



RÉFÉRENTIEL
**LES ÉLÈVES
À RISQUE
ET HDAA**

Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers - élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)

Adapté à l'Entente nationale 2010-2015

Nouvelle édition – Avril 2013

 Fédération
des syndicats
de l'enseignement (CSQ)

Enseigner, c'est s'engager de A à Z.


CSQ

Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves
ayant des besoins particuliers – élèves à risque et élèves handicapés
ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)

Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ)
320, rue St-Joseph Est, bureau 100
Québec (Québec) G1K 9E7
Téléphone : 418 649-8888
Télécopie : 418 649-1914
Courriel : fse@csq.qc.net
Internet : www.fse.qc.net

Remerciements

Au nom de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), nous remercions la Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ) pour sa grande collaboration ainsi que les personnes nommées ci-après pour leur précieuse contribution au référentiel.

Pour la FPSS :

Sylvie Lanctôt, technicienne en éducation spécialisée
Patricia Ferlatte, technicienne en éducation spécialisée
Éric Vézina, technicien en éducation spécialisée

Pour la FSE :

Louise Nadeau, enseignante
Lorraine Salvas, enseignante orthopédagogue
Nous remercions tout particulièrement M^{me} Thérèse Cyr, conseillère à la FSE, pour son expertise sur la convention collective.

Pauline Ladouceur

*Conseillère à la FSE
Responsable de la recherche et de la conception de ce référentiel*

Marc Séguin

*Conseiller à la FSE
Responsable pour l'édition de 2013*

Réimpression revue et corrigée, avril 2013

© Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 2009

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009
Bibliothèque et Archives Canada
ISBN 978-2-89061-118-4

Tous droits réservés pour tous pays. Reproduction par quelque procédé que ce soit et traduction, même partielles, interdites sans l'autorisation de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).

Table des matières

Préambule	5
Partie A - Élèves à risque	7
1. Les élèves à risque	7
Partie B - Élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation	11
1. Les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention (TDA) avec hyperactivité (TDAH)	12
2. Troubles du comportement	13
3. Troubles graves du comportement (code 14)	15
Partie C - Élèves HDAA : élèves en difficulté d'apprentissage	17
1. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.....	17
2. Les élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe et dyscalculie)	18
3. Les élèves présentant une déficience intellectuelle légère	19
4. Les élèves présentant une dysphasie de légère à moyenne.....	21
Partie D - Élèves HDAA : élèves handicapés	23
1. Les élèves présentant une déficience langagière (code 34).....	23
2. Les élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED) (code 50)	24
3. Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)	26
4. Les élèves présentant un trouble relevant de la psychopathologie (code 53)	27
Partie E - Reconnaissance ou identification des élèves selon l'Entente nationale 2010-2015 et la lettre d'entente du 30 juin 2011	29
Références	31

Préambule

Les raisons du référentiel

Lors de l'enquête terrain conduite en 2007 par la FSE sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), plusieurs enseignantes et enseignants ont émis le désir d'avoir de l'information sur les différentes catégories de difficulté et de handicap afin d'être en mesure de les comprendre et de demander le soutien dont les élèves et eux-mêmes ont besoin. Pour répondre à ce souhait, la FSE a bâti ce référentiel et la FPSS a contribué à son enrichissement.

L'objectif du référentiel

Le référentiel est un outil conçu principalement pour soutenir le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves HDAA intégrés en classe ordinaire. Il est important de comprendre que, même si le personnel enseignant utilise plusieurs stratégies d'enseignement, ces élèves, pour avoir une chance égale de réussir, requièrent du soutien donné la plupart du temps par du personnel spécialisé.

Cet outil n'est ni un guide pédagogique ni une référence aux connaissances à enseigner. À l'occasion, il suggère du matériel pour aider l'enseignante ou l'enseignant, mais il n'a aucun lien avec la didactique spécifique de chacune des disciplines au programme de formation.

Le référentiel s'appuie sur la recherche en éducation pour présenter les principales caractéristiques des élèves, pour expliquer la manière dont leurs difficultés peuvent se manifester en classe et énoncer leurs besoins pour apprendre. Ensuite, il précise le soutien qui leur est nécessaire ainsi que le personnel spécialisé qualifié pour répondre à leurs besoins particuliers.

La structure du référentiel

Chacune des quatre parties du référentiel est subdivisée en six rubriques :

- la définition ;
- les caractéristiques des élèves ;
- les manifestations de leurs difficultés ;
- leurs besoins pour apprendre ;
- le soutien qui leur est nécessaire ;
- le personnel qualifié pour donner le soutien.

Un outil à développer

Cette nouvelle version du référentiel demande à subir l'épreuve de l'utilisation. Toutes vos remarques sur son contenu et des éléments qui pourraient y être rajoutés sont les bienvenus.

Partie A - *Élèves à risque* (ne sont pas compris dans l'appellation EHDA)

L'importance de la prévention particulièrement chez les élèves à risque

Dans le milieu scolaire, lorsqu'il est question des élèves à risque, la prévention devient la pierre angulaire des priorités. Tant la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) que l'Entente 2010-2015 relèvent son importance.

Selon Royer, Saint-Laurent, Moisan et Bîteau (1995, p. 261), « un élève à risque est un jeune qui démontre certaines difficultés d'apprentissage ou manifeste des comportements qui sont susceptibles de l'empêcher d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation poursuivis par l'école ». Selon ces auteurs, le terme **élève faible** est équivalent à celui d'**élève à risque**. À la suite de leurs résultats de recherche, ils avancent qu'un élève sur quatre est considéré à risque et qu'une classe se retrouve avec une moyenne de six à sept de ces élèves.

Les élèves à risque sur le plan des apprentissages

La prévention des difficultés en lecture est prioritaire

Certains chercheurs (INSERM, 2007 ; Torgesen dans Godard, 2007 ; Giasson, 1997 et Saint-Laurent, 1995) prônent la prévention en démontrant l'importance pour l'école de s'occuper particulièrement des difficultés en lecture, car la lecture est la pierre d'achoppement des élèves à risque. À ce propos, l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2007) juge que la prévention de la lecture en milieu scolaire pourrait concerner trois types d'élèves : celles et ceux qui, au préscolaire, pourraient présenter des difficultés à reconnaître les lettres minuscules et majuscules ainsi que les phonèmes des lettres, celles et ceux qui éprouvent de la difficulté en lecture, particulièrement dans l'utilisation des correspondances graphème-phonème lors de leur première et deuxième années, et les élèves dyslexiques.

Les élèves à risque sur le plan comportemental

Selon Goupil (2007), « de nombreux auteurs insistent sur l'importance de la prévention des difficultés comportementales ; il faut donc disposer de certains critères afin de déterminer les besoins ».

Potvin et ses collaborateurs (2007) présentent quatre types de ces élèves à risque¹ :

- le type « peu motivé » ;

- le type « problèmes de comportement » ;
- le type « comportements antisociaux cachés » ;
- le type « dépressif ».

Une grille pour identifier l'élève à risque d'échec au primaire

Potvin (2002) suggère, pour le primaire, une grille d'identification² afin d'évaluer à quel niveau (faible, modéré ou sévère) les élèves sont à risque. Elle se veut un outil facile à administrer et à compiler pour l'enseignante ou l'enseignant qui désire réaliser un portrait global de la situation de risque de ses élèves. Toutefois, selon ce chercheur, elle ne peut être utilisée pour porter une évaluation diagnostique.

Le personnel enseignant est invité à faire de la prévention une priorité, mais en retour on doit lui attribuer l'aide nécessaire pour qu'il puisse y parvenir.

1. Les élèves à risque

1.1 Définition³

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.

1.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez ces élèves

Sur le plan des apprentissages :

(Godard, 2007 ; Goupil, 2007 ; Potvin, 2007 ; Saint-Laurent et collab., 1995)

- ils possèdent des capacités intellectuelles normales ;
- ils ont une faible performance scolaire, entre autres en français et en mathématiques ;
- ils manquent d'autonomie ;
- ils sont passifs devant une tâche, car ils comprennent mal les tâches à exécuter et sont sans ressources stratégiques ;
- ils ont un répertoire limité de stratégies cognitives et métacognitives⁴, donc ils compensent en surutilisant celles qui leur sont familières ;

¹ Pour des informations sur ces élèves et les programmes proposés : Potvin (2007) *Y'a une place pour toi !*, p. 16.

² http://www.uqtr.quebec.ca/~potvin/grille_prim.pdf.

³ La plupart des définitions données sont tirées des Dispositions liant 2005-2010, Annexe XIX, p. 206.

⁴ Les stratégies cognitives sont des stratégies pour faciliter l'acquisition, l'emmagasinage ou l'utilisation de l'information (par exemple : mémoriser, établir des liens, faire des catégories).

Les stratégies métacognitives concernent la capacité pour un élève de gérer, d'ajuster et de réguler des actions cognitives dans un apprentissage, Goupil (2007) donne une explication de chacune de ces stratégies et une liste de tâches, en lien avec elles, à accomplir avec les élèves.

- ils manquent d'engagement et de persévérance dans leurs activités (faible motivation scolaire et faible estime d'eux-mêmes) ;
- ils se laissent facilement distraire ;
- ils peuvent avoir des difficultés de langage.

Cette liste n'est pas exhaustive, car elle ne tient pas compte de toutes les caractéristiques des élèves à risque.

