



L'organisation des services éducatifs aux élèves
à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté
d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

TABLE DES MATIÈRES

Présentation	2
1. L'organisation des services	3
1.1. L'approche individualisée	3
1.2. Les fondements (ou les grands encadrements)	4
1.2.1. LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE	4
1.2.2. LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE	6
1.2.3. LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	6
1.2.4. LES PROGRAMMES DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES	7
1.2.5. LA POLITIQUE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES <i>ÊTRE ÉVALUÉ POUR MIEUX APPRENDRE</i>	7
2. Le financement et l'effectif scolaire	9
2.1. Les ressources financières disponibles	9
2.2. La déclaration annuelle des effectifs et la validation	10
Annexe	
Élèves à risque, élèves en difficulté d'apprentissage et élèves présentant des troubles du comportement	24

Présentation

Au cours de l'année 2000, le ministère de l'Éducation a adopté la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*. Dans cette politique, il souligne l'importance de la prévention, basée sur la mise en place de conditions propices aux apprentissages, et la nécessité d'intervenir rapidement dès les premières manifestations des difficultés. Dans le but d'actualiser cette voie d'action privilégiée, le Ministère a introduit la notion d'élèves à risque et aboli la déclaration des élèves en difficulté, afin de s'assurer que tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire fera l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève handicapé ou en difficulté.

La politique préconise que l'organisation des services éducatifs soit au service de l'élève et qu'elle soit basée sur une approche individualisée de réponse aux besoins et aux capacités de l'élève. Il s'agit d'un défi de taille qui invite à une vision renouvelée de l'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Pour qu'une telle approche se concrétise, les règles visant à assurer le financement des services ne doivent pas être vues comme des contraintes, mais davantage comme un appui à l'organisation.

Le présent document propose une vision intégrée de l'organisation et du financement des services. Il prend en considération les derniers développements dans ces domaines, dont la nouvelle convention collective du personnel enseignant. Il a pour principal objectif de permettre aux intervenants scolaires (administrateurs, gestionnaires, personnel enseignant, personnel des services éducatifs complémentaires, etc.) d'avoir une compréhension univoque des concepts et des mécanismes sous-jacents à l'organisation des services.

La première partie du document présente l'approche individualisée dans un contexte d'organisation des services qui favorise la réussite de tous les élèves. Suivent les fondements sur lesquels s'appuie cette approche dans les textes légaux et les orientations ministérielles.

La deuxième partie du document porte sur les principales modalités de financement qui permettent que l'organisation soit au service des élèves. Des indications sont données au sujet de la déclaration des effectifs et des différentes allocations accordées par le MELS. Une mise à jour des définitions utilisées dans la validation annuelle de la déclaration des élèves handicapés ou ayant des troubles graves du comportement complète le document.

Le présent document met à jour et remplace celui intitulé *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions (2000)*.

1

L'organisation des services



1.1. L'approche individualisée

L'approche individualisée préconisée par le MELS n'est pas nouvelle puisque plusieurs articles de la Loi sur l'instruction publique (LIP), la Politique de l'adaptation scolaire, les programmes des services éducatifs complémentaires, le Programme de formation de l'école québécoise et maintenant la convention collective du personnel enseignant spécifient que le milieu scolaire doit appuyer l'organisation de ses services sur cette approche.

L'actualisation de l'approche individualisée nécessite, de la part de tous les acteurs du milieu scolaire, gestionnaires ou autres intervenants, des ajustements relativement à leurs pratiques. En cohérence avec les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour tous les élèves, à savoir la différenciation, l'accompagnement, la régulation et la collégialité, le directeur de l'école, en collaboration avec le personnel enseignant et les autres intervenants, notamment le personnel des services éducatifs complémentaires, a la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève qui lui est confié. Il revient alors à l'équipe-école d'identifier ces besoins et de prévoir les mesures nécessaires pour y répondre, puisque c'est elle qui connaît le mieux ces élèves ainsi que les forces du milieu dans lequel ils évoluent.

