à améliorer leurs relations avec les autres et à développer des habiletés sociales. Il montre aux élèves à interpréter les indices non verbaux tels que les expressions faciales et les gestes;
- Le personnel professionnel en psychoéducation aide ces élèves à maximiser leurs capacités adaptatives par des moyens d'intervention et des stratégies propres à son champ d'intervention et d'expertise;
- Le personnel en psychologie scolaire participe à l'établissement des profils cognitif et attentionnel et, au besoin, envoie en neuropsychologie pour l'évaluation des fonctions exécutives;
- Le personnel en ergothérapie évalue et travaille les habiletés psychomotrices, et peut offrir une thérapie d'intégration sensorielle pour normaliser les réactions de surcharge sensorielle;
- Le personnel en neuropsychologie évalue les fonctions cognitives.

Les élèves présentant une déficience intellectuelle légère

3

Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, la déficience intellectuelle légère se distingue des troubles d'apprentissage, car ces élèves n'ont pas les mêmes habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement.

Cependant, nous avons fait le choix de les placer sous la catégorie « difficultés d'apprentissage », puisque c'est ce que fait le ministère de l'Éducation.

Définition⁴¹

Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère sont ceux dont l'évaluation des fonctions cognitives, réalisée à

l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié (en milieu scolaire, c'est la ou le psychologue qui émet cette conclusion ou la conseillère ou le conseiller d'orientation), révèle un fonctionnement général significativement inférieur à la moyenne, accompagné d'une déficience de comportement adaptatif se manifestant graduellement pendant la période de croissance.

Manifestations possibles des difficultés en classe chez les élèves concernés

- Ils ont un fonctionnement cognitif d'un niveau inférieur à celui de leur âge.
- Ils ont des difficultés à établir des liens entre les informations, les expériences antérieures et l'objet d'apprentissage ciblé.
- Ils ont des difficultés d'abstraction et de conceptualisation.
- Ils ont des difficultés à organiser seuls l'information.
- Ils ont des difficultés à communiquer et à socialiser de façon appropriée pour leur âge chronologique.
- Ils ont de la difficulté à saisir les relations logiques entre les choses (analyses).
- Ils ont de la difficulté à se représenter le point de vue des autres.
- Ils ont de la difficulté à anticiper (planification).
- Ils ont de la difficulté à considérer plus d'une chose à la fois.
- Ils ont de la difficulté à comprendre les dimensions abstraites (abstraction).
- Ils ont des difficultés de transfert et de généralisation lors des apprentissages.

⁴¹ Tiré de Goupil (2007).

Soutien de la personne titulaire, de l'enseignante ou de l'enseignant orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Ils doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants :

- Une modélisation des étapes de toutes les choses à exécuter pour comprendre comment s'approprier des habiletés sociales adéquates, pour le travail d'équipe par exemple;
- Le recours à beaucoup de modelage et de pratiques guidées avant une pratique autonome;
- Un accompagnement (médiation verbale, questionnement métacognitif) pour établir des liens entre les différentes connaissances et faire des catégories;
- Des occasions fréquentes de pratique et d'entraînement pour automatiser leurs apprentissages;
- Des stratégies d'apprentissage pour assimiler des connaissances et des concepts, et développer des habiletés, des attitudes et des compétences;
- Un enseignement explicite des stratégies, et ce, tant pour les apprentissages scolaires que sociaux (en raison du fait que les élèves ont peu de stratégies);
- Du matériel concret pour soutenir la construction de sens, aider à la compréhension, faire des liens et favoriser l'appropriation de nouveaux concepts;

- Une aide pour la construction de sens et la compréhension (recourir constamment à un mode de raisonnement concret);
- La proposition de choix aux élèves afin de développer leur capacité de décision (choix d'ateliers, de matériel, de tâches ayant le même but);
- Du matériel de manipulation, dans toutes les disciplines, combiné à la médiation verbale pour soutenir la construction de sens;
- La suggestion de tâches à réaliser en différentes étapes (proposer une séquence pour réaliser la tâche);
- Du soutien visuel (objets, pictogrammes, illustrations, symboles, etc.), les technologies de l'information (TIC), les livres imagés.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir :

- Un enseignement explicite des connaissances et des stratégies en lecture et en écriture;
- Un enseignement explicite des procédures à réaliser en français et en mathématique.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante :

- Le personnel en psychologie évalue les fonctions cognitives pour connaître les capacités de l'élève et les ressources adaptatives afin de déterminer les habiletés qui sont à préserver. Il peut aussi accompagner l'équipe-école dans l'établissement des mesures d'appui;
- Le personnel en éducation spécialisée aide les élèves et les soutient dans l'adaptation de la tâche donnée en la simplifiant ou en la complexifiant et en adaptant le matériel nécessaire.
- Le personnel en orthophonie évalue les langages oral et, au besoin, écrit.

Les élèves présentant une déficience langagière légère à moyenne (trouble développemental du langage)

4

Les élèves présentant une déficience langagière légère à moyenne sont inscrits sous cette rubrique, puisqu'ils sont considérés comme ayant une difficulté d'apprentissage dans l'Entente nationale du personnel enseignant et par le ministère de l'Éducation.

D'ailleurs, l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (2015) précise, tout comme le ministère de l'Éducation, que les troubles d'apprentissage affectent l'acquisition et l'utilisation du langage oral (aspects réceptif et expressif). De plus, ces élèves sont souvent les oubliés du système scolaire.

À cet effet, il est proposé au personnel enseignant de consulter, à la partie D, les notes sur les élèves présentant une déficience langagière sévère (code 34). La sévérité est moindre, mais les manifestations et le soutien dont ils ont besoin sont semblables, même si chaque élève est unique.

Les principaux auteurs consultés pour la partie C - Les élèves HDAA : élèves en difficulté d'apprentissage

5

Difficultés d'apprentissage

Giasson (2011); Goupil (2007); Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007).

Troubles d'apprentissage

Association canadienne des troubles d'apprentissage (2005 et 2015).

Dyslexie-dysorthographe

Desrochers (2016); Desrochers et Berger (2011); Écalle et Magnan (2015); Fuchs et autres (2010); Fletcher (2008); Laplante et autres (2010, 2011, 2013 et 2016); Royal Society (2011); Sprenger-Charolles et Colé (2013).

Dyscalculie

Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007 et 2014).

Dyspraxie (trouble de la coordination motrice)

Institut national de la santé et de la recherche médicale (2012 et 2014).

Syndrome de dysfonctions non verbales (SDNV)

Poirier et Gaucher (2009); Rourke (1989).

Déficience intellectuelle légère

Dunberry et Dumas (2008); Goupil (2007).

D

Les élèves HDAA : élèves handicapés

1. **Déficience langagière sévère (trouble développemental du langage) (code 34)**
2. **Trouble du spectre de l'autisme (code 50)**
3. **Déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)**
4. **Trouble relevant de la psychopathologie (code 53)**

Obligation d'établir un plan d'intervention pour les élèves handicapés

Pour tous les élèves considérés comme handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la LIP (art. 96.14) oblige la direction d'école à établir un plan d'intervention adapté à leurs besoins. Pour demander qu'un élève soit identifié comme étant un élève handicapé, se référer à la partie I du référentiel.

Note: Bien qu'ils détiennent un code de difficulté, les élèves ayant des déficiences sensorielles et physiques (codes 33, 36, 42 et 44) ne sont pas traités dans ce référentiel parce qu'il est plus facile de connaître leurs besoins. En ce qui concerne les élèves ayant une déficience profonde (code 23), ils se trouvent dans des classes spécialisées.





Les élèves présentant une déficience langagière sévère (trouble développemental du langage) (code 34)⁴²

1

Les problèmes de langage arrivent lorsqu'il ne se développe plus en harmonie avec la cognition (Godard, 2007). Les élèves qui présentent un trouble du langage ont une intelligence normale ; c'est le langage qui fait obstruction à leur potentiel. Il importe donc de s'assurer qu'ils comprennent bien les concepts présentés de même que les consignes à réaliser.

La déficience langagière est le trouble le plus souvent nommé lorsqu'il est question de trouble sévère et persistant du développement du langage. Elle limite de manière importante les interactions verbales. Nous avons illustré quelques difficultés que les élèves ayant ce handicap peuvent rencontrer. Si c'est le cas, consultez les pistes d'actions proposées dans la partie suivante.

1.1 Des exemples concrets de déficience langagière sévère

Voici des difficultés qui peuvent être rencontrées

- Trouble modéré de la compréhension
- Trouble phonologique important
- Syntaxe perturbée
- Trouble de l'évocation (manque de mots)



⁴² Pour être identifié comme présentant un trouble développemental du langage, l'élève doit avoir reçu le diagnostic de déficience langagière sévère.

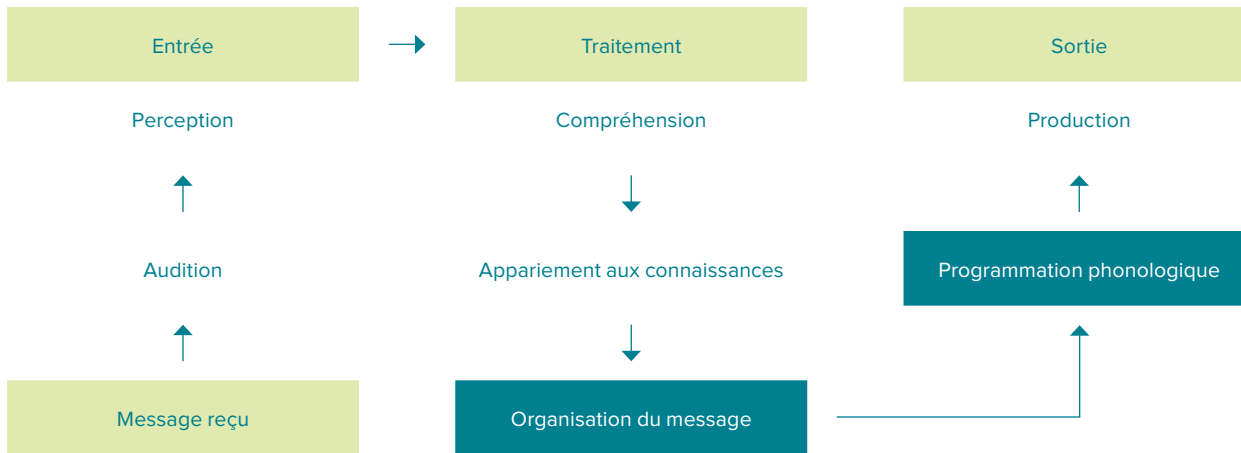


FIG. 6 – CHAÎNE DE LA COMMUNICATION VERBALE – EXEMPLE 1.

Inspiré de Fortin (1992).

Note : Ce qui est en BLEU détermine le déficit.

Voici des difficultés qui peuvent être rencontrées

- Important problème de la compréhension
- Trouble de l'attention
- Très bonne mémoire
- Ignore le tour de parole (pragmatique)
- Phonologie adéquate

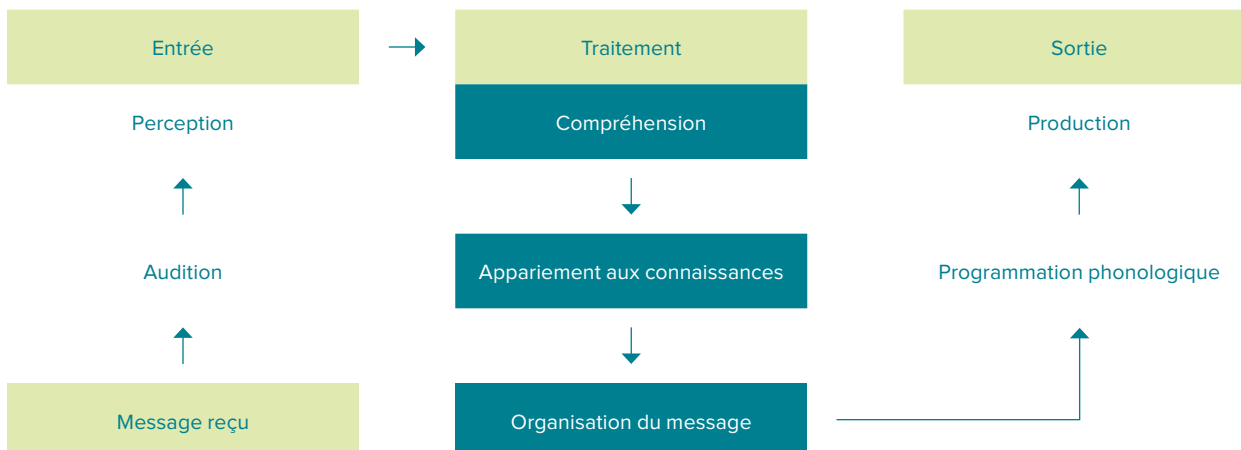


FIG. 7 – CHAÎNE DE LA COMMUNICATION VERBALE – EXEMPLE 2.

Inspiré de Fortin, 1992.

Note : Ce qui est en BLEU détermine le déficit.

Voici des difficultés qui peuvent être rencontrées

- Production de phrases réduites
- Compréhension normale (référénts corrects)
- Mémoire auditive faible

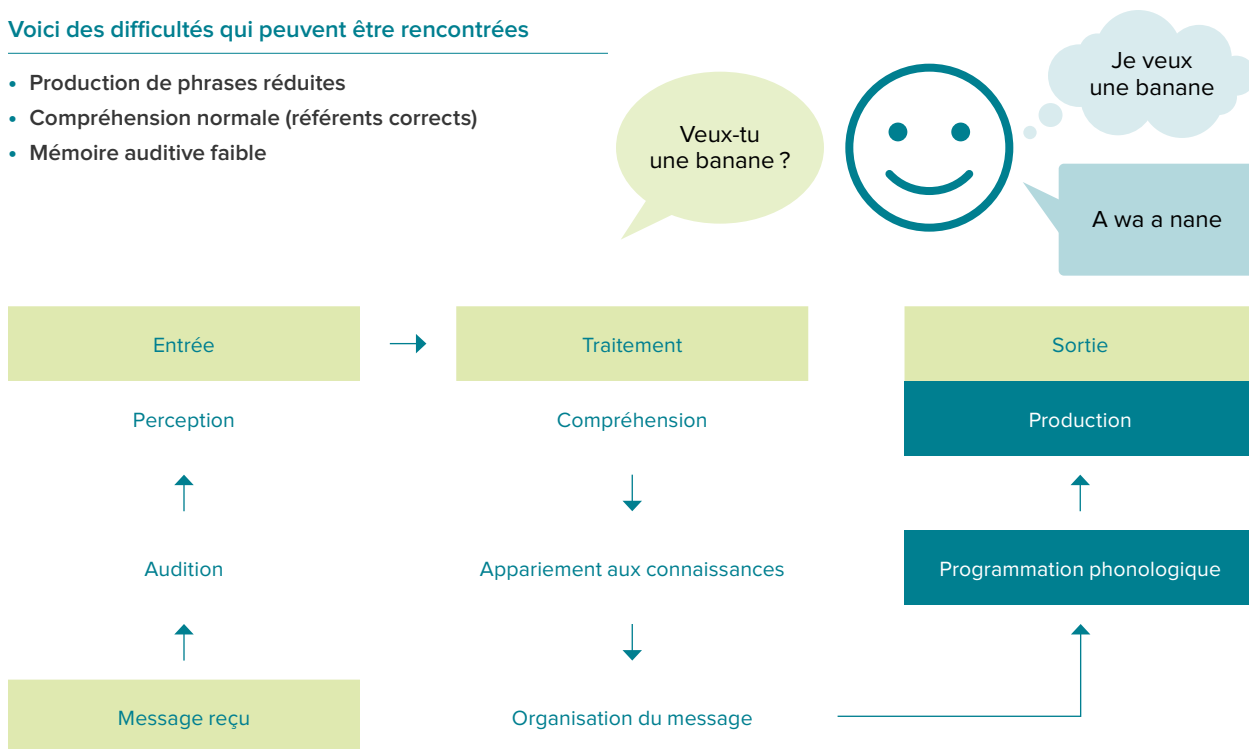


FIG. 8 – CHAÎNE DE LA COMMUNICATION VERBALE – EXEMPLE 3.

Inspiré de Fortin, 1992.

Note: Ce qui est en BLEU détermine le déficit.

Voici des difficultés qui peuvent être rencontrées

- Compréhension bonne pour des phrases simples
- Syntaxe déficitaire
- Vocabulaire pauvre
- Phonologie correcte
- Manque de mots

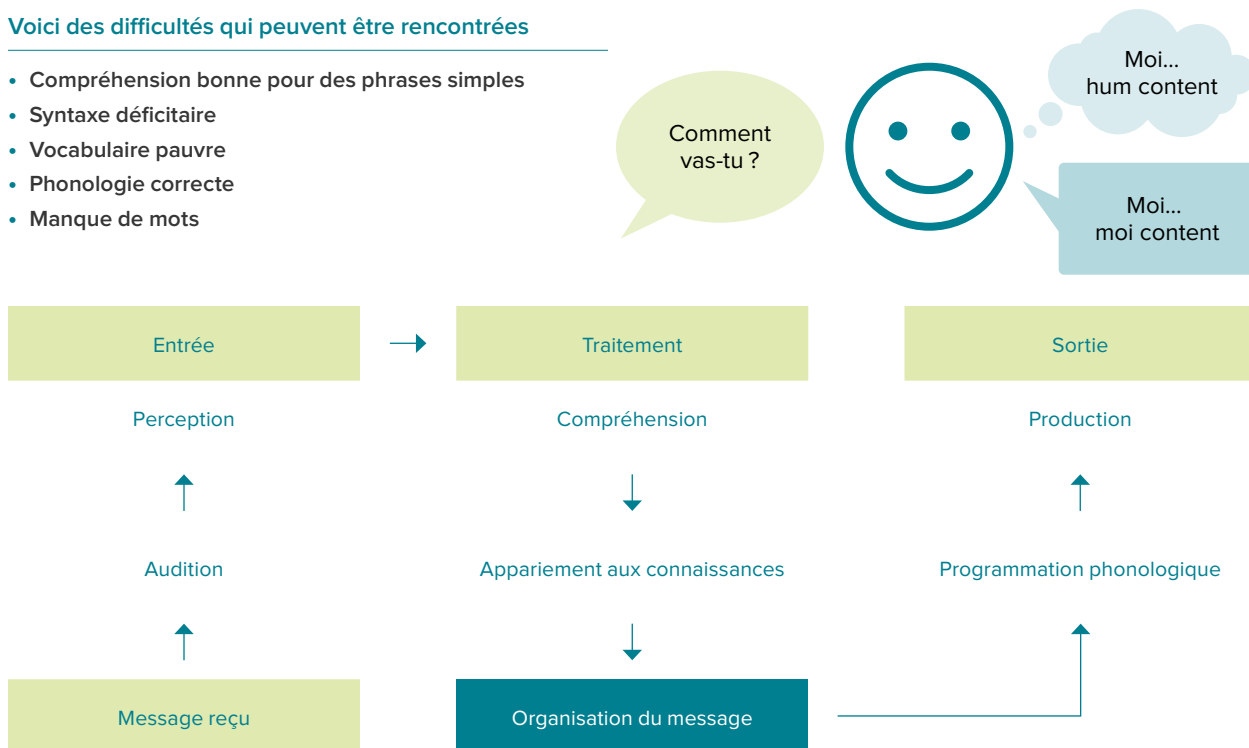


FIG. 9 – CHAÎNE DE LA COMMUNICATION VERBALE – EXEMPLE 4.

Inspiré de Fortin, 1992.

Note: Ce qui est en BLEU détermine le déficit.

Voici des difficultés qui peuvent être rencontrées

- Comportement d'un enfant sourd
- Incompréhension du monde sonore
- Utilisation des voies visuelles et gestuelles
- Troubles du comportement

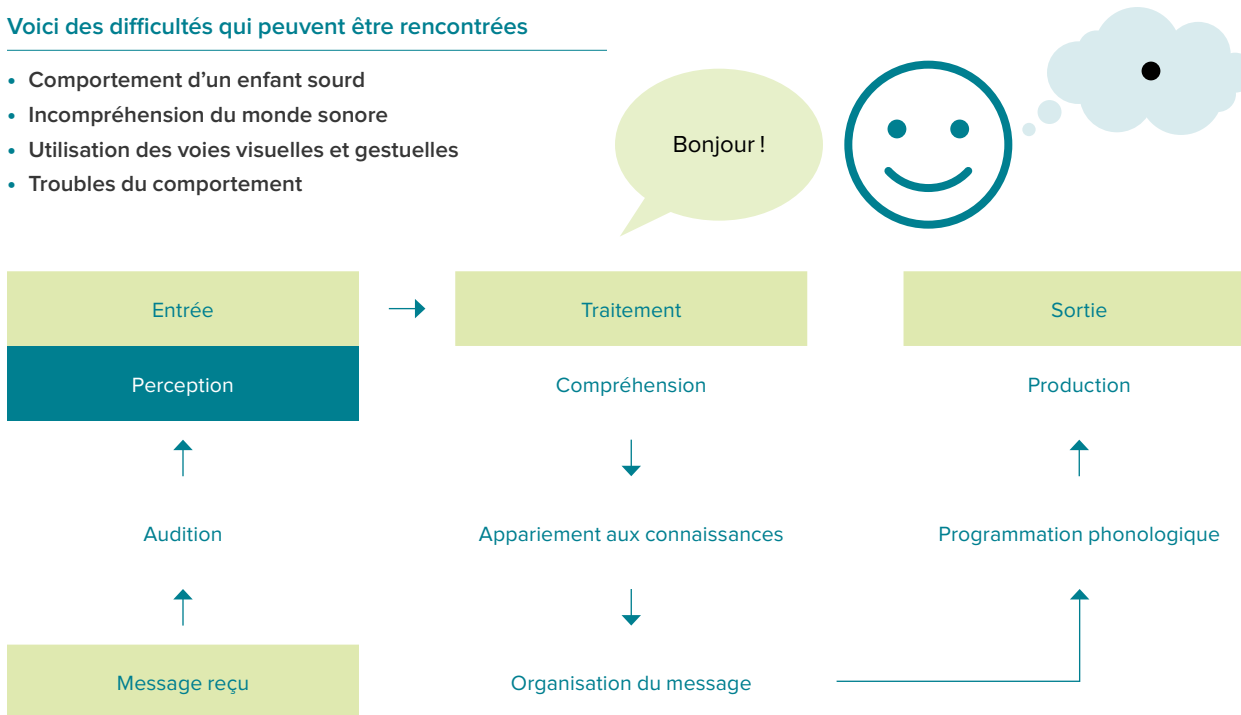


FIG. 10 – CHAÎNE DE LA COMMUNICATION VERBALE – EXEMPLE 5.

Inspiré de Fortin, 1992.

Note : Ce qui est en BLEU détermine le déficit.

1.2 Définition de la convention collective du personnel enseignant⁴³

Les élèves ont un trouble développemental du langage lorsque leur fonctionnement, évalué par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examen appropriés, permet à l'orthophoniste de conclure à une déficience langagière sévère.

Les élèves ont un diagnostic de déficience langagière sévère s'il y a un trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires.

Ces élèves sont considérés comme des personnes handicapées lorsque leur évaluation fonctionnelle révèle la présence des deux éléments suivants :

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

Le trouble en question est sévère et persistant au point d'empêcher l'élève d'accomplir des tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge. L'élève a donc besoin de services complémentaires et d'une pédagogie adaptée.

Cependant, il est possible qu'au cours de son développement, l'enfant développe suffisamment ses habiletés langagières ou des stratégies d'adaptation. Ainsi, son profil pourrait ne plus correspondre aux critères précités et conduire à la perte de son statut d'élève handicapé selon les modalités requises par le ministère de l'Éducation.

⁴³ Annexe 19 de l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.

Définition de l'Association québécoise des orthophonistes et audiologistes⁴⁴

Le trouble développemental du langage, appellation faisant consensus internationalement depuis 2016, est un trouble neurodéveloppemental présent à la naissance, qui se manifeste par des difficultés de langage et de communication qui peuvent être variables et présentes dans les sphères de la phonologie, de la morphosyntaxe, de la sémantique, du vocabulaire, de la pragmatique et du discours.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

Ils ont des difficultés marquées en ce qui a trait à l'expression et à la compréhension de phrases, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Sur le plan de la phonologie (forme)

- Ils ont de la difficulté à utiliser les phonèmes normalement acquis (font des substitutions ou des omissions [ex. : « un sa ça man des soui » pour « un chat ça mange des souris »]).
- Ils décodent difficilement, montrent une lenteur à lire plus prononcée que la normale, commettent des paralexies (substitutions, déplacements, ajouts et omissions de phonèmes).
- Ils orthographient difficilement, commettent des paraphrasies (types d'erreurs que font les élèves : substitutions, déplacements, ajouts et omissions de graphèmes), et cela est lié à leur problème de langage.

Sur le plan de la morphosyntaxe (forme)

- Ils ont de la difficulté à utiliser le temps des verbes (emploient l'infinitif pour un verbe conjugué) et à comprendre la valeur temporelle des formes de verbes (passé, présent ou futur ne veut rien dire pour eux).
- Ils comprennent difficilement les structures de phrases complexes.
- Ils omettent les pronoms ou y substituent de mauvais (ex. : Mon père, elle aime son auto).
- Ils ont de la difficulté à former une phrase comprenant un sujet, un prédicat et un complément de phrase.
- Ils omettent des mots tels les déterminants, les prépositions, les conjonctions.

Sur les plans de la sémantique et du vocabulaire (contenu)

- Ils ont un vocabulaire peu étendu, peu précis et peu organisé en classes sémantiques (ex. : « Un cube est carré, un ballon c'est... » réponse : « comme ça » et l'élève fait un rond avec ses mains, ou « Je te dis pomme, poire ; que dis-tu pour continuer ? » réponse : « C'est bon »).
- Ils ont des difficultés d'évocation (ne trouvent pas le mot).
- Ils ont de la difficulté à faire des liens ou des différences entre les synonymes ou les antonymes.
- Ils comprennent difficilement les concepts d'espace (autour), de quantité (la demie), de temps (tantôt), de durée (jusqu'à).
- Ils comprennent difficilement les questions telles : qui ? quand ?
- Ils comprennent difficilement les explications relatives à une tâche si elles ne sont données que verbalement.

Sur les plans de la pragmatique et du discours (utilisation)

- Ils ont de la difficulté à attendre leur tour de parole.
- Ils ont de la difficulté à demeurer dans le sujet.
- Ils décodent peu les réactions non verbales des interlocuteurs.
- Ils ont de la difficulté à entrer en interaction avec les autres.
- Ils ne tiennent pas compte des demandes de clarification de leur interlocuteur.
- Ils font peu de liens de causalité entre les idées et les épisodes d'un récit.
- Ils comprennent difficilement la structure et les éléments essentiels d'un discours narratif.

⁴⁴ <http://aqaq.ca>.

Sur le plan du comportement

- Ils ont des difficultés sur les plans comportemental et relationnel, en réaction au fait de ne pas être compris ou de ne pas comprendre.
- Ils répondent de manière inadéquate aux questions posées.
- Ils présentent des difficultés à comprendre et à exécuter une consigne donnée exclusivement à l'oral.
- Ils ont une certaine rigidité sur le plan comportemental.
- Ils cherchent à communiquer malgré leurs difficultés.
- Ils sont très autonomes lorsqu'ils ont bien compris comment faire.
- Ils ne comprennent pas les consignes adressées au groupe.
- Ils ne vont retenir que la dernière consigne donnée.

Sur le plan des apprentissages en général

- Toutes les difficultés mentionnées précédemment ont des répercussions sur la compréhension de lecture (analyse syntaxique, microprocessus, macroprocessus et peut-être même identification des mots).
- Ils ont des difficultés d'abstraction et de généralisation, ce qui les amène à ne pas faire de liens entre les connaissances apprises. Il importe d'être très explicite dans l'enseignement donné et de vérifier les connaissances antérieures.

Soutien nécessaire de la personne titulaire, de l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Ces élèves ont le droit de bénéficier d'un soutien⁴⁵ régulier caractérisé par une aide fréquente à plusieurs reprises au cours d'une journée ou d'une semaine (Québec, 2007: 11) et d'un enseignement adapté. Pour la FSE-CSQ, il s'agit d'un soutien minimal.

Tous les intervenants et intervenantes doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Un enseignement explicite des stratégies en compréhension de lecture et en écriture;
- Un enseignement explicite du vocabulaire;
- Un enseignement explicite de la grammaire, car ils ont un trouble spécifique au plan morphosyntaxique;
- Un enseignement explicite des anaphores et des mots de relation (microprocessus);
- Un enseignement explicite de la structure du récit (macroprocessus);
- Un soutien visuel pour développer les concepts abstraits;
- Des repères et des routines, car ils font preuve de rigidité sur les plans cognitif et comportemental;
- L'attribution de temps supplémentaire pour accomplir leur travail;
- La transmission des consignes une à la fois;
- L'explication claire des consignes données par écrit, car le langage est source de confusion pour eux;
- L'enseignement, de manière explicite, de démarches de travail autant en lecture, en écriture qu'en mathématique;
- Une aide technique pour apprendre (certains logiciels peuvent être utiles).

⁴⁵ Seulement pour les élèves ayant une déficience langagière sévère (code 34), puisque les élèves avec une déficience langagière légère à moyenne sont considérés comme des élèves en difficulté d'apprentissage.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir :

- La réalisation d'une évaluation orthopédagogique pour connaître les difficultés de l'élève;
- Un enseignement explicite du vocabulaire;
- Un enseignement explicite des stratégies en lecture et même des correspondances graphème-phonème;
- Un enseignement explicite des éléments morphosyntaxiques (morphologie flexionnelle et dérivationnelle, ordre des mots dans une phrase);
- Un enseignement explicite des anaphores et des mots de relation (microprocessus);
- Un enseignement explicite de la structure du récit (macroprocessus);
- Un enseignement explicite des concepts mathématiques;
- Des procédures pour les guider en écriture ou en résolution de problèmes;
- Un enseignement explicite des stratégies métacognitives;
- La répétition, car elle est très importante pour faire des apprentissages.

Trois principes à retenir lors de la planification des interventions orthopédagogiques :

- Répéter pour enraciner;
- Varier pour généraliser;
- Étaler dans le temps pour consolider.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante :

- L'orthophoniste est la personne qualifiée pour la rééducation des langages oral et, au besoin, écrit;
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut aider à utiliser des méthodes de travail individualisées et à développer des habiletés sociales. Dans certains cas, il peut soutenir les élèves lors du travail fait avec du matériel informatisé. Il peut aussi fournir de l'aide pour lire les questions lors des évaluations ou vérifier la compréhension des questions;
- La psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut soutenir l'élève sur le plan du développement de l'estime de soi et du sentiment de compétence personnelle, de l'intégration sociale et de l'adaptation à un milieu de stage, dans la résolution de certains conflits, etc.;
- La ou le psychologue peut contribuer par l'évaluation des fonctions cognitives à mieux saisir le profil de l'élève afin de privilégier les capacités préservées, de miser sur les forces de l'élève, de l'aider à mieux accepter sa situation de handicap (limitations fonctionnelles) et, à l'adolescence, de les accompagner dans la recherche de leur identité propre.

Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (code 50), auparavant appelé trouble envahissant du développement (TED)

2

Selon le ministère de l'Éducation, entre 2001-2002 et 2013-2014 (Étude des crédits, 2015-2016), le nombre d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme a bondi de 663 %, et ce trouble est quatre fois plus présent chez les garçons que chez les filles.

Les recherches ont fait de grands pas ces dernières années pour expliquer ce qu'est une personne ayant un TSA et ont permis de réfuter plusieurs croyances, dont la plus importante, soit que l'autisme n'est pas une maladie que l'on doit guérir. En effet, ces personnes :

- Sont sensibles et éprouvent des émotions et de l'empathie ;
- Ont un sens de l'humour qui leur est propre ;
- Éprouvent de la difficulté à traiter les informations ;
- Ont du potentiel et peuvent apprendre ;
- Ont des qualités importantes : honnêteté, ténacité, loyauté ;
- Ont une sensibilité quant aux aspects sensoriels de l'environnement qui engendrent souvent une surcharge ;
- Ont une excellente mémoire pour les chiffres et les faits ;
- Ont un cerveau « perceptif⁴⁶ » qui traite d'abord les informations concrètes ;
- Ont peu d'espace pour décoder l'aspect social de l'environnement.

Le cerveau d'un élève ayant un TSA

C'est le fonctionnement de la structure de la pensée d'un élève ayant un TSA qui est différent. En un mot, son cerveau fonctionne différemment de celui d'un élève non autiste (neurotypique), et **il importe aux enseignantes et enseignants de bien comprendre cela pour mieux enseigner à cet élève.**

Harrison (2004) compare le fonctionnement du cerveau des personnes autistes à celui des neurotypiques en donnant l'image du fonctionnement d'une automobile. Les personnes autistes utilisent une transmission manuelle : elles enregistrent l'information de manière consciente et une donnée à la fois, ce qui a pour effet d'embourber rapidement leur cerveau qui est sollicité de façon très importante par leur environnement. Cette gestion manuelle du cerveau canalise une quantité d'énergie phénoménale. C'est la raison pour laquelle les élèves ayant un TSA ont l'impression que le monde va beaucoup trop vite. C'est ce qui explique aussi qu'ils s'épuisent beaucoup plus rapidement que les élèves neurotypiques, dont le cerveau fonctionne de façon automatique et inconsciente, et traite l'information avec beaucoup plus de fluidité.

Harrison et St-Charles (2017b) expliquent que trois caractéristiques sont communes au cerveau autistique, peu importe leur degré d'atteinte.

⁴⁶ Ce mot est tiré de Harrison et St-Charles (2010). *L'autisme : au-delà des apparences*.

Première caractéristique : difficulté d'initiative

Le cerveau autistique a besoin d'un démarreur ou d'un indicateur externe pour déclencher une action et pour passer à une autre étape. C'est pourquoi l'élève TSA a de la difficulté à faire des liens entre les connaissances apprises.

Deuxième caractéristique : difficulté d'abstraction

Le cerveau autistique est visuel et concret. L'élève TSA n'arrive pas à tenir compte de l'invisible comme le social, l'abstraction et l'interaction. Son cerveau est surconnecté du côté perceptif, ce qui le rend « socialement aveugle ».