Sur le plan comportemental :

(Goupil, 2007 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992 ; Saint-Laurent et collab., 1995)

- ils pourraient avoir des difficultés liées à une cause ponctuelle (événement personnel, problèmes familiaux, toxicomanie, etc.) ;
- ils présentent des comportements perturbateurs ou non conformes aux règles établies et, la plupart du temps, c'est l'accumulation de comportements anodins et non tolérés qui dérange le personnel enseignant et les autres élèves de la classe. Toutefois, l'acceptation et la tolérance de leurs comportements peuvent varier en fonction des valeurs des personnes qui les entourent⁵ (CSE, 2001 ; Goupil, 2007).

1.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

Sur le plan des apprentissages :

- ils éprouvent du mal à se mettre au travail, car ils ne savent pas quoi faire et par où commencer ;
- ils demandent de l'aide régulièrement pour être capables d'accomplir leur travail ou n'en demandent pas alors qu'ils devraient le faire ;
- ils ne commencent ni ne finissent leur travail en même temps que les autres ;
- ils ont souvent des problèmes de conscience phonémique, une lecture peu fluide, un vocabulaire plus pauvre et peu de stratégies de compréhension. Ils ont donc souvent de la difficulté à comprendre le sens de ce qu'ils lisent, à résumer un texte et à retenir l'information lue ;
- 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 mémorisent les connaissances enseignées sans vraiment les comprendre ;
- ils font les calculs demandés en mathématiques sans trop comprendre les concepts. Ils ne savent pas comment résoudre un problème et cherchent une réponse sans être capables de justifier une démarche.

Sur le plan comportemental :

- ils sont agités, se disputent avec leurs pairs, parlent en classe, attirent l'attention en dérangeant l'enseignante ou l'enseignant et leur entourage, refusent d'accomplir certaines tâches et font de l'opposition occasionnelle ;
- ils peuvent, à l'opposé, se montrer gênés, introvertis ou isolés.

1.4 Besoins de ces élèves pour apprendre ou mieux se comporter

Il faut leur accorder une intervention et un soutien particuliers. S'ils n'obtiennent pas d'aide, ils pourraient être à risque d'un échec scolaire.

Pour apprendre, ils ont besoin :

(Goupil, 2007 ; INSERM, 2007 ; Giasson, 2006 ; Saint-Laurent, 2002 ; Saint-Laurent et collab., 1995)

- d'interventions spécifiques et intensives tous les jours⁶, selon les difficultés rencontrées en lecture, en écriture et en mathématiques. Voici deux exemples pour illustrer ce genre d'interventions : pour l'entraînement à la conscience phonémique, quinze minutes par jour pendant quinze semaines, et pour améliorer la fluidité en lecture, utiliser la technique de répétition (lettres, mots, phrases) à raison de six minutes par jour pendant six à neuf mois ;
- d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture⁷ ;
- de recevoir un entraînement systématique aux stratégies cognitives et métacognitives pour les amener à se questionner lorsqu'ils éprouvent des difficultés ;
- d'un enseignement explicite des procédures (par exemple, la manière de se servir d'une grille de révision en écriture) ;
- d'interventions pour susciter leur motivation scolaire ;
- de matériel didactique à manipuler afin de mieux comprendre les concepts abstraits et d'avoir un support visuel pour les procédures à suivre ;
- de l'apprentissage d'une méthode pour mieux organiser leur travail.

Pour mieux se comporter en classe, ils ont besoin :

(Desbiens, 2008 ; Goupil, 2007 ; Giasson, 2006 ; Saint-Laurent 2002 ; Saint-Laurent et collab., 1995)

- d'une relation de confiance et de la cohérence ;
- d'un encadrement bien structuré (routine bien définie) ;
- de règles de classe claires et précises (un maximum de cinq à six) ;

⁵ Selon le CSE (2001), depuis 15 ans, la proportion des élèves en difficulté de comportement aurait triplé.

⁶ Torgesen (2005) dans Godard (2007) spécifie que les interventions inefficaces, les interventions non suffisamment intenses ainsi que la faiblesse en conscience phonémique et en décodage sont nuisibles aux élèves.

⁷ Primaire : Giasson J. (2003), *La lecture : de la théorie à la pratique*. Primaire et secondaire : Cartier S. (2007), *Apprendre en lisant*.

Secondaire : Document sur la lecture au secondaire : www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm.

- de conséquences positives en lien avec les actions posées ;
- de conséquences en lien avec le problème causé (car les punitions données de manière non systématique ou sans motif réel sont sources de conflit) ;
- d'une image positive d'eux-mêmes ;
- d'un travail fait en coopération et non en compétition ;
- d'un entraînement systématique des stratégies comportementales (enseigner les interactions sociales en donnant des modèles de réponses non agressives).

1.5 Soutien nécessaire⁸ pour ces élèves en difficulté d'apprentissage

- Établir un plan d'intervention pour répondre à leurs besoins, si nécessaire⁹.
- Cibler leurs difficultés pour déterminer quelles mesures préventives ou correctives seront prises pour les aider. Par exemple, il existe des programmes très soutenus par la recherche pour aider les élèves à risque en lecture et en écriture¹⁰.
- Travailler pour donner du sens aux connaissances apprises. Les aider à faire des liens entre les différentes connaissances.
- Enseigner différentes stratégies cognitives et métacognitives et non pas axer seulement sur la mémorisation, car certains ont des difficultés de mémoire à court terme et d'autres ont besoin de s'impliquer dans leur tâche.
- Simplifier les tâches complexes.

1.6 Soutien nécessaire pour ces élèves en difficulté de comportement

- Établir un plan d'intervention pour répondre à leurs besoins, si nécessaire.
- Agir de manière préventive¹¹ dès que des signes de difficultés comportementales sont perçues ; il est important d'agir de manière préventive avec les différents intervenants concernés (Desbiens, 2008 ; Goupil, 2007).
- Garder à l'esprit que les difficultés comportementales cachent souvent des difficultés d'apprentissage.
- Mettre en place des mesures d'encadrement et d'accompagnement dans les tâches à accomplir.
- Enseigner de façon explicite des méthodes de travail et d'organisation.

1.7 Qui devrait leur donner le soutien ?

- Pour les élèves qui démontrent des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques, l'orthopédagogue¹² procède à l'évaluation et bâtit des activités rééducatives conformes au programme de formation pour intervenir sur les processus en cause.
- Pour les élèves en difficulté de comportement, les personnels en techniques d'éducation spécialisée, en psychoéducation, en psychologie et, à l'occasion, en travail social sont présents pour collaborer avec le personnel enseignant et avec les parents dans la prévention.
- Pour les élèves en difficulté de comportement **au secondaire**, le personnel enseignant ressource s'occupe du volet scolaire en aidant, par exemple, les élèves à rattraper leur retard en s'assurant que leurs travaux soient faits ou qu'ils participent aux périodes de récupération données par leur enseignante ou enseignant.
- Selon certaines problématiques, tous ces intervenants et intervenantes avec les parents et d'autres personnels des services complémentaires pourraient être appelés à aider l'élève à risque.

8 Le soutien est composé de ressources et de stratégies qui visent le développement des élèves dans les sphères de l'instruction et de la socialisation.

9 Le plan d'intervention n'est pas obligatoire pour l'élève à risque, mais s'il est question de soutien, il est suggéré de l'établir.

10 En lecture, « Petits mots, j'entends tes sons » et « La forêt de l'alphabet » sont des programmes préconisant une approche phonémique. De son côté, Giasson (2003) dans *La lecture : De la théorie à la pratique* donne des indications sur les connaissances à travailler selon les stades en lecture.

11 *Fluppy* et *Vers le Paçifique* sont des programmes qui ont été expérimentés dans plusieurs écoles du Québec et qui ont donné des résultats très positifs.

12 Selon l'organisation scolaire des commissions scolaires, le service en orthopédagogie est assuré soit par des enseignants orthopédagogues, soit par des orthopédagogues professionnels.

Partie B - **Élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation**

Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Troubles du comportement

Troubles graves du comportement (code 14)

Il est important de faire la distinction entre un problème de discipline et un trouble du comportement. Le tableau 1 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.

Kauffman (2006 dans Goupil, 2007) donne aussi une classification qui est devenue une référence dans ce domaine¹³ :

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

Tableau 1

Distinction entre problème de discipline et trouble du comportement

	<i>Problème de discipline</i>	<i>Trouble du comportement</i>
<i>DURÉE</i>	Crise passagère ou épisodique Manifestation momentanée	Persiste depuis un certain nombre de mois (de trois à six mois)*
<i>CONSTANCE</i>	S'observe dans un seul contexte (ex. : dans la cour)	Se manifeste dans diverses situations scolaires et sociales
<i>FRÉQUENCE</i>	Dans la moyenne des enfants de son âge À l'occasion	De trois à quatre incidents critiques par semaine Plusieurs fois par jour
<i>GRAVITÉ</i>	Peu dommageable pour soi ou pour les autres	Entraîne des conséquences graves pour soi ou pour l'entourage
<i>COMPLEXITÉ</i>	Comportement isolé	Plusieurs comportements inadaptés

Référence : Trousse d'intervention Tac Tic

* Le personnel enseignant peut démarrer le **processus de reconnaissance** après deux mois d'observation.

¹³ Les trois premiers sont ceux qui retiennent l'attention du personnel enseignant.

1. Les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention (TDA) avec hyperactivité (TDAH)

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003, p. 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 TDA ou TDAH ont très souvent des difficultés d'apprentissage. Massé (2007) a présenté, au congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), une conférence qui donne beaucoup de pistes pour travailler sur les difficultés en lecture des élèves ayant un TDAH. De plus, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a publié un livre *Viser le succès* qui est accessible gratuitement sur son site. Il donne à l'enseignante et l'enseignant de nombreux conseils, tant sur le plan comportemental que pédagogique, pour travailler avec les élèves ayant un TDAH.

1.1 Définition¹⁴

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.