Cette réponse aux besoins de chaque élève doit s'appuyer sur une évaluation qui permet de connaître non seulement les difficultés, mais aussi les acquis et les capacités de chacun. Une fois que les intervenants ont bien cerné la situation de l'élève

ainsi que ses répercussions sur ses apprentissages, l'évaluation servira à identifier ce qui peut être organisé pour aider l'élève à surmonter ses difficultés, à miser sur ses forces et à progresser. La mise en place de mesures préventives ou de services éducatifs adaptés ne devrait pas être établie sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté ni à partir des modalités de financement utilisées par le Ministère, mais bien selon cette évaluation des besoins et des capacités de chaque élève. L'organisation des services doit se faire dans ce contexte, que l'élève rencontre des difficultés ponctuelles, plus significatives ou permanentes, qu'il soit considéré à risque, en difficulté ou qu'il soit handicapé.

À titre d'exemple, prenons la situation de trois élèves handicapés du primaire, reconnus dans la même catégorie de difficulté, pour lesquels la commission scolaire reçoit le même montant dans son budget. À la suite de l'évaluation de la situation de chacun de ces élèves, les intervenants scolaires pourraient prévoir des mesures différentes en fonction des besoins et des capacités de chacun. En effet, chaque élève est unique : il a sa propre personnalité, ses forces, ses difficultés et il se développe en interaction avec son environnement familial et scolaire. Il est donc possible que le premier reçoive des services dans une classe ordinaire tout en bénéficiant de mesures d'appui appropriées. Il se pourrait que le second soit inscrit dans une classe spéciale d'une école ordinaire et que le troisième soit dirigé vers une école spéciale qui offre des services très spécialisés, parce qu'il serait démontré que c'est cette modalité qui

favorise ses apprentissages et sa socialisation. Si l'on convient qu'un même type d'élève handicapé peut mener à une variété de modalités de réponses aux besoins, ce constat s'applique encore davantage aux élèves à risque ou en difficulté.

En s'appuyant sur la politique locale d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les intervenants de l'école planifient des mesures graduées pour répondre aux besoins de ces élèves, en ayant à l'esprit que l'adaptation des services éducatifs doit être envisagée avant de recourir à des services plus spécialisés :

- Pour un élève donné, des mesures préventives ou des interventions plus ciblées mises en place par l'enseignant en collaboration avec les parents, dans le cadre habituel de la classe, pourraient suffire et lui permettre de progresser sur le plan des apprentissages ou de la socialisation.
- Pour un autre, il pourrait être pertinent de planifier des actions concertées entre les membres de l'équipe-cycle¹, les parents et l'élève lorsque les mesures préventives ainsi que des interventions plus ciblées n'auront pas permis d'assurer une progression sur le plan des apprentissages et de la socialisation. La démarche du plan d'intervention pourrait alors être réalisée. Toutefois, pour un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, conformément à l'article 96.14 de la LIP, un plan d'intervention doit être élaboré pour répondre à ses besoins.
- Pour un autre, enfin, l'évaluation de sa situation pourra démontrer que les mesures préventives ou de remédiation² mises en place par l'enseignant ou les autres intervenants et les actions déjà menées durant une période significative ne suffisent pas. Pour cet élève, dont les difficultés persistent, un plan d'intervention devra être établi conformément à l'article 96.14 de la LIP. Les mesures identifiées dans le plan pourront être mises en œuvre pour une période plus ou moins longue et selon une fréquence variable. Une révision du plan d'intervention sera prévue.

1. Comme cela est précisé dans le cadre de référence *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*, « une équipe-cycle est composée des enseignants et des intervenants professionnels qui prennent en charge collectivement le déroulement des apprentissages des élèves pour la durée d'un cycle; il s'agit précisément des enseignants du cycle, des enseignants spécialistes et des intervenants des services complémentaires » : MELIS, 2004, p. 41.