Troisième caractéristique : difficulté à traiter l'information

Le cerveau autistique n'arrive pas à comprendre l'information associée à soi en temps réel : il la traitera avec un délai important. L'élève ayant un TSA n'arrivera pas à verbaliser les événements qui lui sont arrivés, et ce, tout de suite après ou même plus tard. Il risque de répondre : « Je ne sais pas » à des questions telles : « Qu'est-ce que tu retiens de notre conversation ? » ou « Comment te sens-tu après avoir parcouru cinq kilomètres ? ». Cette réponse « Je ne sais pas » a souvent laissé croire, à tort, que l'élève autiste n'a pas d'émotions.

Que sont les manifestations autistiques ?

Selon Harrisson et St-Charles (2017b), les manifestations autistiques sont des comportements qu'un élève ayant un TSA démontre en certaines occasions et qui sont un outil essentiel au rétablissement de l'équilibre interne de son cerveau. Ces manifestations s'expriment sous différentes formes : se balancer sur sa chaise, se donner de petites tapes sur la tête avec sa main, taper sur le bureau ou faire une crise. Dans tous les cas, **il ne faut pas chercher à l'interrompre**, il faut s'assurer de sa sécurité et **garder le silence**. C'est un indice qui démontre que l'effort est présent et que son corps tente de gérer une information complexe qui fait son chemin. L'enseignante ou l'enseignant doit être à l'écoute de ces manifestations pour ensuite lui donner l'aide nécessaire. Ces manifestations peuvent évoluer dans le temps selon l'âge de l'enfant et le soutien reçu.

Un élève TSA qui bat des mains comme un papillon met en lumière une émotion positive vécue ; elle donne un indice quant à sa réceptivité et à ses intérêts.

Par contre, un élève TSA n'aime pas facilement se faire toucher ou se faire caresser. C'est encore plus difficile pour lui si quelqu'un le touche de façon inattendue ou si le toucher n'est pas perçu par ses yeux. Car, si tel est le cas, le cerveau tente de trouver une explication à l'infini. L'élève est pris avec ce toucher pendant des heures, et cela l'empêche de traiter d'autres informations, car il est dans une impasse. Si l'enseignante ou l'enseignant tente un contact physique avec l'élève, elle ou il doit déposer doucement sa main de façon statique, et ce geste doit absolument être vu par l'élève.

En résumé, plus le cerveau de l'élève TSA est en équilibre, plus il peut traiter l'information de façon fluide et donc, moins il fait de crises. Pour ce faire, l'élève doit acquérir une meilleure conscience de soi et, pour qu'il ait accès à cette conscience, il faut l'aider à mieux comprendre son environnement, donc à mieux traiter l'information provenant de celui-ci.

Que sont les objets de gestion autistique ?

Selon Harrisson et St-Charles (2017b), un objet de gestion autistique est un objet que l'élève TSA tient, comme un crayon, une gomme à effacer, un objet « Tangle » ou tout autre objet qui lui convient. Cet objet de son choix lui donne un repère constant de l'espace qui l'entoure et cela lui permet de canaliser son énergie vers les apprentissages. S'il faut lui retirer son objet, il est préférable de le laisser sur son bureau bien en vue pour qu'il ne perde pas son repère.

Définition du spectre de l'autisme

Le DSM-5 (*Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*) est venu changer la définition de ce qui se nomme maintenant le trouble du spectre de l'autisme. Toutefois, la convention collective du personnel enseignant a gardé la même définition. Il importe à la FSE-CSQ de la garder dans ce référentiel, car c'est la définition qui est en vigueur pour l'identification de ces élèves auprès du ministère de l'Éducation. Cependant, nous avons inclus la nouvelle définition du DSM-5.

Définition de la convention collective du personnel enseignant

L'élève handicapé par des troubles envahissants du développement⁴⁷ est celui dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire de spécialistes, à l'aide de techniques d'observation systématique, d'examen standardisés en conformité avec les critères diagnostiques du DSM-IV, 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.

Cette nomenclature n'existe plus dans le DSM-5, mais est toujours dans l'Entente nationale du personnel enseignant de la FSE-CSQ, puisque le ministère de l'Éducation a refusé de la modifier lors de la dernière ronde de négociations en 2015.

Définition du DSM-5 (American Psychiatric Association, 2015)

Ce sont des enfants qui ont :

- Des déficits persistants dans la communication et l'interaction sociales dans plusieurs contextes observés actuellement ou qui l'ont été ;
- Des comportements, des activités ou des intérêts restreints, ou répétitifs (au moins deux des éléments parmi ceux mentionnés dans le DSM-5) ;
- Des symptômes qui ont eu lieu durant la période de développement (jeune enfance), mais qui ne peuvent se manifester pleinement que lorsque les exigences de l'environnement social dépassent les capacités limitées de l'enfant à y répondre adéquatement ;
- Des symptômes qui causent des déficits cliniquement observables dans les domaines sociaux et professionnels, ou dans les autres sphères importantes d'activités.

L'autisme, un trouble neurodéveloppemental

Le trouble du spectre de l'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui touche environ deux élèves sur cent au secteur des jeunes⁴⁸, et ce, avec une intensité variable. Selon Harrisson et St-Charles (2017b), l'élève autiste doit principalement surmonter des défis d'ordre psychologique au regard des émotions, de la perception et du traitement de l'information, puisque ces trois éléments sont interreliés. Il donne un autre sens au monde, mais n'en est pas coupé ; il est plutôt coupé du sens de l'information qu'il reçoit.

Selon le modèle Saccade, une approche qui tient compte de l'aspect neurodéveloppemental⁴⁹ de l'autisme permet de « solidifier » l'équilibre et la synchronisation neuronale afin d'accélérer l'organisation cognitive, de réduire ainsi le délai de traitement de l'information et d'augmenter l'accès à la conscience de soi cognitive, une étape fondamentale. Le cerveau en équilibre et dont les zones fonctionnent de manière synchronisée permet au développement de se faire.

Selon Harrisson et St-Charles (2017b), si l'élève TSA a un trouble associé, il faut d'abord prendre en compte sa structure autistique. Traiter un autiste comme un élève non autiste va lui causer plus de tort que de bien, car il est autiste à temps plein et non à temps partiel.

⁴⁷ Maintenant appelés TSA.

⁴⁸ Effectif étudiant à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public, 2015-2016, 13 821 élèves autistes validés par le ministère de l'Éducation, sur une population totale de 698 354 élèves. Données obtenues par la Loi sur l'accès à l'information.

⁴⁹ Selon Harrisson et St-Charles (2017b), une approche neurodéveloppementale tient compte du traitement de l'information, de la perception et de l'aspect psychologique.

Il faut lui laisser le temps nécessaire et être très patient pour lui permettre de développer son plein potentiel. Tous les élèves ont des plateaux plus ou moins longs avant d'évoluer à nouveau; ce principe est encore plus accentué chez les élèves autistes.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

Selon Harrisson et St-Charles (2017b), les manifestations autistiques sont physiques et totalement involontaires. Ce sont des tentatives du corps pour venir en aide au cerveau qui n'arrive pas à traiter l'information de façon continue

parce qu'il est en déséquilibre. Par conséquent, il ne faut surtout pas tenter de les arrêter ou de les supprimer. Cependant, plus l'élève autiste aura des outils pour atteindre un cerveau en équilibre, plus les manifestations vont s'estomper. L'autisme est évolutif, l'élève va évoluer impérativement. Il est important de répondre aux besoins de l'élève autiste et non pas aux désirs des « neurotypiques » qui l'entourent si on souhaite avoir le meilleur impact possible.

Les élèves autistes peuvent donc exprimer leurs difficultés de diverses façons en classe. (Goupil, 2007; Alberta Education, 2005; Harrisson, 2004; Harrisson et St-Charles, 2017a)

Sur le plan du comportement

- Faire des crises qui s'estompent rapidement ou, au contraire, perdurent dans le temps.
- Avoir des intérêts stéréotypés et restreints (ex.: petites voitures, Égypte ancienne, aligner des objets).
- Sembler opposants ou résistants au changement.
- Dormir sur leur bureau ou avoir l'air très fatigués.
- Être anxieux.
- Avoir une hypersensibilité à certains stimuli de leur environnement (bruits, lumière, toucher, etc.).
- Réagir fortement à un imprévu ou à un changement visuel de leur corps (ex.: coupure, brûlure).

Sur le plan des interactions sociales

- Ne pas sembler souhaiter socialiser avec les autres élèves de la classe.
- Ne pas soutenir le regard de l'adulte ou d'un autre élève.
- Ne pas saisir le sens figuré et le deuxième niveau du langage.
- Ne pas trouver drôle l'humour des « neurotypiques ».
- Avoir des déclencheurs d'émotions différents.
- Réagir très peu à la voix humaine.
- Décoder difficilement les signaux sociaux présents dans leur environnement.
- Être à risque de se faire intimider, car ils sont différents.
- Avoir un accès restreint à la conscience de soi et de l'autre.
- Ne pas comprendre ce qui est attendu d'eux.
- Se sentir incompris.

Sur le plan des apprentissages

- Être hyperstimulés par ce qui entre visuellement dans leur cerveau.
- Adorer travailler avec des outils visuels (livres imagés, tablette, etc.).
- Avoir l'air de manquer d'attention ou de concentration dû à une surcharge cognitive perceptive.
- Avoir de la difficulté à s'organiser dans l'espace et dans le temps.
- Avoir de la difficulté à faire des liens si ceux-ci ne sont pas concrets ou très visuels.
- Décoder difficilement les inférences, les indices dans un texte.
- Avoir de la facilité pour apprendre des choses par cœur.
- Traiter difficilement l'information. Ils le font petit morceau par petit morceau. C'est un processus très long et exigeant.
- Ne pas pouvoir traiter plusieurs informations à la fois (visuelles, auditives, physiques, etc.).
- Avoir des problèmes particuliers de langage et de communication telles l'écholalie, l'inversion des pronoms, l'absence de langage, etc.
- Paraître rigides dans leurs apprentissages dû à un cerveau plus statique.
- Avoir de la difficulté à se mettre au travail par eux-mêmes.
- Être très perfectionnistes et manquer de temps pour effectuer une tâche.
- Être parfois dans leur bulle et sembler hors d'atteinte.
- Avoir de la difficulté lors des transitions (saisons, lieux, activités, etc.).

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Selon Harrisson et St-Charles (2017a), pour bien communiquer avec une personne autiste, les intervenantes et intervenants doivent avoir un soutien visuel en appui à la communication⁵⁰. De plus, pour que le message soit bien compris, ils utilisent un vocabulaire précis, un débit lent, la même intonation, des mots qui font appel à des images concrètes, des pauses entre les différentes phrases et des consignes courtes.

Selon le MELS (Québec, 2007: 11), cet élève doit recevoir un soutien continu, soit des services offerts durant plusieurs heures, chaque jour, et avoir un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues.

Établir une liste de mots pour les consignes et les apprentissages en classe, dans le but que tous les intervenants et intervenantes utilisent le même vocabulaire afin de faciliter la compréhension de l'élève.

Tous les intervenants et intervenantes doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

Sur le plan du comportement

Il importe d'abord de comprendre que l'élève TSA est incapable de manipuler un adulte et que les systèmes d'émulation n'ont peu ou pas d'effet chez lui. Selon Harrisson et St-Charles (2017a), il faut bien comprendre que les crises autistiques sont indépendantes de sa volonté; au contraire, elles sont un appel à l'aide auquel il faut répondre.

Divers moyens s'offrent donc à la personne titulaire pour soutenir l'élève TSA sur ce plan.

- Créer un environnement calme en classe (couleurs douces, murs épurés, rideaux fermés pour éviter certains dérangements comme les distractions extérieures ou une luminosité trop intense). Il importe que l'élève TSA se repère dans son environnement pour laisser plus d'espace à l'apprentissage et vivre moins d'anxiété. S'il y a un changement de configuration de la classe pour une activité spéciale ou un ajout de nouveaux éléments de mobilier, il serait intéressant que l'élève soit présent afin de lui éviter de perdre ses repères si difficilement gagnés.
- Tenter de diminuer le plus possible les stimulations instables, notamment l'éclairage aux néons, des travaux sur le toit de l'école ou dans la rue, un contact physique non vu ou imprévu.
- Créer un espace calme pour qu'il se repose après les crises qui sont très exigeantes physiquement et mentalement ou lors des pauses prévues à son horaire. Cet espace doit idéalement être doté d'une lumière tamisée et d'un gros coussin de lecture.
- Laisser l'élève exprimer librement ses manifestations autistiques, comme taper sur son bureau ou se donner de petites tapes avec la main sur la tête. Elles démontrent que l'élève travaille à gérer une information complexe.
- Introduire un temps d'activité physique tous les jours afin de lui permettre de canaliser son énergie.
- Planifier les transitions avec un visuel⁵¹.
- Lui expliquer le sens des déplacements d'un endroit à un autre, à l'aide d'un visuel, selon le modèle Saccade.
- Lui permettre d'avoir un objet dans les mains pour le calmer en classe et lors de déplacements.
- Placer l'élève près de l'enseignante ou l'enseignant, le long d'un mur et loin de la porte et de la fenêtre.
- Placer son casier à une extrémité et non au milieu des autres.
- Lui donner plus de temps pour s'habiller et pour préparer son sac.
- Permettre à l'élève de conserver en classe sa casquette, un bandeau, des écouteurs, un capuchon, car avoir quelque chose sur la tête semble l'aider à être plus calme et à éviter des crises autistiques. Harrisson et St-Charles (2017b) avancent que cela les aiderait à maintenir leur stabilité en mettant une pression sur le dessus de leur tête, puisque cette partie du corps semble être le lieu où s'effectue la gestion autistique.
- Mettre des coquilles à sa disposition lors de circonstances particulières (alarme d'incendie).
- Laisser aligner des objets sur son bureau; cela lui permet de se calmer, de mieux organiser son espace et de prendre de plus en plus conscience que toute chose a un début, un milieu et une fin.

⁵⁰ Voir le site de Saccade, centre d'expertise en autisme (<http://saccade.ca>).

⁵¹ Signifier à l'élève que la fin de l'activité arrive, qu'il y aura une transition dans deux minutes par exemple, à l'aide d'un outil visuel comme un sablier ou de cartons montrant le nombre de minutes restantes.

- Lui présenter les activités avec une séquence visuelle expliquant le début, le milieu et la fin, puisqu'il n'a pas de notion du temps.
- Lui fournir un indicateur visuel pour signifier qu'il a besoin d'aide.
- Lui apprendre à repérer son incompréhension pour pouvoir poser des questions.
- S'assurer qu'il comprend les consignes.

- Développer son autonomie en utilisant un agenda scolaire et des routines quotidiennes et hebdomadaires.
- Les actions énumérées précédemment ont pour but de prévenir des crises ou de les diminuer. Elles peuvent donner un coup de pouce à la gestion de classe. Cependant, si une crise importante a lieu, il faut la laisser s'exprimer, rester silencieux et s'assurer que l'élève ne se blesse pas.

Sur le plan de la socialisation

La socialisation d'un élève TSA prendra une vie entière. Par conséquent, elle ne doit pas être la priorité à l'école. Le cerveau d'un autiste a un fonctionnement similaire à celui des urgences à l'hôpital. Il gère en priorité les différents éléments de son environnement qui frappent visuellement son cerveau. Les éléments moins visuels sont mis de côté. C'est la socialisation qui fait les frais de ce triage, car elle est plus subtile et plus en nuance. Un élève TSA a besoin de beaucoup de temps pour arriver à effectuer un triage qui ne relègue pas la socialisation au dernier rang.

Divers moyens s'offrent donc à la personne titulaire pour soutenir l'élève TSA sur ce plan.

- Mettre en lumière ses forces pour renforcer l'estime qu'il a de lui-même, mais aussi pour permettre aux élèves du groupe de voir autre chose que la différence.

- Lui permettre de regarder ailleurs que dans les yeux. Il a besoin de voir ce qu'il entend.
- Lui permettre d'effectuer des choix d'activités lors des temps libres en classe ainsi que dans la cour d'école et lui offrir la possibilité de jouer seul; il en a besoin.
- Lui permettre d'avoir un objet pendant la récréation ou même d'apporter un jeu de la maison. Un élève peut le parrainer dans la cour d'école.
- Lui apprendre les règles d'une conversation réciproque (garder le fil de la conversation, reconnaître les informations pertinentes, ne pas s'arrêter aux détails) afin d'être moins maladroit socialement.
- L'amener à se faire des amis (l'amitié est un concept complexe pour lui).
- Lui apprendre à demander un temps de pause lorsqu'il sent que l'anxiété, la colère ou la panique montent et à avoir des moyens pour agir sur ces émotions.

Sur le plan des apprentissages

Les apprentissages doivent être la pierre angulaire de ses activités à l'école.

L'élève TSA doit toujours savoir précisément ce que l'on attend de lui, puisqu'il ne peut pas déduire. Donc, parmi toutes les méthodes d'enseignement, l'enseignement explicite⁵² est la plus recommandée. Toutefois, selon Harrisson et St-Charles (2017a), l'enseignante ou l'enseignant doit favoriser le visuel (images, schémas, séquences visuelles, organisateurs graphiques) au détriment du verbal. Ces différents éléments visuels doivent être idéalement faits à la main par la personne titulaire ou par l'intervenante ou l'intervenant, avec l'aide de l'élève. L'élève devrait avoir avec lui un carnet de feuilles qui sera très utile quotidiennement.

Divers moyens s'offrent donc à la personne titulaire pour soutenir l'élève TSA sur ce plan.

- Diviser les activités pédagogiques en petites étapes de courte durée.

- Privilégier la qualité du travail au lieu de la quantité.
- Mettre à l'horaire les nouveaux apprentissages ou les plus complexes en avant-midi.
- Proposer des indicateurs visuels (cartons de couleurs) à l'élève afin qu'il puisse demander de l'aide, d'avoir un temps de pause, etc.
- Démarrer le travail avec lui et s'assurer de sa compréhension tout au long de la tâche.
- Proposer de l'aide tout au long du travail, car il a tendance à demeurer seul avec son incompréhension, puisqu'il se sent lui-même incompris.
- Alternier les périodes de travail exigeantes et les tâches permettant de refaire le plein.
- Demeurer calme en tout temps et lui démontrer de l'empathie.
- Faire explicitement des liens entre les apprentissages avec un support visuel (réactiver les connaissances antérieures et fournir une multitude de contextes pour se pratiquer).
- Vérifier le traitement de l'information en demandant à l'élève de mettre ses nouvelles connaissances sous la forme d'un organisateur graphique, d'un schéma ou d'un tableau⁵³.

⁵² Annexe IX — Les modèles d'enseignement respectueux de l'autonomie professionnelle.

⁵³ C'est ce que propose le modèle Saccade, des outils de communication (Langage Saccade Conceptuel) qui répondent à la structure autistique des personnes TSA et qui permettent la communication entre celles-ci et les personnes neurotypiques.



- Proposer des activités concrètes pour favoriser l'apprentissage. Selon Harrisson et St-Charles (2017a), cela favorise l'équilibre interne du cerveau et l'amènera à intégrer des concepts abstraits. Proposer différentes manipulations dans les opérations en mathématique avec des réglettes; en français, travailler les manipulations syntaxiques; en sciences, travailler avec des expériences visuelles dans la classe ou à l'aide de vidéos; en géographie, travailler avec des morceaux de casse-tête qui s'emboîtent pour bien photographier et, par le fait même, comprendre le territoire étudié.
- Avoir un journal de bord pour faire un retour sur la journée pour aider à relever les événements et les apprentissages jugés plus importants et leur donner plus de sens⁵⁴.
- Être flexible dans l'enseignement parce que l'élève est statique⁵⁵. Donc, il faut proposer tous les concepts à la fois lorsque c'est possible, sans quoi, il faudra défaire ce qui est appris et recommencer, et ce ne sera pas une mince tâche. Par exemple, faire apprendre le nom et le son des lettres de l'alphabet en lui présentant toutes les formes de lettres: la lettre script, la lettre majuscule et la lettre attachée. Introduire seulement une des trois formes pourrait amener l'élève à réfuter que les autres ont aussi le même nom et le même son. C'est identique pour le vocabulaire: lorsque c'est possible, proposer tous les concepts à la fois (haricots et fèves, melon d'eau et pastèque, train et métro, etc.).
- Avoir un horaire pour la journée avec une façon visuelle de marquer le fait que cette activité est terminée (accueil, récréations, lecture, pause, etc.). De plus, cette routine visuelle devrait avoir des éléments déplaçables (gommette ou velcro). Puisque l'élève TSA n'a aucune notion du temps, il a besoin de savoir ce qui s'en vient pour donner plus de sens aux événements de la journée et le rendre plus disponible à faire des apprentissages⁵⁴.
- Prévoir des temps de pause pour l'élève dans la journée et les inscrire à l'horaire visuel de celui-ci.
- Prévoir l'imprévisible avec un pictogramme « I » à utiliser si aucun pictogramme ne peut décrire l'action à venir.
- Fournir une feuille de vérification du matériel à apporter ainsi que des travaux et des leçons à effectuer où l'élève peut cocher ce qui est fait afin de l'aider à s'organiser.
- Travailler en noir et blanc, éviter la couleur lorsqu'on lui présente des outils faits à la main ou imprimés.
- Donner les travaux et les leçons pour la semaine pour une meilleure planification à la maison.
- Organiser le matériel scolaire (utiliser un code de couleur par matière ou un cartable avec des séparateurs).
- Adapter les évaluations (ne pas faire appel à la rapidité; faire plusieurs petites évaluations, si c'est une seule longue lui remettre une question à la fois; les faire dans un endroit très calme, laisser plus de temps; le laisser se servir d'un aide-mémoire ou d'autres outils construits avec lui ou par les différents intervenants ou intervenantes; pouvoir visionner plus d'une fois une vidéo ou un documentaire).

⁵⁴ Les termes utilisant « donner le sens de » ou « donner plus de sens » sont empruntés au modèle Saccade.

⁵⁵ L'élève « est statique », non pas rigide, est un concept tiré de Harrisson et St-Charles (2017b).

Exemples d'organiseurs graphiques et de tableau comparatif

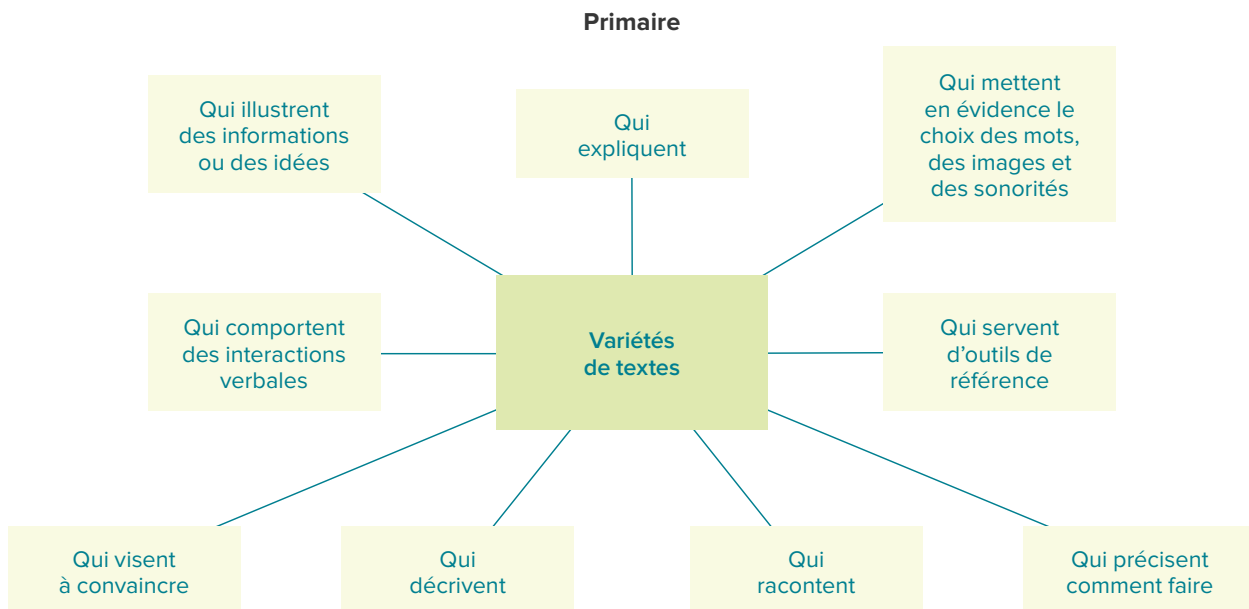


FIG. 11 – VARIÉTÉS DE TEXTES – PRIMAIRE.

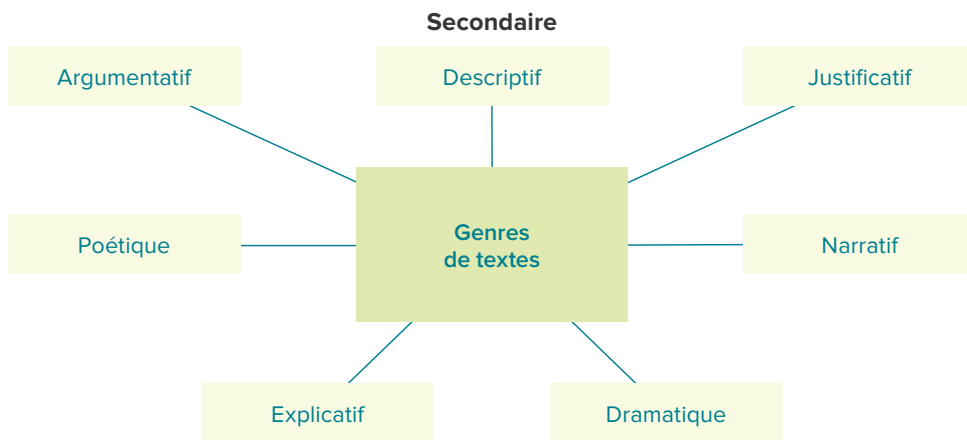


FIG. 12 – GENRES DE TEXTES – SECONDAIRE.

TABLEAU II – PROGRESSION DES APPRENTISSAGES – GÉOGRAPHIE, 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

Territoire urbain	Territoire région	Territoire agricole	Territoire autochtone	Territoire protégé
Puisque 50% de la population y vit, ça engendre des problèmes sociaux et environnementaux	Organisation du territoire en fonction de son activité économique	Associé à un besoin vital l'alimentation. Il est souvent convoité pour le développement urbain	Occupé par des citoyennes et citoyens issus d'une Première Nation	Espace naturel organisé autour d'un projet d'aménagement pour assurer la protection <ul style="list-style-type: none"> • Du patrimoine naturel • De ses écosystèmes • De sa gestion • De son développement économique Certains parcs sont inscrits sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO <ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'équilibre entre la fréquentation de ces parcs et la protection du milieu naturel
Métropole <ul style="list-style-type: none"> • Concentration des pouvoirs et des services • Pouvoir d'attraction important 	Territoire touristique <ul style="list-style-type: none"> • Attrait majeur • Impacts du tourisme 	Territoire agricole <ul style="list-style-type: none"> • Regroupe l'ensemble des régions agricoles • Doit être protégé • Engendre des pressions sur l'environnement et des menaces sur l'équilibre mondial alimentaire 	Ils revendiquent une autonomie	
Ville soumise à des risques naturels <ul style="list-style-type: none"> • Assurer la sécurité de la population • Limiter les dégâts par des mesures (ex.: tremblements de terre, éruptions volcaniques, cyclones, raz de marée, etc.) 	Territoire forestier <ul style="list-style-type: none"> • Exploitation et commercialisation de la forêt • Gestion responsable • Villégiature et récréotourisme 	Territoire agricole soumis à des risques naturels <ul style="list-style-type: none"> • Fragilité • Prise en compte de ses conditions particulières pour assurer son développement • Milieux à risque fragilisés davantage par l'activité agricole 	Ils peuvent avoir des ententes avec le gouvernement	Notion étudiée : le parc naturel
Ville patrimoniale <ul style="list-style-type: none"> • UNESCO (diversité culturelle mondiale) • Conservation du patrimoine • Protection de ces villes 	Territoire énergétique <ul style="list-style-type: none"> • Exploitation et commercialisation d'une ressource naturelle (ex.: énergie hydraulique, hydrocarbures, etc.) • Gestion responsable • Développement à long terme favorisé 		Ils possèdent des pouvoirs de juridiction dans plusieurs domaines	
	Territoire industriel <ul style="list-style-type: none"> • Est organisé autour d'entreprises de production, de distribution, de services • Contribue au développement économique • A des effets sur l'environnement 		Ils développent leur territoire en harmonie avec leur mode de vie	

Notes importantes

Les interventions mentionnées précédemment vont aider à diminuer l'anxiété de l'élève autiste et, par conséquent, le rendre plus disponible à l'apprentissage. Elles ne sont pas toutes à réaliser, à la personne titulaire ou aux autres intervenantes ou intervenants de juger ce qui est le plus pertinent pour l'élève.

Cependant, il peut arriver que l'élève TSA soit dans sa bulle. Il est conscient, mais paralysé par la situation, car l'information ne se rend pas à lui, puisque quelque chose l'en empêche :

- Soit qu'il n'arrive pas à traiter l'information présentée ou que des incompréhensions majeures subsistent;
- Soit qu'il y a trop d'informations à gérer en même temps.

Les deux peuvent avoir pour effet de causer une panne généralisée. Il est alors impossible pour l'élève de faire ce qui est attendu de lui. Une chose est claire : il ne comprend pas, et il faut trouver le ou les éléments précis qui le perturbent. Pour ce faire, il a besoin de son enseignante ou de son enseignant pour rétablir le courant. Elle ou il choisit :

- De lui donner une pause ;
- De lui offrir un support visuel de ce qui a été vu ou de ce qui a été demandé ;

- De simplifier les consignes ;
- De mettre en relief les informations essentielles à traiter en élaguant celles qui sont superflues.

Les outils technologiques ne sont pas suggérés pour aider l'élève TSA. Son grand défi est la socialisation, et aucun outil technologique ne l'aide en ce sens ; c'est plutôt le contraire. S'ils ont une portée strictement pédagogique, ils peuvent être utilisés, mais seulement quelques minutes par jour.

Pour soutenir ces élèves, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue peut choisir :

Lecture-écriture :

- de les aider à faire des liens entre les différents apprentissages, et ce, en procédant étape par étape avec une aide visuelle,
- d'enseigner de manière plus explicite les notions apprises en classe en passant par le mode visuel,
- d'enseigner de manière explicite, en passant par le mode visuel, les stratégies essentielles en lecture-écriture,
- d'enseigner explicitement les manipulations syntaxiques en grammaire pour lui faire comprendre le sens de la construction de la phrase,
- d'enseigner explicitement comment trouver l'idée principale à l'aide d'un schéma,
- d'enseigner explicitement les structures de texte à l'aide d'organiseurs graphiques,
- d'enseigner explicitement une démarche d'écriture,
- d'enseigner explicitement, étape par étape, une démarche d'autocorrection en écriture,
- de vérifier le traitement de l'information en demandant à l'élève de mettre ses nouvelles connaissances sous la forme d'un organisateur graphique, d'un schéma ou d'un tableau,
- d'enseigner les stratégies cognitives et métacognitives⁵⁶ ;

Mathématique :

- d'enseigner les opérations mathématiques en utilisant du matériel qui les aide à comprendre le sens,
- d'enseigner une démarche de résolution de problèmes en procédant étape par étape avec une aide visuelle.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de diverses façons.

Les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée et les psychoéducatrices et psychoéducateurs peuvent :

- Travailler les habiletés sociales, mais seulement si l'élève est suffisamment avancé et qu'il commence à décoder son environnement social, sinon cela causera de l'anxiété de façon inutile. Les autistes sont intéressés par le social, c'est simplement qu'ils n'arrivent pas à le décoder ;
- Aider l'élève à sentir venir son anxiété et à se trouver des moyens pour l'apaiser et également à sentir monter des émotions fortes pouvant être à l'origine d'une crise autistique ou d'une manifestation d'agressivité.

Le personnel en psychologie peut :

- Aider les élèves plus âgés à mieux comprendre leur perception de la vie en société, les impacts de la vie amoureuse, l'autonomie et les accompagner vers la transition de l'école à la vie active ;

- Aider l'élève à comprendre et à respecter les consignes dans la classe ;
- Avec l'accord de l'élève ou de ses parents si ce dernier a moins de 14 ans uniquement, expliquer le TSA aux autres élèves de la classe afin de cultiver la tolérance et d'éviter l'isolement social.

Le personnel en orthophonie peut :

- Évaluer les langages oral et, au besoin, écrit ;
- Évaluer le langage mathématique ;
- Soutenir les enseignantes et enseignants et les autres intervenantes et intervenants dans leurs actions auprès des élèves ;
- Procéder à la rééducation des élèves sur les plans de l'oral et de la communication.

⁵⁶ Annexe V — Les stratégies cognitives et métacognitives.

Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)

3

Lorsqu'il est question d'un élève trisomique, ce dernier peut avoir une déficience intellectuelle légère, moyenne ou sévère. En ce qui concerne la déficience intellectuelle légère, se référer à la partie C.

Définition de la convention collective du personnel enseignant⁵⁷

Les élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère sont ceux dont l'évaluation des fonctions cognitives, faite par une équipe multidisciplinaire, incluant obligatoirement la ou le psychologue⁵⁸ ou, à l'occasion, la conseillère ou le

conseiller d'orientation, 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.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

- Ils ont des limites sur le plan cognitif restreignant leurs capacités d'apprentissage et nécessitant une pédagogie ou un programme adapté.
- Ils ont besoin d'assistance pour s'organiser.
- Ils ont un besoin constant de soutien et d'encadrement dans l'accomplissement des tâches scolaires quotidiennes.
- Ils éprouvent de la difficulté à porter leur attention sur les informations pertinentes.
- Ils éprouvent de la difficulté à gérer avec rapidité toutes les informations qui leur sont soumises.
- Ils manquent de stratégies et traitent donc l'information de manière peu efficace.
- Ils ne savent pas quand utiliser les stratégies (ne reconnaissent pas les contextes d'application des stratégies).
- Ils éprouvent de la difficulté à établir des liens entre leurs connaissances et l'objet d'apprentissage (connaissances pauvres et mal organisées).
- Ils ont de la difficulté à transférer et à généraliser leurs apprentissages.