1.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez les élèves

(Massé, L., 2007 ; MEQ, 2003)

Présentant un TDAH :

- ils se mettent difficilement au travail, ont de la difficulté à s'organiser ;
- ils maintiennent difficilement un effort au travail, à se centrer sur une tâche ;
- ils semblent peu retenir les informations (problème de mémoire à court terme) ;
- ils suivent peu les règles et les consignes ;
- ils démontrent une agitation excessive ;
- ils n'attendent pas leur tour de parole ;
- ils montrent une intolérance marquée à la frustration ;
- ils sont distraits par leur environnement ;
- ils perçoivent mal les notions de temps et d'espace ;
- ils travaillent en vitesse au détriment de la qualité.

Présentant un TDA :

- ils sont très souvent distraits ;
- ils montrent un déficit de l'attention sélective et partagée.

1.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

Chez les élèves ayant un TDAH :

- ils se tortillent sur leur siège, se lèvent alors qu'ils doivent rester assis, souvent ils courent, grimpent partout et parlent beaucoup trop ;
- ils ont du mal à maintenir un effort au travail, à se centrer sur la tâche et à organiser leurs travaux même si cela les intéresse ;
- ils ne parviennent pas à mener à terme leurs travaux scolaires et font de nombreux oublis comme gérer leur agenda, apporter les bons manuels pour leurs travaux ou perdre leurs objets ;
- ils réagissent promptement dans une situation frustrante ;
- ils se laissent distraire par tout stimulus présent dans l'environnement ;
- ils vivent dans le moment présent, donc oublient facilement les consignes données auparavant ;
- ils ont du mal à attendre leur tour, interrompent les autres, s'empressent de faire le travail avant que tout soit expliqué (agitation excessive).

Chez les élèves ayant un TDA :

- ils sont fréquemment dans la lune ;
- 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'écouter les explications ;
- ils ont de la difficulté à soutenir leur attention au travail ;
- ils ne se conforment pas aux consignes et ne parviennent pas à mener à terme leurs travaux et ceci n'est dû ni à un comportement d'opposition ni à une incapacité à comprendre les consignes.

1.4 Besoins de ces élèves pour apprendre et pour mieux se comporter

(Massé, L., 2007 ; MEQ, 2003)

- Des consignes répétées fréquemment ; une consigne claire et courte et la répéter après cinq minutes (car ils n'ont pas ou peu la perception du temps).
- Un renforcement verbal seul est rarement efficace ; il faut un système de points renforçant chaque petit pas.
- Des interventions positives avant de recevoir la punition (la proportion idéale est de deux à cinq interventions positives avant une négative).

¹⁴ DSM-IV 1996 cité dans *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*.

- Une évaluation quotidienne des aspects positifs de leur comportement, car ils ont besoin de rétroactions fréquentes pour maintenir leur motivation.
- Des interventions constantes.
- Des conséquences associées au manquement de 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.

1.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention lié à leurs difficultés d'apprentissage et de comportement.
- 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.
- Afficher l'horaire de la journée avec une aide visuelle, car ils ont de la difficulté à se situer dans le temps.
- Alternier les périodes de travail exigeantes et les tâches permettant de refaire le plein.
- Recevoir une aide immédiate si une crise se produit et un endroit où ils peuvent se retirer sous la supervision d'un adulte.
- Recevoir occasionnellement un entraînement aux habiletés sociales.
- Se concerter entre intervenants et parents pour une meilleure intervention.
- Travailler en tutorat avec un autre élève, 30 minutes une fois par semaine.
- Fournir du matériel structuré et des objectifs spécifiques à atteindre.
- Prendre une médication **peut** avoir des effets favorables pour certains, mais celle-ci ne peut pas être utilisée comme seule forme de traitement pour le TDAH.

1.6 Qui devrait leur donner le soutien ?

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

La collaboration entre les différents intervenants scolaires (les personnels en techniques d'éducation spécialisée, en psychologie, en psychoéducation ou en travail social), les parents et le personnel enseignant est primordiale afin d'établir des conditions favorisant une intervention efficace.

2. Troubles du comportement¹⁵

Obligation d'établir un plan d'intervention

Pour tous les élèves considérés HDAA, la Loi sur l'instruction publique (LIP) (article 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 (PI) adapté à leurs besoins. La direction voit à la réalisation et à l'évaluation périodique de ce PI et en informe régulièrement les parents.

2.1 Définition

Les élèves dont l'évaluation psychosociale¹⁶ 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.

2.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez ces élèves

(Goupil, 2007 ; MELS, 2006 ; Saint-Laurent et collab., 1995 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992)

Les élèves qui éprouvent des troubles du comportement se divisent en deux groupes :

a) les élèves **surréactifs** :

- élèves hostiles (comportements agressifs et impulsifs qui apportent du rejet) ;
- élèves inconséquents (comportements irréfléchis, sans réelle intention de nuire) ;

b) les élèves **sous-réactifs** :

- 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) ;
- élèves déprimés (sans énergie, sans motivation et pour qui tout défi paraît insurmontable) ;
- élèves retirés (indifférents à ce qui se passe autour d'eux et évitent carrément les situations sociales).

2.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

(Goupil, 2007 ; MEQ, 1999)

Troubles 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 ;
- ils se valorisent en mettant la pagaille ;
- ils peuvent se désorganiser s'ils sont félicités, car leur estime de soi est trop faible ;

¹⁵ Voir Partie E pour faire reconnaître les élèves ayant des troubles du comportement.

¹⁶ Évaluation réalisée par du personnel qualifié avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique et en collaboration avec les personnes visées.

- ils éprouvent des difficultés marquées dans leur relation avec leurs pairs ;
- ils disent des paroles et ont des actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction.

Troubles déguisés de la conduite :

- ils refusent de se conformer aux normes ;
- ils s'absentent souvent de l'école ;
- ils se concentrent difficilement et leur capacité d'attention est réduite ;
- ils peuvent présenter des difficultés d'apprentissage dues à leur capacité d'attention réduite.

2.4 Besoins de ces élèves pour apprendre et pour mieux se comporter

Pour apprendre, ils ont besoin :

(Desbiens, 2008 ; Goupil, 2007 ; CSE, 2001)

- d'une discipline subordonnée à des objectifs d'apprentissage scolaire ;
- de tâches qui les obligent à s'impliquer (éviter les tâches de type exerciceur ou des tâches ennuyantes pour eux) ;
- d'activités d'apprentissage où ils travaillent en coopération (éviter les activités de compétition) ;
- d'interventions précises pour soutenir leur motivation scolaire (leur dire à quoi servent les notions apprises) ;
- de renforcement dans leurs apprentissages et 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) ;
- d'un encadrement lors des périodes d'enseignement (scinder une période en allouant des pauses pour permettre de faire des mouvements, attention aux périodes de flottement) ;
- d'une routine en classe pour les rassurer ;
- de consignes précises pour gérer les transitions entre les périodes afin d'éviter qu'ils se désorganisent.

Pour mieux se comporter, ils ont besoin :

(Desbiens, 2008 ; Goupil, 2007 ; CSE, 2001 ; Saint-Laurent et collab., 1995 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992)

- d'un entraînement aux habiletés sociales et de valorisation lorsque les conduites sont appropriées ;
- de modelage (leur montrer de manière explicite les comportements ou les procédures à apprendre et les pratiquer avec eux) ;
- de stratégies verbales pour analyser et résoudre des conflits ;
- d'activités qui vont les obliger à résoudre des problèmes ;
- d'une relation de confiance avec l'enseignante ou l'enseignant (au début, ils vont résister, car on les a souvent laissés tomber).

2.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention bien articulé faisant participer la famille, le personnel enseignant et les autres intervenants.
- Analyser les facteurs de risque qui peuvent affecter leur comportement et les facteurs de protection qui peuvent les influencer positivement.
- Recevoir une aide immédiate, si une crise se produit. Royer est clair à ce sujet : « Le personnel enseignant doit travailler avec un "filet". Il doit toujours y avoir une personne capable d'intervenir. » (dans Goupil, 2007, p. 195)
- Recevoir un entraînement occasionnel pour développer des habiletés sociales.
- Se concerter entre intervenants et parents pour une meilleure intervention.
- Être intégrés dans une classe avec un nombre d'élèves moindre (une condition établie par la recherche lorsqu'il s'agit d'intégrer ces élèves en classe ordinaire).
- Avoir une gestion de classe avec des règles de vie bien déterminées.
- Avoir un système de gestion de comportement très structuré et des conséquences logiques bien établies.

2.6 Qui devrait leur donner le soutien ?

Le personnel en techniques d'éducation spécialisée, celui en psychoéducation et celui en psychologie sont parmi ceux qui interviennent le plus souvent auprès d'eux. Étant donné que la réalité des milieux est différente, la collaboration entre les différents intervenants, les parents et le personnel enseignant est primordiale afin d'établir un protocole d'intervention en situation de crise¹⁷ et d'en assurer le suivi.

¹⁷ La FPSS travaille à préparer une trousse sur les interventions à faire en situation de crise. La CSQ a publié un document concernant la violence faite au personnel enseignant. Le MELS vient de publier son plan d'action pour contrer la violence.

3. Troubles graves du comportement (code 14)¹⁸

Selon la LIP (article 235), ces 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.

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.

3.1 Définition

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.

3.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez ces élèves

(Goupil, 2007 ; MELS, 2006 ; Alberta Education, 2005)

- Ils affichent de nombreux comportements négatifs, provocateurs ou antisociaux.
- Ils ressentent peu de culpabilité envers leurs actes.
- Ils ne respectent pas les règles établies.
- Ils sont d'humeur changeante.
- Ils se frustreront facilement.
- Ils n'aiment pas qu'on leur dise quoi faire.