2. Selon le dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd.), la remédiation est un ensemble de dispositifs pédagogiques élaborés par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves (p. 1176).

3. Dans la présente section, des extraits de la LIP sont présentés; pour le texte complet de chaque article cité, se référer au document officiel.

1.2. Les fondements (ou les grands encadrements)

Au fil des ans, les textes légaux et les orientations ministérielles ont précisé les modalités assurant une approche individualisée pour l'organisation des services, favorisant ainsi une réponse adaptée à chaque élève en fonction de ses besoins et de ses capacités.

1.2.1. LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE³

En 1998, le gouvernement du Québec modifiait la Loi sur l'instruction publique dans le but notamment d'accorder davantage d'autonomie aux écoles. Les responsabilités et les devoirs attribués à l'école visent à ce que les décisions soient prises le plus près possible du lieu où se vit l'action. Les fonctions et les responsabilités du directeur de l'école sont prévues, sur le plan tant pédagogique qu'administratif. De plus, davantage de pouvoirs sont accordés aux parents en ce qui a trait à l'organisation des services éducatifs dans l'école, à travers le conseil d'établissement. Ces changements ont eu des répercussions sur la façon de concevoir l'adaptation scolaire et l'organisation des services aux élèves à risque et aux EHDAA.

Droits de l'élève

La LIP confirme le droit pour chaque élève de recevoir le « service de l'éducation préscolaire, les services d'enseignement primaire et secondaire (...) » et il a « aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers (...) » (art. 1).

Responsabilités de l'enseignant

« (...) l'enseignant a le droit (...) de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe et pour chaque élève qui lui est confié (...) » (art. 19). De même, l'enseignant a des obligations envers les élèves handicapés ou en difficulté, au même titre que pour l'ensemble des élèves sous sa responsabilité. Il a le devoir, entre autres, « (...) de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié (...) » (art. 22).

Organisation des services et responsabilités de l'école

C'est « (...) le directeur de l'école [qui] s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (...) » et qui est responsable de « (...) la direction pédagogique et administrative (...) » (art. 96.12). Ainsi, pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, « le directeur de l'école avec l'aide des parents (...), du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même (...), établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (...) » (art. 96.14). Il s'agit là d'un moyen pour coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté. De plus, « le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire (...), des besoins de l'école (...) » concernant les ressources humaines et le perfectionnement (art. 96.20). L'école a aussi la responsabilité de s'assurer de l'utilisation judicieuse et efficiente des ressources disponibles (art. 96.23 et 96.24) et de rendre compte des résultats obtenus, particulièrement par son plan de réussite (art. 83).

Dans un tel contexte, il est souhaitable que le directeur de l'école favorise une gestion participative et invite tous les intervenants à travailler ensemble à la recherche de solutions qui permettront d'organiser les services de façon à mieux répondre aux besoins des élèves de l'école. À cet égard, la nouvelle convention collective du personnel enseignant instaure la mise en place d'un comité au sein de l'école, pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté, qui prévoit la participation du personnel enseignant au processus entourant l'identification des besoins de l'école et l'organisation des services pour ces élèves. Ce comité devrait favoriser un plus grand engagement et une responsabilité accrue des intervenants concernés.

Organisation des services et responsabilités de la commission scolaire

La commission scolaire a l'obligation d'« (...) adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté (...) selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités (...) » (art. 234). La commission scolaire doit aussi adopter

« (...) une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Cette politique doit notamment prévoir :

- « Les modalités d'évaluation des élèves (...), lesquelles doivent prévoir la participation des parents (...) et de l'élève (...);
- « Les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration (...);
- « Les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;
- « Les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves » (art. 235).

Enfin, la commission scolaire doit s'assurer « (...) que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services auxquels elles ont droit (...) » (art. 208). Ainsi, la commission scolaire doit répartir « (...) entre ses écoles (...) de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre (...) » (art. 275).