⁵⁷ Annexe 19 de l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.

⁵⁸ Cette professionnelle ou ce professionnel n'est pas nommé inscrit dans l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.



Soutien nécessaire de la personne titulaire, de l'orthopédagogue et des autres intervenantes et intervenants⁵⁹

- Collaborer à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.
- Recevoir un soutien continu de services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (Québec, 2007: 11).
- Avoir un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues, de préférence une personne significative (Québec, 2007: 11).

Tous les intervenants et intervenantes doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Une assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles;
- Une éducation à l'autonomie de base;
- Du matériel adapté pour soutenir les apprentissages;
- Une manipulation de matériel concret pour aider à la formation des concepts;
- Un encadrement selon leurs difficultés;
- Des objectifs très clairs pour favoriser leur apprentissage.

Pour soutenir ces élèves, l'orthopédagogue peut choisir:

- L'enseignement des connaissances étape par étape en procédant de la plus simple à la plus complexe;
- Des stratégies adaptées pour les faire lire, écrire et compter.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante:

- Le personnel en psychologie, afin de mieux identifier les habiletés, ainsi que de préserver et de permettre l'élaboration des mesures d'appui à mettre en place. Il peut favoriser la collaboration avec les ressources externes afin d'appuyer le processus de transition entre l'école et la vie active;
- Le personnel en orthophonie, pour les élèves qui ont des problèmes de langage;
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée, afin d'aider à l'intégration sociale (activités spéciales, pause, dîner, etc.);
- Un préposé aux personnes handicapées lorsque les élèves ont besoin d'aide pour les problèmes d'autonomie fonctionnelle ou d'une comorbidité organique nécessitant des soins.

⁵⁹ Les besoins sont similaires à ceux des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, tout en considérant la sévérité de leurs difficultés (voir la partie C).

Les élèves présentant un trouble relevant de la psychopathologie (code 53)

4

Les élèves aux prises avec des troubles relevant de la psychopathologie sont plus susceptibles de donner un mauvais rendement scolaire, de décrocher ou d'avoir des idées suicidaires. Cependant, si le diagnostic est posé tôt et que le traitement est prodigué sans tarder, le rendement de ces élèves peut s'améliorer considérablement (Alberta Education, 2005 : 1).

Plusieurs problématiques relèvent de la psychopathologie. Nous ne pouvons détailler chacune en précisant toutes leurs manifestations en classe. Dans le présent référentiel, nous avons choisi de présenter en général les manifestations des troubles relevant de la psychologie, car il y a beaucoup de points communs, même si chaque élève est un cas d'espèce. Il importe de savoir si ces élèves ont des difficultés d'apprentissage ou non. Si c'est le cas, il faut se référer à la partie C. Sur le plan du comportement ou du déficit d'attention, la partie B est une excellente référence.

Toutefois, pour répondre à un besoin présent dans les écoles, nous présentons, en sus, le syndrome de Gilles de la Tourette ainsi que les troubles émotionnels (humeur et anxiété).

Le dépassement du mandat de l'école

Les troubles relevant de la psychopathologie sont des problèmes de santé mentale d'origine développementale; certains dysfonctionnements nécessitent des services spécialisés allant au-delà du mandat de l'école.

Définition de la convention collective du personnel enseignant⁶⁰

Les élèves handicapés par des troubles relevant de la psychopathologie sont ceux dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire de professionnelles et professionnels, incluant obligatoirement une ou un psychiatre ou une ou un pédopsychiatre⁶¹, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'exams standardisés, conduit au diagnostic de déficience psychique se manifestant par une distorsion dans plusieurs domaines du développement, notamment dans celui du développement cognitif.

⁶⁰ Annexe 19 de l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.

⁶¹ Ces professionnelles et professionnels ne sont pas cités nommément dans la définition de l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

Sur le plan du comportement

- Ils peuvent avoir des comportements désorganisés, être très perturbés parce qu'ils sont trop anxieux.
- Ils peuvent avoir des troubles émotionnels graves et de la confusion extrême.
- Ils peuvent avoir, entre autres, des hallucinations auditives (entendre des voix).
- Ils peuvent avoir des idées délirantes (l'impression d'être surveillés, espionnés ou persécutés).
- Ils peuvent présenter des comportements en réaction à un événement qu'ils ne parviennent pas à gérer.
- Ils auront peut-être du mal à composer avec le regard d'autrui sur eux (peur du jugement et du rejet).
- Ils peuvent demander d'aller aux toilettes, parce qu'ils ont besoin de se calmer.
- Ils ont des comportements répétitifs.

Sur le plan de l'organisation

- Ils sont des élèves trop anxieux pour gérer leur environnement (par exemple, au lieu de dire qu'il y a trop de bruit, ils diront qu'ils se sentent fatigués).
- Ils ont parfois de la difficulté à analyser adéquatement les demandes de leur entourage, à concilier avec les exigences, à s'adapter aux changements fréquents d'enseignante ou d'enseignant, à entrer en relation avec certains adultes.

Sur le plan de la communication

- Ils peuvent avoir une perception désordonnée (l'enseignante ou l'enseignant peut faire tout son possible, mais ils diront que cette personne crie après eux, qu'elle les rabaisse, etc.).
- Ils auront parfois du mal à exprimer verbalement leurs besoins.
- Ils ne seront peut-être pas conscients des répercussions de leurs difficultés sur leurs apprentissages, sur leur intégration dans la classe, sur leurs relations avec les pairs, etc.

Sur le plan des apprentissages

- Ils sont très stressés lorsque vient le temps des examens ou de toutes autres formes d'évaluation.
- Ils ont des problèmes d'assiduité scolaire.
- Ils donnent l'impression de s'agripper à leurs parents ou à leur enseignante ou enseignant parce qu'ils ont besoin d'aide pour gérer leur anxiété.

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

- Collaborer à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.
- Recevoir un soutien **continu** des services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (Québec, 2007 : 11).
- Avoir un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues (Québec, 2007 : 11).

Tous les intervenants et intervenantes doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

- Créer un lien de confiance avec eux;
- Donner une aide pour verbaliser leurs inquiétudes;
- Leur laisser du temps supplémentaire pour exécuter le travail;
- Fournir un endroit calme pour qu'ils fassent leurs examens séparément des autres élèves;
- Leur permettre d'écouter de la musique lorsqu'ils font un travail ou un examen;
- Leur laisser un moment pour bouger lorsqu'ils font un travail exigeant;
- Parler d'un ton calme et rassurant;
- Donner des consignes claires pour les étapes à exécuter lors d'un travail afin qu'ils se représentent des démarches dans leur tête;
- Enseigner des stratégies de résolution de problèmes;
- Vérifier régulièrement leurs travaux accomplis en classe;
- Leur assigner un lieu tranquille pour qu'ils travaillent sans avoir de pression;
- Planifier un horaire et un programme prévisibles;
- Avoir une gestion de classe prévisible accompagnée d'une routine à suivre;
- Donner des consignes claires et précises pour toutes les activités;
- Afficher des règles dans la classe et s'y référer régulièrement;
- Établir des limites concernant le comportement à l'école (les fixer et les mettre en vigueur; à la longue, elles portent leurs fruits);
- Les aider à mettre en pratique des stratégies pour pouvoir s'adapter et se calmer (pratiquer une respiration de relaxation, avoir un lieu où se réfugier, compter jusqu'à dix, etc.);
- Organiser un dossier de style télégraphique pour colliger les informations suivantes:
 - prendre note de leur degré de participation aux activités ou à leur travail en classe,
 - relever tous les commentaires étranges ou toutes les références à des expériences irréelles (conversations, voix, etc.),
 - garder les dessins ou les œuvres artistiques qui sont hors de l'ordinaire,
 - conserver une copie de toute la correspondance envoyée,
 - s'informer sur les effets que la maladie est susceptible d'avoir sur la famille,
 - savoir reconnaître les signes de rechute (le retrait des activités, la détérioration de l'hygiène corporelle, etc.).

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante:

- Le personnel en psychologie peut les accompagner adéquatement sur le plan psychosocial et les aider à acquérir une image positive d'eux-mêmes;
- Le personnel en psychoéducation peut leur donner des moyens pour remédier à leur anxiété. Il peut aussi sensibiliser le milieu à cette problématique;
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut aussi intervenir pour prévenir l'escalade et désarmer des situations dues à leur niveau d'anxiété. Il peut aussi les aider à morceler la tâche en plusieurs étapes, car ils sont incapables de consacrer le nombre d'heures requis aux activités scolaires habituelles;
- Les membres de l'équipe de soutien ainsi que la personne titulaire de la classe et les parents doivent s'épauler en partageant l'information concernant les troubles et en établissant des pratiques communes afin que les attentes soient cohérentes à l'école et à la maison.

4.4 Syndrome de Gilles de la Tourette

Définition

Le syndrome de Gilles de la Tourette (SGT) est un trouble neuropsychiatrique chronique caractérisé par la présence de tics moteurs et de tics sonores qui peuvent être simples ou complexes. La présence de ces quatre critères est nécessaire, selon l'American Psychiatric Association (2000), pour qu'il soit reconnu que l'élève en est atteint:

- Différents tics moteurs et au moins un tic vocal se manifestent au cours de l'évolution de la maladie;

- Les tics surviennent fréquemment, presque tous les jours ou de façon intermittente, pendant plus d'un an, sans interruption de plus de trois mois consécutifs;
- Le syndrome a débuté avant l'âge de 18 ans;
- Les tics ne peuvent être causés par l'effet physiologique secondaire d'une substance ou par une autre maladie (Leclerc, Forget et O'Connor, 2008).

Qu'est-ce qu'un tic?

«Un tic se définit comme un mouvement ou une vocalisation involontaire qui se produit généralement de manière soudaine, rapide, récurrente et stéréotypée.» (American Psychiatric Association, 2000)

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

- Ils ont des tics moteurs ou vocaux qui dérangent.
- Ils peuvent avoir des difficultés de motricité fine (écrire, dessiner).
- Ils ne savent pas comment s'organiser dans le temps ni avec leur matériel.
- Ils prennent plus de temps que les autres pour terminer leurs travaux.

Manifestations liées au TDAH

- Ils sont agités, bougent constamment et sont impulsifs.
- Ils sont peu concentrés s'ils sont obsédés par quelque chose.

Manifestations liées au trouble d'opposition avec provocation

- Ils piquent des colères à la moindre contrariété.
- Ils provoquent les autres, confrontent l'enseignante ou l'enseignant, ou les autres intervenantes ou intervenants.
- Ils se défilent de leurs responsabilités et refusent les règles.

Note: Le manque de contrôle est d'origine neurologique, il faut donc ajuster les interventions en tenant compte de leurs limites.

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes ou intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

«À l'instar des parents, les intervenants scolaires ont un rôle prédominant dans l'éducation des jeunes. C'est pourquoi un soutien multidisciplinaire est essentiel pour améliorer la scolarisation ainsi que le bien-être des enfants et des adolescents ayant le SGT.» (Leclerc, Forget et O'Connor, 2008)

Tous les intervenants et intervenantes doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants⁶²:

Sur le plan des relations:

- expliquer le syndrome aux autres élèves de la classe afin de cultiver la tolérance et d'éviter l'isolement social,
- être un modèle pour les élèves sur la manière d'être et de se comporter avec eux,
- favoriser l'esprit d'équipe et non la compétition,
- créer un véritable lien avec eux,
- les traiter avec égard en étant empathique à leur condition,
- créer un environnement sécurisant en classe;

Sur le plan du comportement:

- planifier des interventions qui sont courtes, positives et précises,
- organiser un endroit pour qu'ils se retirent si les tics se manifestent trop fortement;

Sur le plan des apprentissages:

- accorder un délai plus long pour le travail et offrir des pauses. Pour les évaluations, permettre de les faire dans un autre local, car le stress peut aggraver les tics et l'empêcher de se concentrer sur l'examen,
- diviser toutes les tâches en unités en faisant du modelage sur les étapes à suivre,
- leur permettre d'être seuls durant un examen pour qu'ils puissent manifester leurs tics sans déranger les pairs;

Sur le plan de l'organisation:

- structurer leur temps (un environnement calme et une routine stable),
- utiliser les pictogrammes, car cela évite la répétition et favorise l'autonomie,
- structurer leur matériel (avoir un seul coffre à crayons, avoir le double du matériel à la maison),
- placer l'horaire sur le coin du bureau afin qu'ils s'y réfèrent.

⁶² Pour compléter ce soutien, la lecture du livre de Julie Leclerc (2008) est un atout considérable: *Quand le corps fait à sa tête, le syndrome de Gilles de la Tourette*.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante :

- Le personnel en psychoéducation peut les aider à gérer leur colère et leur montrer certaines stratégies pour développer des habiletés sociales ainsi que leur donner des moyens concrets pour qu'ils puissent modifier leur comportement;
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut les aider à s'organiser afin de répondre aux exigences de la personne titulaire, les aider à se calmer lorsqu'ils se retirent et les accompagner, s'il y a lieu, dans un local pour qu'ils puissent faire leurs évaluations;
- Pour leur part, Leclerc, Forget et O'Connor (2008) suggèrent de « maximiser la coopération famille, école et services spécialisés, afin de s'assurer d'une cohérence des interventions et d'une constance disciplinaire. Il est préférable que les interventions soient coordonnées à l'école, à la maison et dans les activités de loisirs, afin d'avoir un impact global, cohérent et conséquent »;
- La collaboration du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), par le biais de la ou du psychiatre ou de la ou du pédopsychiatre traitant peut s'avérer un élément important pour assurer un meilleur suivi.

4.5 Troubles émotionnels

Définition

Les troubles émotionnels sont définis par des difficultés à apprendre qui ne peuvent être expliquées ni par les plans intellectuel ou sensoriel ni par des problèmes de santé. Ces caractéristiques doivent être persistantes et sévères (Vaughn, Bos et Schumm, 2007).

Nous pouvons y trouver les troubles anxieux (trouble obsessionnel-compulsif (TOC), le trouble de stress post-traumatique, le trouble panique) ainsi que les troubles de l'humeur (dépression et trouble bipolaire).

Manifestations possibles des difficultés de ces élèves en classe

Troubles anxieux

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont tendance à paniquer à l'approche d'une évaluation ou d'une présentation orale. • Ils sont distraits par les bruits de leur environnement. • Ils se sentent irritables ou ont des crises de larmes. • Ils sont lents lorsqu'ils travaillent, car ils ne sont jamais certains de bien répondre. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont agités devant certaines situations qui leur rappellent un traumatisme. • Ils éprouvent soudainement des sensations physiques comme des palpitations, des maux de ventre. • Ils craignent régulièrement d'être jugés. | <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont une lecture des situations qui les amène à anticiper toujours les pires scénarios. • Ils ont tendance à interpréter les symptômes physiologiques comme étant la sonnette d'alarme d'un danger réel encouru (ex. : palpitation — malaise cardiaque, maux de cœur — nausée et vomissement). |
|--|---|--|

Troubles de l'humeur

Les manifestations diffèrent avec l'âge. Elles passent de peurs excessives, aux comportements plus agressifs, à des pensées négatives, et ce, jusqu'à des idées suicidaires. On peut donc observer chez les élèves ce qui suit :

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont des peurs excessives; • Ils ont des comportements agressifs; • Ils ont des pensées négatives; • Ils ont des idées suicidaires; • Ils sont déprimés ou irritables; | <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont de la difficulté à se concentrer; • Ils s'isolent; • Ils présentent régulièrement des modifications de leurs habitudes alimentaires; | <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont plus souvent fatigués (problèmes de sommeil); • Ils éprouvent des problèmes d'estime de soi. |
|---|--|--|

Soutien nécessaire de la personne titulaire et des autres intervenantes et intervenants

Les membres du personnel qui interviennent auprès de ces élèves collaborent à l'établissement du plan d'intervention en faisant les recommandations appropriées.

Ils doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de ces élèves.

Pour soutenir ces élèves, la personne titulaire choisit parmi les moyens suivants:

Sur le plan de l'organisation :

- bien organiser sa classe (bien rangée et avec de l'espace),
- bien organiser le matériel pour qu'il soit accessible en tout temps,
- s'assurer que chaque élève a son pupitre et qu'il y a de l'espace entre les pupitres,
- établir une routine et bien l'afficher,
- afficher les règles de vie et les conséquences;

Sur le plan des relations:

- établir une relation positive avec les élèves,
- les rassurer s'ils sont perturbés,
- manifester de l'empathie par rapport à leurs intérêts,
- créer un environnement positif,
- favoriser la reconnaissance des efforts et de l'amélioration,
- éviter de passer des commentaires à haute voix sur leur performance, leur absence ou leurs comportements généraux;

Sur le plan du comportement:

- établir des conséquences et non des punitions s'il y a des comportements inadéquats,
- être souple, mais cohérente et constante dans l'application des règles,
- renforcer les comportements adéquats,
- prévoir un endroit où ils peuvent se retirer si nécessaire;

Sur le plan des apprentissages :

- laisser plus de temps pour exécuter un travail ou pour faire une évaluation,
- adapter son enseignement et ses modalités d'évaluation en fonction de leurs problèmes,
- choisir, entre autres, le modèle d'enseignement stratégique afin de leur expliquer le pourquoi des connaissances à apprendre ainsi que le comment faire,
- leur faire vivre des réussites pour éviter l'anxiété,
- donner de la rétroaction fréquemment,
- leur donner des buts d'apprentissage à atteindre et suivre leurs progrès régulièrement,
- les aider à se donner des buts personnels à réaliser,
- les aider à développer des habiletés sociales en organisant différents groupes de travail,
- organiser des activités en tutorat,
- modeler les comportements adéquats.

Pour soutenir ces élèves, d'autres intervenantes et intervenants contribuent de la façon suivante :

- Le personnel en psychologie met au point certaines thérapies selon leurs difficultés. Il peut les accueillir afin de leur permettre de mieux comprendre la nature de leurs difficultés et travailler à établir des stratégies adaptatives afin d'éviter les conséquences et les répercussions sur leur vie scolaire, sociale et professionnelle. De plus, la ou le psychologue peut faciliter les références vers des organismes du milieu susceptibles de permettre à ces élèves de vivre des situations valorisantes et gratifiantes ou de les soutenir dans les différentes transitions tout au long de leur parcours scolaire et de leur vie ;
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée soutient les élèves s'ils doivent se retirer pour leurs évaluations ou lors des activités en classe. Il peut aussi les aider à développer des habiletés sociales en leur montrant comment faire.



Les principaux auteurs consultés pour la partie D - Les élèves HDAA : élèves handicapés

5

Déficience langagière (trouble développemental du langage)

De Weck et Marro (2010); Godard (2007); Goupil (2007); Maillart (2017); Mazeau (1999); Vaughn, Bos et Schumm (2007).

Trouble du spectre de l'autisme

American Psychiatric Association (2015); Harrisson (2004); Harrisson et St-Charles (2010, 2017a et 2017b); Mottron (2016).

Déficience intellectuelle moyenne à sévère

Goupil (2007).

Trouble relevant de la psychopathologie

Alberta Education (2005); Goupil (2007).

Syndrome de Gilles de la Tourette

Leclerc, Forget et O'Connor (2008).

Troubles émotionnels

Vaughn, Bos et Schumm (2007).

E

Les élèves HDAA et l'éducation physique et à la santé





Secteur des jeunes

Les élèves HDAA participent aux cours d'éducation physique et à la santé (EPS). Même si certains d'entre eux ont du soutien en classe, lors de ces cours, ils sont souvent laissés à eux-mêmes, et on sous-estime les difficultés des élèves HDAA dans un contexte qui leur est totalement différent. Les enseignantes et enseignants sont souvent démunis devant les comportements de certains de ces élèves. Dans le cadre de sa recherche, Verret (2017) aborde la problématique et propose de judicieux conseils aux enseignantes et enseignants dans le cadre de leur enseignement.

Selon l'UNESCO :

L'éducation physique et à la santé est une discipline où l'inclusion permet de réaliser plusieurs apprentissages significatifs. Comme les autres élèves, ceux ayant des difficultés d'adaptation ou un handicap ont aussi à développer des habiletés motrices et sociales pour agir et interagir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques et acquérir les savoirs qui leur permettront d'adopter un mode de vie sain et actif. (Verret et autres, 2017)

Verret et autres (2017) avancent que près d'un élève sur cinq ayant des difficultés d'apprentissage présente des difficultés motrices qui ont un impact majeur en EPS :

- La coordination ;
- La vitesse de la réponse ;
- L'équilibre statique et dynamique ;
- Les habiletés de locomotion ;
- Les habiletés de contrôle d'objets.

Il y a très peu d'études dans le contexte de l'EPS. Toutefois, cette chercheuse suggère quelques ajustements pour favoriser l'apprentissage des élèves HDAA en EPS.

1. La communication et les directives

- Utiliser un langage adapté.
- Illustrer les informations à l'aide de cartes conceptuelles.
- Identifier les étapes intermédiaires des tâches.
- Favoriser les différents canaux de communication (visuel, auditif, kinesthésique).
- S'appuyer sur les nouvelles technologies pour permettre la récupération de l'information (tablettes numériques, tableaux blancs interactifs, etc.).

2. L'environnement pour l'apprentissage

- Utiliser du matériel adapté.
- Organiser l'espace de façon créative.
- Éliminer les distractions pour favoriser l'attention.
- Enseigner les routines.
- Varier les types de regroupements d'élèves.

3. Les tâches d'apprentissage

- Planifier les rôles des élèves lors de la tâche.
- Ajuster le temps d'engagement dans la tâche.
- Utiliser la substitution.
- Proposer des niveaux variés permettant de réussir la tâche.
- Ajuster les règlements (nombre de joueurs, temps, hauteur, espace, etc.).
- Favoriser une organisation tenant compte des élèves les moins performants (ne pas faire choisir les équipes par des capitaines).
- Faire des regroupements mixtes et non selon le genre.
- Modeler les apprentissages à faire sans infantiliser les élèves ayant des difficultés.

F

L'évaluation
des capacités,
la détermination
des besoins d'un
élève et le plan
d'intervention





Évaluation des capacités et des besoins

1

Tout d'abord, précisons que l'évaluation des capacités et des besoins n'est pas l'équivalent d'un plan d'intervention. L'équipe du plan d'intervention doit d'abord disposer de l'analyse des capacités et des besoins avant de faire ses recommandations.

Cette évaluation est obligatoire par la LIP (art. 234) et est une responsabilité de la commission scolaire : « La commission scolaire doit [...] adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon **ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités** [...]»⁶³ »

Dans la convention collective, dans le cadre des responsabilités de l'équipe du plan d'intervention ou du comité ad hoc⁶⁴, il est clairement indiqué qu'elle peut demander les évaluations pertinentes au personnel compétent afin d'établir le portrait le plus exhaustif possible de l'élève HDAA pour connaître ses capacités et déterminer ses besoins. Ensuite, elle analyse, à partir de cette évaluation, les besoins afin de faire des recommandations tant sur les services d'appui qui sont nécessaires à l'élève que sur son classement et, s'il y a lieu, son intégration⁶⁵. À la lumière de cette évaluation, la direction d'école (LIP, art. 96.14), en collaboration avec l'équipe du plan d'intervention, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève HDAA et tenant compte de ses capacités.

La majorité des élèves HDAA aura besoin de l'évaluation de ses capacités et de ses besoins en cours de scolarisation. C'est la raison pour laquelle c'est l'équipe du plan d'intervention ou le comité ad hoc qui en fait la demande.

Définition de capacité et de besoin

Legendre (2005) définit ainsi les termes *capacité* et *besoin* :

La capacité se traduit par le pouvoir d'assumer une tâche. Elle a rapport à l'étendue des connaissances et à l'habileté de les mettre en œuvre ;

Le besoin est l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être « au niveau des apprentissages compte tenu de son âge⁶⁵ ».

Quand doit-on demander l'évaluation des capacités ?

Pour chaque élève chez qui l'enseignante ou l'enseignant décèle des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage malgré les interventions qu'elle ou il a effectuées et les services d'appui auxquels (clause 8-9.07) elle ou il a pu avoir accès, ou qui présente un signe quelconque de handicap (annexe 47, clause 8-9.06), elle ou il demande à la direction de mettre en place l'équipe du plan d'intervention ou du comité ad hoc qui fera des recommandations à partir de l'analyse des capacités et de des besoins de cet élève.

Que veut dire évaluer les capacités de l'élève ?

L'évaluation des capacités se fait sous de multiples aspects, notamment au regard des apprentissages ou du comportement. L'élève accuse-t-il un retard ou présente-t-il des difficultés spécifiques en lecture-écriture ou en mathématique ? Présente-t-il des problèmes sur le plan des

⁶³ Annexe X — Les obligations de la commission scolaire au regard de l'intégration des élèves HDAA.

⁶⁴ Le rôle de l'équipe du plan d'intervention dans l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020 se trouve à la clause 8-9.09 D) et celui du comité ad hoc à la clause 8-9.07 de l'annexe 47.

⁶⁵ Lettre d'entente de juin 2011, reconduite en juin 2016.

habiletés sociales ou des problèmes de comportement? Éprouve-t-il des problèmes de langage? Soupçonne-t-on une déficience intellectuelle? Pour répondre à l'une ou l'autre de ces questions, l'équipe demande les évaluations nécessaires. Il existe plusieurs types d'évaluations⁶⁶.

Quel élève doit obtenir une évaluation de ses capacités?

Pour l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage: lorsque les mesures de remédiation mises en place par le personnel enseignant (titulaire et orthopédagogue) ne permettent pas à l'élève de progresser suffisamment pour combler son retard, l'enseignante ou l'enseignant demande l'évaluation des capacités et des besoins de cet élève.

Pour l'élève qui présente des troubles du comportement: après avoir instauré des mesures pour lui apprendre les bons comportements et qu'une observation d'au moins deux mois démontre que ce dernier ne s'améliore pas, l'enseignante ou l'enseignant demande à la direction de mettre en place l'équipe du plan d'intervention. Celle-ci, en collaboration avec la direction d'école, établit un plan d'intervention qui doit tenir compte des capacités et des besoins de l'élève.

Pour l'élève handicapé ou présentant des troubles graves du comportement: dès que l'enseignante ou l'enseignant décèle des signes d'un quelconque handicap ou des troubles graves du comportement, elle ou il demande la mise en place du comité ad hoc. Celui-ci met en place un plan d'intervention qui doit tenir compte des capacités et des besoins de l'élève.

La démarche à effectuer par le personnel enseignant pour demander l'évaluation des capacités est la suivante:

- L'enseignante ou l'enseignant remplit le formulaire (clause 8-9.07) pour demander la mise sur pied, dans les quinze jours, de l'équipe du plan d'intervention par la direction;
- L'équipe du plan d'intervention demande les évaluations nécessaires pour connaître les capacités de l'élève;
- L'équipe du plan d'intervention, à la suite de l'évaluation des capacités de l'élève, fait des recommandations sur les services d'appui (nature, niveau, fréquence et durée) à lui fournir pour répondre à ses besoins. Elle fournit aussi des recommandations sur le classement qui lui conviendrait le mieux (intégration en classe ordinaire avec les services d'appui ou une classe-ressource ou spéciale).

Pour bien camper la différence, d'une part, entre l'évaluation des capacités et la détermination des besoins et, d'autre part, l'établissement du plan d'intervention, nous présentons le cas de Junior.

L'exemple de Junior

Junior, 7 ans, éprouve de sérieuses difficultés en lecture-écriture à la fin de sa première année, malgré les interventions orthopédagogiques. L'enseignante a demandé la mise en place du plan d'intervention pour le faire reconnaître comme élève ayant des difficultés d'apprentissage. L'équipe du plan d'intervention souhaite connaître ses capacités et demande des évaluations psychologique et orthophonique. Le rapport de l'évaluation psychologique détermine qu'il dispose d'un potentiel variable, passant, en ce qui a trait à l'intelligence, de supérieure à extrêmement faible, que, sur le plan de la compréhension verbale, il présente des difficultés significatives pour s'exprimer à l'aide de phrases longues et complètes, alors que sur le plan du raisonnement fluide et de la mémoire à court terme, il affiche de belles capacités. De son côté, le rapport de l'évaluation orthophonique suggère un trouble primaire du langage. Il est écrit que l'expression a une atteinte modérée sur le plan de la morphosyntaxe avec erreurs morphologiques fréquentes, que le vocabulaire est à consolider et que la compréhension est modérée.

L'équipe du plan d'intervention analyse les rapports et comprend que les difficultés de l'élève se situent sur le plan du langage oral, ce qui influe sur ses apprentissages. Il est convenu que, pour répondre à ses besoins, il recevra du soutien en orthophonie pour l'aider à surmonter ses difficultés sur le plan du langage oral ainsi que des interventions orthopédagogiques pour travailler le développement des connaissances morphologiques en lecture-écriture. L'équipe du plan d'intervention recommande le maintien en classe ordinaire avec ce soutien.

⁶⁶ Annexe VI — Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.

Le plan d'intervention

2

Le plan d'intervention est un outil pour planifier les interventions et les services qui seront nécessaires à l'élève et découle de l'analyse de ses capacités et de la détermination de ses besoins.

Il décrit les capacités de l'élève et cible des priorités en fonction de ses besoins. Il précise la mise en place des services d'appui (nature, niveau, fréquence et durée) et des personnes qui en seront responsables.

Le directeur de l'école [...] établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. [...]

Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents (LIP, art. 96.14).

L'exemple de Junior

Junior commence maintenant sa deuxième année en classe ordinaire avec du soutien en orthopédagogie et en orthophonie. L'équipe du plan d'intervention fait des recommandations, et la direction établit le plan d'intervention dans lequel sera noté :

- Les priorités en fonction des besoins (objectifs mesurables et réalistes dans le temps), c'est-à-dire les apprentissages que Junior devra réaliser à court terme en tenant compte de ses difficultés, et ce, tant sur le plan du langage oral (ex. : être capable de formuler des phrases en utilisant le bon temps de verbe) que de la lecture-écriture (ex. : être capable d'orthographier les mots avec les principaux suffixes appris en classe);
- Les responsables et les services, c'est-à-dire avec l'aide de qui ou de quoi (ex. : la personne titulaire organise un programme de tutorat 15 minutes par jour, 3 jours par semaine, l'orthopédagogue le rencontre 30 minutes par jour, 4 jours par semaine et l'orthophoniste le rencontre 30 minutes par jour, 1 jour par semaine);
- Les échéanciers, c'est-à-dire la durée de l'intervention pour déterminer s'il y a progrès ou non (ex. : fin de la première étape).

Par la suite, la direction voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents (LIP, art. 96.14). Pour ce faire, elle convoque l'équipe du plan d'intervention qui évalue les progrès réalisés et réajuste au besoin les objectifs et les services.

G

La reconnaissance
de l'élève comme
étant un élève ayant
des difficultés
d'apprentissage



Accès aux services

1

La recherche démontre que, même si des interventions reconnues efficaces ont été mises en place par le personnel enseignant (titulaire et orthopédagogue), environ 5 % des élèves éprouveraient toujours des difficultés d'apprentissage (Haager, Klingner et Vaughn, 2007).

Distinguer l'accès aux services de la reconnaissance (voir la figure 13)

Si un élève présente des difficultés d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant doit d'abord mettre en place des mesures de remédiation pendant une période significative (clause 8-9.07 A)). Si l'élève ne rattrape pas son retard, l'enseignante ou l'enseignant demande que l'élève ait accès à des services (clause 8-9.07 A) et B)). Une fois que l'élève a obtenu des services et que, malgré tout, l'enseignante ou l'enseignant évalue que cet élève

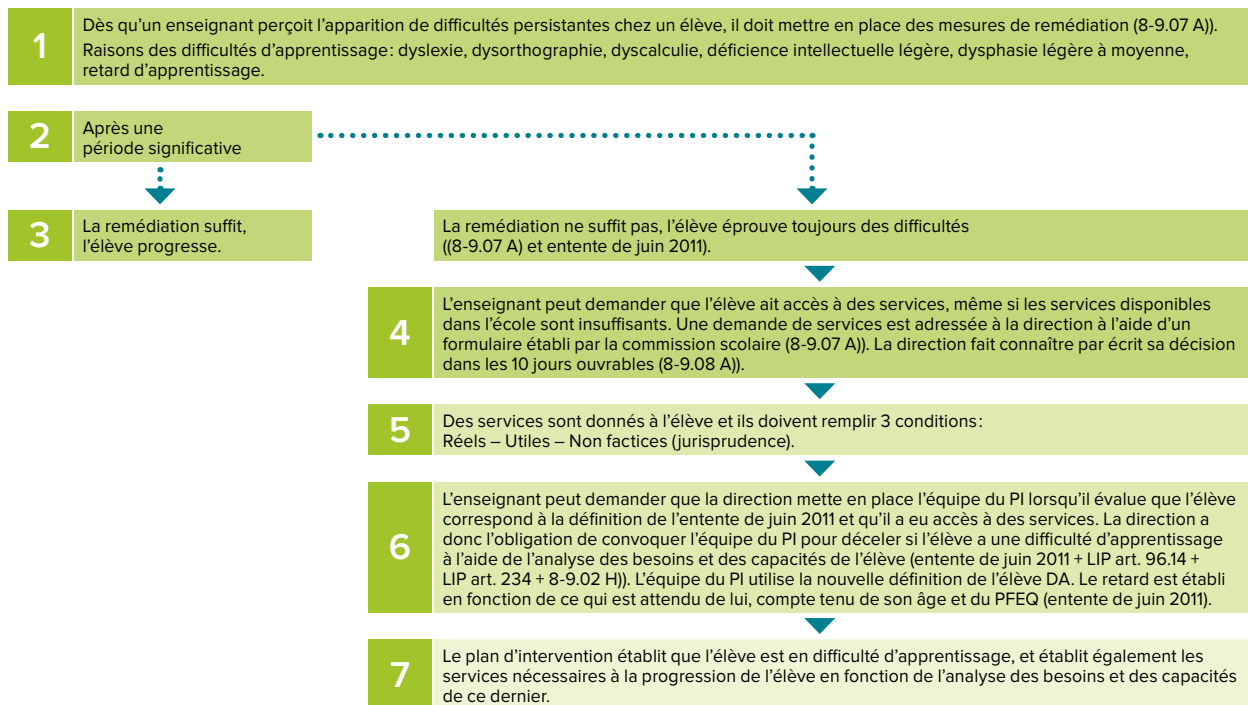
correspond à la définition d'un élève en difficulté d'apprentissage, selon la définition de la lettre d'entente de juin 2011, elle ou il peut demander la mise en place de l'équipe du plan d'intervention. Par conséquent, la direction a l'obligation de mettre sur pied cette équipe.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent requérir les services d'une ou d'un orthopédagogue, ou d'une ou d'un orthophoniste. À ce propos, se référer à la partie C.