3.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

(Desbiens, 2008 ; Goupil, 2007 ; MELS, 2006 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992)

- Ils se mettent souvent en colère.
- 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 embêtent les autres élèves délibérément.
- Ils font porter à autrui la responsabilité de leurs erreurs.
- Ils sont souvent fâchés et pleins de ressentiment.
- Ils peuvent se battre fréquemment.
- Ils ne tiennent pas leurs promesses.
- 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.

3.4 Besoins de ces élèves pour apprendre et mieux se comporter

(Goupil, 2007 ; Alberta Education, 2005)

Organiser la classe soigneusement :

- le choix de l'emplacement de leur bureau doit tenir compte des élèves assis à côté, des distractions physiques et de la place qu'ils auront pour bouger ;
- la circulation en classe doit être facile (pas de matériel à enjamber, etc.) ;
- l'utilisation d'un espace pour répondre à leurs besoins (chaises pour réfléchir, etc.) ;
- les bureaux peuvent être en rangées ou regroupés selon les besoins.

Organiser l'horaire et les stratégies d'enseignement :

- 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'immobilisation, etc.) ;
- des activités très structurées ;
- une individualisation de certains objectifs avec une évaluation fréquente de leurs progrès ;
- une attention particulière à leur motivation scolaire¹⁹, 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 :

- un climat sécuritaire, convivial et accueillant ;
- un ton de voix positif et des commentaires précis (éviter le sarcasme) ;
- une écoute active de la part des enseignantes et enseignants ;
- une image positive d'eux-mêmes en réalisant des réussites, tant sur le plan pédagogique que sur le plan comportemental.

¹⁸ Voir Partie E pour faire reconnaître un élève TGC.

¹⁹ Roch Chouinard (gestion de classe), Lyne Martin et Roland Viau (apprentissage du français) sont d'excellents auteurs à consulter en ce qui a trait à la motivation scolaire.

Établir un plan disciplinaire de responsabilité dans la classe :

- 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 comportements agressifs et dangereux).

3.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention bien articulé faisant participer la famille, le personnel enseignant et les autres intervenantes ou intervenants et, souvent, il faut recourir à des ressources du réseau de la santé et des services sociaux.
- Recevoir un soutien continu de services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (MELS, 2006, p. 11).
- Avoir un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues (MELS, 2006, p. 11). Royer est clair à ce sujet : « Le personnel enseignant doit travailler avec un « filet », il doit toujours y avoir une personne capable d'intervenir. » (dans Goupil, 2007, p. 195)
- Recevoir un enseignement adapté à leurs besoins.
- Avoir un encadrement systématique avec des moyens pour les aider à développer des relations avec leurs pairs et avec les différents intervenants.

3.6 Qui devrait leur donner le soutien ?

- Les personnels en psychologie, en psychoéducation, en travail social, en techniques d'éducation spécialisée sont les mieux placés pour donner le soutien spécialisé à ces élèves. Ceux-ci 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 psychologue pour bien assurer le suivi.

Partie C - Élèves HDAA : élèves en difficulté d'apprentissage

Troubles d'apprentissage

Troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie...)

Déficience intellectuelle légère

Dysphasie légère à moyenne

Une approche selon les besoins des élèves

D'une part, le MELS spécifie que les services doivent être basés sur une approche individualisée de réponse aux besoins et aux capacités des élèves HDAA et non sur une approche catégorielle. D'autre part, il (2006) a aboli la déclaration d'identification des élèves en difficulté, afin de s'assurer que tous reçoivent une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de les identifier. Cependant, il semblerait que ces élèves sont parmi ceux qui reçoivent le moins de services sous prétexte qu'ils ne sont pas identifiés.

Obligation d'établir un plan d'intervention

Selon la LIP, ces élèves sont dans l'obligation d'avoir un PI²⁰.

Les difficultés d'apprentissage

L'American Psychiatric Association (2000) ainsi que certains chercheurs traitent les difficultés et les troubles différemment. Les difficultés d'apprentissage résultent de facteurs extérieurs aux élèves et se traduisent par un faible rendement scolaire. Elles sont dues à des facteurs familiaux ou scolaires, à un manque de motivation, à une méconnaissance de la langue ou à des facteurs socioéconomiques (Laplante, 2007 ; TAAC, 2005, dans Goupil, 2007). Les difficultés d'apprentissage sont temporaires si les élèves reçoivent du soutien et des interventions adaptées.

Les troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage sont permanents, persistants et intrinsèques à l'élève, sans être liés à son intelligence (INSERM, 2007). Ces troubles peuvent affecter, entre autres, les fonctions cognitives (l'attention, la mémoire, le raisonnement), le traitement de l'information et l'apprentissage des disciplines scolaires.

La notion de trouble d'apprentissage revêt un caractère permanent et découle de facteurs génétiques ou neurobiologiques. Il y a trouble lorsque les performances de l'élève portant sur la lecture, l'écriture ou les mathématiques sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire et de son niveau intellectuel, et ce, malgré les interventions rééducatives.

Les troubles spécifiques d'apprentissage

La recherche traite de troubles d'apprentissage spécifiques lorsque ceux-ci sont liés à l'apprentissage de la lecture-écriture (identification et production des mots) et du calcul (INSERM, 2007).

Note : Dans cette partie, le terme *difficultés d'apprentissage* correspond à la définition inscrite dans la convention collective du personnel enseignant de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). Celle-ci inclut les troubles d'apprentissage, la dysphasie légère à moyenne et la déficience intellectuelle légère.

1. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage²¹

1.1 Définition²²

Au primaire

L'élève 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 mathématiques. Ce retard est établi en fonction de ce qui est attendu de lui, compte tenu à la fois de son âge et du Programme de formation de l'école québécoise.

L'élève peut être reconnu en difficulté d'apprentissage en cours de cycle. Un élève pourrait être reconnu en difficulté d'apprentissage à la fin de la 1^{re} année du 1^{er} cycle, si l'analyse de ses besoins et capacités, réalisée dans le cadre du plan d'intervention, révèle que des difficultés importantes persistent dans le temps à la suite d'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 élève.

Au secondaire

L'élève dont l'analyse de la situation démontre que les mesures de remédiation mises en place par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période

²⁰ Voir à la page 13, au point 2 Troubles du comportement.

²¹ Voir Partie E pour faire reconnaître les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

²² Ces définitions sont celles inscrites dans la convention collective du personnel enseignant de la FSE-CSQ (2010-2015).

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 mathématiques. 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.

Au primaire et au secondaire, les difficultés d'apprentissage incluent les troubles spécifiques d'apprentissage de type dyslexie-dysorthographe ou dyscalculie, la dysphasie légère et modérée et la déficience intellectuelle légère.

1.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez ces élèves

(Goupil, 2007 ; INSERM, 2007)

- Ils font preuve d'habiletés intellectuelles essentielles à la pensée et au raisonnement.
- Ils montrent un grand 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 semblent avoir des problèmes de mémoire et d'attention dus au grand nombre d'informations à gérer.
- Ils apprennent difficilement les nouvelles connaissances acquises (les organiser, les analyser et les synthétiser).
- Ils rencontrent des problèmes de motivation dus à des échecs répétitifs.
- Ils travaillent fort, mais les difficultés persistent.

1.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

- 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.
- Ils suivent difficilement les instructions demandées par l'enseignante ou l'enseignant (organiser le matériel, gérer le temps, établir des objectifs, utiliser des techniques de mémorisation et recourir aux techniques d'étude).
- Ils montrent de grandes difficultés précises au niveau des apprentissages en lecture, en écriture ou en mathématiques (ils ne suivent pas le groupe-classe de leur âge).
- Ils réalisent laborieusement les tâches demandées parce qu'ils ont moins de connaissances disponibles emmagasinées dans la mémoire à court terme.

- Ils semblent ne pas vouloir collaborer ou accomplir le travail correctement (une gêne face à leurs difficultés répétées pouvant entraîner une mauvaise estime de soi).

1.4 Besoins de ces élèves pour apprendre

(Goupil, 2007 ; INSERM, 2007)

- Un enseignement explicite pour leur faire apprendre des stratégies cognitives²³, des stratégies métacognitives²⁴ et des stratégies compensatoires.
- Une rééducation en fonction des difficultés rencontrées au regard des processus en lecture, en écriture et en mathématiques.
- Un travail spécifique sur leur motivation scolaire (ils peuvent apprendre s'ils utilisent les bonnes stratégies).

1.5 Soutien nécessaire

- Intervenir de manière intensive en lecture, en écriture ou en mathématiques.
- Recevoir un enseignement adapté à leurs besoins.
- Apprendre des stratégies est prioritaire pour favoriser les apprentissages.

1.6 Qui devrait leur donner le soutien ?

- Le personnel en orthopédagogie est qualifié pour intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques, tout en tenant compte de la collaboration du titulaire de la classe et des parents. Il peut établir une évaluation diagnostique des difficultés et bâtir des activités rééducatives conformes au programme de formation et en lien avec les processus déficitaires.
- Dans certains cas, 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, leur donner du support pour qu'ils se remettent au travail ou faire appliquer les stratégies déjà enseignées afin que ces derniers exécutent la tâche.

2. Les élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe et dyscalculie)

2.1 a) Définition de la dyslexie

Laplante (2007) définit la dyslexie comme étant un déficit ou une dysfonction des processus spécifiques de la lecture et de l'écriture (identification et production de mots).

²³ Les stratégies cognitives sont des stratégies pour faciliter l'acquisition, l'emmagasinage ou l'utilisation de l'information (par exemple : mémoriser, établir des liens, faire des catégories).