À cet effet, la convention collective du personnel enseignant prévoit la mise en place d'un comité paritaire à l'intérieur de la commission scolaire pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce comité a notamment pour mandat de faire des recommandations sur la répartition des ressources disponibles relativement à l'organisation des services éducatifs pour ces élèves. Il s'agit là d'un moyen témoignant d'une plus grande transparence et favorisant l'imputabilité au regard de la gestion des ressources attribuées aux élèves à risque et aux EHDAA.

1.2.2. LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

En 2000, le ministère de l'Éducation adoptait sa nouvelle politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*, qui met l'accent sur la réussite de tous les élèves. Accepter que la réussite puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, et se donner les moyens de favoriser cette réussite sont les éléments de l'orientation fondamentale de cette politique qui ont une incidence majeure sur l'organisation des services offerts par les commissions scolaires et les écoles.

Cette politique s'articule autour des six voies d'action suivantes :

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
- Créer une véritable communauté éducative, avec l'élève d'abord, ses parents et avec les organismes de la communauté.
- Porter une attention particulière aux élèves à risque.
- Se donner les moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

1.2.3. LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Le Programme de formation de l'école québécoise s'adresse à tous les élèves. Les pratiques pédagogiques qui y sont préconisées devraient permettre de répondre à leurs besoins diversifiés, dans le respect des différences individuelles.

Un des défis proposés aux intervenants dans ce programme consiste à préparer des jeunes qui sont différents à vivre dans un monde en changement :

« Tous doivent faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes en tenant compte de différences de plus en plus marquées : certains sont très motivés tandis que d'autres décrochent; certains vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants tandis que d'autres sont soumis à des réadaptations fréquentes ou traversent des périodes extrêmement difficiles. Il y a aussi les jeunes qui vivent des situations particulières, comme certains autochtones, ou ceux qui viennent d'immigrer au Québec et qui doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie. Il y a également ces jeunes qui doivent apprendre à surmonter des difficultés d'apprentissage ou un handicap⁴. »

Pour répondre le plus adéquatement possible à ce défi, le Programme de formation propose le renouvellement des pratiques en s'appuyant sur des approches qui, sans être exclusives, sont reconnues pour leur cohérence avec les orientations du nouveau pédagogique.

- La **différenciation** : « En plus de devoir graduer les exigences des situations d'apprentissage et d'évaluation pour assurer le développement des compétences au cours du cycle, l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations d'apprentissage et d'évaluation pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe. Cette manière de concevoir l'enseignement renvoie à ce qu'on appelle la *différenciation pédagogique*.

4. *Le Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle*, chapitre 1, p. 6 (version en ligne, septembre 2006).

« L'enseignant qui pratique la différenciation pédagogique saisit bien la dynamique qui anime son groupe-classe et est sensible à la diversité des élèves qui le composent. Cela signifie qu'il joue sur une palette élargie d'interventions et tire profit des interactions qui caractérisent la vie de la classe⁵. »

- **L'accompagnement** : « Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; ce sont les élèves qui les développent. Ils y parviennent d'autant mieux qu'on les soutient et qu'on leur donne régulièrement l'occasion de les exercer, autrement dit qu'on les accompagne. (...) La pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires. Les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente. Le Programme de formation, combiné aux programmes des services éducatifs complémentaires, constitue à cet égard un outil d'harmonisation et de convergence des interventions⁶. »
- La **régulation** : « Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Une grande variété d'informations est nécessaire pour déterminer ce qui progresse, stagne ou régresse. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves, tout comme les succès pédagogiques des enseignants⁷. »
- La **collégialité** : « (...) S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants - membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective⁸. »

1.2.4. LES PROGRAMMES DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

Dans son document publié en 2002 et intitulé *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, le MELS précise que :

« outre le partage des responsabilités, la nécessité d'une réelle collaboration, la mise en place d'une démarche renouvelée pour organiser les services, le réseau scolaire doit adopter certains principes : des services adaptés aux caractéristiques et aux besoins de l'élève, une organisation qui s'effectue à partir des besoins plutôt que des services, une optique de formation par le développement des compétences autant disciplinaires que transversales, un lien plus étroit entre les activités d'enseignement et les activités des services éducatifs complémentaires, notamment par l'exploitation commune des domaines généraux de formation (...) ».