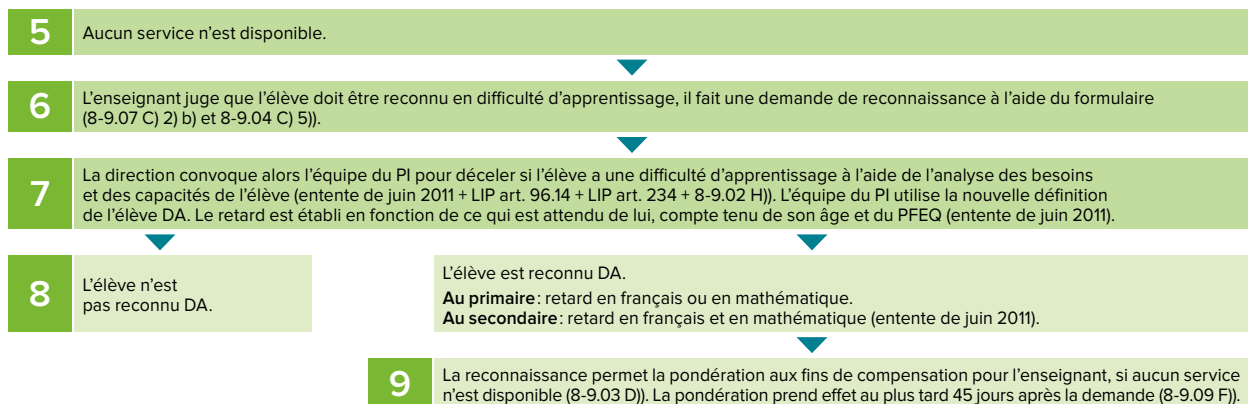
DA ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Accès aux services (entente de juin 2011)



Reconnaissance aux fins de pondération

Étapes 1 à 4 à effectuer



Dès la fin de la première année, un enseignant peut demander qu'un élève soit reconnu comme élève en difficulté d'apprentissage, qu'il ait accès à des services ou non. L'équipe du PI est alors convoquée dans les 15 jours suivant la réception du formulaire par la direction de l'école (entente de juin 2011). Pour être reconnu dès la fin de la première année du 1^{er} cycle du primaire, l'enseignant a dû, en cours d'année, apporter un changement dans la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation pour cet élève.

FIG. 13 — SÉQUENCE POUR OBTENIR LES SERVICES ET POUR RECONNAÎTRE UN ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE.

Demande pour reconnaître un élève en difficulté d'apprentissage

2

Dans une approche non catégorielle, la détermination des services d'appui pouvant être requis par l'enseignante ou l'enseignant et par l'élève n'est pas tributaire d'une reconnaissance (clause 8-9.02 D) 1)).

Toutefois, si l'élève n'a pas accès à des services, il peut être reconnu comme un élève ayant des difficultés d'apprentissage. Il est pondéré, et l'enseignante ou l'enseignant reçoit **une compensation en cas de dépassement**.

L'enseignante ou l'enseignant peut demander la reconnaissance d'un élève comme ayant des difficultés d'apprentissage dans ces deux cas :

- Dès la fin de sa première année du primaire, un élève peut être reconnu comme élève ayant des difficultés d'apprentissage, si l'analyse de ses capacités et de ses besoins, réalisée dans le cadre de son plan d'intervention, révèle que des difficultés persistent malgré les interventions rééducatives en lecture-écriture ou en mathématique et **qu'il a été nécessaire de faire des adaptations** aux exigences attendues pour cet élève⁶⁷;
- **L'élève ne reçoit aucun service**, et ce, malgré ses difficultés scolaires. Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant est d'avis que cet élève correspond à la définition⁶⁸ d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage.

Lorsque l'élève est reconnu par la commission scolaire comme ayant des difficultés d'apprentissage et qu'il ne reçoit aucun service, il est pondéré aux fins de compensation en cas de dépassement (clause 8-9.03 D) al. 2).

Un acquis gagné par la FSE-CSQ

La reconnaissance à la fin de la première année est un acquis gagné par la FSE-CSQ, car, auparavant, il fallait attendre la fin du premier cycle pour reconnaître un élève comme ayant des difficultés d'apprentissage. Elle s'est appuyée sur les recherches de Torgesen (2004) qui ont clairement démontré qu'un élève ayant encore des difficultés en lecture à la fin de la troisième année du primaire n'atteint pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire. Il a aussi prouvé qu'il fallait intervenir rapidement dès le début de la première année, voire au préscolaire.

⁶⁷ Lettre d'entente de juin 2011, III-1.a, reconduite en juin 2016.

⁶⁸ Voir la partie C.



La démarche à effectuer pour la reconnaissance d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage est la suivante :

- L'enseignante ou l'enseignant remplit le formulaire pour demander la mise sur pied, dans les quinze jours, de l'équipe du plan d'intervention par la direction (clause 8-9.07);
- Si l'équipe du plan d'intervention juge, d'après l'évaluation des capacités et des besoins, que l'élève présente des difficultés d'apprentissage, elle demande à la commission scolaire la reconnaissance de l'élève comme élève ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

En plus de faire l'analyse des capacités et des besoins de l'élève, l'équipe du plan d'intervention a aussi le mandat de donner son avis sur la reconnaissance d'un élève comme étant un élève ayant des difficultés d'apprentissage.

H

La reconnaissance
de l'élève comme étant
un élève présentant
des troubles du
comportement





L'équipe du plan d'intervention a pour mandat de demander l'évaluation des capacités de l'élève, d'en faire l'analyse et de faire des recommandations sur sa reconnaissance (voir la figure 14).

Dans l'approche non catégorielle, la reconnaissance n'est pas nécessaire afin d'obtenir des mesures d'appui pour l'élève, puisqu'elles sont accordées sans égard à une appartenance à une catégorie de difficulté. Toutefois, dans les 45 jours suivant la demande de l'enseignante ou l'enseignant, s'il est reconnu comme un élève ayant des troubles du comportement, il sera pondéré, et l'enseignante ou l'enseignant recevra une compensation si cela a pour effet de générer un dépassement du maximum d'élèves permis.

Lorsque l'élève est reconnu par la commission comme un élève présentant des troubles du comportement, il est alors pondéré aux fins de compensation en cas de dépassement, qu'il bénéficie ou non de services (clause 8-9.03 D) al. 1).

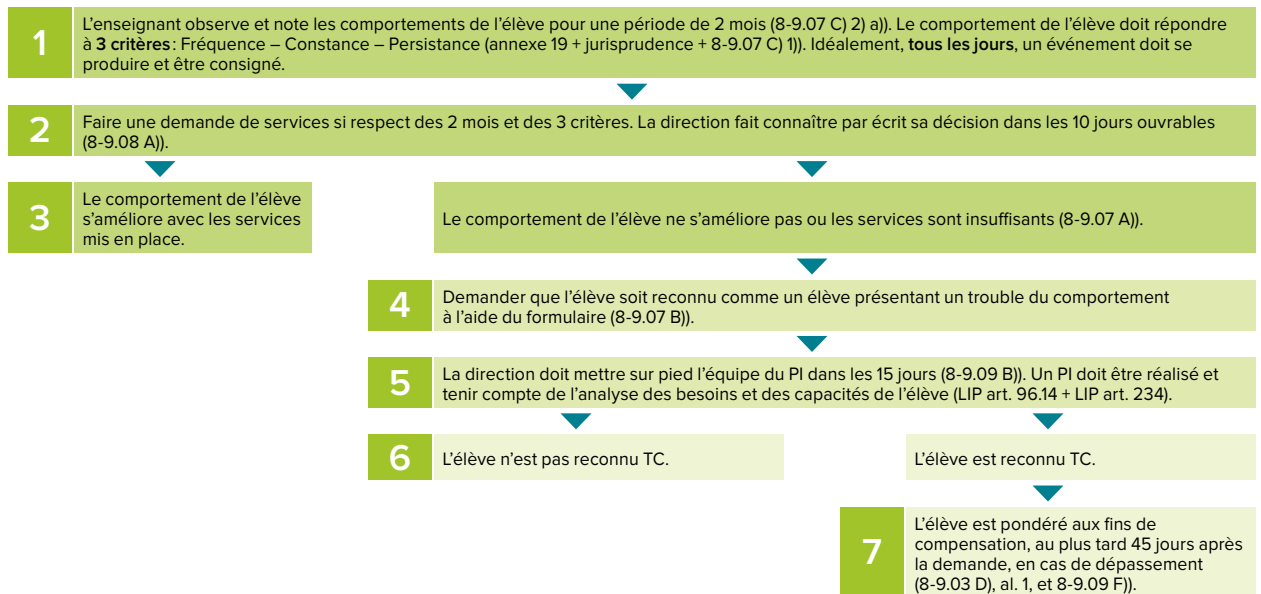
Demande pour reconnaître un élève ayant un trouble du comportement

Si, malgré la mise en place de services pour aider l'élève à bien se comporter, l'enseignante ou l'enseignant note, pendant une période de deux mois, que son comportement ne s'améliore pas et que des comportements inadéquats, insuffisants ou absents ont été consignés régulièrement, elle ou il demande à l'équipe du plan d'intervention que l'élève soit reconnu comme étant un élève ayant des troubles du comportement.

La démarche à effectuer pour la reconnaissance de l'élève en difficulté du comportement est la suivante :

- L'enseignante ou l'enseignant remplit le formulaire pour demander la mise sur pied, dans les quinze jours, de l'équipe du plan d'intervention par la direction (clause 8-9.09 B));
- Si l'équipe du plan d'intervention juge, d'après l'évaluation des capacités et la détermination des besoins, que l'élève présente des troubles du comportement, elle recommande à la direction de l'école la reconnaissance de l'élève comme ayant des troubles du comportement (clause 8-9.09 D) 4)).

TC RECONNAISSANCE D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE DU COMPORTEMENT



Note concernant l'élève à risque, en difficulté d'apprentissage ou ayant un trouble du comportement : L'enseignant qui a déposé, à la direction d'école, un formulaire d'accès aux services pour un élève à risque, DA ou TC peut, s'il le juge opportun, faire part par écrit au comité paritaire EHDAA de son insatisfaction quant à la réponse obtenue de la direction. Dans certaines commissions scolaires, un formulaire existe à cet effet (8-9.08 B)).

FIG. 14 — RECONNAISSANCE D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE DU COMPORTEMENT.

I

L'identification de l'élève
comme étant un élève
handicapé ou ayant des
troubles graves du
comportement



L'identification sert à obtenir des mesures d'appui pour l'élève handicapé ou celui qui présente des troubles graves du comportement. Dans le cas de l'identification, au sein de l'allocation de base, la commission scolaire se voit « allouer des sommes d'argent additionnelles, et ceci, dans le but de tenir compte de l'importance des besoins de ces élèves et de l'ampleur des services qui doivent être mis en place » (Québec, 2007: 7).

Demande d'identification d'un élève handicapé ou présentant des troubles graves du comportement (voir les figures 15 et 16)

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant décèle dans sa classe un élève présentant des signes d'un handicap ou de troubles graves du comportement, il en fait rapport à la direction de l'école afin que l'étude du cas soit faite par le comité ad hoc. Malgré cela, nous constatons que l'équipe du plan d'intervention est utilisée en lieu et place du comité ad hoc.

Pour être identifié comme étant un élève handicapé ou présentant des troubles graves du comportement, cet élève doit répondre à trois exigences :

- Avoir une évaluation diagnostique de déficience posée par une personne qualifiée;
- Présenter des incapacités qui limitent ou empêchent sa participation aux services éducatifs;
- Avoir besoin de soutien pour fonctionner en milieu scolaire.

Lorsqu'un élève est identifié comme étant handicapé et qu'il a été décidé que le meilleur service pour lui serait la classe ordinaire, la commission scolaire doit fournir du soutien au personnel enseignant **ou**, à défaut, pondère l'élève aux fins de compensation en cas de dépassement (annexe 47, clause 8-9.05 C) 2).

Lorsqu'un élève est **identifié** comme ayant des troubles graves du comportement, la commission scolaire doit fournir du soutien au personnel enseignant, **et** l'élève est pondéré aux fins de compensation en cas de dépassement (annexe 47, clause 8-9.05 C) 3).

La pondération à priori (clause 8-8.01 H))

L'Entente nationale du personnel enseignant 2010-2015 a instauré un mécanisme servant à équilibrer la composition du groupe. En effet, trois catégories d'élèves doivent être pondérées afin de tenir compte de leur poids réel pour bâtir un groupe équilibré. Cela a pour effet de réduire le nombre d'élèves dans le groupe pour tenir compte de ces trois catégories d'élèves. Il s'agit du trouble relevant de la psychopathologie (code 53), du trouble du spectre de l'autisme (code 50) et du trouble grave du comportement (code 14).

La pondération à priori, servant à l'établissement du maximum d'élèves par groupe, s'effectue dans le cadre du processus annuel de formation des groupes et s'applique jusqu'à la première journée de classe des élèves.

Les services pour les élèves handicapés ou ayant un trouble grave du comportement

Le ministère de l'Éducation, dans son document sur l'organisation des services éducatifs, prévoit pour ces élèves deux types de soutien à l'intégration : le soutien continu et le soutien régulier (Québec, 2007: 11).

- Le soutien continu se caractérise par plusieurs heures par jour et, de plus, un membre du personnel doit être disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues. Ceux qui peuvent recevoir un soutien continu sont ceux qui ont des troubles graves du comportement (code 14), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24), une déficience intellectuelle profonde (code 23), une déficience motrice grave (code 36), des troubles envahissants du développement (code 50) ou des troubles relevant de la psychopathologie (code 53).
- Le soutien régulier signifie une aide fréquente de plusieurs heures par semaine. Il est accordé aux élèves ayant une déficience motrice légère ou organique (code 33), une déficience langagière sévère (trouble développemental du langage) (code 34), une déficience visuelle (code 42) ou une déficience auditive (code 44).

La démarche à effectuer pour l'identification de l'élève est la suivante :

- L'enseignante ou l'enseignant fait rapport à la direction afin que l'étude de cas soit réalisée par le comité ad hoc (annexe 47, clause 8-9.06);
- Si le comité ad hoc juge, d'après l'analyse des capacités et des besoins, que l'élève présente des signes de handicap ou des troubles graves du comportement, il recommande à la direction de l'école l'identification de l'élève.

TGC IDENTIFICATION D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE GRAVE DU COMPORTEMENT

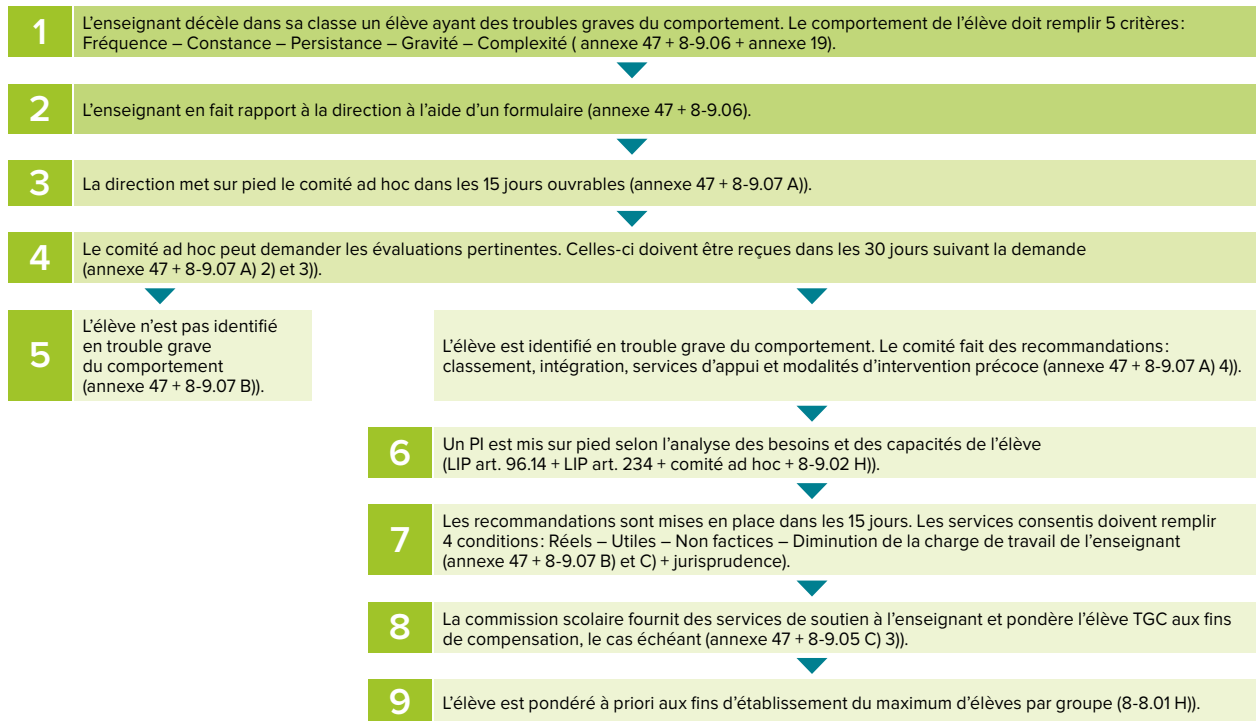


FIG. 15 – IDENTIFICATION D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE GRAVE DU COMPORTEMENT.

H IDENTIFICATION D'UN ÉLÈVE HANDICAPÉ

Pour être handicapé au sens de la convention collective, 3 conditions doivent être remplies (annexe 19):

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.

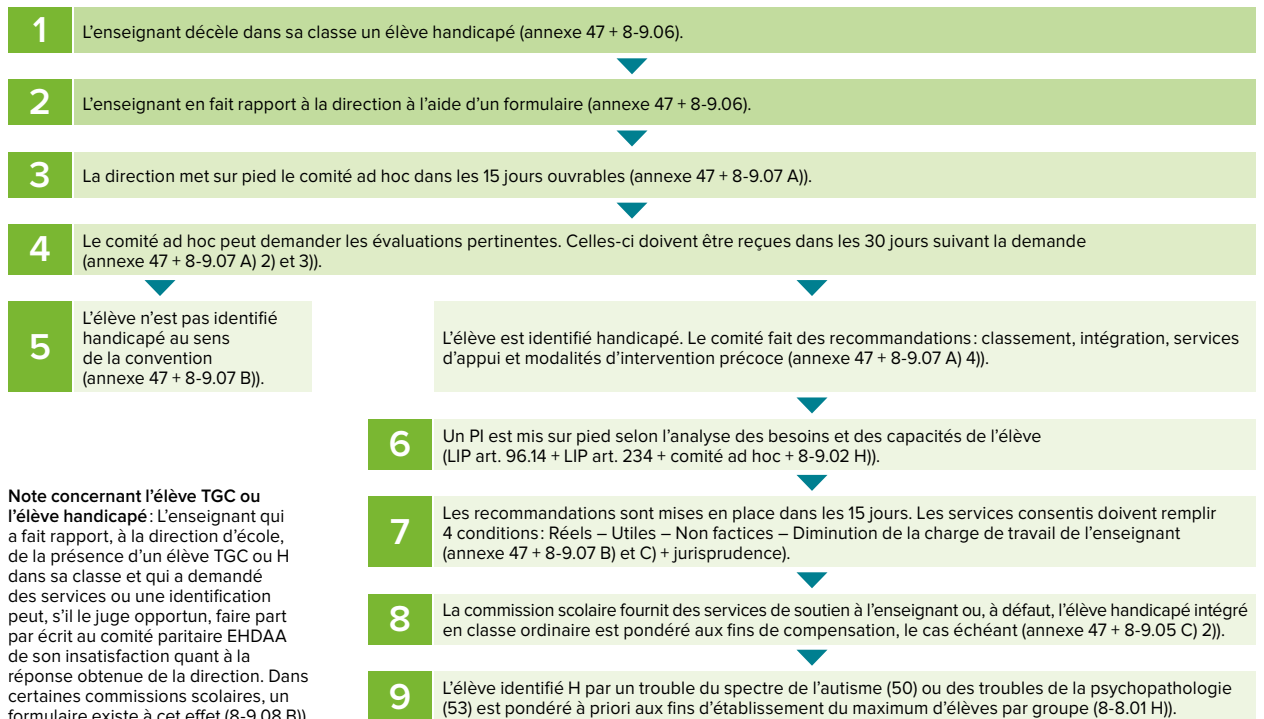


FIG. 16 – IDENTIFICATION D'UN ÉLÈVE HANDICAPÉ.

J

Les élèves ayant
des besoins particuliers
en formation
professionnelle



Plusieurs élèves en formation professionnelle (FP) ont des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ou un handicap. On parlera d'élèves à besoins particuliers. Cette partie présente les actions individuelles qui peuvent être posées par des enseignantes et enseignants en formation professionnelle. Elle est complétée par l'annexe XII qui traite des actions collectives qui peuvent être entreprises pour améliorer l'offre de service.

Deux catégories d'élèves en fonction de l'âge, un même objectif : la réussite

La LIP (art. 1 à 7), le Régime pédagogique (RP) de la formation professionnelle (art. 6) et l'Entente nationale du personnel enseignant distinguent les élèves en formation professionnelle en fonction de leur âge. Par élèves jeunes, on désigne ceux ayant, durant l'année scolaire, 18 ans ou moins, 21 ans si la personne est handicapée.

Étant donné que les élèves à besoins particuliers se trouvent chez les élèves autant jeunes qu'adultes, nous croyons qu'il est avantageux pour tous de prévoir localement des services pour l'ensemble des élèves.

Les principaux encadrements

- Les régimes pédagogiques de la formation générale des jeunes, de la formation professionnelle et des adultes;
- L'Entente nationale du personnel enseignant;
- Les mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages.

Les régimes pédagogiques

Pour les élèves jeunes de la formation professionnelle, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (art. 3 à 5) définit que les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages, notamment en lui assurant des conditions propices.

Le régime pédagogique prévoit, entre autres, des services :

- D'information, d'orientation scolaire et professionnelle ;
- De psychologie ;
- De psychoéducation ;
- D'orthopédagogie ;
- D'orthophonie.

Pour les élèves de plus de 18 ans ou de 21 ans si handicapés, le Régime pédagogique de la formation professionnelle indique que les services complémentaires qui leur sont offerts sont définis par le Régime pédagogique des adultes (art. 17 et 18). Ils ont pour but de soutenir l'élève adulte au regard de ses conditions personnelles et sociales, et comprennent des services d'information sur les ressources du milieu.

L'Entente nationale du personnel enseignant

L'Entente nationale s'applique aux élèves de 18 ans ou moins, 21 ans si la personne est handicapée (clause 13-12.01) et traite des sujets suivants :

- La prévention et l'intervention rapide (clause 13-12.02 A) ;
- L'importance de déceler les élèves à besoins particuliers le plus tôt possible (clause 13-12.02 A) ;
- L'accès au dossier des élèves (clause 13-12.02 B) ;
- La prise en note et le partage des observations concernant les élèves (clause 13-12.02 B) et C) ;
- L'implication de la direction lorsque les difficultés persistent (clause 13-12.03) ;
- Le rôle du comité paritaire EHDAA (entre le syndicat et la commission scolaire) qui peut faire des recommandations à la commission scolaire sur la répartition des ressources disponibles dans les centres.



Malgré tout, les principes qu'elle propose peuvent nous guider dans une démarche collective pour soutenir l'ensemble des élèves, jeunes et adultes, ayant des besoins particuliers.

L'adaptation, la modification et l'exemption des évaluations

Il est possible dans l'évaluation aux fins de sanction en formation professionnelle de mettre en place des mesures d'adaptation et des exemptions pour les élèves à besoins particuliers, mais pas de modifications. Le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* du ministère de l'Éducation présente les règles à suivre pour y arriver⁶⁹.

Les actions individuelles

Certains élèves nécessitent des actions individuelles. Les encadrements actuels faciliteront l'action, particulièrement auprès des jeunes.

Agir vite

La brièveté relative des programmes d'études commande d'agir rapidement. Ainsi, le centre ou le personnel enseignant peut demander aux élèves, dès la confirmation de l'inscription, s'ils veulent transmettre une copie de leur plan d'intervention ou d'autres documents pertinents pour mieux orienter les services offerts. Il est aussi possible de demander l'accès au dossier des élèves. De plus, il ne faut pas attendre avant d'informer la direction si des difficultés ont été perçues chez un élève (clause 13-12.02), jeune ou adulte.

⁶⁹ La fiche d'information FP de la FSE-CSQ qui porte sur l'évaluation des apprentissages en donne un aperçu. Elle est disponible à <http://lafse.org/fp>.

Avoir accès au dossier, l'étudier et en faire le suivi

La demande d'accès au dossier d'un élève jeune, lorsque possible, est une occasion propice pour discuter de sa situation avec la direction ainsi que des services à lui offrir.

Il faudrait, au préalable, échanger avec les collègues qui enseignent à cet élève et mettre en commun les observations.

La clause 13-12.02 de l'Entente nationale du personnel enseignant ne précise pas s'il s'agit du dossier scolaire (résultats) ou du dossier d'aide particulière (plan d'intervention, services obtenus, etc.). Rien n'interdit de demander l'accès aux renseignements nécessaires afin de déterminer, avec la direction, les services pouvant être offerts à l'élève.

Pour l'élève mineur qui arrive d'une école ou d'un centre de la même commission scolaire, le dossier est plus facilement accessible. Si l'élève provient d'une autre commission scolaire, il faudra obtenir l'autorisation de ses parents pour avoir accès à son dossier. Pour l'élève adulte, avec sa permission, on demandera de consulter son dossier d'admission.

Rencontrer la direction

Après avoir vérifié le dossier de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant peut rencontrer la direction pour obtenir de l'aide. Le personnel enseignant devrait avoir en main des notes sur les manifestations des difficultés de l'élève, l'aide qu'il lui a déjà apportée et le soutien qu'il considère comme nécessaire pour l'élève et lui. Il est conseillé au personnel enseignant de s'appuyer sur ce référentiel. Lors de la rencontre, il doit convenir, avec la direction, des services prévus et des délais de réalisation.

La consultation du dossier de l'élève jeune aura permis au personnel enseignant d'apprendre si un plan d'intervention avait été établi et quels services lui étaient offerts. Le directeur du centre a l'obligation d'établir un plan d'intervention pour tout élève HDAA (LIP, art. 110.11), et cela entraîne l'obligation de fournir des services.

Il est toujours bon, pour le personnel enseignant, de noter par écrit ses interventions auprès des élèves ainsi que les démarches qu'il fait auprès de la direction et des autres intervenantes et intervenants du centre.

Que faire si la direction n'agit pas adéquatement dans le cas d'un élève jeune?

La situation pourrait être soumise au mécanisme de règlement à l'amiable prévu à l'Entente nationale du personnel enseignant (clause 13-12.03 E)).

D'autre part, les parents de l'élève ou l'élève adulte lui-même peuvent porter plainte en vertu du règlement de la commission scolaire à cet effet, si les services offerts ne sont pas adéquats. S'ils sont insatisfaits de l'examen de la plainte, il est possible de s'adresser au protecteur de l'élève (LIP, art. 220.2).

La violence et les autres événements dangereux

En cas d'événement violent ou de comportements d'un élève pouvant compromettre sa sécurité ou celle d'autres personnes, il faut appliquer rigoureusement les règles de fonctionnement du centre (code de vie, guide de l'élève ou autre). En tout temps, il faut agir avec prudence et éviter de le faire seul.

Dans tous les cas, les élèves concernés doivent être retirés de la classe ou de l'atelier, et un signalement de l'événement doit être fait le plus rapidement possible à la direction. Une description écrite de l'événement doit être fournie.

Les conditions de son retour en classe ou en atelier devraient être clairement établies, de même que les conséquences d'une récidive, et ce, par écrit.

Dans le cas de voie de fait ou de menace de voie de fait, une plainte à la police devrait être considérée. S'il y a absence du travail consécutive à l'événement, une réclamation à la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) devra être soumise⁷⁰.

L'étendue de la responsabilité

Du fait de leurs fonctions, les enseignantes et enseignants sont les premiers intervenants auprès des élèves, mais il leur faut éviter de se charger seuls des cas plus difficiles ou plus complexes. Il ne faut pas hésiter à se tourner vers les services complémentaires et la direction du centre pour obtenir du soutien et diriger l'élève vers d'autres ressources, le cas échéant.

Passer à l'action collective

Il existe plusieurs mécanismes pour faire entendre la voix des enseignantes et enseignants et interpeller la direction sur les services à mettre en place pour les élèves à besoins particuliers⁷¹.

⁷⁰ Pour plus d'information, voir le *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation – La violence laisse des traces. Il faut s'en occuper!*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec, 2012, 40 p.

⁷¹ Annexe XII — Les actions collectives possibles pour améliorer les services pour les élèves à risque et HDAA.



K

Les élèves ayant
des besoins particuliers
en formation générale
des adultes



La formation générale des adultes (FGA) reçoit un très grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, de comportement ou avec des problématiques psychosociales.

Les difficultés d'apprentissage sont variées : retards scolaires, difficultés langagières, dyslexie, etc. Quant aux troubles de comportement, ils se situent à différents degrés incluant notamment, le déficit d'attention, l'anxiété, l'agressivité, les carences en habiletés sociales, etc. Finalement, les problématiques psychosociales concernent différentes situations de vie telles que la conciliation études-travail-famille et des difficultés d'adaptation ou des aspects liés à la santé mentale, la toxicomanie, les problèmes de violence, etc.

Rappelons cependant que les ressources financières sont très limitées pour des services complémentaires en formation générale des adultes et, pour la FSE-CSQ, cet état de fait est inadmissible.

Cette section tente de répondre à plusieurs questions posées par des enseignantes et enseignants en formation générale des adultes. Que faut-il faire lorsqu'on décèle des difficultés chez un élève ? Jusqu'où s'étend la responsabilité du personnel enseignant ? Peut-on avoir accès au dossier de l'élève ? Que faire pour améliorer les ressources disponibles au centre ? Quel est le rôle de la direction ?

Les principaux encadrements

- La LIP;
- Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes;
- L'Entente nationale du personnel enseignant;
- Les mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages;
- Le cadre de référence pour les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes.

La Loi sur l'instruction publique

L'article 2 de la LIP prévoit que toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques.

L'obligation de fréquentation, telle que définie à l'article 14 de la LIP, se lit comme suit :

Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité.

Finalement, le deuxième alinéa de l'article 3 de la LIP précise que :

Tout résident du Québec visé à l'article 2 a droit à la **gratuité des services d'alphabétisation et à la gratuité des autres services de formation** prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes, aux conditions déterminées dans ce régime.

Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes

Le régime pédagogique comprend une section spécifique pour les services complémentaires (art. 17 et 18) qui ne font pas partie des services de formation ni des services éducatifs, qui eux sont gratuits (LIP, art. 3). On comprend donc que, malgré le fait que les services complémentaires sont bien inscrits dans le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, ils ne sont pas gratuits pour autant.

Voici les articles du régime pédagogique :

- « 17. Les services complémentaires ont pour objet de soutenir l'adulte au regard de ses conditions personnelles et sociales.
- 18. Les services complémentaires comprennent des services d'information sur les ressources du milieu. »

L'Entente nationale du personnel enseignant

Elle s'applique aux élèves de 18 ans ou moins, 21 ans si la personne est handicapée (clause 11-10.12). Par contre, les principes qu'elle propose peuvent nous guider dans une démarche collective pour soutenir l'ensemble des élèves, même adultes, ayant des besoins particuliers (clause 11-10.12). Elle traite des sujets suivants :

- La prévention et l'intervention rapide ;
- L'importance de déceler les élèves à besoins particuliers le plus tôt possible ;
- L'accès au dossier ;
- La prise en note et le partage des observations ;
- Les services pouvant être fournis ;
- La situation à soumettre à la direction du centre ;
- La référence à divers organismes de la communauté ;
- L'implication de la direction lorsque les difficultés persistent ;
- Le rôle du comité paritaire EHDAA (entre le syndicat et la commission scolaire), qui peut faire des recommandations à la commission scolaire sur la répartition des ressources disponibles dans les centres.

Les mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages

Ce texte est tiré du *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* (Québec, 2015 : 110 à 111).

La direction du centre est autorisée à mettre en place les mesures énumérées ci-dessous pour un adulte ayant des besoins particuliers. Un rapport d'analyse de la situation de l'adulte doit être présent à son dossier. Le lien entre la mesure et le besoin particulier de l'adulte, reconnu par le personnel scolaire, doit être documenté. Cette mesure doit être régulièrement utilisée par l'adulte et solliciter sa prise de décision. La mesure ne doit pas accomplir la tâche à la place de l'adulte. Les logiciels de traduction ne peuvent donc pas être utilisés pour l'administration d'une épreuve de langue seconde. Une surveillance continue doit permettre de confirmer sur la copie finale de l'adulte que celui-ci a utilisé la mesure autorisée.

- Prolongation de la durée prévue de l'épreuve jusqu'à un maximum équivalant au tiers du temps normalement alloué. La passation de l'épreuve doit toutefois se dérouler au cours d'une seule journée et certaines dispositions doivent être prises de façon à ce que la prolongation se fasse sans que

l'adulte soit en contact avec les autres à l'heure du dîner et au cours des pauses.