²⁴ Les stratégies métacognitives concernent la capacité pour un élève de gérer, d'ajuster et de réguler des actions cognitives dans un apprentissage.

b) Définition de la dysorthographe

La dysorthographe est un trouble spécifique de l'apprentissage de l'orthographe associé au trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture, que celui-ci soit apparent ou non (INSERM, 2007 ; Laplante, 2007).

c) Définition de la dyscalculie

Il n'existe pas de définition ni de critère diagnostique universellement admis de la dyscalculie (INSERM, 2007). Le consensus le plus large est que les élèves dyscalculiques développent une mauvaise compréhension des principes qui régissent les activités de dénombrement. Ils se distinguent par des difficultés atypiques de mémorisation des faits arithmétiques (utilisation de la retenue demeure difficile) et d'apprentissage des tables d'addition et de multiplication.

2.2 Caractéristiques de ces élèves

(INSERM, 2007 ; Laplante, 2007)

- Ils sont intelligents, s'expriment généralement bien à l'oral, mais ont des difficultés à lire et à écrire.
- Ils montrent une lenteur de traitement dans toutes les activités en lecture-écriture, d'où souvent l'impossibilité de traiter un devoir en entier.
- **Certains** écrivent de manière peu lisible, autant dans le contenu que dans la forme (orthographe et segmentation des mots : il laver caché la ache derier l'arbre / il avait caché la hache derrière l'arbre).
- Ils se fatiguent vite lorsqu'ils lisent ou écrivent et ceci est dû à une surcharge cognitive.

2.3 Manifestations spécifiques de leurs difficultés²⁵

- Ils décodent difficilement, montrent une lenteur de traitement, souffrent de paralexie (types d'erreurs que font les élèves : des omissions, des substitutions, des ajouts et des déplacements de graphèmes).
- Ils comprennent peu ce qu'ils lisent.
- Ils commettent plusieurs paragraphies (types d'erreurs que font les élèves : substitutions, déplacements, ajouts et omissions de phonèmes).
- Ils comprennent mieux à l'oral. Pour un même énoncé, ils ont une compréhension nettement supérieure lorsque l'énoncé est oralisé.
- Ils possèdent de meilleures capacités d'apprentissage si le personnel enseignant passe par une autre modalité que l'écrit.

2.4 Besoins de ces élèves pour apprendre

(INSERM, 2007 ; Laplante, 2007)

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 mettre en place les interventions nécessaires.

2.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention selon leur besoin.
- Évaluer les élèves en lecture et en écriture afin de connaître les processus qui sont déficitaires.
- Recevoir des interventions orthopédagogiques spécifiques et intensives en lecture et en écriture²⁶.
- Recourir à l'enseignement explicite pour toutes les interventions.
- Avoir plus de temps pour passer les examens, du soutien informatique, des outils technologiques d'aide à l'écriture incluant les outils d'aide à la correction.
- Recevoir de l'aide en orthophonie pour certains élèves selon leur plan d'intervention.
- Avoir recours à des outils technologiques d'aide à l'écriture, incluant les outils d'aide à la correction pour la passation des épreuves ministérielles²⁷.

2.6 Qui devrait donner le soutien ?

- Le personnel en orthopédagogie²⁸ est qualifié pour évaluer les difficultés en lecture et en écriture et bâtir des activités en lien avec ces difficultés.
- Selon leur plan d'intervention, d'autres personnels tels le personnel en orthophonie et en techniques d'éducation spécialisée en collaboration avec les parents peuvent également soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

3. Les élèves présentant une déficience intellectuelle légère

Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (2005), la déficience intellectuelle légère se distingue des troubles d'apprentissage, car les élèves présentant une déficience intellectuelle légère 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 difficulté d'apprentissage.

²⁵ Cette analyse est loin d'être exhaustive.

²⁶ Pour un exemple, voir page 8.

²⁷ MELS, *Info sanction*, numéro 554, 22 janvier 2008.

²⁸ Selon l'organisation scolaire des commissions scolaires, le service en orthopédagogie est assuré soit par des enseignants orthopédagogues, soit par des orthopédagogues professionnels.

3.1 Définition²⁹

Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère sont ceux dont l'évaluation des fonctions cognitives, réalisée à l'aide d'exams standardisés administrés par un personnel qualifié (en milieu scolaire, c'est la ou le psychologue qui émet cette conclusion ou, à l'occasion, la conseillère ou le conseiller en 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.

3.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez ces élèves

(Dunberry et Dumas, 2008 ; Goupil, 2007)

- Dû à un ralentissement ou un arrêt prématuré du développement, ils peuvent avoir :
 - un fonctionnement cognitif à un niveau inférieur à celui de leur âge ;
 - des difficultés à établir des liens entre les informations, les expériences antérieures et l'objet d'apprentissage ciblé ;
 - des difficultés d'abstraction et de conceptualisation ;
 - des difficultés à organiser seuls l'information ;
 - des difficultés à communiquer et à socialiser de façon appropriée pour leur âge chronologique.
- Dû à une lenteur ou un retard de développement intellectuel (fixations anormalement longues à certains stades de développement), ils peuvent avoir :
 - un manque de jugement et de discernement ;
 - un manque d'inhibition ;
 - de la difficulté à saisir les relations logiques entre les choses (analyses) ;
 - de la difficulté à se représenter le point de vue des autres ;
 - de la difficulté à anticiper l'avenir (planification) ;
 - de la difficulté à considérer plus d'une chose à la fois ;
 - de la difficulté à comprendre les dimensions abstraites (abstraction).
- Efficience moindre des processus de traitement de l'information (attention, perception sélective, encodage, mémorisation à court terme et récupération dans la mémoire à long terme).
- Difficulté de transfert et de généralisation.

3.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

- 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 manquent de vocabulaire (connaissances pauvres et mal organisées).

3.4 Besoins de ces élèves pour apprendre

(Dunberry et Dumas, 2008 ; Goupil, 2007)

- Des modèles ; voir comment les choses peuvent être exécutées (ils apprennent par modélisation).
- Une modélisation pour comprendre comment s'approprier des habiletés sociales adéquates, pour le travail d'équipe par exemple.
- Un modelage et une pratique guidée avant une pratique autonome.
- Un accompagnement (médiation verbale, questionnement métacognitif) pour établir des liens entre les différentes connaissances et faire des catégories.
- Des stratégies d'apprentissage pour acquérir des connaissances et des concepts, développer des habiletés, des attitudes et des compétences.
- Un enseignement explicite des stratégies est important, 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, pour aider à la compréhension, pour faire des liens et pour favoriser l'appropriation de nouveaux concepts.
- Des occasions fréquentes de pratique, d'entraînement pour automatiser leurs apprentissages.
- Une aide pour la construction de sens et la compréhension (recourir constamment à un mode de raisonnement concret).

3.5 Soutien nécessaire³⁰

- Établir un plan d'intervention selon les besoins des élèves.
- Offrir des choix aux élèves afin de développer leur capacité de décision (choix d'ateliers, de matériel, de tâches ayant le même but).
- Proposer des tâches adaptées en tenant compte de leurs capacités et de leur âge chronologique (tenir compte des intérêts du groupe).

²⁹ Tiré de Goupil, C. (2007).

³⁰ Le MELs soutient que ces élèves ont les mêmes besoins que les élèves en difficulté d'apprentissage, mais ils ont des besoins spécifiques et différents. Ils nécessitent une aide particulière pour progresser dans leurs apprentissages.

- Recourir à du matériel de manipulation, dans toutes les disciplines, combiné à la médiation verbale pour soutenir la construction de sens.
- Proposer des tâches à réaliser en différentes étapes (proposer une séquence pour réaliser la tâche).
- Utiliser du soutien visuel (objets, pictogrammes, illustrations, symboles, etc.), les technologies de l'information (TIC), les livres imagés (*High interest, low difficulties*).

3.6 Qui devrait leur donner le soutien ?

- Le personnel en psychologie peut aider dans l'analyse des besoins et des capacités des élèves.
- Le personnel en orthopédagogie, en collaboration avec le titulaire de la classe, est qualifié pour faire des interventions spécifiques en lecture, en écriture et en mathématiques.
- Le personnel en éducation spécialisée peut aider les élèves et les soutenir dans l'adaptation de la tâche donnée en la simplifiant ou en la complexifiant et en adaptant le matériel nécessaire.
- Tous ces intervenants et intervenantes doivent travailler conjointement avec les parents afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

4. Les élèves présentant une dysphasie de légère à moyenne

Pour les élèves présentant une dysphasie de légère à moyenne, il est proposé de consulter, à la partie D, les notes sur les élèves présentant une dysphasie sévère (code 34). Leur sévérité est moindre, mais les caractéristiques, les manifestations et leurs besoins sont semblables, même si chaque élève est unique.

Partie D - Élèves HDAA : élèves handicapés

Déficience langagière (code 34)

Trouble envahissant du développement (TED) (code 50)

Déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)

Trouble relevant de la psychopathologie (code 53)

Note : Les déficiences sensorielles ou physiques ne seront pas traitées dans ce référentiel.

Définition de la personne handicapée et critères de reconnaissance comme personnes handicapées des élèves visés à l'Entente nationale (2010-2015)

L'article 1 de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* définit ainsi la personne handicapée : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

L'Annexe XIX de l'Entente nationale 2010-2015 précise que pour être reconnu comme personnes handicapées, les élèves visés doivent répondre aux trois conditions suivantes :

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

Obligation d'établir un plan d'intervention

Pour tous les élèves considérés HDAA, la LIP (article 96.14) oblige la direction d'école à établir, avec l'aide des parents, du personnel qui dispense les services à ces élèves et aux élèves eux-mêmes, à moins qu'ils en soient incapables, un plan d'intervention (PI) adapté aux besoins de ces élèves. La direction voit à la réalisation et à l'évaluation périodique de ce PI et en informe régulièrement les parents.