Dans le but d'actualiser ces orientations, la Loi sur l'instruction publique (art. 224) précise que « la commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire visé par le régime pédagogique (...) », soit :

- les services de soutien;
- les services d'aide;
- les services de vie scolaire;
- les services de promotion et de prévention.

1.2.5. LA POLITIQUE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ÊTRE ÉVALUÉ POUR MIEUX APPRENDRE

Dans la foulée du contexte éducatif québécois qui vise l'égalité des chances et la réussite pour tous les élèves, la Politique de l'évaluation des apprentissages met en évidence deux types de valeurs : des valeurs fondamentales, comme la justice, l'égalité et l'équité, et des valeurs instrumentales, comme la cohérence, la rigueur et la transparence.

5. *Ibid.*, chapitre 1, p. 30.

6. *Ibid.*, p. 27.

7. *Ibid.*, p. 32.

8. *Ibid.*, p. 32.

- *La justice* exige le respect des lois et règlements pour tous et reconnaît aux élèves le droit de reprise et le droit d'appel.
- *L'égalité* implique que tous les élèves ont des chances de démontrer les apprentissages réalisés.
- *L'équité* demande de tenir compte des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter d'accroître les différences existantes.
- *La cohérence* suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage.
- *La rigueur* se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision qui conduira à prendre des décisions permettant de faire progresser l'élève et de reconnaître ses apprentissages.
- *La transparence* suppose que les normes et les modalités d'évaluation sont connues et comprises de l'élève et de ses parents.

En respectant ces valeurs, qui sont constamment en interaction, le milieu scolaire s'assure que chaque élève peut faire la démonstration du développement de ses compétences. Dans certaines situations, la différenciation⁹ de l'évaluation est nécessaire, et pour certains élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage cette décision se prendra dans le cadre de l'établissement d'un plan d'intervention, en collaboration avec l'élève, ses parents et les intervenants concernés.

9. *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence* (version préliminaire, 2006), p. 27-37.

2

Le financement et l'effectif scolaire



2.1. Les ressources financières disponibles

Afin de permettre aux commissions scolaires d'organiser les services d'enseignement, complémentaires et particuliers, le Ministère leur alloue diverses sommes dans le cadre des règles budgétaires annuelles. Ces règles visent une répartition équitable des ressources entre les différents milieux. Elles précisent des modalités pour le calcul du financement et permettent de générer, pour chaque commission scolaire, une enveloppe budgétaire globale, leur laissant ainsi la plus grande marge de manœuvre possible pour répondre aux besoins de leurs élèves. Cette mécanique budgétaire est conçue pour des fins d'allocations; elle ne devrait pas servir à déterminer la façon dont la commission scolaire et les écoles utilisent ces sommes en vue de dispenser les services aux élèves. Elle ne vise surtout pas à établir un lien direct entre l'appartenance à une catégorie de difficulté et la nature ou la fréquence des services à mettre en place pour un élève donné.