- Présence d'un accompagnateur (interprète, surveillant, etc.) qui fournit l'aide nécessaire en tenant compte des besoins particuliers notés au dossier de l'adulte. L'accompagnateur ne doit pas poser de questions indicatives, clarifier les questions en les expliquant, faire des suggestions qui orientent les réponses, corriger l'orthographe ou la grammaire et apporter quelque changement que ce soit aux réponses de l'adulte. L'accompagnateur peut lire des textes d'épreuves à l'élève, sauf dans les cas où la compétence à lire est évaluée en langue d'enseignement et en langue seconde.
- Utilisation d'un outil d'aide à la lecture (ex. : synthétiseur vocal) et à l'écriture (ex. : correcteur grammatical et lexical, prédicteur de mots) pour la passation des épreuves ministérielles (y compris les épreuves de lecture en langue d'enseignement et en langue seconde). Toute fonction de reconnaissance vocale doit être désactivée pendant la durée totale des épreuves lorsque la compétence à écrire est évaluée. Les logiciels de traduction ne peuvent être utilisés dans le contexte d'une épreuve de langue seconde.
- Utilisation d'un ordinateur dans le respect de certaines conditions : limitation de l'accès à Internet aux seules épreuves pour lesquelles cet accès est prévu ; absence de communication entre les postes d'un réseau ; présence d'un soutien technique avant et pendant les épreuves, prise périodique de sauvegardes pendant les épreuves et l'impression de la copie finale en caractères de 12 points ; cette copie doit inclure un pied de page indiquant le nom de l'élève, son code permanent, le nom du surveillant, le code des épreuves et la date de passation.
- Utilisation de divers appareils permettant d'écrire.
- Utilisation d'un magnétophone permettant à l'élève de donner ses réponses.
- Utilisation d'un appareil de lecture : télévisionneuse, loupe, support de lecture (plan incliné).
- Passation de l'épreuve dans un endroit isolé avec surveillance.

Mesures d'adaptation devant faire l'objet d'une demande d'autorisation à la Direction de la sanction des études

Pour toute mesure d'adaptation autre que celles décrites précédemment, une demande accompagnée du dossier complet de l'adulte, qui comprend, entre autres, le code permanent, le code de cours pour lequel la demande est faite, la copie du rapport décrivant le handicap ou la difficulté de l'adulte, les mesures de soutien mises en place pendant le cours pour aider l'adulte dans son apprentissage, le dossier scolaire de l'adulte et toute pièce justifiant la demande doit être adressée à la coordonnatrice de la sanction en formation générale des adultes de la Direction de la sanction des études.

Mesures d'adaptation pour les tests de reconnaissance d'acquis

Avant de mettre en place des mesures d'adaptation pour les tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) de même que pour les tests du GED® produits par le General Educational Development Testing Service (GEDTS), la direction du centre doit présenter un dossier incluant le code permanent de l'adulte, une description du handicap ou du trouble d'apprentissage de l'adulte ainsi que les mesures de soutien proposées en vue de l'administration des tests.

Aucune mesure de soutien n'est autorisée pour l'administration du test de développement général (TDG).

Le cadre de référence pour les services complémentaires en formation générale des adultes

En 2009, la Direction de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation a produit un cadre de référence intitulé *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Ce cadre définit les principes directeurs, la démarche privilégiée et des éléments pour assurer une qualité de service. Malgré son édition en 2009, ce document contient des informations toujours pertinentes, et le personnel enseignant est invité à le consulter.

Les actions individuelles

Certains élèves nécessitent des actions individuelles. Les encadrements actuels faciliteront l'action.

Agir vite

La brièveté relative de certains profils de formation commande d'agir rapidement. Il pourrait être important d'échanger avec les collègues qui enseignent à cet élève et de mettre en commun les observations. Il ne faut pas attendre avant d'informer la direction si des difficultés ont été perçues chez un élève (clause 11-10.12).

Avoir accès au dossier, l'étudier et en faire le suivi

L'Entente nationale du personnel enseignant (clause 11-10.12 B) 2)) prévoit que :

[...] la direction du centre fournit à l'enseignante ou l'enseignant, sur demande, les renseignements concernant les élèves ayant des besoins particuliers, la transmission se faisant notamment en donnant accès au dossier des élèves. 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.

La demande d'accès au dossier d'un élève, lorsque possible, est une occasion propice pour discuter de sa situation avec la direction et des services à lui offrir.

La clause 11-10.12 ne précise pas s'il s'agit du dossier scolaire (résultats) ou du dossier d'aide particulière (plan d'intervention, services obtenus, etc.). Rien n'interdit de demander l'accès aux renseignements nécessaires afin de déterminer, avec la direction, les services pouvant être offerts à l'élève.

Pour l'élève mineur qui arrive d'une école ou d'un centre de la même commission scolaire, le dossier est plus facilement accessible. Si l'élève provient d'une autre commission scolaire, il faudra obtenir l'autorisation de ses parents pour avoir accès à son dossier. Pour l'élève adulte, avec sa permission, on demandera de consulter son dossier d'admission.



Rencontrer la direction

Après avoir vérifié le dossier de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant peut rencontrer la direction pour obtenir de l'aide. Le personnel enseignant devra avoir en main des notes sur les manifestations des difficultés de l'élève, l'aide qu'il lui a déjà apportée et le soutien qu'il considère comme nécessaire pour l'élève et lui-même. Il est conseillé au personnel enseignant de s'appuyer sur ce référentiel. Lors de la rencontre, il doit convenir avec la direction des services prévus et des délais de réalisation.

Il est toujours bon pour le personnel enseignant de noter par écrit ses interventions auprès des élèves ainsi que les démarches qu'il fait auprès de la direction et des autres intervenantes et intervenants du centre.

Que faire si la direction n'agit pas adéquatement dans le cas d'un élève jeune?

La situation pourrait être soumise au mécanisme de règlement à l'amiable prévu à l'Entente nationale du personnel enseignant (clause 11-10.12 G)).

D'autre part, les parents de l'élève ou l'élève adulte lui-même peuvent porter plainte en vertu du mécanisme de la commission scolaire prévu à cet effet, si les services offerts ne sont pas adéquats. S'ils sont insatisfaits de l'examen de la plainte, il est possible de s'adresser au protecteur de l'élève (LIP, art. 220.2).

La violence et les autres événements dangereux

En cas d'événement violent ou de comportement d'un élève pouvant compromettre sa sécurité ou celle d'autres personnes, il faut appliquer rigoureusement les règles de fonctionnement du centre (code de vie, guide de l'élève ou autre). En tout temps, il faut agir avec prudence et éviter de le faire seul.

Dans tous les cas, les élèves concernés doivent être retirés de la classe ou de l'atelier, et un signalement de l'événement doit être fait le plus rapidement possible à la direction. Une description écrite de l'événement doit être fournie.

Les conditions de son retour en classe ou en atelier devraient être clairement établies, de même que les conséquences d'une récurrence, et ce, par écrit.

Dans le cas de voie de fait ou de menace de voie de fait, une plainte à la police devrait être considérée. S'il y a absence du travail consécutive à l'événement, une réclamation à la CNESST devra être soumise⁷².

L'étendue de la responsabilité

Du fait de leurs fonctions, les enseignantes et enseignants sont les premiers intervenants auprès des élèves, mais il leur faut éviter de se charger seuls des cas plus difficiles ou plus complexes. Il ne faut pas hésiter à se tourner vers les services complémentaires et la direction du centre pour obtenir du soutien et diriger l'élève vers d'autres ressources, le cas échéant.

⁷² Pour plus d'information, voir le *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation – La violence laisse des traces. Il faut s'en occuper!*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec, 2012, 40 p.



Annexes



Annexe I

Le classement des recherches en éducation selon leur fiabilité



Malgré tout ce qui est proposé avec les avancées de la recherche en éducation, le personnel enseignant devrait toujours pouvoir exercer son jugement professionnel et critique. En effet, même les méta-analyses peuvent avoir des limites lorsqu'elles sont couplées au contexte de la classe. Puisque l'enseignante et l'enseignant sont reconnus comme étant les premiers intervenants auprès des élèves, ils sont de très bons juges. Le tableau AI-I présente les types de recherches ou d'études, leur degré de validité et ce qui les caractérise.

Degré de contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats ⁷³	Types de recherches ou d'études	Caractéristiques
Niveau 1 (niveau le plus élevé)	<ul style="list-style-type: none"> • Méta-analyses d'études réalisées avec assignation aléatoire • Recensions systématiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien conçues • Contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats • Nombreuses recherches (échantillon important)
Niveau 1 A	<ul style="list-style-type: none"> • Études uniques avec assignation aléatoire (ex. : on ne choisit pas les personnes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusions fondées sur des analyses statistiques • Conclusions significatives
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> • Études uniques sans assignation aléatoire (ex. : on choisit les élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien conçues • Contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats
Niveau 2 A	<ul style="list-style-type: none"> • Études quasi expérimentales 	
Niveau 3	<ul style="list-style-type: none"> • Recherches-actions • Études de cas • Enquêtes • Études descriptives • Analyses de documents 	<ul style="list-style-type: none"> • Devis bien conçu • Devis non expérimental • Analyse qualitative (utiles dans les premiers stades d'une investigation [Stanovich et Stanovich, 2003])
Niveau 4 (niveau le plus faible)	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports de comités d'experts • Énoncés de consensus • Communications par des autorités respectées 	<ul style="list-style-type: none"> • Devis ne permettant pas de comparaison • N'évaluent pas de solutions alternatives • N'excluent pas les explications alternatives (dans certains cas, l'opinion d'experts peut être importante)

TABLEAU AI-I - TYPES D'ÉTUDES SELON LE DEGRÉ DE CONTRÔLE

Source: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009.

⁷³ Plus une recherche est réalisée selon un protocole permettant de contrôler l'influence de certains facteurs, plus les conclusions qui en découlent sont fiables et généralisables.

Annexe II

Les services complémentaires

II

Les élèves à risque et HDAA ont un droit reconnu (LIP, art. 1) de recevoir du soutien offert par le personnel issu des services complémentaires. Ce dernier peut notamment offrir, selon son expertise, de l'accompagnement, des évaluations et des interventions spécialisées en soutien direct à l'élève⁷⁴.

Exemples d'aide offerte par le personnel de soutien⁷⁵:

- **L'éducatrice ou l'éducateur spécialisé** peut appliquer des techniques et des méthodes d'éducation spécialisée, accompagner l'élève dans certaines activités. Elle ou il peut par exemple reformuler les consignes pour faciliter le travail ou aider à l'organisation du matériel.
- **La préposée ou le préposé aux élèves handicapés** peut aider l'élève handicapé dans sa participation aux activités liées à sa scolarisation et l'assister dans ses déplacements; elle ou il voit à son bien-être, à son hygiène et à sa sécurité.
- **La technicienne ou le technicien de travail social** peut appliquer des techniques de travail social, promouvoir la prévention en matière de toxicomanie, de violence, d'absentéisme, de décrochage scolaire ou autres et aider individuellement ou collectivement les élèves présentant des problèmes de comportement qui en découlent. Elle ou il aide aussi l'élève qui nécessite une assistance en rapport avec divers problèmes d'ordre personnel, familial, social ou autres pouvant affecter son comportement.
- **La technicienne ou le technicien interprète** peut aider l'élève sourd ou malentendant à comprendre le message parlé des personnes avec qui il doit communiquer durant les cours et les autres activités liées à la vie éducative.
- **La technicienne ou le technicien en écriture braille** peut assister le personnel enseignant et le personnel professionnel dans la conception, la réalisation, l'adaptation et la démonstration de matériel didactique destiné aux élèves handicapés visuels.

⁷⁴ Sur la base du plan de classification du personnel de soutien ou professionnel.

⁷⁵ Cette liste n'est pas exhaustive.

Exemples de soutien par le personnel professionnel⁷⁶:

- **L'ergothérapeute** peut intervenir pour travailler les habiletés motrices. Elle ou il peut effectuer l'évaluation des habiletés fonctionnelles des élèves présentant des troubles physiques ou psychomoteurs, ainsi que la mise en œuvre d'interventions en ergothérapie.
- **L'orthophoniste** peut faire l'évaluation des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des troubles du langage, de la parole ou de la voix ainsi que la mise en œuvre de mesures de soutien nécessaires pour faciliter le cheminement scolaire.
- **L'orthopédagogue** peut faire le dépistage, l'évaluation et l'accompagnement des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage et des troubles, ainsi que l'identification de leurs capacités et de leurs besoins. Elle ou il peut aussi concevoir et réaliser des programmes de rééducation visant à corriger des difficultés d'apprentissage et les troubles sur le plan des habiletés cognitives ou des compétences.
- **La psychoéducatrice ou le psychoéducateur** peut intervenir pour travailler des interventions sur les habiletés sociales et comportementales, pour faire l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation, ainsi que la mise en œuvre de mesures de soutien dans le but de réunir les conditions favorables à l'adaptation optimale de l'élève, au rétablissement et au développement de ses capacités adaptatives et de son autonomie, en interaction avec son environnement.
- **La ou le psychologue** peut aider et accompagner des élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Elle ou il peut faire l'évaluation du fonctionnement psychologique et mental ainsi que mettre en œuvre des interventions dans le but de favoriser la santé psychologique et de rétablir la santé mentale des élèves en interaction avec leur environnement, et de les soutenir dans leur cheminement scolaire et leur épanouissement personnel et social.
- **La travailleuse ou le travailleur social** peut avoir des fonctions de prévention, de promotion, de dépistage et d'évaluation du fonctionnement social des élèves et des groupes d'élèves qui vivent ou qui sont susceptibles de vivre des difficultés d'ordre affectif, social, scolaire ou familial dans le but de soutenir et de rétablir le fonctionnement social, de favoriser le développement optimal de l'élève en interaction avec son environnement et de faciliter son cheminement scolaire.

⁷⁶ Cette liste n'est pas exhaustive.

Annexe III

Suggestions de matériel reconnu par la recherche



Selon la LIP, sur proposition des enseignantes et enseignants, la direction approuve le choix des manuels scolaires et du matériel didactique (art. 96.15). Le modèle basé sur les propositions amenées par les enseignantes et enseignants est notre pouvoir collectif le plus fort, et nous devons l'utiliser. De plus, il appartient à l'enseignante ou l'enseignant 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). Le personnel enseignant ne doit donc pas hésiter à faire entendre sa voix quant aux choix de matériel. Voici quelques suggestions pour alimenter votre réflexion.

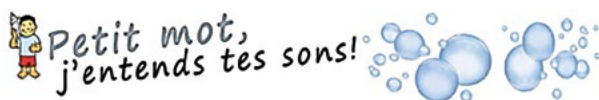
1 Lecture-écriture

Précolaire

La forêt de l'alphabet, basé sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI (P1), est un programme de principe alphabétique et de conscience phonémique dont le but est la prévention des premières difficultés en lecture. Il porte sur l'enseignement explicite du nom et du son des lettres, puis sur des jeux de lettres et d'habiletés en conscience phonémique (Brodeur et autres, 2008) [<http://www.cpeq.net>].



Le sentier de l'alphabet, basé sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI (P2), est un programme de principe alphabétique et de conscience phonémique pour l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue auprès des élèves à risque (Laplante et autres, 2010) [<http://www.cpeq.net>].



Petits mots, j'entends tes sons est un programme de développement de la conscience phonologique et du principe alphabétique (Crête et autres, 2011). Ce matériel n'est pas basé sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI.

Précolaire, première année, deuxième année

ABRACADABRA est une ressource pédagogique en ligne et gratuite qui vise à favoriser la réussite des premiers apprentissages en littératie, de la maternelle à la deuxième année, à l'aide d'un ensemble de livres et d'activités (Centre pour les sciences de l'apprentissage, Université du Québec à Montréal et Université Concordia, 2015) [<http://petitabra.concordia.ca>].



Première année, deuxième année

Apprendre à lire à deux est un programme d'enseignement de la reconnaissance des mots (P1). Les activités (70) sont réalisées en tutorat par les pairs. Il s'adresse aux classes de première et deuxième années. La trousse inclut des activités de son des lettres et des graphies, de décodage, de globalisation de mots-outils et de lecture de courtes histoires (Dion et autres, 2005) [<http://www.labpe.uqam.ca>].



Apprendre à comprendre est un matériel conçu pour l'orthopédagogue pour enseigner la compréhension en lecture. Il s'adresse aux élèves qui démontrent au moins un niveau de lecture équivalant à la fin de la première année du primaire, mais qui ont néanmoins de la difficulté à comprendre le sens des textes. Il a été testé avec succès auprès de 45 élèves présentant un trouble envahissant du développement (TSA) de haut niveau (Dion et autres, 2005) [<http://www.labpe.uqam.ca>].



À la rescousse des Syllab-o-sons! sont des planches de jeu reproductibles. Elles ont été créées pour permettre aux professionnelles et professionnels qui se servent du boîtier Syllab-o-sons d'utiliser les cartes-syllabes de façon plus ludique [<https://finoeduc.com/products/copy-of-a-la-rescousse-des-syllab-o-sons-activites-1>].



L'itinéraire – Niveau 1, basé sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI, est un programme d'enseignement explicite de la lecture orale et de l'orthographe. Ce programme comprend 50 leçons. Chaque leçon est assortie d'un guide de **l'enseignant** et d'un cahier de l'élève.

L'itinéraire – Niveau 2, basé sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI, est un programme d'enseignement explicite de la lecture orale et de l'orthographe. Ce programme comprend 50 leçons. Chaque leçon est assortie d'un guide de **l'orthopédagogue** et d'un cahier de l'élève.

Primaire – deuxième et troisième cycles



Histoire de famille est un programme d'enseignement clé en main visant le développement de la **conscience morphologique**, soit la conscience des préfixes, des suffixes et des racines. Il contient 25 séquences d'activités ludiques et variées (Fejzo, 2015) [<http://www.finoeduc.com>].

Primaire – quatrième année, troisième cycle et secondaire – premier cycle

8 stratégies pour comprendre les textes courants est un outil pour soutenir l'évaluation et l'enseignement explicite de stratégies de compréhension de lecture à partir de textes courants, qui comprend du matériel gratuit ainsi que des capsules vidéo [<http://www.adel.uqam.ca>].



Secondaire – premier cycle

Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire est un guide présentant des activités pédagogiques basées sur des modèles d'enseignement efficaces pour l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives en lecture et pour soutenir la motivation scolaire (Van Grunderbeeck, 2004) [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/guide.pdf].



2. Vocabulaire

Précolaire

Les aventures de Mimi et ses amis est un programme d'enseignement de vocabulaire pour le précolaire. Il comprend trente histoires, et chaque livre présente cinq ou six mots ciblés qui sont introduits et suivis d'exercices visant le rappel, la discrimination et la généralisation des nouveaux mots (Japel et autres, 2010) [<http://www.cpeq.net>].



3. Pour les orthopédagogues

CHRONOLEXIE est un logiciel de rééducation et d'évaluation utile dans le cadre des interventions rééducatives auprès des élèves dyslexiques ou présentant des difficultés en lecture [<http://www.finoeduc.com>].



4. Comportement

Précolaire et primaire

Fluppy est un programme d'entraînement aux habiletés sociales s'adressant aux élèves du précolaire et du primaire. Il vise l'enseignement de la reconnaissance et de la communication des émotions, ainsi que la résolution de problèmes sociaux (Capuano, 2002) [<http://www.cpeq.net>].



Du précolaire au secondaire



Vers le pacifique est un programme visant à former les enfants à la résolution de conflits et à les inciter à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits.

5. Décrochage scolaire

Précolaire et primaire

Agir dès les premiers signes constitue un répertoire de pratiques efficaces pour prévenir les difficultés de comportement chez les élèves d'âge préscolaire et primaire (Potvin et autres, 2017) [<http://www.ctreq.qc.ca/nouveau-repertoire-de-pratiques-efficaces>].



Secondaire

Le **Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS)** permet de dépister les élèves de 12 à 18 ans à risque de décrochage scolaire au secondaire, de les identifier et de guider les intervenantes et intervenants (Fortin et Potvin, 2011) [<http://www.ctreq.qc.ca>].



Le **Guide de prévention du décrochage scolaire: Y a une place pour toi** est complémentaire au LDDS. Il propose des stratégies et des programmes d'interventions ciblées en fonction des quatre types d'élèves à risque. Il est disponible gratuitement en format PDF (Potvin et autres, 2007) [<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/ya-une-place-pour-toi-guide-de-prevention-du-decrochage-scolaire/>].



La **Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)** est un outil permettant de dépister les élèves à risque de décrocher et d'établir leur profil d'adaptation scolaire pour une intervention différentielle. La TEDP comprend un questionnaire, un logiciel, un manuel d'accompagnement (Janosz et autres, 2007) [<http://www.gres-umontreal.ca>].





Annexe IV

Préscolaire 5 ans : exemple possible de dépistage et d'intervention en lecture-écriture pour les enfants à risque basé sur le modèle Réponse à l'intervention (RAI) avec un protocole standardisé à trois paliers

IV

Dans une visée de développement global, aucun domaine de développement, et les composantes qui y sont rattachées, n'a préséance sur d'autres. En effet, les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) confirment le fait que le développement cognitif et langagier est associé à la réussite éducative ultérieure, mais que le développement social et affectif, notamment les fonctions exécutives et le développement psychomoteur, joue aussi un rôle essentiel dans le développement, l'apprentissage et l'engagement scolaire des enfants du préscolaire.

L'objectif de cette annexe n'est donc pas de valoriser davantage le développement de la lecture-écriture, mais de compléter le contenu du programme d'éducation préscolaire (5 ans) dans la compétence « communiquer en utilisant les ressources de la langue » qui ne présente que l'émergence de l'écrit.

Ce que dit la recherche pour prévenir les difficultés en lecture-écriture au préscolaire 5 ans et dépister les enfants à risque

Les recherches tirées des méta-analyses démontrent l'importance de commencer, dès le préscolaire, l'apprentissage du nom et du son de lettres de l'alphabet ainsi que le développement des habiletés en conscience phonémique, notamment la fusion et la segmentation, puisque ce sont des prédicteurs fortement associés à la réussite ultérieure en lecture-écriture.

Les prédicteurs de réussite au préscolaire en lecture-écriture

Dans la méta-analyse du National Early Literacy Panel (National Institute for Literacy, 2008), le dépistage précoce au préscolaire fait appel à des indicateurs qui ont une relation prédictive avec le développement ultérieur des habiletés en lecture. Ces indicateurs sont:

- La connaissance du nom et du phonème des lettres pour développer la **compréhension du principe alphabétique**;
- L'écriture de lettres sous dictée ou écriture de son prénom;
- La conscience phonologique, notamment **la conscience phonémique**;
- La dénomination rapide de lettres ou de chiffres;
- La mémoire de travail phonologique.

La littérature propose un dépistage, pour le préscolaire 5 ans, à la mi-année des enfants à risque sur ces mêmes connaissances, car « dans cette procédure de dépistage, les indicateurs sont basés sur les cibles d'enseignement prévues dans le programme de formation, car ils visent à évaluer la réponse de l'élève à l'enseignement » (Desrochers, 2016).

La mise en œuvre possible du dépistage et de l'intervention

Si l'enseignante ou l'enseignant du préscolaire 5 ans met en œuvre le dépistage et l'intervention en lien avec le modèle RAI, il passe un test à chaque enfant sur sa connaissance du nom et du son de chaque lettre de l'alphabet. Ce prétest lui sert de guide pour vérifier leurs connaissances (pistage 1). Un enfant sera à risque s'il ne progresse pas suffisamment au regard de ces indicateurs, lorsque ce petit test sera passé à nouveau environ à la mi-année.

Les interventions à tous les enfants (P1)

L'enseignante ou l'enseignant présente une lettre de l'alphabet par semaine⁷⁷ en utilisant l'enseignement explicite⁷⁸. Elle ou il enseigne aussi de manière explicite les habiletés en conscience phonémique. Cet enseignement se fait 30 min/j x 4 j/sem. x 26 sem. Dans la journée, elle ou il les réinvestit dans ses activités quotidiennes tels le message du matin, la lecture de livres et autres (approche équilibrée).

Le dépistage 1

Au début de février, l'enseignante ou l'enseignant passe le même test sur le nom et le son des lettres de l'alphabet (pistage 2 sert de dépistage 1). Les enfants qui n'ont pas fait suffisamment de progrès sont les enfants dits à risque⁷⁹, et ce sont eux qui recevront des interventions de P2 par l'orthopédagogue.

Les interventions de P2 par l'orthopédagogue

L'orthopédagogue, en utilisant un enseignement explicite, enseigne le nom et le son des lettres, mais en introduisant deux lettres par semaine, en suivant l'ordre établi dans la classe. Il enseigne aussi de manière explicite les habiletés en conscience phonémique, principalement la fusion et la segmentation. Il reçoit les enfants, en groupe de 5 au maximum, le plus homogène possible, à raison de 30 min par jour x 4 j/sem. x 1 étape. L'orthopédagogue piste les progrès 1 fois par 2 semaines.

Les enfants continuent toujours à recevoir l'enseignement de leur titulaire (P1). Celui de l'orthopédagogue est en sus (P2 ou P3).

Le pistage 3 et le dépistage 2

À la fin de l'année, l'enseignante ou l'enseignant titulaire piste les progrès en passant le même test qu'au début et à la mi-année (pistage 3). En collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant titulaire, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue dépiste les enfants qui n'ont pas fait suffisamment de progrès. Ces enfants ne seront plus considérés à risque, mais en difficulté d'apprentissage (dépistage 2) (voir la figure AIV-1).

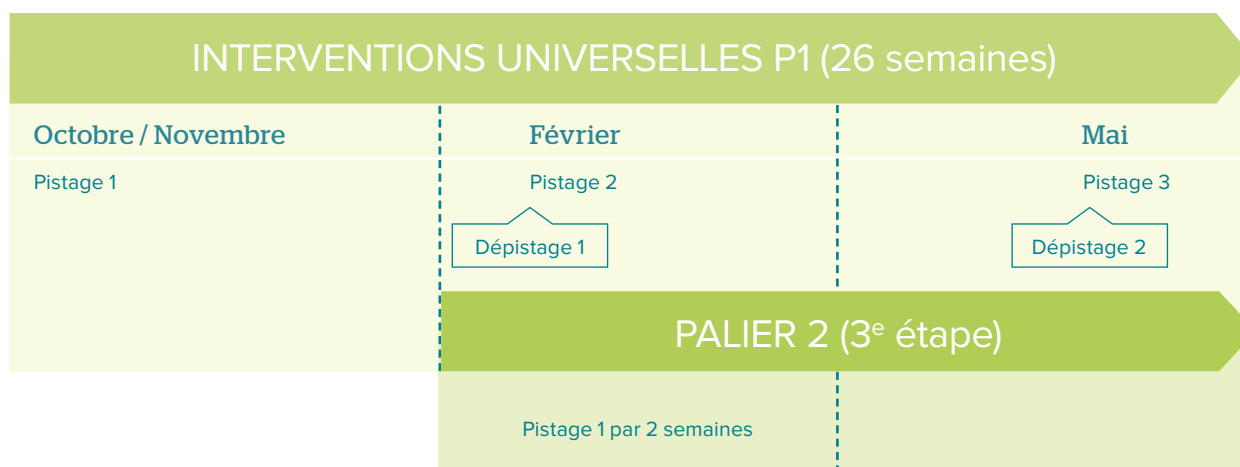


FIG. AIV-1 — PISTAGE ET DÉPISTAGE AU P1.

⁷⁷ Débuter par les voyelles, ensuite les lettres avec les sons longs (ex. : m, l) et terminer par les lettres ayant un son court (ex. : d, t).

⁷⁸ Annexe VII – Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI).

⁷⁹ Les recherches avancent qu'au moins 20% des enfants sont à risque.

Transition maternelle/première année

Il y aura probablement encore des enfants qui ne progresseront pas suffisamment malgré toutes les interventions faites en classe et par l'orthopédagogue (≈ 5 %) et qui commenceront leur première année avec un retard d'apprentissage.

À ce moment-là, l'enseignante ou l'enseignant de première année leur enseigne les connaissances prévues au programme de formation en s'assurant de faire aussi un enseignement explicite des correspondances graphème-phonème (P1) et de mettre en place des mesures de remédiation⁸⁰. Cependant, les élèves qui accusaient un retard au préscolaire reçoivent en sus des interventions par l'orthopédagogue (P2 ou P3). Ces interventions visent à l'enseignement explicite du nom et du son des lettres non consolidées ainsi que des correspondances graphème-phonème vues en classe.

Exemple d'une approche équilibrée en lecture

Les données tirées des méta-analyses démontrent aussi qu'une approche équilibrée est essentielle en lecture, notamment pour les enfants à risque. Une approche équilibrée fait référence entre autres à un enseignement explicite des connaissances de base en lecture et à un réinvestissement de ces connaissances dans des situations contextualisées comme démontré à la figure AIV-2.

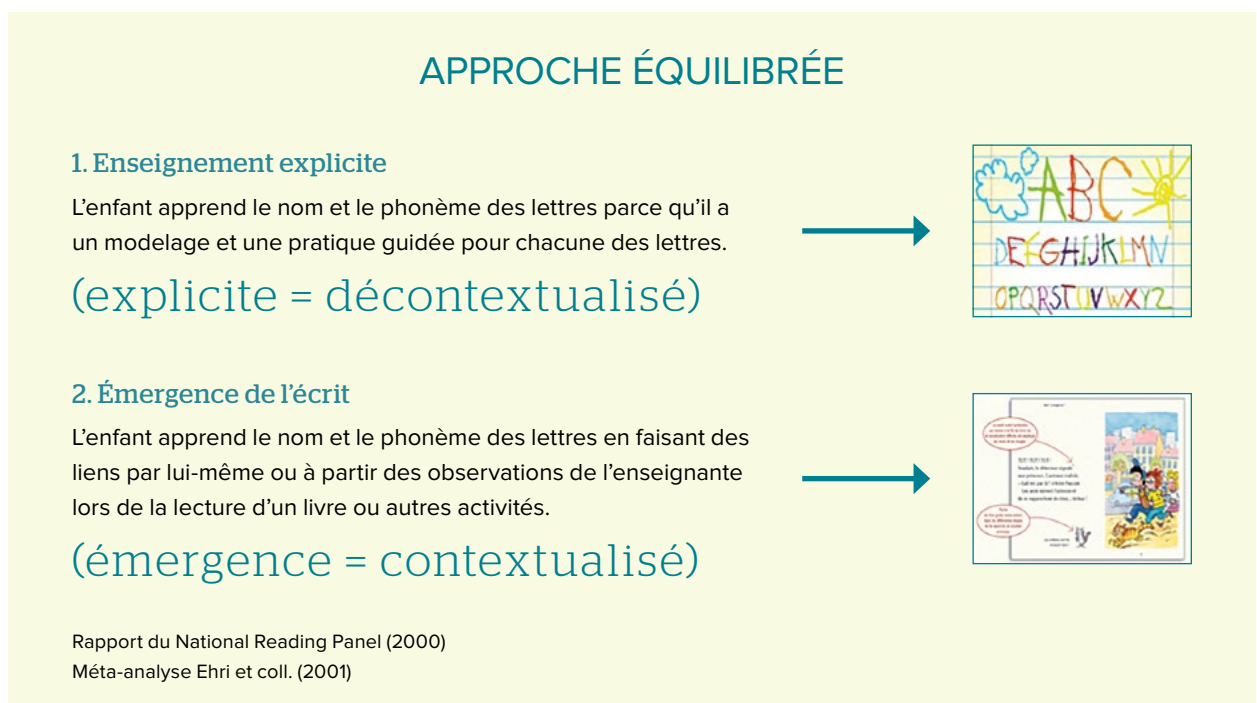


FIG. AIV-2 — APPROCHE ÉQUILIBRÉE EN LECTURE.

⁸⁰ Annexe IX — Les modèles d'enseignement respectueux de l'autonomie professionnelle.

Annexe V

Les stratégies cognitives et métacognitives



La méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1990) a démontré que l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives est parmi les éléments qui influencent le plus l'apprentissage. Nous savons pertinemment que les élèves en difficulté d'apprentissage les utilisent très peu. Il pourrait être intéressant de les travailler avec eux.

Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont des moyens que les élèves utilisent pour apprendre (voir le tableau AV-I). Il est souhaitable de les enseigner régulièrement en favorisant l'enseignement explicite. Elles devraient être enseignées

à partir d'un contenu pédagogique, car les élèves font plus facilement le transfert quand ils les appliquent au contenu d'enseignement reçu.

TABLEAU AV-I – STRATÉGIES COGNITIVES⁸¹

Stratégies cognitives	
Répétition Aide à l'encodage	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter plusieurs fois les notions apprises • Utiliser des moyens mnémotechniques • Relire/réécrire • Souligner • Faire des listes à mémoriser
Élaboration Permet de garder l'information dans la mémoire à long terme en faisant des liens entre les connaissances acquises et l'information apprise	<ul style="list-style-type: none"> • Activer ses connaissances antérieures • Résumer • Paraphraser • Prendre des notes • Expliquer à quelqu'un ce qu'on apprend • Se poser des questions • Faire une analogie • Inventer des exemples • Se créer des images mentales • Écrire des mots clés
Organisation Permet de sélectionner l'information et de construire des liens	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des prédictions • Bâtir un organisateur graphique • Remplir un tableau • Faire un plan • Regrouper les informations en écrivant un titre, des sous-titres, etc. • Trouver l'idée principale • Énumérer, classier, comparer, résumer
Compilation Permet de créer une séquence d'opérations en appliquant une procédure	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un modèle et le suivre étape par étape • Faire une liste des étapes à suivre • Pratiquer de petites étapes à la fois
Généralisation Permet d'élargir le nombre de situations	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des hypothèses • Comparer en trouvant les ressemblances/différences • Donner des exemples
Discrimination Permet de distinguer les cas où cela ne s'applique pas	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des contre-exemples

⁸¹ Weinstein et Meyer ainsi que McKeachie et autres ont établi leur classification des différentes stratégies qui ont été reprises par plusieurs auteurs. Le tableau AV-I est inspiré de Langevin (1992), Viau (1999) et Cartier (2007), qui se sont appuyés, entre autres, sur ces auteurs.

Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives concernent la capacité pour un élève de gérer, d'ajuster et de réguler des actions cognitives dans un apprentissage (voir le tableau AV-II).

TABLEAU AV-II – STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Stratégies métacognitives	
Planification	<ul style="list-style-type: none">• Fixer des buts• Faire un plan• Choisir ses stratégies• Faire un horaire de travail
Ajustement	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier les étapes de son travail• Vérifier ses apprentissages• Vérifier sa compréhension
Autoévaluation	<ul style="list-style-type: none">• S'assurer que tout est lu• Vérifier si l'objectif est atteint• S'assurer d'avoir terminé l'activité• S'assurer d'avoir compris la tâche

Annexe VI

Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève

VI

Faire l'évaluation des capacités et déterminer les besoins d'un élève ne se résume pas à remplir deux colonnes dans le PI pour y énumérer ses forces et ses défis. C'est une démarche beaucoup plus complexe qui nécessite du temps, une expertise et le jugement professionnel des personnes impliquées. Ce sont plus souvent des professionnelles et professionnels du milieu scolaire ou d'ailleurs qui l'effectuent. Cette évaluation est de la responsabilité de la commission scolaire (LIP, art. 96.14, 234 et 235).