1. Les élèves présentant une déficience langagière (code 34)³¹

Les problèmes de langage arrivent lorsque le langage ne se développe plus en harmonie avec la cognition (Godard, 2007). Ces élèves ont une intelligence normale, c'est le langage qui fait obstruction à leur intelligence. Il importe donc de s'assurer qu'ils

comprennent bien les concepts. Par exemple, en mathématiques, les notions de « un de plus » et « un de moins » sont très abstraites pour eux. En lecture, le mot « lorsque » peut être incompréhensible pour eux, et ce, même en contexte.

1.1 Définition

Les élèves ont une déficience langagière lorsque leur fonctionnement, évalué par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'exams appropriés, permet à l'orthophoniste de conclure à une dysphasie sévère.

Les élèves ont un diagnostic de dysphasie 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 de difficultés :

- très marquées sur le plan de l'évolution du langage, de l'expression verbale et des fonctions cognitivo-verbales ;
- 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.

« Trouble primaire du langage, dans les sphères expressive, ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage : phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique.³² »

1.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez ces élèves

- Ils sont intelligents, mais présentent un déficit circonscrit au domaine langagier : c'est le langage qui fait obstruction à l'apprentissage.
- Ils manquent de repères phonologiques, syntaxiques, sémantiques (lexique et morphologie) et pragmatiques au niveau du langage oral.
- Ils ont des difficultés très marquées à réfléchir sur le langage.
- Ils ont des difficultés sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit : type de discours, intentions de communication, etc.
- Ils peuvent s'exprimer difficilement et les difficultés seront différentes (selon le type de dysphasie).
- Ils formulent difficilement leur pensée (exemple : problème d'accès lexical).
- Ils retiennent difficilement les données dans la mémoire de travail.

³¹ Pour être identifié en déficience langagière, l'élève doit avoir reçu le diagnostic de dysphasie sévère.

³² Définition actualisée donnée par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, *Fréquences*, vol. 17, no 3, août 2005, p. 10.

- Ils présentent des difficultés à comprendre et à exécuter une consigne donnée exclusivement à l'oral.
- Ils ont des difficultés dans la structuration de l'espace et du temps.
- Ils ont des difficultés d'abstraction et de généralisation.
- 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.

1.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

- Ils ne vont retenir que la dernière consigne donnée.
- 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 : grammaire (morphologie), non-respect de l'ordre des mots (syntaxe), incompréhension ou absence de phrases complexes, etc.
- Ils ont des difficultés marquées de compréhension en lecture (mots de relation, référents et même avec l'identification des mots).
- Ils font peu de liens de causalité entre les idées et les épisodes d'un récit.
- Ils ont des difficultés marquées à se souvenir d'un récit.
- Ils ont un vocabulaire limité.
- Ils ont des difficultés marquées à acquérir des concepts nouveaux (espace, temps, durée, quantité).
- 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 ont des difficultés sur le plan de l'organisation spatiale et temporelle (par exemple, ils ne comprennent pas les notions de passé, présent, futur).
- Ils ont des difficultés à tenir compte des informations verbales dans différentes situations.

1.4 Besoins de ces élèves pour apprendre

- Un enseignement explicite des stratégies en lecture et en écriture.
- Un enseignement explicite de la grammaire, car ils ont un trouble spécifique de l'acquisition des habiletés grammaticales.
- Un apprentissage systématique du vocabulaire (autant les référents et les mots de relation que les noms, les adjectifs et les verbes).
- 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.
- Du temps supplémentaire pour accomplir leur travail.
- Une consigne à la fois, à cause d'une difficulté de mémoire à court terme ou d'accès lexical (rechercher les informations données dans leur mémoire).

- Des explications claires des consignes données par écrit, car le langage est source de confusion pour eux.
- Des démarches de travail autant en lecture, en écriture et en mathématiques, et ce, enseignées de manière explicite.
- Une aide technique pour apprendre (certains logiciels peuvent être utiles).

1.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention selon leurs besoins.
- Bénéficier d'un soutien régulier³³ caractérisé par une aide fréquente à plusieurs reprises au cours d'une journée ou d'une semaine (MELS, 2006, p. 11) et d'un enseignement adapté axé sur le développement des habiletés langagières.
- Avoir de l'aide pour lire les questions lors des évaluations ou vérifier la compréhension des questions.
- Accorder du temps supplémentaire pour accomplir le travail.
- Travailler les habiletés langagières (phonologie, sémantique, syntaxe, morphologie et pragmatique).
- Travailler le langage expressif et réceptif, selon les besoins des élèves.

1.6 Qui devrait donner ce soutien ?

- L'orthophoniste est la personne qualifiée pour développer le langage oral.
- Le personnel en orthopédagogie est qualifié pour soutenir sur le plan des apprentissages.
- 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.
- Tous ces intervenants doivent travailler en étroite collaboration avec les parents et le personnel enseignant pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

2. Les élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED) (code 50)

Les troubles envahissants du développement

Les troubles du spectre autistique sont des troubles développementaux chroniques qui influencent la personne sur la manière dont elle comprend ce qu'elle voit, entend ou ressent. C'est un trouble neurologique complexe qui touche le fonctionnement du cerveau. La plupart des personnes atteintes ont une intelligence normale en dépit d'anomalies cognitives (formes du raisonnement, décodage difficile des situations, etc.). On distingue cet écart d'intelligence en parlant d'autisme de haut et de bas niveau. On observe également une vaste gamme de difficultés sur le plan du

³³ Seulement pour les élèves ayant une dysphasie sévère (code 34).

langage expressif et réceptif. Toutes les personnes ont des difficultés (le degré et le type varient) sur le plan des interactions et des comportements sociaux (Alberta Education, 2005, p. 1).

Fonctionnement de la structure cognitive d'une personne TED

Harrison (2004) compare le fonctionnement de la structure cognitive des personnes atteintes d'un TED ou non en donnant l'image du fonctionnement d'une automobile. Ces dernières fonctionnent comme une auto à transmission automatique, alors que les personnes autistes sont comme des autos à transmission manuelle : elles enregistrent l'information de manière consciente, manuelle et une donnée à la fois. L'information entre une à la fois et par la seule porte efficace pour elles : le visuel. Les élèves ayant un TED ne voient que ce qui est visible et ne décodent pas le non-verbal. Leur cerveau ne traite que ce qu'il connaît et classe l'information en bloc.

2.1 Définition

L'élève handicapé par un trouble envahissant du développement est celui dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire de professionnels, incluant obligatoirement le psychiatre³⁴, à l'aide de techniques d'observation systématique, d'examen standardisés en conformité avec les critères diagnostiques du DSM-IV (*Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*) conclut à un des diagnostics suivants :

- trouble autistique ;
- syndrome d'Asperger ;
- trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS) ;
- syndrome de Rett ;
- trouble désintégratif de l'enfance.

2.2 Caractéristiques que l'on peut retrouver chez des élèves ayant un TED (sans déficience)

(Ouellet et collab., 2007 ; Alberta Education, 2005 ; Harrison, B., 2004)

a) Difficultés scolaires :

- ils manquent d'aptitude à comprendre les concepts et les abstractions, une compréhension limitée des mots et des gestes ;
- certains possèdent une excellente mémoire dans certains domaines ;
- ils possèdent un déficit de la modulation sensorielle.

b) Déficit de l'interaction sociale :

- ils ont de la difficulté à établir des relations avec leurs camarades ;
- ils ont des problèmes de langage non verbal et d'habiletés sociales très marqués par rapport à leur potentiel intellectuel ;
- ils manquent de partage et d'émotivité.

c) Déficit de la communication :

- ils ont un retard du langage parlé ;
- ils maintiennent ou initient difficilement une conversation ;
- ils ont un langage stéréotypé ;
- ils ne sont pas capables de jeu symbolique.

d) Activités, intérêts restreints ou comportements stéréotypés :

- ils ont des intérêts restreints et stéréotypés ;
- ils résistent aux changements ;
- ils ont des comportements maniérés.

2.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

(Goupil, 2007 ; Ouellet et collab., 2007 ; Alberta Education, 2005 ; Harrison, B., 2004)

- Ils résistent au changement.
- Ils manifestent beaucoup d'anxiété s'ils ne sont pas structurés.
- Ils ne décodent pas les intonations et les émotions de la voix associées aux émotions.
- Ils s'organisent difficilement dans l'espace et dans le temps.
- Ils manquent d'attention et de concentration.
- Ils ont des problèmes particuliers de langage et de communication, telles l'absence de langage, l'écholalie, l'inversion des pronoms, etc.
- Ils établissent et maintiennent difficilement le contact visuel.
- Ils traitent difficilement plusieurs informations à la fois.
- Ils ne reconnaissent pas les émotions chez les autres.
- Ils ont des comportements stéréotypés qui servent à les calmer et à les sécuriser.
- Ils possèdent une hypersensibilité à certains stimuli de l'environnement (agressés par des bruits).
- Ils démontrent de la rigidité dans leurs apprentissages.

2.4 Besoins de ces élèves pour apprendre

(Goupil, 2007 ; Ouellet et collab., 2007 ; Alberta Education, 2005 ; Harrison, B., 2004)

- Une structuration de leur espace de façon permanente (définir les espaces de travail et de jeux et les aider à s'orienter dans le temps).
- Une structuration de l'horaire dans le temps (donner par écrit ou par pictogramme l'horaire de la journée).
- Un endroit assigné pour s'asseoir à la même place et pas au centre du groupe, car trop de stimuli.