Le financement de ces services est notamment assuré par une allocation de base et par diverses allocations supplémentaires; les différentes modalités de financement sont décrites de façon détaillée dans les règles budgétaires adoptées annuellement, disponibles sur le site Internet du Ministère à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/Regles/reg_cs/index.html. Ainsi, pour l'année scolaire 2006-2007, les règles budgétaires contiennent notamment des précisions sur :

L'ALLOCATION DE BASE

- Elle est établie sur la déclaration nominale annuelle, à des fins de financement, de l'ensemble des élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire, présents le 30 septembre de l'année en cours. Y sont notamment intégrées certaines mesures issues du plan d'action *Agir tôt* de la Politique de l'adaptation scolaire, dont celle sur la diminution du nombre d'élèves par groupe à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire.
- L'allocation de base est plus élevée pour les élèves handicapés, ceux ayant des troubles graves du comportement et ceux faisant l'objet d'une entente de scolarisation entre le MELS et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS)¹⁰. Ces sommes additionnelles sont allouées aux commissions scolaires en fonction du nombre d'élèves handicapés et de ceux ayant des troubles graves du comportement, dans le but de tenir compte de l'importance des besoins de ces élèves et de l'ampleur des services qui doivent être mis en place par les commissions scolaires et les écoles.
- Cette allocation permet aux commissions scolaires de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, sur le plan de l'enseignement, de l'appui à l'enseignement, des services éducatifs complémentaires et du perfectionnement du personnel.

10. Pour l'élève bénéficiant d'une entente de scolarisation entre le MELS et le MSSS, le code 13 est attribué. Cet élève, en vertu des dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants, est admis dans un centre de réadaptation, conformément à une entente conclue entre une commission scolaire et un centre jeunesse.

- L'allocation de base comprend aussi quelques autres enveloppes budgétaires, dont le montant est propre à chacune des commissions scolaires, pour tenir compte notamment des services additionnels à offrir aux élèves en difficulté et de l'indice de défavorisation du milieu, soit :
 - l'aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
 - l'aide additionnelle aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en milieux défavorisés;
 - l'ajout de ressources, comme cela est convenu dans l'entente sur la convention collective du personnel enseignant, pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, qui s'étale sur trois ans, soit en 2006-2007, en 2007-2008 ainsi qu'en 2008-2009.

LES ALLOCATIONS SUPPLÉMENTAIRES

Les allocations supplémentaires visent à tenir compte des besoins particuliers des élèves, incluant les élèves à risque et les EHDAA, et de situations particulières identifiées par les milieux, de même qu'à offrir des services jugés prioritaires par le Ministère. C'est le cas, par exemple, des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Certaines sont destinées à l'ensemble des élèves ou au personnel intervenant auprès d'eux, alors que d'autres visent particulièrement les élèves à risque et les EHDAA.

Les allocations supplémentaires *a priori* allouées au réseau sont, notamment :

- la stratégie d'intervention *Agir autrement*;
- la mesure de soutien à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire.

Les allocations supplémentaires *a posteriori* allouées au réseau sont, notamment :

- les services de garde;
- le soutien à l'école montréalaise;
- les frais de scolarité hors réseau;
- le programme Aide aux devoirs;

- le programme Écoles en forme et en santé;
- l'achat de mobilier, d'équipements et d'appareillage adaptés pour les élèves handicapés;
- l'amélioration de l'accessibilité aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) pour les élèves handicapés;
- l'ajout de ressources pour les mandats régionaux et suprarégionaux de scolarisation pour les élèves handicapés;
- le Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire (projets de recherche-action et projets des TIC).

2.2. La déclaration annuelle des effectifs et la validation

À la formation générale des jeunes, les commissions scolaires déclarent annuellement au Ministère les effectifs scolaires inscrits dans leurs établissements selon le principe de la réalité au 30 septembre. Dans le cadre de cette déclaration, différents renseignements sont transmis au Ministère sur la situation et les caractéristiques de chaque élève à la date du 30 septembre. Ces renseignements permettent notamment de suivre l'évolution de l'effectif scolaire et de contribuer à la constitution d'un portrait du système éducatif québécois. Par exemple, ces renseignements peuvent indiquer que l'élève, selon sa situation au 30 septembre, est un élève régulier, qu'il a un plan d'intervention ou qu'il est handicapé. Ils servent aussi à déterminer la majeure partie de l'allocation de base des commissions scolaires. Comme cette déclaration a une incidence directe sur le financement, le Ministère procède annuellement à des contrôles administratifs à ce sujet.