1. L'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique fait référence aux apprentissages scolaires d'un élève. L'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur l'acquisition des connaissances et le développement de ses compétences en lien avec les programmes d'études, et ce, à l'aide d'une variété d'instruments d'évaluations (formatives et sommatives), d'un portfolio ou d'un bilan à la fin du cycle.

2. L'évaluation orthopédagogique

L'évaluation orthopédagogique est réalisée, à l'aide de tests standardisés ou non, pour analyser les difficultés en lecture-écriture ou en mathématique. En lecture-écriture, l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue identifie les processus déficitaires et précise, selon le cas, si l'élève présente des manifestations de la dyslexie-dysorthographe ou d'un autre trouble d'apprentissage. En mathématique, il évalue la capacité à résoudre des problèmes et à faire des opérations mathématiques. L'évaluation orthopédagogique repose sur une connaissance approfondie des processus d'apprentissage.

3. L'évaluation des habiletés sociales et affectives

L'évaluation des habiletés sociales et affectives porte sur l'observation des comportements de l'élève à l'intérieur du groupe-classe et de l'école, et elle est effectuée par l'enseignante ou l'enseignant et, si requis, par du personnel professionnel.

4. L'évaluation psychosociale

L'évaluation psychosociale porte sur les comportements de l'élève en relation avec son environnement scolaire, social et personnel. Elle est effectuée par les psychologues, les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les travailleuses et travailleurs sociaux, et les professionnelles et professionnels de formation analogue qui utilisent des techniques d'observation ou procèdent à une analyse systématique (grilles d'observation, échelles comportementales, enquêtes sociométriques, entrevues structurées, tests psychométriques standardisés de type projectif ou autres).



5. L'évaluation intellectuelle

L'évaluation du fonctionnement intellectuel fait référence aux informations tirées de l'utilisation de tests psychométriques standardisés, de techniques d'observation ou d'analyse systématique, par une ou un psychologue ou une conseillère ou un conseiller d'orientation, concernant le fonctionnement intellectuel de l'élève. Quant à l'évaluation du comportement adaptatif, elle fait référence aux habiletés liées à l'autonomie personnelle et sociale, et peut être aussi réalisée par le même personnel professionnel.

6. L'évaluation des habiletés langagières, de la parole et de la communication

L'évaluation des habiletés langagières, de la parole et de la communication est effectuée par une ou un orthophoniste. Elle porte sur les habiletés susmentionnées aux plans réceptif et expressif, oral et non oral. Elle vise à identifier les causes langagières et communicationnelles

sous-jacentes aux manifestations de difficultés d'apprentissage chez l'élève, à analyser la nature et le degré d'atteinte des habiletés, et les situations de handicap reliées. Cette évaluation peut être réalisée à partir des observations cliniques, des observations en situations spontanées et structurées, des mesures standardisées et non standardisées, et des interventions.

7. Autres évaluations

D'autres types d'évaluation peuvent être réalisés par une ou un neurologue, une ou un neuropsychologue, une ou un pédopsychiatre, une ou un audiologiste ou toute autre personne jugée nécessaire par l'équipe du plan d'intervention (ou comité ad hoc).

Annexe VII

Le modèle traditionnel et le modèle Réponse à l'intervention (RAI)

VII

Le modèle Réponse à l'intervention (RAI) est un modèle pédagogique qui a été proposé, en 2004, dans *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* en réaction aux limites du modèle traditionnel qui dit « attendre l'échec⁸² ».

Dans cette annexe, nous présentons d'abord le modèle traditionnel « attendre l'échec » et sa manière de dépister les élèves. Ensuite, nous présenterons le modèle RAI, ainsi que ses deux approches qui sont très souvent confondues et mal interprétées.

Le modèle « attendre l'échec » avant d'intervenir

Le modèle « attendre l'échec » exige que l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage avant la mise en place de services de soutien et, par la suite, soit adressé à une professionnelle ou un professionnel de la santé (psychologue, orthophoniste, etc.), pour évaluation (voir la figure AVII-1).

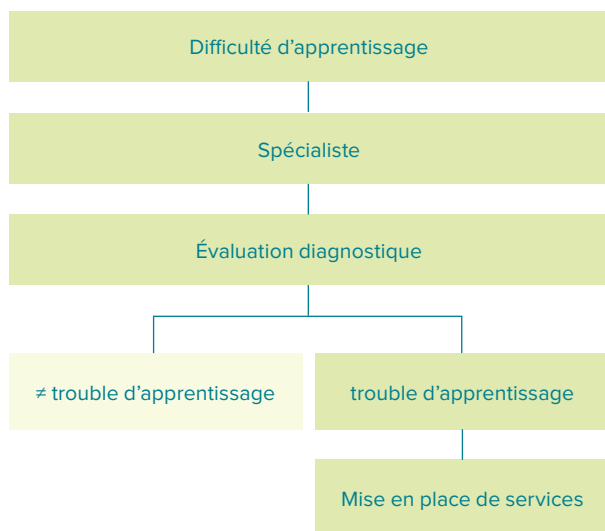


FIG. AVII-1 — MODÈLE « ATTENDRE L'ÉCHEC ».

Source: Laplante, 2013.

Les limites du modèle « attendre l'échec »

Le modèle « attendre l'échec » comporte deux limites importantes : **le manque de prévention** ainsi que **la reconnaissance tardive** des élèves présentant des difficultés, voire un trouble d'apprentissage. En effet, dans ce modèle, l'école devait attendre que l'élève ait deux ans de retard en lecture-écriture ou en mathématique avant de le reconnaître en difficulté d'apprentissage. Or, à ce propos, Torgesen (2004) a clairement démontré que l'élève qui a encore des difficultés en lecture à la fin de la troisième année du primaire n'atteint pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire. À cet égard, nous constatons aussi que c'est ce type d'élève qui décroche.

Le dépistage dans le modèle « attendre l'échec »

Pour dépister les élèves ayant des difficultés, voire des troubles d'apprentissage, ce modèle exige une évaluation diagnostique d'une professionnelle ou un professionnel de la santé (psychologue, orthophoniste, etc.), et trop souvent ce sont les écarts-types des tests standardisés qui déterminent si l'élève éprouve ou non des difficultés, voire un trouble d'apprentissage. Avec ce genre de dépistage, il est souvent arrivé qu'un élève ait été identifié ayant un trouble d'apprentissage, alors que ce n'était pas le cas (faux positif), ou qu'il avait vraiment un trouble d'apprentissage, mais qu'on ne l'avait pas décelé (vrai négatif).

Le modèle Réponse à l'intervention

Le modèle RAI est un modèle qui propose un cadre pédagogique basé sur la réponse à l'intervention. Ceci signifie que la ou le titulaire (P1) enseigne explicitement certaines connaissances (appuyées par la recherche), et si l'élève ne fait pas suffisamment de progrès (ne répond pas à l'intervention), les interventions sont intensifiées (P2 — P3).

⁸² Wait to fail.

Les principes directeurs de ce modèle sont:

- Recourir à des pratiques reconnues efficaces par la littérature scientifique;
- Viser la prévention et dépister rapidement les élèves à risque;
- Reconnaître le rôle crucial des interventions pédagogiques universelles (P1);
- Augmenter l'intensité des interventions à chaque palier (P2 — P3);
- Pistier les progrès et ajuster les interventions en fonction de ce pistage.

Les deux approches du modèle RAI

Depuis quelques années, le milieu de l'éducation a adhéré au modèle RAI; cependant, l'unanimité ne règne pas dans la manière d'opérationnaliser ce modèle. Deux approches se confrontent, tant dans leur manière de faire que dans leur conception face à l'adaptation scolaire (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010) (voir la figure AVII-2).

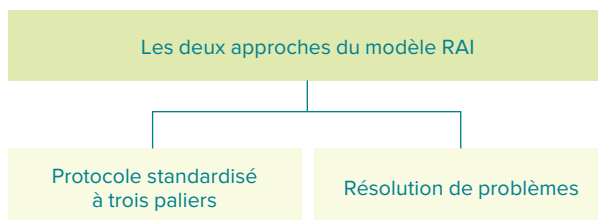


FIG. AVII-2 — LES DEUX APPROCHES DU MODÈLE RAI.

Note : Au Québec, l'approche Résolution de problèmes est souvent confondue avec l'approche Protocole standardisé à trois paliers. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) y contribue par son référentiel en lecture pour les 10 à 15 ans, qui s'appuie sur l'approche Résolution de problèmes, mais traite des paliers (P1 — P2 — P3) en insérant dans ces paliers toutes autres choses que le protocole standardisé.

Ces deux approches s'appuient sur les mêmes principes directeurs : c'est la manière de les opérationnaliser qui diffère. Elles ont des divergences notamment sur :

- Le type de recherche privilégié;
- Le rôle de l'enseignante et l'enseignant;
- La nature de l'enseignement-apprentissage;
- Les modèles d'enseignement.

Or, l'approche Protocole standardisé à trois paliers est supérieure à celle de Résolution de problèmes pour accélérer les progrès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010).

La mise en œuvre de chacune des approches du modèle RAI

L'approche Résolution de problèmes

L'approche Résolution de problèmes s'appuie sur une philosophie de l'éducation où la classe ordinaire est la seule voie privilégiée. La responsabilité relève entièrement de la personne titulaire (voir la figure AVII-3).

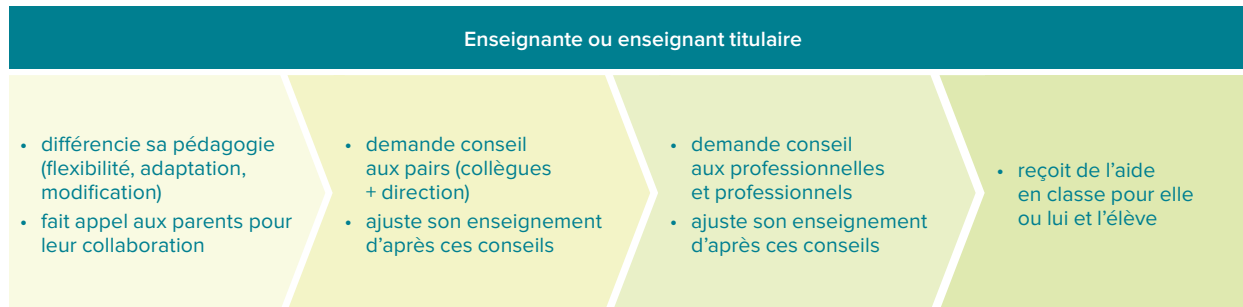


FIG. AVII-3 — LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE RÉOLUTION DE PROBLÈMES.

Note : Dans cette approche, c'est à la fin de ces étapes que l'élève pourrait recevoir des services, et les élèves à risque sont entièrement sous la responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant titulaire. Ces étapes peuvent s'étendre sur plusieurs mois, voire même plus d'une année scolaire.

L'approche Protocole standardisé à trois paliers

L'approche Protocole standardisé à trois paliers s'appuie sur un continuum de services. La première étape est l'importance des interventions universelles (P1), appuyées sur des méta-analyses, auprès de tous les élèves de la classe pour favoriser la prévention des difficultés. Par la suite, les interventions sont intensifiées (P2 et P3) avec les élèves qui n'ont pas fait suffisamment de progrès.

Le modèle de Vaughn (2007) est le seul modèle en lecture-écriture qui s'appuie sur l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI. Ce modèle prône d'abord la prévention des difficultés en lecture-écriture. À cet effet, la personne titulaire s'appuie sur le protocole du palier 1 (P1) pour enseigner certaines connaissances à tous ses élèves. Malgré tout, environ 20% des élèves de la classe

seront reconnus à risque. À ce moment-là, des interventions orthopédagogiques (P2) basées sur le protocole sont données à l'élève, ce qui n'empêche pas la personne titulaire de travailler en étroite collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue pour le suivi de l'élève. Après ces interventions de P2, si l'élève ne progresse pas suffisamment, il reçoit des interventions orthopédagogiques de P3 basées sur le protocole (voir la figure AVII-4). Si l'élève ne progresse toujours pas suffisamment, il convient qu'il soit évalué par une professionnelle ou un professionnel de la santé pour une investigation plus poussée, sur le plan intellectuel, des fonctions exécutives, du langage ou autre⁸³.

⁸³ Annexe VI – Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.

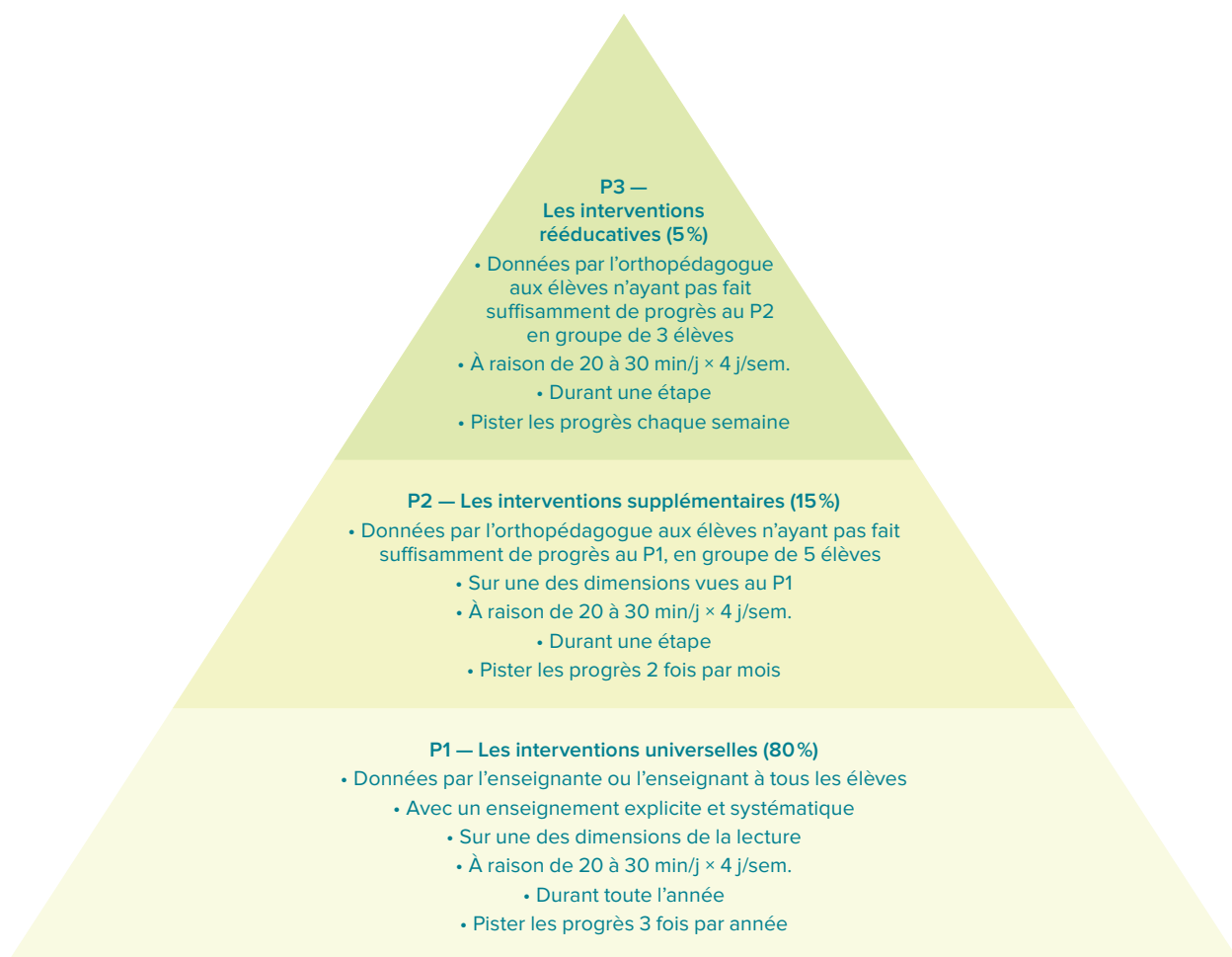


FIG. AVII-4 — LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PROTOCOLE STANDARDISÉ À TROIS PALIERS.

Note : Dans cette approche, c'est après le P3, dès la fin de la première année, que l'élève pourrait être reconnu en difficulté d'apprentissage. Ceci correspond à l'entente de juin 2011 de la FSE-CSQ.

Note : La recherche sur le modèle RAI n'est pas claire sur le P2. Quelquefois, elle l'attribue à la ou au titulaire et d'autres fois à l'orthopédagogue⁸⁴. Au Québec, la recherche expérimentale⁸⁵ faite par Laplante et autres (2016) a attribué le P2 et le P3 aux orthopédagogues. Cette recherche concerne le préscolaire et le premier cycle du primaire.

Un modèle hybride reflétant la réalité québécoise

Laplante et autres (2016) ont fait une recherche longitudinale au Québec sur l'implantation de l'approche Protocole standardisé à trois paliers du modèle RAI. À la suite de cette intervention, la chercheuse s'est inspirée de Fletcher (2008) pour établir un modèle (voir la figure AVII-5) qu'elle a nommé « modèle hybride » parce qu'il jumelle le moment pour pister les élèves, le type d'interventions pour les personnes répondantes et les non-répondantes et les services associés pour les élèves HDAA.

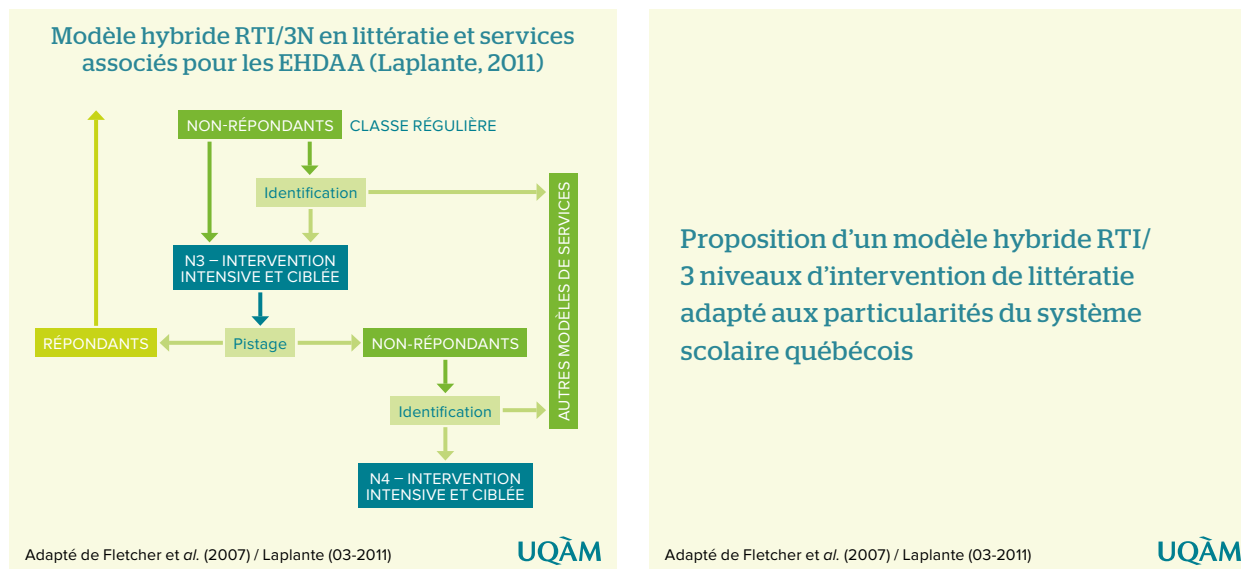
Ce qui est intéressant dans ce modèle hybride/RAI du Protocole standardisé à trois paliers, c'est qu'il reflète

la réalité québécoise. Sa recherche de type quasi expérimental⁸⁶ a démontré qu'avec les interventions de P1, le nombre des élèves à risque diminuait de près de 50%. Elle a aussi attribué les interventions de P2 et P3 exclusivement aux enseignantes et enseignants orthopédagogues. Dans ce modèle, elle indique aussi que l'élève non répondant, après des interventions de P3, peut continuer en classe ordinaire avec le soutien de l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue, ou obtenir d'autres modèles de services (P4).

⁸⁴ L'orthopédagogie n'existe qu'au Québec. Dans la recherche sur le modèle RAI, il est noté « special teacher ».

⁸⁵ Annexe I – Le classement des recherches en éducation selon leur fiabilité.

⁸⁶ Annexe VI – Les types d'évaluation pour analyser les capacités et les besoins de l'élève.



Proposition d'un modèle hybride RTI/3 niveaux d'intervention de littératie adapté aux particularités du système scolaire québécois

Adapté de Fletcher *et al.* (2007) / Laplante (03-2011)

UQÀM

FIG. AVII-5 — LE MODÈLE HYBRIDE RAI BASÉ SUR L'APPROCHE PROTOCOLE STANDARDISÉ À TROIS PALIERS SUGGÉRÉS POUR PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE ET IDENTIFIER LES ÉLÈVES QUI ONT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE.

Source: Laplante et autres, 2011.

Qu'entend-on par protocole standardisé ?

Nous entendons souvent que le protocole standardisé va à l'encontre de l'autonomie professionnelle. Clarifions!

Un protocole standardisé s'appuie sur des données reconnues probantes pour baliser les interventions afin de mieux dépister les élèves à risque et éventuellement ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. S'appuyer sur un protocole standardisé n'empêche aucunement l'innovation pédagogique; il guide les enseignantes et enseignants pour mieux intervenir et dépister. Le protocole en lecture-écriture change selon le degré scolaire. Effectivement, au premier cycle du primaire, les connaissances essentielles à l'enseignement de la lecture sont différentes de celles des deuxième et troisième cycles.

Les données probantes sont celles qui relèvent des méta-analyses. En lecture et en écriture, la méta-analyse du National Reading Panel (2000) a établi les cinq piliers pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: la conscience phonémique et le principe alphabétique, l'identification et la production des mots, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension.

Protocole standardisé

Le protocole s'appuie sur les données tirées de recherches solides pour guider le personnel enseignant à cibler les élèves à risque et ensuite ceux en difficulté d'apprentissage.

En lecture:

- **Maternelle**: l'enseignement explicite du nom et du son de toutes les lettres de l'alphabet (principe alphabétique), la conscience phonémique, notamment les habiletés d'isolement, de fusion et de segmentation;
- **Première année**: l'enseignement explicite des correspondances graphème-phonème les plus fréquentes et les plus régulières (par exemple: an - oi - bl);
- **Deuxième année**: l'enseignement explicite des correspondances graphème-phonème les moins fréquentes et les moins régulières (par exemple: « ch » = /k/ comme chorale);
- **Pour les deuxième et troisième cycles**: il importe de faire un enseignement explicite des connaissances et des stratégies cognitives en compréhension en lecture-écriture et des stratégies métacognitives.

Le dépistage dans le modèle RAI

Le dépistage dans ce modèle signifie qu'il faut collecter des données sur les connaissances à apprendre et analyser les progrès des élèves pour identifier ceux qui ne progressent pas suffisamment par rapport à la majorité qui progresse bien.

Pour dépister les élèves à risque, au début de l'année, l'enseignante ou l'enseignant passe un prétest, comme un texte de lecture, dans lequel les connaissances essentielles sont ciblées, qu'il note, mais ne remet pas aux élèves. Au début de la deuxième étape, l'enseignante ou l'enseignant redonne ce même test aux élèves. Ceux qui n'ont pas fait de progrès là où la majorité en a fait sont **dépistés** comme élèves à risque (voir la figure AVII-6, dépistage 1).

Pour dépister les élèves en difficulté d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant donne de nouveau le test aux élèves à risque au début de la troisième étape et en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue qui a pisté les progrès. Ils déterminent ceux qui n'ont pas fait suffisamment de progrès. Ceux-ci sont **dépistés** comme élèves en difficulté d'apprentissage (voir la figure AVII-6, dépistage 2).

À la fin de la troisième étape, si l'enseignante ou l'enseignant et l'orthopédagogue jugent que l'élève ne fait pas suffisamment de progrès malgré les interventions de P1 et de P3, il importe de demander des évaluations des professionnelles et professionnels tels les psychologues, les orthophonistes ou autres (P4).

Le pistage dans le modèle RAI

Pour l'enseignante ou l'enseignant, le pistage des progrès signifie qu'à chaque étape, elle ou il sera en mesure de préciser quels élèves n'ont pas fait suffisamment de progrès sur l'apprentissage des connaissances jugées essentielles pour le degré scolaire.

Pour l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue au P2, le pistage des progrès signifie que, **toutes les deux semaines**, il note les progrès réalisés par l'élève lors de l'enseignement des connaissances jugées essentielles pour le degré scolaire.

Pour l'enseignante ou l'enseignant orthopédagogue au P3, le pistage des progrès signifie que, **chaque semaine**, il note les progrès réalisés par l'élève lors de l'enseignement des connaissances jugées essentielles pour le degré scolaire.

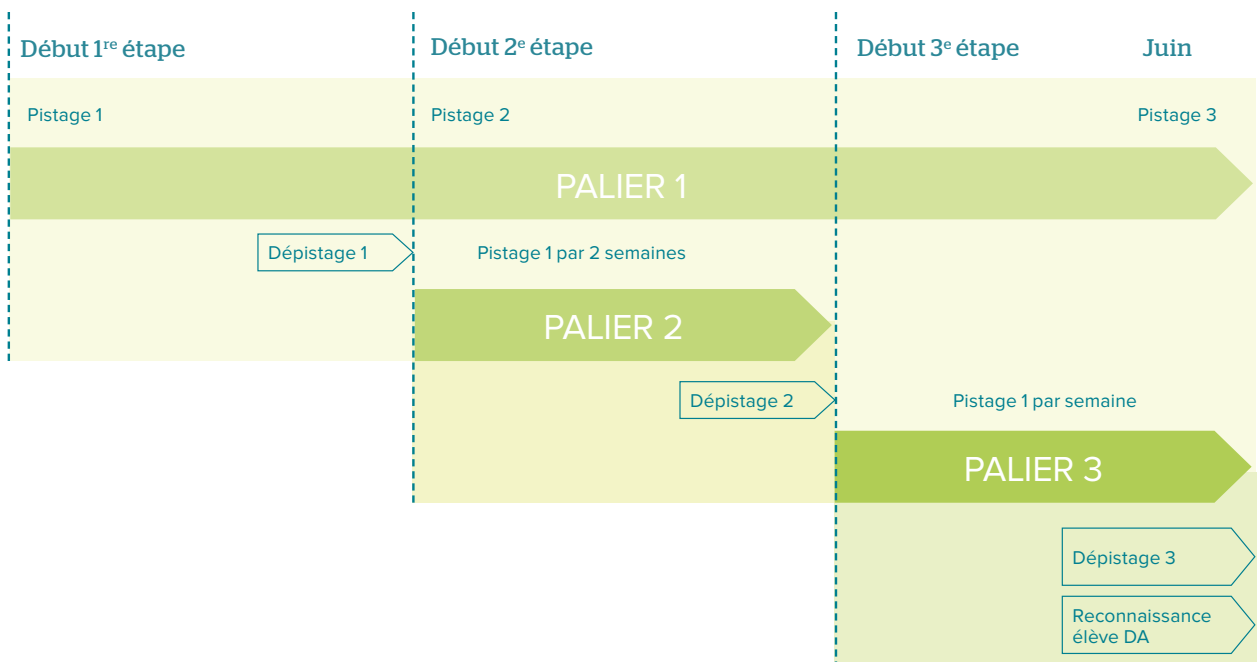


FIG. AVII-6 — LE PISTAGE ET LE DÉPISTAGE DANS LE MODÈLE DE L'APPROCHE PROTOCOLE STANDARDISÉ À TROIS PALIERS.

Conclusion

Les deux approches sont fondamentalement différentes même si elles découlent des mêmes principes directeurs du modèle RAI. Le tableau comparatif de la figure AVII-7 résume les points divergents.

Protocole standardisé à trois paliers	Résolution de problèmes
Sert de moyen pour prévenir les difficultés et pour identifier les élèves à risque, ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage	Sert de moyen pour prévenir les difficultés, mais n'identifie pas les élèves à risque, ni ceux ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage
Comprend trois paliers d'interventions (P1 – P2 – P3)	Comprend plusieurs paliers d'intervention
Fait en sorte que la personne titulaire et l'orthopédagogue interviennent auprès des élèves	Fait en sorte que la personne titulaire est la seule intervenante auprès des élèves
S'appuie principalement sur des données validées par les méta-analyses	S'appuie principalement sur les recherches-actions (voir la figure AVII-8)
Reconnaît le rôle important et distinct des services en adaptation scolaire pour certains élèves lorsque la classe ordinaire ne permet pas de répondre à leurs besoins	Ne reconnaît pas le rôle de l'adaptation scolaire; mise uniquement sur les interventions de la personne titulaire, et ce, en classe ordinaire

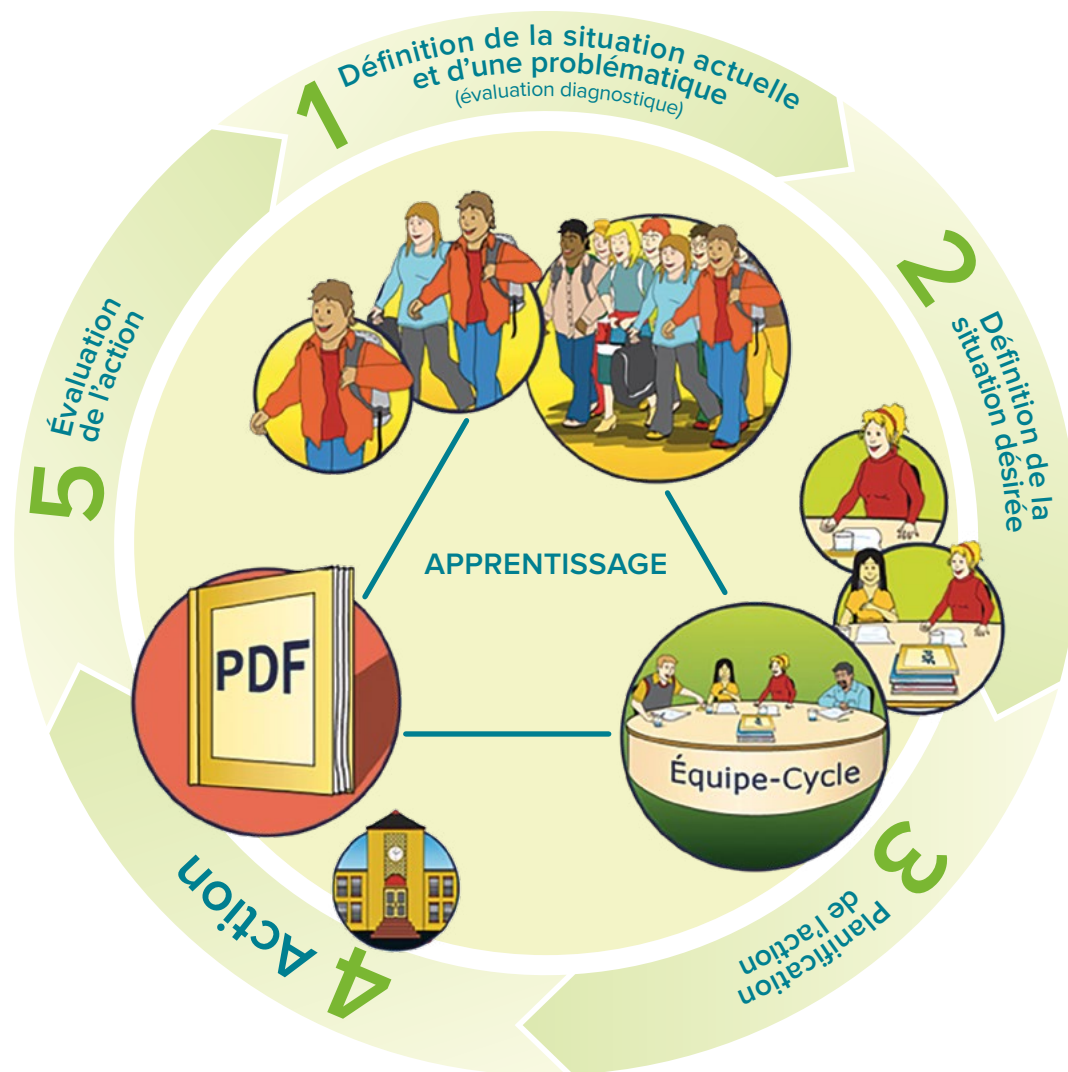
FIG. AVII-7 — LES DIFFÉRENCES ENTRE LES DEUX APPROCHES DU MODÈLE RAI.

Au Québec, le ministère de l'Éducation préconise l'approche Résolution de problèmes du modèle RAI. La raison pour laquelle il s'appuie sur cette approche, c'est qu'il a comme philosophie que le personnel enseignant est le seul intervenant auprès des élèves et qu'il reconnaît très peu le rôle de l'adaptation scolaire (voir la figure AVII-8). C'est noble, mais peu efficace dans la pratique quotidienne du personnel enseignant. De plus, cela fait fi des méta-analyses qui ont traité du sujet.

Prenons l'exemple du Référentiel en lecture pour les 10-15 ans. En le parcourant, vous constatez que c'est la démarche de l'approche Résolution de problèmes qui est décrite. Pourtant, jamais il n'a fait la distinction entre les deux approches ni spécifié pourquoi il la choisissait. Toutefois, il emprunte les paliers de l'approche Protocole standardisé à trois paliers pour y inscrire plusieurs données qui n'ont rien à voir avec le protocole standardisé. À ce moment-là, il dénature l'essence de l'approche Protocole standardisé à trois paliers et crée la confusion dans le milieu.

La différenciation pédagogique est le fondement de l'approche Résolution de problèmes du modèle RAI. Effectivement, le ministère de l'Éducation en fait sa priorité ainsi que les recherches-actions (ex.: figure AVII-8) dont le sujet est la différenciation pédagogique. L'auteure qui leur sert de référence pour soutenir leurs propos sur la différenciation pédagogique est Carol Ann Tomlinson (2003). Or, cette auteure est une praticienne qui a écrit un livre sur sa propre pratique. C'est correct, mais cela n'a pas la valeur d'une recherche expérimentale⁸⁷, donc nous ne pouvons pas la généraliser.