³⁴ Ce professionnel n'est pas nommé cité dans la définition de l'Entente nationale 2010-2015.

- Des séquences de leur quotidien (installer les notions en ordre et en séquences) et d'en connaître le début et la fin.
- Des pictogrammes (réduire le verbal autant que possible).
- Du temps pour traiter l'information et toujours vérifier leur compréhension (ils n'ont pas le réflexe de signaler ce qu'ils n'ont pas compris).
- Une consigne à la fois (leur parler lentement).
- Des périodes régulières où ils peuvent s'occuper seuls (cela les aide à baisser leur anxiété).
- Un environnement calme (peu de bruit durant le travail).
- Un répertoire de comportements adaptés rendant leur participation fonctionnelle (leur faire apprendre de manière explicite).
- Toutes les informations possibles sur ce qu'on attend de leur part (les élèves ayant un TED ne le trouveront pas seuls).
- Un horaire de sept jours, car le lien avec la maison est très important.
- L'emploi de moyens visuels³⁵ qui s'avère l'une des approches les plus efficaces de l'enseignement (cela les aide à apprendre, à communiquer et à développer leur maîtrise d'eux-mêmes).
- Un tutorat (une approche d'enseignement par les pairs), car il leur est très motivant de recevoir l'attention d'un pair.
- Une tâche signifiante (ne pas compter des blocs pour compter des blocs).
- Un modelage des comportements que l'on veut favoriser.
- Des renforcements éloquents pour les amener à être autonomes.

2.5 Soutien nécessaire

- Recevoir un soutien continu caractérisé par des services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (MELS, 2006, p. 11).
- Posséder un éventail de mesures (retrait-détente, relaxation, scénarios sociaux) est indispensable pour sécuriser les élèves et les habiliter à être exposés à l'univers du milieu qui les accueille.
- Recourir aux pictogrammes est un choix obligé, car les consignes données oralement doivent être réduites.

2.6 Qui devrait donner ce soutien ?

- Un membre du personnel doit être disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues (MELS, 2006, p. 11).
- Les personnels en psychologie, en psychoéducation et en travail social sont qualifiés pour donner un soutien auprès de ces élèves.
- Le personnel en orthophonie est qualifié pour développer le langage oral.

- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut adapter le matériel, aider les élèves à s'adapter aux changements qui surviennent dans leur routine et travailler l'autonomie.
- Tous ces intervenants doivent travailler en étroite collaboration avec les parents et le personnel enseignant pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

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

3.1 Définition

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 le psychologue³⁶ ou, à l'occasion, la conseillère ou le conseiller en 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.

3.2 Caractéristiques que l'on peut rencontrer chez ces élèves

(Goupil, 2007)

- Ils ont des limites sur le plan cognitif restreignant leurs capacités d'apprentissage et nécessitant une pédagogie ou un programme adapté.
- Ils ont des limites sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser.
- Ils éprouvent des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel, moteur et communicatif pouvant nécessiter une intervention adaptée.
- Ils ont des limites importantes sur le plan du développement cognitif rendant impossible l'atteinte des compétences attendues au bilan d'apprentissage de fin de cycle du Programme de formation à l'école Québécoise (PFÉQ) en raison de leur groupe d'âge chronologique.
- Ils possèdent des habiletés de perception, de motricité et de communication manifestement limitées, exigeant des méthodes d'évaluation et de stimulation individualisées.
- Ils possèdent des capacités fonctionnelles très faibles sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale, entraînant un besoin constant de soutien et d'encadrement dans l'accomplissement des tâches scolaires quotidiennes.

3.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

- Ils éprouvent de la difficulté à porter leur attention sur les informations pertinentes.

³⁵ Le logiciel (programme) *Boardmaker* est une base de données graphiques comprenant 3 000 symboles de communication, www.mayer-johnson.com.

³⁶ Ce professionnel n'est pas nommément inscrit dans l'Entente nationale 2010-2015.

- 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 utilisent un vocabulaire pauvre (connaissances pauvres et mal organisées).
- Ils ont de la difficulté à transférer et à généraliser leurs apprentissages.

3.4 Besoins de ces élèves pour apprendre³⁷

- Une assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles.
- Une éducation à l'autonomie de base.
- Un soutien dans les apprentissages.
- 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.
- Une école sensibilisée à cette problématique.

3.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention selon leurs besoins.
- Recevoir un soutien continu de services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (MELS, 2006, p. 11).
- Avoir un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues (MELS, 2006, p. 11) (de préférence une personne significative).

3.6 Qui devrait donner ce soutien ?

- Le personnel en psychologie, car ces élèves ont une déficience cognitive.
- L'orthophoniste, si les élèves ont de gros problèmes de langage.
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée aide à l'intégration sociale (activités spéciales, pause, dîner, etc.).
- Un préposé aux personnes handicapées est requis si les élèves ont besoin d'aide pour les problèmes d'autonomie fonctionnelle.

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

Les élèves aux prises avec des troubles relevant de la psychopathologie sont plus susceptibles de donner un mauvais rendement à l'école, 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 considérablement³⁸.

4.1 Définition

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 un psychiatre ou un pédopsychiatre*³⁹, à l'aide de techniques d'observation systématiques et d'examen standardisés, conduit au diagnostic de déficience psychique se manifestant par une distorsion dans plusieurs domaines du développement, notamment dans celui du développement cognitif.

4.2 Caractéristiques que l'on peut rencontrer chez ces élèves

(Goupil, 2007 ; Alberta Education, 2005)

- Ils peuvent avoir des comportements désorganisés, être très perturbés parce qu'ils sont trop anxieux.
- Ils peuvent avoir des troubles émotifs 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 avoir une perception désordonnée (l'enseignante ou l'enseignant peut faire tout son possible, mais ils diront qu'elle ou il crie après eux, qu'elle ou il les rabaisse, etc.).

4.3 Manifestations possibles de leurs difficultés

(Goupil, 2007 ; Alberta Education, 2005)

- 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 sont très stressés, lorsque vient le temps des examens.
- Ils réagissent à certaines choses, mais ces comportements sont une réaction à un événement qu'ils ne peuvent gérer.
- Ils peuvent demander d'aller aux toilettes, parce qu'ils ont besoin de se calmer.
- Ils ont des problèmes d'assiduité scolaire.

³⁷ Les besoins sont similaires à ceux ayant une déficience intellectuelle légère, tout en considérant la sévérité de leurs difficultés (voir à la page 20, au point 3.4 Besoins de ces élèves pour apprendre).

³⁸ Tiré du document de Alberta Education, p. 1.

³⁹ Ces professionnels ne sont pas nommément inscrits dans la définition de l'Entente nationale 2010-2015.

- Ils ont des comportements répétitifs.
- Ils donnent l'impression de s'agripper à leurs parents ou à leur enseignant parce qu'ils ont besoin d'aide pour gérer leur anxiété.

4.4 Besoins de ces élèves pour apprendre ou pour mieux se comporter

(Goupil, 2007 ; Alberta Education, 2005)

- Des moyens pour remédier à leur anxiété.
- Un lien de confiance avec leur enseignante ou enseignant.
- Une aide pour verbaliser leurs inquiétudes.
- Du temps supplémentaire pour exécuter le travail.
- Un endroit calme pour faire les examens séparément des autres élèves.
- La permission d'écouter de la musique lorsqu'ils font un travail ou un examen.
- Une occasion de bouger lorsqu'ils font un travail exigeant.
- Une enseignante ou un enseignant qui leur parle d'un ton calme et rassurant.
- Une connaissance claire des étapes à exécuter lors d'un travail afin qu'ils se représentent des démarches dans leur tête.
- Des stratégies de résolution de problèmes.
- Une vérification régulière des travaux accomplis en classe.
- Un lieu tranquille pour travailler sans exercer de pression pour qu'ils obtiennent un meilleur rendement.
- Un horaire et un programme prévisibles.
- Une gestion de classe prévisible accompagnée d'une routine à suivre.
- Des consignes claires et précises.
- Des règles affichées dans la classe et s'y référer.
- Des limites concernant le comportement à l'école (les fixer et les mettre en vigueur ; à la longue, elles portent leurs fruits).
- Une aide pour mettre en pratique des stratégies pour pouvoir s'adapter et se calmer (respiration de relaxation, un lieu pour se réfugier, compter jusqu'à dix, etc.).

4.5 Soutien nécessaire

- Établir un plan d'intervention (individualisation de certains objectifs, tant sur le plan social et comportemental que sur le plan des apprentissages, et ce, avec une évaluation fréquente des progrès).
- Recevoir un soutien continu des services offerts durant plusieurs heures, chaque jour (MELS, 2006, p. 11).
- Avoir un membre du personnel disponible en tout temps dans l'école pour intervenir lors de situations imprévues (MELS, 2006).

- Morceler la tâche en plusieurs étapes, car ils sont incapables de consacrer le nombre d'heures requis aux activités scolaires habituelles.
- Acquérir une image positive d'eux-mêmes.
- Être accompagnés adéquatement sur le plan psychosocial.
- Ne pas réagir à leur comportement ni les confronter, mais les aider à être moins anxieux.
- Sensibiliser le milieu à cette problématique.

4.6 Qui devrait donner le soutien ?

- Les personnels en psychologie, en psychoéducation et en techniques d'éducation spécialisée en collaboration avec le titulaire de la classe et les parents peuvent faire des suivis individuels et réguliers.
- Le personnel en techniques d'éducation spécialisée peut aussi intervenir pour prévenir l'escalade et désarmer des situations dues à leur niveau d'anxiété.
- Les membres de l'équipe 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.