C'est dans ce contexte que la déclaration concernant les élèves handicapés ou ayant des troubles graves du comportement fait l'objet d'une validation annuelle de la part du Ministère¹¹. En effet, le Ministère consent une allocation de base plus élevée pour les élèves reconnus handicapés ou comme ayant des troubles graves du comportement. Cette validation vise à assurer la conformité de la déclaration concernant ces élèves aux critères ministériels.

11. La déclaration des élèves faisant l'objet d'une entente de scolarisation MELSMSS est validée de façon particulière. Des précisions à ce sujet sont fournies annuellement par chacune des directions régionales.

LES DÉFINITIONS DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES GRAVES DU COMPORTEMENT

Pour déclarer un élève handicapé ou comme ayant des troubles graves du comportement, les trois conditions suivantes sont essentielles :

1. D'abord, une **évaluation diagnostique** doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble¹².
2. Ensuite, **des incapacités et des limitations** doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation.

Les critères que le Ministère utilise dans sa validation annuelle au sujet de ces deux conditions sont décrits dans les pages qui suivent. Les manifestations les plus couramment observées de ces limitations sur le plan scolaire sont également présentées.

3. Enfin, des **mesures d'appui** doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations.

Les mesures d'appui doivent se traduire par le recours à des moyens adaptés en fonction des besoins et des limitations de l'élève, et déterminés dans la démarche du plan d'intervention, que ce soit par l'enseignement, des programmes, du matériel ou de l'aide technique. De plus, des services supplémentaires doivent être dispensés à l'élève. Ces services peuvent prendre différentes formes. Dans plusieurs situations, ils sont donnés, en tout ou en partie, par du personnel professionnel. La participation de l'élève à une classe à effectif réduit pourra être prise en compte par le Ministère, lors de sa validation annuelle, dans l'évaluation des services qui lui sont offerts. Ces services supplémentaires sont donnés de façon continue ou de façon régulière, en fonction des besoins des élèves.

Soutien continu

Le soutien continu se caractérise par des services offerts durant plusieurs heures, chaque jour. De plus, un membre du personnel doit être disponible en tout temps dans l'école, pour intervenir lors de situations imprévues. Un soutien continu doit être donné aux élèves : ayant des troubles graves du comportement, une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, une déficience intellectuelle profonde, une déficience motrice grave, des troubles envahissants du développement ou des troubles relevant de la psychopathologie.

Soutien régulier

Le soutien régulier se caractérise par une aide fréquente, c'est-à-dire à plusieurs reprises au cours d'une journée ou d'une semaine; au total, cette aide représente au moins plusieurs heures par semaine. Aux élèves ayant une déficience motrice légère, une déficience organique, une déficience langagière, une déficience auditive ou une déficience visuelle, un soutien régulier doit être minimalement offert.

12. Les rapports soumis lors de la validation annuelle doivent être récents, c'est-à-dire avoir été produits au cours des douze derniers mois précédant le 30 septembre de l'année en cours. Exceptionnellement, des rapports plus anciens pourront être considérés; une justification est alors nécessaire.