⁸⁷ Annexe I — Le classement des recherches en éducation selon leur fiabilité.



Guay et autres (2006) Recherche-action sur la différenciation pédagogique. Coopérative de développement régional de la Montérégie.

FIG. AVII-8 — LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LA RECHERCHE-ACTION.

Source: COOPÉRATIVE RÉGIONALE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MONTÉRÉGIE (2007). *Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie*, [En ligne]. [<http://www.differenciationpedagogique.com>].

Les principaux auteurs consultés pour cette annexe

Desrochers (2016); Haager, Klingner et Vaughn (2007); Laplante (2013); Laplante et autres (2011).

Annexe VIII

Que faire avec les élèves de première et deuxième années pour favoriser leur réussite en lecture-écriture

VIII

Le programme en lecture du Programme de formation de l'école québécoise devrait inclure les composantes essentielles et incontournables pour le développement de la compétence à lire, mais ce n'est pas le cas. Nous connaissons moult enseignantes et enseignants qui s'activent et imaginent multiples activités pour que les élèves apprennent à lire, mais qui, malgré leurs efforts, n'obtiennent pas les résultats escomptés. Pourtant, la recherche présente des solutions afin de faire progresser les élèves au meilleur de leurs capacités.

Les faiblesses du programme de formation en lecture

Le MELS (Québec, 2001) a publié le programme de formation avec les connaissances connues à cette époque. Et c'est la raison pour laquelle l'accent a été mis sur **l'émergence de l'écrit** (situation contextualisée) et sur l'importance que **plus un élève lit, plus il va apprendre à lire et à utiliser ses stratégies**.

« Grâce à une pratique quotidienne de la lecture sous différentes formes — lecture silencieuse individuelle, lecture partagée ou lecture animée par l'enseignant — l'élève intègre progressivement les connaissances et les stratégies de lecture requises par diverses situations. » (p. 74)

Or, les données sur l'enseignement de la lecture-écriture, qui résultent des méta-analyses, n'ont pas été incluses dans le programme de formation. En 2011, la FSE-CSQ et la CSQ ont tenté de les faire intégrer au programme, mais elles se sont heurtées à une fin de non-recevoir de la part du Ministère. C'est pourquoi, au fil de cette annexe, nous mettrons davantage l'accent sur l'enseignement explicite afin de combler le vide pédagogique actuel dans le programme d'études. Cependant, pour respecter l'expertise et le jugement professionnel des enseignantes et enseignants, il est essentiel que ceux-ci connaissent les deux facettes de l'approche équilibrée afin qu'ils puissent faire un choix en fonction des besoins de leurs élèves.

Les données de la méta-analyse du National Reading Panel

Simultanément à la sortie du programme de formation au Québec, le National Reading Panel (2000) a publié sa méta-analyse⁸⁸ qui rendait compte de l'état des connaissances scientifiques au regard des pratiques pédagogiques en lecture. Cette publication et celle notamment du National Early Literacy Panel (National Institute for Literacy, 2008) ont fait ressortir l'importance des premiers apprentissages en lecture et la nécessité d'adopter, entre autres, un enseignement explicite pour favoriser ces apprentissages.

Une approche équilibrée : enseignement explicite et émergence de l'écrit

Il est impératif de rappeler que l'enseignement de la lecture-écriture devrait privilégier des situations qui favorisent la compréhension du message écrit. À cet effet, les élèves qui connaissent et utilisent les correspondances graphème-phonème pourront aisément décoder les mots nouveaux. C'est pourquoi, au premier cycle, il serait essentiel d'enseigner ceux-ci de manière explicite. **Or, le programme de formation omet d'inclure que la capacité à identifier les mots écrits joue un rôle crucial dans la compréhension de la lecture.** C'est la même problématique dans la progression des apprentissages : l'enseignement des correspondances graphème-phonème est positionné après la reconnaissance instantanée des mots et est amené comme une stratégie que l'élève a le choix d'utiliser ou non. La finalité de la lecture est de comprendre le message de l'auteur, mais cette finalité ne peut être atteinte si la lectrice ou le lecteur n'est pas en mesure d'identifier les mots écrits de façon efficace. Pour ce faire, elle ou il doit d'abord reconnaître les graphèmes et produire leurs phonèmes (sons) pour ensuite les fusionner et en donner le sens.

Cela ne signifie pas qu'il faut uniquement enseigner les correspondances graphème-phonème, il faut aussi développer la compétence à lire et le goût de lire en utilisant la littérature jeunesse ou d'autres activités.

⁸⁸ Annexe I — Le classement des recherches en éducation selon leur fiabilité.

Les composantes essentielles pour l'apprentissage de la lecture-écriture

La première composante est l'enseignement explicite des correspondances graphème-phonème au premier cycle du primaire tant en lecture qu'en écriture.

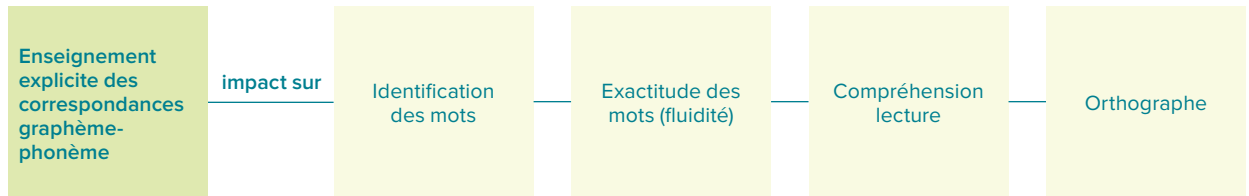


FIG. AVIII-1 — L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DES CORRESPONDANCES GRAPHÈME-PHONÈME SUR LES COMPOSANTES DE LA LECTURE.

L'enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème (figure AVIII-1) a un impact positif important sur la capacité à identifier les mots en lecture, laquelle a un impact sur l'exactitude des mots, la compréhension des textes et l'orthographe.

- **La deuxième composante** est l'enseignement explicite des structures morphographiques les plus fréquentes.
- **La troisième composante** est l'enseignement explicite du vocabulaire.
- **La quatrième composante** est l'enseignement explicite des stratégies de lecture et d'écriture.

De son côté, la compréhension en lecture (figure AVIII-2) s'améliore au fur et à mesure que l'identification des mots devient plus efficace (fluidité), que le vocabulaire augmente et que l'élève applique les stratégies apprises selon les différents contextes de lecture.

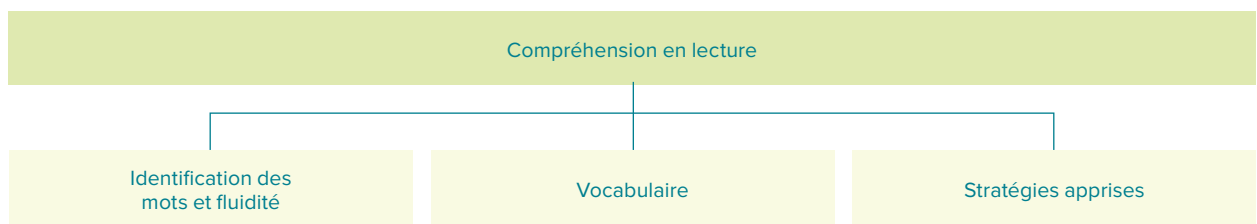


FIG. AVIII-2 — LES COMPOSANTES AYANT UN IMPACT SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE.

Les données de recherche expliquant les ajustements proposés

- La connaissance des correspondances graphème-phonème contribue au développement de l'orthographe d'usage (orthographe lexicale).
- Les interventions pédagogiques qui visent l'apprentissage des correspondances graphème-phonème ont un impact significatif sur le développement de l'identification des mots écrits, de la fluidité, de la compréhension, de l'écriture et de l'orthographe.
- L'enseignement explicite est le plus efficace pour améliorer la connaissance des correspondances graphème-phonème et les habiletés en lecture des élèves à risque et des élèves issus de milieux socioéconomiquement faibles.
- L'élève qui n'a pas maîtrisé les correspondances graphème-phonème pour identifier les mots écrits ne peut pas améliorer sa fluidité par des pratiques de lecture silencieuse indépendante.
- Les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension de lecture.

Les principaux auteurs consultés pour cette annexe

Écalle et Magnan (2015); Gombert (2003); National Institute for Literacy (2008); National Reading Panel (2000); Observatoire national de la lecture (1998); Sprenger-Charolles et Colé (2013); Torgesen et autres (1999).

Annexe IX

Les modèles d'enseignement respectueux de l'autonomie professionnelle

IX

Parmi tous les modèles d'enseignement⁸⁹, nous présentons ceux qui sont reconnus les plus efficaces auprès des élèves à risque et HDAA. Les autres sont complémentaires et peuvent favoriser notamment la motivation scolaire, même s'ils ont moins d'impact sur la performance. Pour le personnel enseignant au secondaire, des exemples concrets de situations d'apprentissage pour plusieurs de ces modèles d'enseignement se trouvent dans le document de Nicole Van Grunderbeeck (2004). C'est l'expertise et le jugement professionnel des enseignantes et enseignants qui vont permettre de déterminer quels sont les modèles appropriés qui peuvent avoir le meilleur impact sur les élèves qui leur sont confiés, grâce à la connaissance qu'ils ont d'eux. À cet effet, la LIP vient préciser un des droits consentis aux enseignantes et enseignants, soit celui « 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 » (LIP, art. 19, al. 1).

1. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite prévoit une progression des activités de la plus simple à la plus complexe. Cet enseignement peut être utilisé de la maternelle jusqu'au secondaire (Raby et Viola, 2007). Il est reconnu comme étant parmi les plus efficaces (Bissonnette, 2008; Bissonnette et autres, 2010), notamment pour la réussite des premiers apprentissages en lecture (Ehri et autres, 2001).

Les étapes de l'enseignement explicite⁹⁰

Première étape: le modelage

Il est prévu que l'enseignante ou l'enseignant agit comme modèle et expose oralement, et de façon explicite, la procédure qu'elle ou il utilise pour réaliser la tâche au fur et à mesure qu'elle ou il l'exécute. Elle ou il parle au « je », joint la parole au geste et explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête, et ce, étape par étape.

Deuxième étape: la pratique guidée

Une pratique guidée devrait ensuite être réalisée, au cours de laquelle l'enseignante ou l'enseignant soutient les élèves dans leur appropriation de la procédure jusqu'au développement d'une complète autonomie. L'élève fait la même chose que l'enseignante ou l'enseignant en parlant à haute voix, et ce, étape par étape. Des rappels verbaux ou des renvois de l'élève à un aide-mémoire devraient aussi être faits. Il est prévu de répéter cette étape à plusieurs reprises. Chacune des étapes de la tâche prévoit que le personnel fournit du renforcement.

Troisième étape: le tutorat par les pairs (optionnel)

On peut avoir recours à une pratique entre les pairs sur l'appropriation de la procédure.

Quatrième étape: la pratique autonome

L'élève met en pratique les procédures apprises sans aide ni de ses pairs ni de son enseignante ou enseignant. Si l'élève fait des erreurs, il faut faire un **retour à la pratique guidée**. Il ne faut pas laisser l'élève automatiser la tâche de la mauvaise façon. Il faut au moins trois bons essais avant de le laisser effectuer la tâche seul.

⁸⁹ Les modèles d'enseignement: apprentissage coopératif, apprentissage par la découverte, apprentissage du potentiel intellectuel (API), apprentissage par problème, démarche inductive, démarche active de découverte, enseignement explicite, enseignement magistral, enseignement par les pairs, enseignement réciproque, enseignement stratégique, gestion mentale, programmation neurolinguistique (PNL), pédagogie ouverte et pédagogie par projet.

⁹⁰ Le modèle comprend trois étapes, mais certains auteurs suggèrent d'y inclure l'étape du tutorat par les pairs.

2. L'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique requiert des interactions verbales entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves pour établir des objectifs, choisir les stratégies appropriées afin d'accomplir la tâche et les ajuster en fonction des résultats attendus. L'enseignante ou l'enseignant fournit une rétroaction aux élèves et modèle la procédure appropriée au besoin (Swanson, 1999).

Les phases de l'enseignement stratégique

Première phase:

- Présenter le contexte d'apprentissage;
- Activer les connaissances antérieures;
- Présenter le déroulement de l'activité;
- Informer les élèves sur l'utilité de la tâche (motivation scolaire).

Deuxième phase:

- Planifier l'activité en fonction du type de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles);
- Donner un enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives propres à l'objet d'apprentissage;
- Présenter des exemples et des contre-exemples.

Troisième phase:

- Poser des questions aux élèves pour évaluer leur niveau de compréhension en vue du transfert des connaissances;
- Établir des liens avec les connaissances enseignées et les connaissances antérieures.

3. L'enseignement réciproque

L'enseignement réciproque (Sullivan Palincsar et Brown, 1984) consiste à demander aux élèves de travailler en petits groupes pour expliquer et appliquer les connaissances apprises en lecture ou en mathématique, en assumant tour à tour le rôle d'enseignante ou d'enseignant. Il est reconnu comme étant un modèle efficace (Bissonnette et autres, 2010).

L'enseignement réciproque vise l'application de quatre stratégies essentielles⁹¹.

Première stratégie: prédire

En équipe, à tour de rôle, les élèves émettent des hypothèses sur le contenu du texte. Pour ce faire, ils utilisent les éléments du texte comme le titre, les photos, les légendes, etc. Ils se servent également de leurs connaissances sur le sujet et de ce qui a été lu pour anticiper la suite du texte.

Deuxième stratégie: clarifier

Les élèves identifient les mots ou les passages qu'ils n'ont pas compris. Ils essaient de les comprendre en relisant le texte plus attentivement ou, pour le mot, en s'interrogeant sur sa famille de mots ou en prenant un synonyme. Ils consultent le dictionnaire ou ils demandent de l'aide.

Troisième stratégie: questionner

Les élèves se posent des questions sur les informations importantes. Ils se posent des questions intéressantes pour vérifier s'ils ont bien compris les informations importantes. Par exemple: Pourquoi...? Comment...? Quelle est la conséquence de...? Compare...

Quatrième stratégie: résumer


Les élèves vérifient leur compréhension en résumant le texte. Ils y ciblent les idées les plus importantes et les disent dans leurs propres mots en une phrase ou deux. Ils éliminent les détails.

⁹¹ Adapté de Quatre stratégies à utiliser, Atelier.on.ca, ressources pédagogiques en ligne, http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod23_quatre_strategies.pdf.

4. Le tutorat par les pairs (Peer-Assisted Learning Strategies)

L'enseignement par les pairs est un programme de tutorat qui a été élaboré pour faciliter l'apprentissage des stratégies de compréhension en lecture comme la fluidité, le résumé et la prédiction (Fuchs et autres, 1997). Il est reconnu comme étant un modèle efficace auprès des élèves à risque et HDAA (Bissonnette, 2008).

Lors du tutorat, tous les élèves de la classe sont placés par paires: un élève faible avec un élève fort. Comment jumeler les élèves? En faisant une liste d'élèves forts et une liste d'élèves faibles.

Élèves tuteurs (+ forts) Lit le premier pour être le modèle	Élèves lecteurs (+ faibles) Lit le deuxième
1 	11
2	12
3	13
4	14
5	15
6	16
7	17
8	18
9	19
10	20

L'enseignante ou l'enseignant jumelle l'élève 1 avec l'élève 11 et ainsi de suite. Elle ou il tient compte de son jugement professionnel lors du jumelage.

- L'enseignante ou l'enseignant sélectionne du matériel adapté au niveau d'habileté du partenaire le plus faible (liste de mots, un court texte, etc.).
- À tour de rôle, l'élève tuteur et l'élève lecteur lisent en appliquant les stratégies apprises.
- L'élève tuteur débute pour donner un modèle à l'élève lecteur. Ensuite, l'élève lecteur lit sa partie.

Annexe X

Les obligations de la commission scolaire au regard de l'intégration des élèves HDAA



En vertu de la LIP, la commission scolaire a trois obligations concernant l'intégration des élèves HDAA.

La première obligation de la commission scolaire est d'adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs (LIP, art. 235).

Cette politique doit notamment prévoir:

- 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;
- **Les modalités d'intégration** de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires afin de favoriser une classe équilibrée, **ainsi que les services d'appui nécessaires à une intégration** harmonieuse;

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

La deuxième obligation de la commission scolaire est d'adapter les services éducatifs à l'élève HDAA selon ses besoins et d'après l'évaluation de ses capacités (LIP, art. 234).

La figure AX-1 montre comment la commission scolaire devrait adapter les services éducatifs selon les *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (Québec, 2011).

MODALITÉS D'ORGANISATION DES SERVICES POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Évaluation des besoins et des capacités par la commission scolaire

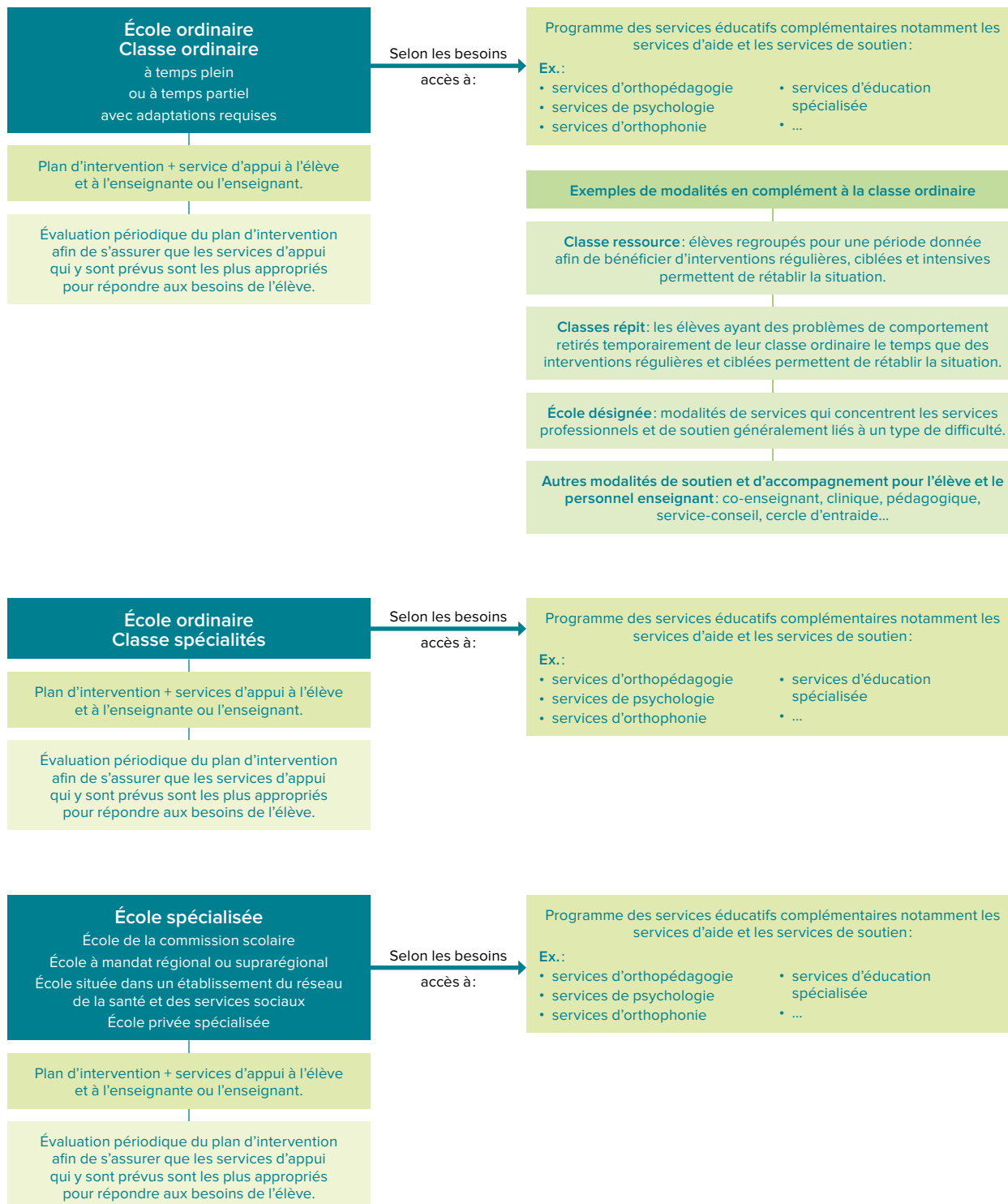


FIG. AX-1 — ÉVALUATION DES BESOINS ET DES CAPACITÉS PAR LA COMMISSION SCOLAIRE.

La troisième obligation de la commission scolaire est d'assurer une intégration harmonieuse dans la classe ordinaire si l'évaluation 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 une atteinte importante aux droits des autres élèves (LIP, art. 235).

La figure AX-2 montre ce qui est considéré comme une contrainte excessive et une atteinte importante aux droits des autres élèves selon les *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (Québec, 2011).

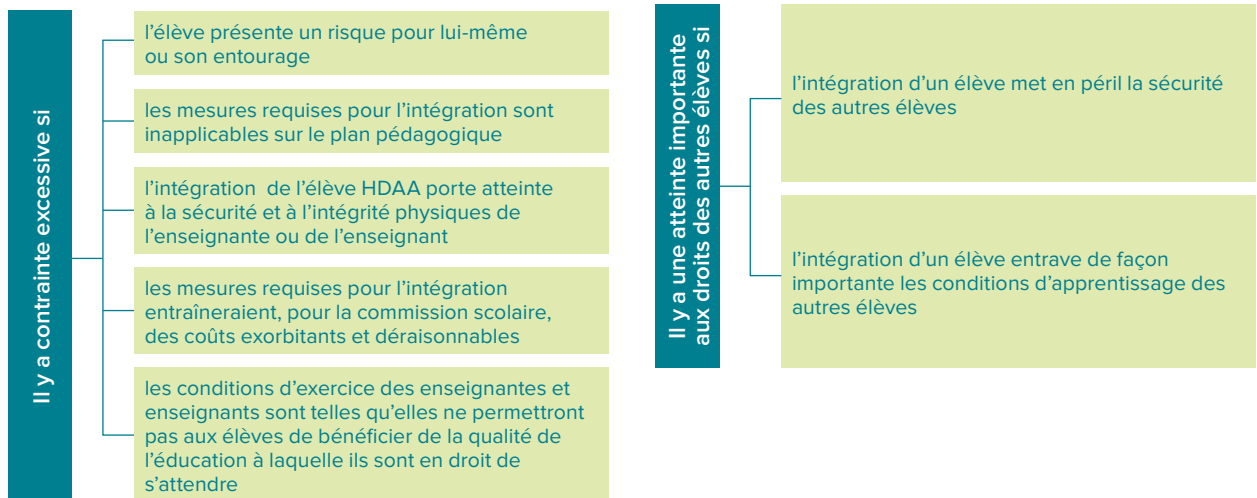


FIGURE AX-2 — CONTRAINTE EXCESSIVE ET ATTEINTE AUX DROITS DES AUTRES ÉLÈVES.

En résumé

Comme le montre la figure AX-3, la commission scolaire doit, en vertu de la LIP :

1. Mettre en place une politique relative à l'organisation des services éducatifs;
2. Adapter les services éducatifs à l'élève HDAA selon ses besoins et d'après l'évaluation de ses capacités;
3. Favoriser une intégration harmonieuse.

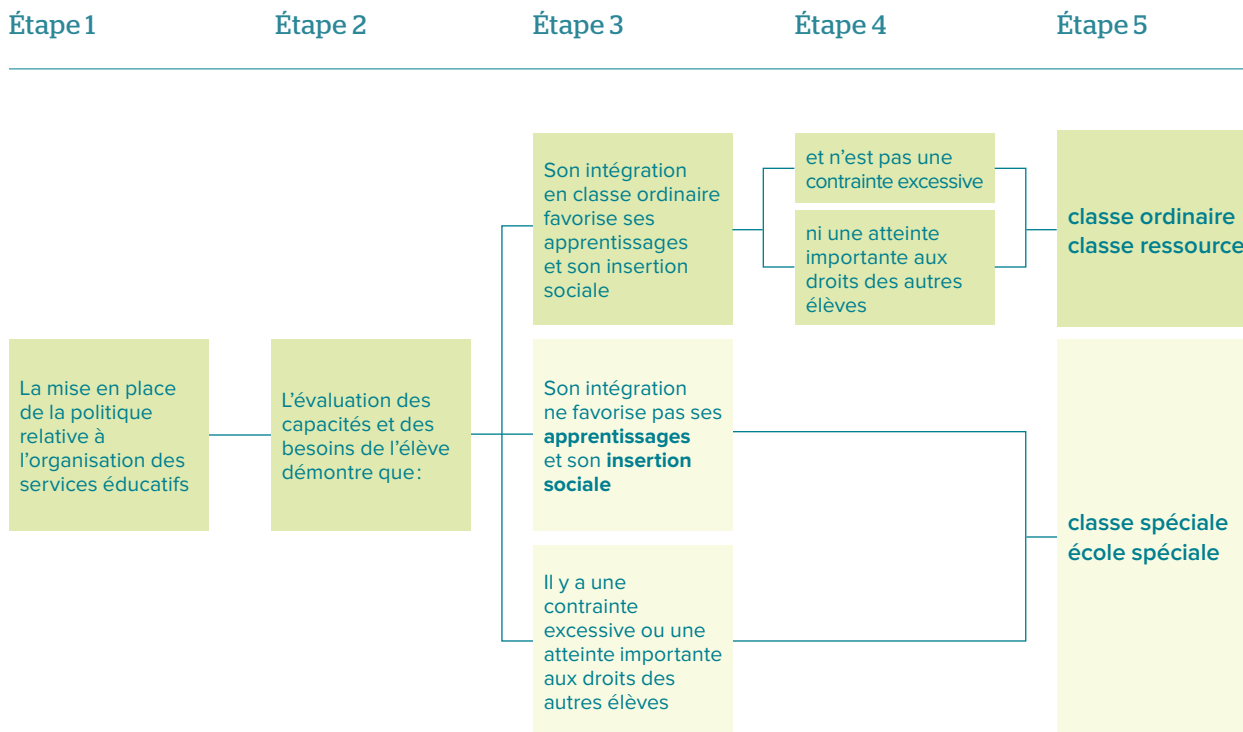


FIG. AX-3 — ÉTAPES DE L'INTÉGRATION.

La LIP impose des obligations à la commission scolaire. Cette dernière a l'obligation de la respecter et, par conséquent, de respecter sa propre politique en adaptation scolaire. Toutefois, seuls les parents ont l'intérêt suffisant, donc la capacité légale, pour faire appliquer la LIP à l'aide des tribunaux.

Annexe XI

Démystifier les pratiques dites efficaces en enseignement

XI

Certains adeptes des pratiques dites efficaces en enseignement tentent de nous imposer les modèles qu'ils préconisent. Rappelons que, dans les compétences professionnelles attendues de la profession enseignante, le personnel enseignant se doit d'exercer un esprit critique et nuancé devant tout dogmatisme ou toute imposition de pratiques dites efficaces en enseignement.

L'exercice du jugement professionnel, la connaissance des besoins des élèves, la composition de la classe, les moyens disponibles et le contenu des programmes doivent tous être pris en compte pour effectuer un choix éclairé. Essayons d'y voir plus clair.

1. Les pratiques à remettre en question

Les styles d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique)

Il n'y a pas de régions du cerveau spécialisées pour chacun de ces domaines : elles sont interconnectées (Laplante et Bédard, 2017). Donc, il est faux de prétendre que tel élève a tel style d'apprentissage. Souvent, il peut avoir une préférence pour apprendre, il se fera des tableaux ou se répétera la matière, mais c'est sa manière préférée de retenir l'information.

Pashler, MacDaniel, Rohrer et Bjork (2008) ainsi que Landrum et McDuffie (2010) cités dans Masson (2017) ont conclu qu'ils « n'avaient pas suffisamment de données probantes pour justifier l'utilisation des styles d'apprentissage dans les pratiques éducatives ».

Les simultanés et les séquentiels (cerveau gauche et cerveau droit)

Des auteurs prônent une théorie affirmant que chaque hémisphère du cerveau a son mode de représentation, le verbal pour le côté gauche et le non-verbal pour le côté droit, et qu'il utilise soit le procédé simultané, soit le procédé séquentiel pour traiter l'information. Il est vrai que la spécificité du langage se trouve dans le cerveau gauche, mais il ne faut pas interpréter à partir de ces données que certains élèves sont plus verbaux ou non verbaux. Ce n'est pas sur ces données que le personnel enseignant doit baser ses méthodes pédagogiques.

Nielson et autres (2013), cités dans Masson (2017), ont conclu leur recherche en disant que leurs « données n'étaient pas compatibles avec le fait que certaines personnes utilisaient plus leur cerveau gauche ou leur cerveau droit ». Nous utilisons tout notre cerveau, et certaines parties sont plus sollicitées que d'autres selon les activités faites par la personne.

Les intelligences multiples

Les intelligences multiples (Gardner, 2004) sont considérées comme un neuromythe (Masson, 2017). Même l'auteur admet que sa théorie n'est plus actuelle : « *I readily admit that the theory is no longer current. [...] And that is because I am no longer wedded to the particular list of intelligences that I initially developed*⁹². » (Masson, 2017)

Or, le site Web du service national RECIT fait encore l'éloge des intelligences multiples pour aider les élèves en difficulté (Paquin, s. d.). Il y est écrit qu'il devient essentiel de se doter de moyens concrets de différenciation. La théorie des intelligences multiples présente un type de différenciation qui peut servir de point de repère pour la compétence transversale du programme de formation Exploiter efficacement les technologies de l'information et de la communication.

Les neuromythes ont la couenne dure.

Le Brain Gym

Il est ici question des fameux exercices de coordination pour améliorer les fonctions des hémisphères gauche et droit du cerveau. Cela aide sûrement les élèves hyperactifs à se délester de leur énergie, mais ne favorise pas la réussite scolaire.

Masson (2017) cite une recherche scientifique qui conclut qu'il « n'existe aucune recherche empirique de qualité qui valide les prétentions de Brain Gym ».

2. Les pratiques jugées plus fiables

Barak Rosenshine (2010) a présenté les principes d'un enseignement efficace en s'inspirant de trois sources. La première provient de la recherche en sciences cognitives qui s'intéresse à la façon dont le cerveau traite les informations. La deuxième découle de l'observation directe des pratiques d'enseignantes et d'enseignants d'expérience. La troisième est issue des recherches de chercheuses et chercheurs cognitivistes.

Ce qui suit est une liste des procédures pédagogiques provenant de ces trois sources enrichies de recherches d'autres chercheurs.

Rappeler les connaissances antérieures

Commencer une activité par un bref rappel des apprentissages antérieurs et de ce que les élèves savent du sujet les aide à faire des liens. Les révisions quotidiennes constituent un élément important de l'enseignement, et la répétition est un principe important de l'apprentissage.

Présenter les nouvelles notions étape par étape

Présenter peu de nouvelles notions à la fois est également une bonne pratique. Enseigner en partant du plus simple au plus complexe et limiter la quantité de notions à enseigner dans une même période évite la surcharge cognitive chez les élèves. Après chacune de ces étapes, on doit faire pratiquer les élèves et les guider lorsqu'ils s'exercent sur ces nouveaux apprentissages.

Poser des questions

Poser un grand nombre de questions pour vérifier la compréhension est une autre procédure pédagogique conseillée. De plus, les consignes et les explications doivent être claires et détaillées. Les questions aident les élèves à mettre en pratique les nouveaux apprentissages et à établir des liens avec leurs apprentissages antérieurs.

⁹² [Traduction] Je reconnais volontiers que cette théorie n'est plus valide [...] parce que je me dissocie maintenant de la liste des différentes intelligences que j'avais d'abord établie.

Faire du modelage

Le modelage est la première étape du modèle de l'enseignement explicite⁹³. Les élèves ont besoin de soutien cognitif pour apprendre. Le modelage permet à l'élève de voir et d'entendre le raisonnement de l'enseignante ou de l'enseignant au fur et à mesure qu'elle ou il montre comment faire.

Favoriser la pratique guidée

La pratique guidée est la deuxième étape du modèle de l'enseignement explicite⁹³. Il importe de lui consacrer beaucoup de temps parce que les élèves en ont besoin pour transférer les connaissances apprises dans la mémoire à long terme. La pratique guidée demande à l'enseignante ou à l'enseignant de travailler simultanément avec les élèves. Le tutorat par les pairs est aussi une excellente façon de faire de la pratique guidée.

Vérifier la compréhension des élèves

Le fait de demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris fournit une occasion supplémentaire de manipulation des nouvelles notions. Cela permet aussi aux enseignantes et enseignants de repérer rapidement les erreurs que pourraient développer leurs élèves.

Viser la réussite

Il est important que les élèves obtiennent un taux de réussite élevé au moment des exercices. Les recherches constatent que le taux de réussite idéal qui permet d'optimiser les progrès des élèves se situe autour de 80 %. « C'est en s'entraînant qu'on apprend, mais s'entraîner peut aussi conduire à la catastrophe si on s'entraîne sur des erreurs. » (Rosenshine, 2010) C'est pourquoi il importe que l'enseignante ou l'enseignant apporte immédiatement des corrections et vérifie les réponses de tous les élèves.

Fournir un étayage pour les contenus complexes

Étayer veut dire donner du soutien. Cette démarche consiste à aider l'élève à réaliser des tâches plus complexes en lui fournissant un modèle et des aides tels un tableau, une grille.

Planifier la pratique autonome

La pratique autonome est la troisième phase du modèle de l'enseignement explicite⁹³. Cette phase permet aux élèves de travailler seuls et de se pratiquer sur les nouvelles notions. Ce travail en pratique autonome est nécessaire pour bien maîtriser les notions. Il importe de préparer suffisamment les élèves pour la pratique autonome et même de les accompagner au début du travail.

Réviser chaque semaine et chaque mois

Lorsque les connaissances sur un sujet donné sont larges et liées entre elles, il devient plus facile d'apprendre de nouvelles notions, et les connaissances antérieures sont plus aisément utilisables. Plus on les revoit et les réutilise, plus les liens entre elles deviennent solides.

Les enseignantes et enseignants sont les premières personnes qui interviennent auprès des élèves. Par conséquent, ils sont les mieux placés pour connaître leurs besoins et tenter du mieux possible d'y répondre selon la composition du groupe et les services de soutien que l'on met à leur disposition.