4.7 Suggestions données au personnel enseignant qui travaille avec les élèves atteints de psychopathologie

(Alberta Education, 2005)

- Garder un dossier ordonné, objectif et de style télégraphique.
- Prendre note de leur degré de participation aux activités ou à leur travail en classe.
- Relever tous commentaires étranges ou toutes 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).

4.8 Le dépassement du mandat de l'école

Les troubles relevant de la psychopathologie sont des problèmes de santé mentale, certains dysfonctionnements réclament des services spécialisés qui peuvent dépasser le mandat de l'école.

Partie E – Reconnaissance ou identification des élèves selon l'Entente nationale 2010-2015 et la lettre d'entente du 30 juin 2011

A) Le personnel enseignant veut faire reconnaître un élève comme ayant des troubles du comportement [8-9.07 C) et 8-9.09] (Partie B – Élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation, p.13 et suivante)

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant pense qu'un élève devrait être reconnu comme présentant des troubles du comportement :

- parce qu'elle ou il a observé un ou des comportements pendant une période d'au moins deux mois ;
- et parce que les services d'appui ne sont pas suffisants ou sont totalement absents, alors elle ou il peut demander à la commission scolaire de le reconnaître.

Après cette période d'observation de deux mois, la démarche à effectuer est la suivante :

- utilisation du formulaire pour demander la mise sur pied de l'équipe du plan d'intervention par la direction (dans les 15 jours) afin d'étudier le cas soumis et donner des recommandations, notamment sur la reconnaissance et les services d'appui à fournir.

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. La pondération est rétroactive et elle entre en vigueur au plus tard 45 jours après la demande. Lorsque l'élève est reconnu comme ayant des troubles du comportement, il est pondéré aux fins de compensation en cas de dépassement, qu'il bénéficie ou non de services (8.9-09).

B) Le personnel enseignant veut faire reconnaître un élève comme ayant une difficulté d'apprentissage [8-9.07 C), 8-9.09 et lettre d'entente du 30 juin 2011] (Partie C – Élèves HDAA : élèves en difficulté d'apprentissage, p. 17 et suivantes)

Lorsque les mesures de remédiation mises en place par le personnel enseignant et les autres intervenantes ou intervenants ne permettent pas à l'élève de progresser suffisamment pour combler son retard, les démarches suivantes peuvent être entreprises selon que l'élève reçoit ou non des services.

- **L'élève ne reçoit aucun service** : 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. L'équipe étudiera le cas soumis et fera des recommandations, notamment, sur la reconnaissance de l'élève comme ayant une difficulté d'apprentissage et sur les services d'appui.

Dès la fin de la première année, une enseignante ou un enseignant peut demander qu'un élève soit reconnu comme élève en difficulté d'apprentissage. À l'aide du formulaire, l'enseignante ou l'enseignant demandera à l'équipe du plan d'intervention une analyse des besoins et des capacités de l'élève.

- **L'élève reçoit un service, mais aucune amélioration n'est observée** : l'enseignante ou l'enseignant demande une analyse des besoins et des capacités de l'élève. La direction doit alors convoquer l'équipe du plan d'intervention. L'équipe pourra recommander à la direction de poursuivre les mesures de remédiation et reconnaître ou non l'élève en difficulté d'apprentissage.

Lorsque l'élève est reconnu par la commission scolaire comme ayant une difficulté d'apprentissage, mais qu'il ne reçoit aucun service, il est pondéré aux fins de compensation en cas de dépassement (8-9.09). La pondération est rétroactive et entre en vigueur au plus tard 45 jours après la demande.

C) Lorsque le personnel enseignant veut identifier un élève comme étant un élève handicapé (Partie D – Élèves HDAA : élèves handicapés, p. 23 et suivantes) ou ayant des troubles graves du comportement (Partie B – Élèves HDAA : élèves en difficulté d'adaptation, p. 15 et suivante), la démarche à effectuer est la suivante :

- un avis à la direction ;
- la mise sur pied d'un comité ad hoc par la direction (15 jours ouvrables) ;
- le comité ad hoc étudie le cas, demande des évaluations, recommande le classement, l'intégration s'il y a lieu et les services d'appui (Annexe XLVII).

D) Lorsque l'élève est identifié comme ayant des troubles graves du comportement (TGC) associés à des problèmes psychopathologiques, la commission scolaire doit fournir du soutien à l'enseignante ou à l'enseignant, et l'élève est pondéré pour l'établissement du maximum d'élèves par groupe [Annexe XLVII et 8-8.01 H)].

E) Lorsque l'élève est identifié comme étant un élève handicapé, la commission scolaire doit fournir du soutien à l'enseignante ou à l'enseignant, ou l'élève est pondéré aux fins de compensation en cas de dépassement (Annexe XLVII).

De plus, lorsque l'élève handicapé présente un trouble envahissant du développement ou un trouble relevant de la psychopathologie, l'élève est pondéré pour l'établissement du maximum d'élèves par groupe [8-8.01 H)].

Références

- Alberta Education (2005), *Enseigner aux élèves ayant un spectre autistique*, Direction de l'éducation française, Alberta.
- Alberta Education (2005), *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels ou psychopathologiques*, Direction de l'éducation française, Alberta.
- F. Bowen, N. Desbiens, N. Rondeau et collab. (2006), *Impact du programme Vers le Pacifique auprès des élèves en difficulté de comportement après quatre ans d'implantation dans les écoles québécoises (2001-2005)*, Actes de colloque du premier congrès bisannuel du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC).
- Conseil supérieur de l'éducation (2001), *Les élèves en difficulté de comportement à l'école : comprendre, prévenir, intervenir*, Québec.
- CPNCF et CSQ (2005-2010), *Dispositions liant le CPNCF et la CSQ*, Québec.
- CPNCF et CSQ (2010-2015), *Entente intervenue entre le CPNCF et la CSQ*, Québec.
- N. Desbiens (2008), *Conférence donnée dans le cadre du GCAS*, Montréal.
- D. Destrempe-Marquez, L. Lafleur (1999), *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*, Éditions Hôpital Ste-Justine, Montréal.
- D. Dunberry et B. Dumas (2008), *Mieux comprendre l'élève présentant une déficience intellectuelle légère pour mieux intervenir*, Montréal.
- J. Giasson (2003), *La lecture : de la théorie à la pratique*, Éditions Gaëtan Morin, Boucherville, 2^e éd.
- J. Giasson (2006), *Vie pédagogique*, n° 139, avril-mai.
- L. Godard (2007), *Notes de cours sur les difficultés en lecture et en écriture*, UQAM, Montréal.
- G. Goupil (2007), *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Éditions Gaëtan Morin, Boucherville, 3^e éd.
- B. Harrisson (2004), *Le syndrome d'Asperger et le milieu scolaire : guide d'intervention*, Editions Concept Consulted Inc.
- P. Imbeault et G. Dallaire (1997), *Trousse intervention TAC TIC : trousse d'analyse et d'intervention comportementale*, Jonquière : Commission scolaire De La Jonquière.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2007), *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, Bilan des données scientifiques*, Institut INSERM, Paris.
- J. Langevin, C. Dionne et S. Rocque (2004), *Incapacités intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention dans La pédagogie de l'inclusion scolaire* de N. Rousseau et S. Bélanger, Presses de l'Université du Québec, Montréal.
- L. Laplante (2007), Notes de cours sur les difficultés en lecture et en écriture, UQAM, Montréal.
- L. Massé (2007), *Mieux aider les élèves du primaire ayant un TDAH à surmonter les difficultés d'apprentissage liées à la lecture*, Congrès de l'AQETA.
- Ministère de l'Éducation (1999), *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, MEQ, 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*, MEQ, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003), *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité : agir pour mieux soutenir les jeunes*, MEQ, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, MELS, Québec.
- J. Ouellet, I. Darveau, P. Mercier, I. Chamberland (2007), *L'élève ayant un TED*, Commission scolaire des Patriotes.
- H. Poliquin-Verville et É. Royer (1992), *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*, MEQ, Québec.
- P. Potvin, L. Fortin, D. Marcotte et collab. (2007), *Y'a une place pour toi !*, Guide de prévention du décrochage scolaire, CTREQ, Québec.
- N. Rousseau et S. Bélanger (2004), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses de l'Université du Québec, Montréal.
- L. Saint-Laurent (2002), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Éditions Gaëtan Morin, Boucherville.
- L. Saint-Laurent (1997), *Recherche en déficience intellectuelle : perspective et prospective*, Actes du colloque Recherche Défi, numéro spécial mai.
- L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne, É. Royer et collab. (1995), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*, Éditions Gaëtan Morin, Boucherville.
- M. Trépanier, L. Saint-Laurent (1996), *Les services aux élèves handicapés ou en difficulté : état de la situation et perspectives*, CEQ, Montréal.
- H. Trudeau, C. Desrochers et J.-L. Tousignant (1997), *Et si un simple geste donnait des résultats : guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- H. Verville et É. Royer (1992), *Les troubles de comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*, MEQ, Québec.

Adaptation scolaire (UQAM)

www.adaptationscolaire.org

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA)

www.aqeta.qc.ca

Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ)

www.ctreq.qc.ca

Centre François-Michelle (déficience intellectuelle légère)

www.francois-michelle.qc.ca

Ministère de l'Éducation de l'Alberta (Alberta Education)

<http://education.alberta.ca>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ

Potvin, P (2002), *Grille d'identification pour les élèves à risque d'échec au primaire*

http://www.uqtr.quebec.ca/~potvin/grille_prim.pdf



fse.qc.net



www.facebook.com/FSECSQ



[twitter@FSECSQ](https://twitter.com/FSECSQ)