Note: La version originale de Rosenshine sur les principes d'un enseignement efficace est disponible sur le site du CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec) en version imprimable à <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/02/enseignement-efficace/>.

⁹³ Annexe IX — Les modèles d'enseignement respectueux de l'autonomie professionnelle.

Annexe XII

Les actions collectives possibles pour améliorer les services pour les élèves à risque et HDAA

XII

La LIP et la convention collective prévoient toute une série de mécanismes collectifs et individuels pour faire entendre la voix des enseignantes et enseignants. Ce sont autant de moments où il est important d'exprimer ses besoins et ceux des élèves afin d'améliorer les services offerts par la commission scolaire et par l'établissement. Cette annexe présente plusieurs de ces mécanismes collectifs. Par contre, le comité EHDAA au niveau de l'école, qui est très important pour les élèves ayant des besoins, est spécifiquement décrit à l'annexe XIII.

Se concerter et consulter

Pour tenter d'augmenter les services aux élèves à risque, en difficulté, HDAA ou à besoins particuliers, il faut favoriser la concertation entre les personnes déléguées syndicales et celles qui siègent aux différents comités de l'établissement (comité EHDAA au niveau de l'école, conseil d'établissement, comité de participation du personnel enseignant prévu à la convention collective [chapitre 4 de l'entente locale]). En plus de favoriser les interventions dans l'établissement, cette coordination facilitera l'acheminement des besoins de services au comité paritaire (entre le syndicat et la commission scolaire) pour les élèves HDAA. Le comité paritaire peut formuler des recommandations concernant, entre autres, la répartition des sommes allouées entre les écoles et les modèles d'organisation à privilégier.

Participer à l'élaboration des services complémentaires

La direction doit **élaborer, avec la participation du personnel**, la mise en œuvre des programmes de services complémentaires (définis dans les régimes pédagogiques) et déterminés par la commission scolaire ou prévus dans une entente conclue par cette dernière (LIP, art. 88, 89 et 110.2 (3)).

Les modalités de cette participation sont déterminées par le personnel en assemblée. Ainsi, l'assemblée pourra directement élaborer des propositions ou transmettre à un comité le mandat d'élaboration avec la direction. La proposition est ensuite soumise au conseil d'établissement, qui doit l'approuver ou la rejeter.

La consultation sur les besoins

La direction doit consulter les membres du personnel avant de faire part à la commission scolaire des besoins de l'établissement pour chaque catégorie de personnel (LIP, art. 96.20 et 110.13). **Le comité de participation du personnel enseignant** prévu à la convention collective (chapitre 4 de l'entente locale) peut saisir cette occasion pour faire des demandes d'augmentation de services pour répondre aux besoins réels.

Le projet éducatif

Le conseil d'établissement adopte le projet éducatif en concertation avec les différents acteurs intéressés et en favorisant la participation des enseignantes et enseignants (LIP, art. 74 et 109). De plus, à partir de juillet 2018, les **moyens** retenus pour atteindre les objectifs et les cibles du projet éducatif sont **proposés par le personnel** de l'établissement au directeur, qui doit les approuver ou les rejeter (LIP, art. 96.15 (6) et 110.12 (4)).

À chacune des consultations sur ces questions, il sera important pour les enseignantes et enseignants de faire valoir leur point de vue sur les **moyens** qu'ils souhaitent collectivement mettre en place pour soutenir leurs interventions auprès des élèves à risque, HDAA et à besoins particuliers. La proposition des **moyens** pour atteindre les objectifs du projet éducatif sera particulièrement importante pour rendre officielles les idées que le personnel enseignant souhaite mettre en œuvre.

Le conseil d'établissement

Le conseil d'établissement de l'école ou du centre est appelé à approuver ou à adopter plusieurs propositions de la direction qui peuvent être déterminantes pour les mesures de soutien apportées aux élèves à risque, HDAA et à besoins particuliers. Ces pouvoirs constituent autant d'occasions pour convaincre les autres membres du conseil d'établissement des orientations prônées par les enseignantes et enseignants. Ainsi, le conseil d'établissement :

- Adopte le projet **éducatif** et analyse les besoins des élèves et les enjeux liés à leur réussite (LIP, art. 74 et 109);
- Approuve la mise en œuvre des programmes de **services complémentaires** (LIP, art. 88 et 110.2, al. 3);
- Adopte le **budget de l'école** ou du centre (LIP, art. 96.24 et 110.4). Des discussions devraient se tenir pour consacrer les ressources nécessaires aux élèves en difficulté. La direction doit rendre compte de son administration du budget au conseil d'établissement (LIP, art. 96.24 et 110.13).

Le financement des services pour les différentes catégories d'élèves à risque, HDAA et à besoins particuliers diffère beaucoup entre le secteur des jeunes, la formation professionnelle et la formation générale des adultes. Quel que soit le financement, la commission scolaire a la possibilité, et parfois même l'obligation, de transférer des sommes pour améliorer la situation et remplir ses obligations auprès des élèves à risque, HDAA et à besoins particuliers, et des autres élèves qui les entourent.

Faire des propositions

Les enseignantes et enseignants font des recommandations quant au modèle de services qu'ils considèrent comme pertinent dans leur école, aux critères d'utilisation des services de ce modèle, ainsi qu'aux critères de distribution des services convenus dans ce même modèle. Cet aspect est traité plus précisément dans l'annexe XIII⁹⁴ du présent référentiel, qui porte sur le comité EHDAA au niveau de l'école.

En **formation professionnelle**, il est possible de proposer le financement de l'évaluation des acquis réels des candidates et candidats en début de programme, des diverses mesures d'accueil, des mises à niveau dans les matières de base, des activités de remédiation ou de récupération, du soutien psychologique ou orthopédagogique, etc.

En **formation générale des adultes**, on peut proposer, comme spécifié dans le cadre de référence du ministère de l'Éducation sur les services éducatifs complémentaires à la formation générale des adultes (Québec, 2009), de financer les orthopédagogues et les enseignantes ou enseignants-ressources, les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les psychologues, les travailleuses et travailleurs sociaux, les intervenantes et intervenants sociaux, les techniciennes et techniciens en travail social et le personnel infirmier, les orthophonistes, les animatrices et animateurs de vie scolaire.

Dans plusieurs centres, il a été possible de constater l'amélioration de l'offre des services et l'octroi de libération du personnel pour mettre en œuvre ces services. Il peut être opportun de rappeler qu'améliorer les services aux élèves peut favoriser la réussite et la persévérance scolaires.

Le comité paritaire au niveau de la commission scolaire pour les élèves à risque et HDAA

Ce comité a pour mandat de faire des recommandations sur la répartition des ressources entre la commission scolaire, les écoles et les centres. Pour effectuer ce travail, il doit connaître les besoins de tous les établissements. Il est impératif pour les enseignantes et enseignants de transmettre ces besoins aux représentantes et représentants de leur syndicat local. De plus, si un problème survenait dans un établissement, les enseignantes et enseignants pourraient également faire appel à leurs représentantes et représentants, et ces derniers pourront faire les interventions qui s'imposent à ce comité. Dans ce même ordre d'idées, il est important pour le syndicat et la FSE-CSQ de connaître les besoins et les problèmes rencontrés par les enseignantes et enseignants pour défendre leur point de vue auprès du ministère de l'Éducation et lors des négociations des conventions collectives.

⁹⁴ Annexe XIII – Comité EHDAA au niveau de l'école, secteur des jeunes.

Annexe XIII

Comité EHDAA au niveau de l'école, secteur des jeunes

XIII

Cette annexe donne les renseignements nécessaires au fonctionnement du comité EHDAA au niveau de l'école qui est prévu à la convention collective. Ce dernier doit servir d'interlocuteur avec le comité paritaire au niveau de la commission scolaire dans le but d'exprimer ses besoins pour une meilleure répartition des ressources entre les écoles.

Ce comité est un lieu privilégié pour faire connaître les besoins des écoles et vise la participation des enseignantes et enseignants à l'organisation des services aux élèves à risque et HDAA intégrés en classe ordinaire. Ce n'est pas seulement un comité où l'on est informé, mais un lieu où l'on doit faire des recommandations en représentant le point de vue de l'ensemble des enseignantes et enseignants.

Un des objectifs de ce comité est de rendre accessibles plus rapidement les services aux élèves à risque et HDAA, et ainsi faire de la prévention et de l'intervention rapide.

1. Le mandat du comité

Le comité a pour mandat de faire des recommandations à la direction de l'école sur tout aspect de l'organisation des services aux élèves à risque et HDAA. Ces recommandations portent notamment :

- sur les besoins de l'école en rapport avec ces élèves ;
- sur l'organisation des services.

2. La composition du comité

Les enseignantes et enseignants doivent nommer un maximum de trois représentantes ou représentants. Cette nomination se fait en assemblée générale. Il faudrait privilégier des enseignantes ou enseignants provenant des classes ordinaires, car les discussions porteront notamment sur l'organisation des services aux élèves à risque et HDAA intégrés en classes ordinaires.

La **direction** de l'école fait partie du comité. Elle peut être représentée au comité par son adjointe ou adjoint. Un membre du personnel professionnel, enseignant ou de soutien ne peut agir à titre de représentant de la direction.

À la demande des enseignantes ou enseignants ou de la direction de l'école, un membre du personnel **professionnel** ou du personnel de **soutien** travaillant de façon habituelle auprès des élèves à risque ou HDAA peut être invité au comité.

3. Le consensus

Les travaux du comité s'effectuent en privilégiant la recherche d'un consensus, c'est-à-dire l'accord de tous les membres du comité, y compris la direction ou sa représentante ou son représentant. L'accord du membre du personnel professionnel ou de soutien n'est pas requis.

La direction d'une école ne peut se présenter au comité avec des projets complètement ficelés et demander aux enseignantes et enseignants de donner leur accord. Aucune organisation des services ne peut ainsi être imposée.

À moins qu'elle ne s'oppose clairement à une recommandation, la direction est moralement liée par elle. Lorsqu'une recommandation des enseignantes et enseignants ne fait pas l'objet d'un consensus avec la direction et que celle-ci ne la retient pas, elle doit indiquer par écrit les motifs de sa décision.

En cas de difficulté de fonctionnement du comité au niveau de l'école, les enseignantes et enseignants peuvent soumettre le problème au comité paritaire au niveau de la commission scolaire ou au mécanisme de règlement des difficultés établi par le syndicat et la commission scolaire.

4. La fréquence des rencontres

La convention collective ne prévoit pas un nombre précis de réunions. Selon nous, un minimum de trois rencontres est nécessaire pour répondre aux différents mandats : une rencontre au printemps, pour faire les recommandations sur les besoins de l'école pour l'année suivante, une deuxième en juin ou en août, lors de l'octroi des ressources par la commission scolaire pour recommander l'organisation des services en fonction de ses ressources, et une troisième au milieu de l'année scolaire (décembre ou janvier), pour établir un bilan des recommandations et rectifier le tir, si nécessaire.

De plus, chaque année, le comité devrait établir le portrait de l'école. Cela lui permettrait de mieux répondre aux différents mandats.

5. Les besoins de l'école

Une fois par année, la direction doit faire connaître les besoins de l'école relativement aux élèves à risque et HDAA. Bien que la LIP prévoit à l'article 96.20 que la direction consulte les membres du personnel sur les besoins de l'école, le mandat du comité prévu à la clause 8-9.05 doit être respecté. Les deux mandats ne sont donc pas en opposition. La direction ne peut choisir entre la LIP et la convention collective.

Pour être en mesure de faire des recommandations sur les besoins de l'école, il faut tenir compte de la réalité du milieu, du nombre d'élèves intégrés et des besoins particuliers de certains élèves. Pour connaître ces données, il faut consulter les enseignantes et enseignants. La réalité de l'école connue, le comité prévoit les ressources dont l'école aura besoin pour l'année suivante. De plus, le comité paritaire au niveau de la commission scolaire doit tenir compte de ces données pour formuler ses recommandations concernant, entre autres, la répartition des sommes allouées entre les écoles et les modèles d'organisation à privilégier.

L'établissement des besoins de l'école doit se faire dans le respect de la politique de la commission scolaire relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA.

6. L'organisation des services

La commission scolaire alloue ses ressources en tenant compte des besoins exprimés par les écoles et des recommandations du comité paritaire au niveau de la commission scolaire pour les élèves à risque et HDAA. Elle se doit de faire connaître sa décision rapidement. Ces ressources peuvent être des transferts directs de services ou des montants transférés.

En tenant compte des montants transférés et des services offerts par les personnes-ressources, le comité fera des recommandations sur l'organisation générale des services.

Par contre, le comité n'a pas pour mandat de se prononcer sur l'acceptation des demandes (cas par cas) faites par les enseignantes et enseignants.

7. Les modèles de services

Il existe plusieurs modèles de services pour les élèves à risque et HDAA. Pour déterminer le modèle le plus adéquat, il est nécessaire de connaître le degré d'intégration, et les capacités et les besoins des élèves concernés de façon générale (voir la figure AX-1 à l'annexe X).

La détermination du ou des modèles de services doit se faire en respectant l'autonomie professionnelle du personnel concerné.

8. Les critères d'utilisation des services

Le comité doit recommander une démarche d'accessibilité aux services.

Pour ce faire, les membres du comité doivent tenir compte

- De la démarche à suivre;
- De l'utilisation du formulaire;
- Du rôle de la direction;
- Des disponibilités des ressources.

9. Les critères de distribution des services

Pour recommander des critères de distribution des services, il faut tenir compte:

- Des élèves intégrés (handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage);
- Du nombre d'élèves intégrés ou du degré d'intégration;
- De la taille des groupes;
- Du niveau d'enseignement que nous désirons privilégier;
- De la présence ou non de classes spécialisées;
- Des plans d'intervention établis;
- Des élèves reconnus.

Conclusion

L'implication des enseignantes et enseignants est essentielle à l'amélioration et à l'organisation des services aux élèves à risque et HDAA. Avec la décentralisation des budgets dans les écoles, il sera d'autant plus important d'y faire entendre la voix des enseignantes et enseignants, entre autres, en suivant les sommes décentralisées des mesures budgétaires qui touchent les élèves à risque et HDAA.

Bibliographie



Bibliographie

- ALBERTA EDUCATION (2005). *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique*, Alberta, Direction de l'éducation française.
- ALBERTA EDUCATION (2005). *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels ou psychopathologiques*, Alberta, Direction de l'éducation française.
- ALBERTA EDUCATION (2008). *Viser le succès : enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, Alberta, Direction de l'éducation française.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). DSM-IV-TR, *Diagnostic and statistical Manual of mental disorder*, 4^e éd., version révisée, Washington, DC.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2015). DSM-5, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 5^e éd., Elsevier Masson.
- APRIL, Johanne, et Anik CHARRON (2012). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*, Chenelière Éducation, 224 p.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (2015). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*, [En ligne] (2 mars). [<http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/définition-des-tas/définition-officielle-des-tas>].
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES (2017). *Lexique*, [En ligne]. [<https://aqa.qc.ca/public/orthophoniste/lexique/>].
- BESSETTE, L., F. DUBÉ et C. OUELLET (2016). *Développer la fluidité et enseigner des stratégies de compréhension au primaire*, Québec, CTREQ (avril).
- BISSONNETTE, Steve (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*, Thèse de doctorat, Université Laval, 206 p.
- BISSONNETTE, Steve, et autres (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, article 1.
- BLAIR, Clancy (2013). « Les fonctions exécutives à l'école », dans Tremblay, R. E., M. Boivin et R. DeV. Peters, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Éd. J. Bruce Morton, éd. Thème (janvier). [<http://www.enfant-encyclopedie.com/fonctions-executives/selon-experts/les-fonctions-executives-lecole>].
- BOWEN F., et autres (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le Pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*, Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire, 93 p.
- BRODEUR, Monique, et autres (2008). *La forêt de l'alphabet*. Adapté du *Scott Foresman Early Reading Intervention* et du *Peer-Assisted Learning Strategies*.
- CAPUANO, France (2002). *Fluppy*, Programme d'entraînement aux habiletés sociales s'adressant aux élèves du préscolaire et du primaire.
- CAPUANO, France (2014). *Impact des habiletés socio-affectives sur la réussite scolaire*, Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie.
- CARTIER, Sylvie C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*, Montréal, Éditions CEC.
- CENTRE POUR LES SCIENCES DE L'APPRENTISSAGE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL et UNIVERSITÉ CONCORDIA (2015). *ABRACADABRA*, Ressource numérique pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture, [En ligne]. [<https://petitabra.concordia.ca>].
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES et CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2005-2010). *Dispositions liant le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale des syndicats du Québec*, Québec, 295 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES et CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2010-2015). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale des syndicats du Québec*, Québec, 287 p.

- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES et CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2015-2020). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale des syndicats du Québec*, Québec, 389 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*, Québec (février), 86 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (août), 141 p.
- CORNIYOU, Marine, et Dominique FORGET (2015). «Autisme: un monde en soi», *Québec Science* (31 mars).
- CRÊTE, Françoise, et autres (2011). *Petits mots, j'entends tes sons!*
- DE WECK, Geneviève, et Pascale MARRO (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*, Paris, Elsevier Masson, 376 p.
- DESROCHERS, A., et M. J. BERGER (2011). *L'évaluation de la littératie*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 383 p.
- DESROCHERS, Alain (2016). *Le modèle de la réponse à l'intervention et sa mise en œuvre*, ADIGECS (mai), 34 p.
- DESROSIERS, Hélène, et Amélie DUCHARME (2006). «Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle», dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique, vol. 4, fascicule 1 (octobre).
- DESTREMPES-MARQUEZ, D., et L. LAFLEUR (1999). *Les troubles d'apprentissage: comprendre et intervenir*, Montréal, Éditions Hôpital Ste-Justine, 128 p.
- DION, Éric, et autres (2005). *Apprendre à lire à deux, Adapté du Peer-Assisted Learning Strategies*, Université du Québec à Montréal.
- DUNBERRY, Danielle, et Benoît DUMAS (2008). *Mieux comprendre l'élève présentant une déficience intellectuelle légère pour mieux intervenir*, Montréal, Colloque du Centre François-Michelle (17 octobre), 38 p.
- DUNCAN, Greg J., et autres (2007). "School readiness and later achievement", *Development Psychology*, vol. 43, n° 6 (novembre), p. 1428-1446.
- ÉCALLE, Jean, et Annie MAGNAN (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2^e éd., Dunod, 288 p.
- EHRI, L. C., et autres (2001). "Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 3, p. 393-447.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2012). *Complément au programme de formation 1^{er} cycle du primaire en lecture-écriture*, Québec, FSE-CSQ. Inédit.
- FEJZO, Anila (2015). *Histoire de famille*, Édition Geneviève Boutin et Claude Boisseau.
- FLETCHER, Jack M. (2008). *Identifying Learning Disabilities in the Context of Response to Intervention: A Hybrid Model*, États-Unis, University of Houston.
- FORTIN, Laurier, et Pierre POTVIN (2011). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS)*, CTREQ.
- FUCHS, Douglas, et autres (1997). "Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity", *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, p. 174-206.
- FUCHS, Douglas, Lynn S. FUCHS et Pamela M. STECKER (2010). "The 'Blurring' of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services", *Exceptional Children*, vol. 76, n° 3, p. 301-323.
- GARDNER, Howard (2004). *Les intelligences multiples*, Édition Retz.
- GIASSON, Jocelyne (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*, 2^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, Jocelyne (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*, Gaëtan Morin éditeur.
- GODARD, L. (2007). *Notes de cours sur les difficultés en lecture et en écriture*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- GODIN, M. P. (2017). «Je lis, mais je ne comprends pas. Qui sont ces "faibles compreneurs" en lecture?», *Parlons apprentissage*, [En ligne]. [<https://parlonsapprentissage.com/je-lis-mais-je-ne-comprends-pas-qui-sont-ces-faibles-compreneurs-en-lecture/>].
- GOMBERT, Jean Émile (2002). *La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques*, [En ligne], 4 p. [http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/apprendre_a_lire_Gombert.pdf].
- GOMBERT, Jean Émile (2003). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*, [En ligne] (décembre). [<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf>].

- GOUPIL, Georgette (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 360 p.
- GOUPIL, Georgette (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 4^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 362 p.
- HAAGER, Diane, Janette KLINGNER et Sharon VAUGHN (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore, Brookes Publishing Company.
- HARMS, Thelma, Richard M. CLIFFORD et Debby CRYER (2011). *Échelle d'évaluation, environnement préscolaire* (traduit par Madeleine Baillargeon et Hélène Larouche), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HARRISSON, Brigitte (2004). *Le syndrome d'Asperger et le milieu scolaire: guide d'intervention*, Fédération québécoise de l'autisme, 45 p.
- HARRISSON, Brigitte, et Lise ST-CHARLES (2010). *L'autisme: au-delà des apparences*, Rivière-du-Loup, Éditions Concept ConsultED, 555 p.
- HARRISSON, Brigitte, et Lise ST-CHARLES (2017a). *Guide scolaire Saccade 4-11 ans*, Éditions Saccade, 64 p.
- HARRISSON, Brigitte, et Lise ST-CHARLES (2017b). *L'autisme expliqué aux non-autistes*, Éditions Trécarré (mars), 176 p.
- HATTIE, John (2007). *Developing Potentials for Learning: Evidence, assessment, and progress*, Nouvelle-Zélande, Earli, 74 p.
- HATTIE, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge, 382 p.
- HATTIE, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge, 296 p.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2010). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, ELDEQ 1998-2010*.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2012). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012: portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives, EQDEM*, Québec, 105 p.
- INSTITUT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (2017). *Troubles d'apprentissage et défis dans le monde d'aujourd'hui*, 42^e Congrès annuel de l'Institut TA, présentation de madame Claudia Verret.
- INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MÉDICALE (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*, Paris, INSERM, 842 p.
- INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MÉDICALE (2014). *Troubles des apprentissages: les troubles «dys»*, [En ligne] (octobre). [<https://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-les-troubles-dys>].
- JANOSZ, Michel (2000). «L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine», *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 122 (septembre), p. 105-127.
- JANOSZ, Michel, et autres (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)*, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- JAPEL, Christa, et autres (2010). *Les aventures de Mimi et ses amis*, Centre de psycho-éducation du Québec.
- JOHNSTON, Judith (2010). «Facteurs qui influencent le développement du langage», dans Tremblay, R. E., M. Boivin et R. DeV. Peters, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], éd. S. Rvachew, éd. thème. [<http://www.enfant-encyclopedie.com/developpement-du-langage-et-alphabetisation/selon-experts/facteurs-qui-influencent-le-developpement>].
- LADOUCEUR, Pauline (2012). *Les balises et les limites de l'intégration pour répondre aux besoins de tous les élèves*, Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), 442 p.
- LANGÉVIN, Jacques, Carmen DIONNE et Sylvie ROCQUE (2004). «Incapacités intellectuelles: contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention», dans ROUSSEAU, Nadia, et Stéphanie BÉLANGER, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-203.
- LANGÉVIN, L. (1992). «Stratégies d'apprentissage: où en est la recherche?», *Vie pédagogique*, Québec, n° 77 (mars), p. 39-43.
- LAPLANTE, Line, et autres (2010). *Identification de la dyslexie: contribution du modèle RTI et du modèle d'intervention multiniveaux*, 36^e congrès de l'AQETA, Montréal, 23 mars 2010.
- LAPLANTE, Line (2013). *L'élève dyslexique en classe ordinaire: de la différence à la différenciation*, Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, Montréal.

- LAPLANTE, Line, et autres (2011). *D'une intervention pédagogique universelle à une intervention pédagogique ciblée: caractéristiques, bénéfiques et défis du modèle d'intervention à 3 niveaux*, Congrès de l'AQETA, Montréal.
- LAPLANTE, Line, et autres (2016). *Écrire, une compétence qui se construit: impact du modèle d'intervention à trois niveaux sur la prévention des difficultés en écriture auprès d'élèves de la maternelle et du 1^{er} cycle du primaire issus de milieux défavorisés*, Montréal, Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- LAPLANTE, Line, et Mélanie BÉDARD (2012). *La neuroéducation: un nouvel éclairage sur la dyslexie*, Congrès de l'AQETA.
- LAPLANTE, Line, et Mélanie BÉDARD (2017). *Les neurosciences, éducation, et pratiques probantes auprès des personnes qui présentent un trouble d'apprentissage*, Colloque de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal.
- L'audimutité* (1992). [Enregistrement vidéo], réalisateur: Josée Fortin, Montréal, Association québécoise de la dysphasie, cassette vidéo CA-V1-001, 150 minutes.
- LECLERC, Danielle, et autres (2012). *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation – La violence laisse des traces. Il faut s'en occuper!*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec, 42 p.
- LECLERC, Danielle, Pierre POTVIN et Line MASSÉ (2016). «Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire: diplomation ou décrochage?», *Revue de psychoéducation*, vol. 45, n° 1, p. 113-130.
- LECLERC, Julie, Jacques FORGET et Kieron P. O'CONNOR (2008). *Quand le corps fait à sa tête: le syndrome de Gilles de la Tourette*, Montréal, Éditions MultiMondes.
- Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Éditions Guérin.
- LEMELIN, Jean-Pascal et Michel BOIVIN (2007). «Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école», dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 2.
- LESSARD, Anne, et autres (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*, Sherbrooke, CRIRES.
- MAILLART, Christelle (2017). *Que sait-on de l'apprentissage chez les enfants dysphasiques*, 42^e congrès annuel de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal (21 mars).
- MAILLART, Christelle, et Marie-Anne SCHELSTRAETE (2012). *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation*, France, Elsevier Masson.
- MASSÉ, Line, et Claudia Verret (2015). *Aider les élèves ayant un TDAH à compenser leurs déficits pour réussir à l'école*, 40^e congrès annuel de l'AQETA, Montréal (25 mars).
- MASSÉ, Line, Martine VERREAULT et Claudia VERRET (2011). *Mieux vivre avec le TDAH à la maison*, Montréal, Chenelière Éducation, 552 p.
- MASSÉ, Line, Nadia DESBIENS et Catherine LANARIS (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- MASSÉ, Line, Nadia DESBIENS et Catherine LANARIS (2013). *Les troubles du comportement à l'école*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 408 p.
- MASSON, Steve (2017). *Connaître les neuromythes pour mieux enseigner*, Webinaire organisé par PRECA, Saint-Georges-de-Beauce.
- MAZEAU, Michèle (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant: du trouble à la rééducation*, 2^e éd., Paris, Elsevier Masson, 248 p.
- MORIN, Marie-France, et Isabelle MONTÉSINOS-GELET (2007). «Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, p. 663-683.
- MOTTRON, Laurent (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes: nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*, Éditions Mardaga, 256 p.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, États-Unis, 231 p.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading in Instruction*, États-Unis, 449 p.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*, France, Éditions Odile Jacob.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature, de la 4^e à la 6^e année: fascicule 5: la communication orale*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 111 p.
- OUELLET, Chantal, et autres (2014). *Études des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*, Recherche financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, Montréal, 24 p.
- PAGANI, Linda S., et autres (2011). «Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle», dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 1, 12 p.
- PAQUIN, Colette [s. d.]. «Les intelligences multiples», *Service national du RÉCIT en adaptation scolaire*, [En ligne]. [<http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?article104>].
- PASHLER, Harold, et autres (2008). «Learning Style: Concepts and Evidence», *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 9, n° 3, (décembre).
- POIRIER, Nathalie, et Mélissa GAUCHER (2009). «Le syndrome d'Asperger et le syndrome de dysfonctions non verbales: caractéristiques et diagnostic différentiel», *L'Évolution psychiatrique*, [En ligne], vol. 74, n° 4 (octobre – décembre) p. 606-620. [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014385509000942>].
- POLYQUIN-VERVILLE, Hélène, et Égide ROYER (1992). *Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (avril), 67 p.
- POTVIN, Pierre, et autres (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire: y'a une place pour toi!*, 2^e éd., Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- POTVIN, Pierre, et autres (2017). *Agir dès les premiers signes: répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, CTREQ.
- POTVIN, Pierre, et Jean-René LAPOINTE (2014). *Premiers signes: guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire*, Québec, CTREQ (juin), 78 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès: plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 15 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité: agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes: plan d'action*, Québec, Le Ministère, 12 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: français, langue d'enseignement*, Québec, Le Ministère, p. 72-95.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Identification des élèves à risque présentant la caractéristique de retard d'apprentissage aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles*, Québec, Le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 354 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Étude des crédits 2015-2016*, Québec, Le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Guide de gestion – Édition 2015: sanction des études et épreuves ministérielles, formation générale des jeunes; formation générale des adultes; formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 194 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire 4 ans*, Québec, Le Ministère, 35 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006b). «Dossier: pourquoi lire, aujourd'hui?», *Vie pédagogique*, n° 139 (avril-mai), 58 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, Le Ministère, 24 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Difficultés de comportement: nouvelles connaissances, nouvelles interventions*, Québec, Le Ministère, 14 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes: cadre de référence*, Québec, Le Ministère, 45 p.

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, Le Ministère, 9 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec: organisation des services*, Québec, Le Ministère, 23 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2015). «Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme?», *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 43 (mai), 24 p.
- RABY, Carolle, et Sylvie VIOLA (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*, Anjou, Éditions CEC, 273 p.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture: une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, Ottawa, 148 p.
- ROBERTSON, Andrée, et Pierre COLLERETTE (2005). «L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3.
- ROSENSHINE, Barak (2010). *Principles of Instruction*, France, International Academy of Education, International Bureau of Education, 31 p.
- ROSENSHINE, Barak (2012). "Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know", *American Educator*, vol. 36, n° 1 (printemps), p. 12-19.
- ROURKE, Byron P. (1989). *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome and the Model*, New York, Guilford Press (mai), 253 p.
- ROUSSEAU, Nadia, et Stéphanie BÉLANGER (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 402 p.
- ROYAL SOCIETY (2011). *Brain Waves Module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning*, Londres (février), 22 p.
- SAINT-LAURENT, Lise (1997). «Recherche québécoise en déficience intellectuelle: perspective et prospective», Actes du colloque Recherche Défi, *Revue québécoise de la déficience intellectuelle*, numéro spécial (mai), 10 p.
- SAINT-LAURENT, Lise (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 376 p.
- SAINT-LAURENT, Lise, et autres (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 297 p.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, et Pascale COLÉ (2013). *Lecture et dyslexie: approche cognitive*, 2^e éd., Paris, Dunod (janvier), 352 p.
- STANOVICH, Paula J., et Keith E. STANOVICH (2003). *Using Research and Reason in Education: How Teachers Can Use Scientifically Based Research to Make Curricular & Instructional Decisions*, Portsmouth, New Hampshire, RMC Research Corporation, 47 p.
- SULLIVAN PALINCSAR, Annemarie, et Ann L. BROWN (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities", *Cognition and Instruction*, [En ligne], vol. 1, n° 2, p. 117-175. [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.648.8749&rep=rep1&type=pdf>].
- SWANSON, H. Lee (1999). "Reading Research for Students with LD: A Meta-Analysis of Intervention Outcomes", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, n° 6 (novembre-décembre), p. 504-532.
- TOMLINSON, Carol Ann (2003). *La classe différenciée*, Chenelière Éducation, 184 p.
- TORGESEN, Joseph K. (2004). "Avoiding the Devastating Downward Spiral: The Evidence That Early Intervention Prevents Reading Failure", *American Educator*, [En ligne] (automne). [<https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2004/avoiding-devastating-downward-spiral>].
- TORGESEN, Joseph K. (2006). "Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia", dans SNOWLING, M., et C. HULME (éd.), *The Science of Reading: Handbook*, Oxford, Blackwell Publishers.
- TORGESEN, Joseph K. (2006). *Reflections on Reading First and the Path Ahead: Our Continuing Challenges and Responsibilities* (juin), North Carolina Reading First.
- TORGESEN, Joseph K., et autres (1999). "Preventing Reading Failure in Young Children With Phonological Processing Disabilities: Group and Individual Responses to Instruction", *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n° 4, p. 579-593.

TRÉPANIÉ, Maryse, et Lise SAINT-LAURENT (1996). *Les services aux élèves handicapés ou en difficulté: état de la situation et perspectives*, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec - communications.

VAN GRUNDERBEECK, N., et autres (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, [En ligne], Université de Montréal (novembre). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/guide.pdf].

VAUGHN, Sharon, Candace S. BOS et Jeanne S. SCHUMM (2007). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*, 4^e éd., États-Unis, Pearson Allyn & Bacon, 562 p.

VERRET, Claudia, et autres (2017). *L'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en éducation physique et à la santé: état des connaissances et pistes d'action*, 42^e congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal (22 mars).

VIAU, Rolland (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 161 p.

WALCOT-GAYDA, Elizabeth (2005). « Comprendre les troubles d'apprentissage », *Association canadienne des troubles d'apprentissage*, [En ligne]. [<http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/les-tas-en-bref>].

WANG, Margaret C., Geneva D. HAERTEL et Herbert J. WALBERG (1990). "What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature", *The Journal of Educational Research*, vol. 84, n° 1, p. 30-43.

Sites consultés

Académie Nancy Metz: <http://www.ac-nancy-metz.fr/>

Apprenants en difficulté et littératie (ADEL): <http://www.adel.uqam.ca>

Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA): <http://www.ldac-acta.ca/fr>

Centre de psycho-éducation du Québec (CPEQ): <http://www.cpeq.net>

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ): <https://www.ctreq.qc.ca/>

Centre François-Michelle (déficience intellectuelle légère): <http://www.francois-michelle.qc.ca/admission/>

Clinique Orthofino (orthopédagogie): <http://www.orthofino.com>

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants: <http://www.enfant-encyclopedie.com>

Institut des troubles d'apprentissage: <http://www.institutta.com>

International Academy of Education: <http://www.iaeed.org/index.php/ed-practices-series>

Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche: <http://www.labpe.uqam.ca>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS): <http://www.education.gouv.qc.ca>

Programme d'enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS), UQAM: <https://unites.uqam.ca/adapt/>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE): <http://www.rire.ctreq.qc.ca/>

SACCADE – Centre d'expertise en autisme: <http://saccade.ca/>

Notes

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

Notes

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

fse.lacsq.org

facebook.com/FSECSQ

twitter@FSECSQ