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">14 Troubles graves du comportement</p>	<p style="text-align: center;">L'élève ayant des troubles graves du comportement est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui une évaluation a été réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social; • dont l'évaluation du fonctionnement global porte sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales ou autres, s'il y a lieu : <ul style="list-style-type: none"> - cette évaluation est faite au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée, - les résultats sur l'échelle comportementale standardisée indiquent un comportement s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève. 	<p>dont la majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • leur intensité très élevée; • leur fréquence très élevée; • leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.); • leur persistance (depuis plusieurs années); <p>malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève.</p>	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à accomplir les activités scolaires normales. • Risque élevé de retards scolaires importants, démotivation. <p>Du point de vue du fonctionnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agressions verbales ou physiques à l'endroit du personnel, des autres élèves ou d'autres personnes. • Menaces à l'endroit du personnel de l'école ou des autres élèves (au-delà de l'injure). • Seuil de tolérance à la frustration très bas, impulsivité. • Actes d'irresponsabilité : <ul style="list-style-type: none"> - agissements mettant la sécurité physique des autres en danger, en lançant des objets ou autrement; - actes endommageant de façon importante l'environnement ou actes de vandalisme; - abus de drogues au point de mettre en péril sa santé, son équilibre psychologique ou sa vie en société et la sécurité des autres. • Défi constant de l'autorité : <ul style="list-style-type: none"> - refus fréquents, persistants et obstinés de suivre les directives, consignes et règles en vigueur.
Mesures d'appui : soutien continu			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p>23 Déficience intellectuelle profonde</p>	<p>L'élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui une évaluation a été réalisée par un psychologue ou un conseiller d'orientation faisant partie d'une équipe multidisciplinaire; • dont l'évaluation des fonctions cognitives au moyen de tests standardisés indique un quotient intellectuel ou de développement inférieur à 20-25; • pour qui une évaluation du comportement adaptatif faisant ressortir les déficiences a été réalisée. 	<p>L'élève handicapé par une déficience intellectuelle profonde est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • qui a des limites importantes sur le plan du développement cognitif, qui rendent impossible l'atteinte des objectifs du Programme de formation de l'école québécoise et qui requièrent un programme spécifique; • dont les habiletés de perception, de motricité et de communication sont très limitées, exigeant des méthodes d'évaluation et de stimulation individualisées ou le recours à une aide technique; • dont les capacités fonctionnelles sont très faibles sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale; • pour qui il est possible que des déficiences associées soient présentes. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprentissages limités réalisés principalement par la manipulation, l'exploration, l'expérimentation et l'association. • Difficulté liée à la parole, souvent non acquise. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés sur le plan affectif : grande difficulté à exprimer ses émotions, à faire comprendre une demande, à exprimer un besoin ou à faire un choix. • Difficultés sur le plan social : interactions plutôt restreintes, difficiles à saisir et rarement le résultat de son initiative; habiletés sociales peu développées et risque de présenter des comportements sociaux inappropriés. • Difficultés sur les plans moteur et physique : <ul style="list-style-type: none"> - possibilité d'hypotonie, d'hyper-tonie ou de spasticité; - mouvements involontaires; - manque de dextérité manuelle; - faible capacité de coordination rendant ardue l'exécution des gestes fonctionnels les plus élémentaires; - souvent, état de santé précaire.
<p>Mesures d'appui : soutien continu</p>			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère</p>	<p>L'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui une évaluation a été réalisée par un psychologue ou un conseiller d'orientation faisant partie d'une équipe multidisciplinaire; • dont l'évaluation des fonctions cognitives au moyen de tests standardisés indique un quotient intellectuel ou de développement se situant entre 20-25 et 50-55; • pour qui une évaluation du comportement adaptatif faisant ressortir les déficiences a été réalisée. 	<ul style="list-style-type: none"> • qui a des limites sur le plan du développement cognitif qui restreignent ses capacités d'apprentissage relativement à plusieurs objectifs du Programme de formation de l'école québécoise et qui nécessitent une pédagogie et un programme spécifiques; • dont les capacités fonctionnelles limitées sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînent : <ul style="list-style-type: none"> - un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles, - ou un besoin d'éducation à l'autonomie de base; • dont les difficultés sont plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur ainsi que dans celui de la communication. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à traiter des données nombreuses et complexes. • Difficultés dans le repérage et la sélection des informations pertinentes. • Difficulté à utiliser un apprentissage dans un nouveau contexte, capacités de généralisation et de transfert limitées. • Difficultés sur le plan de la communication et du langage : difficultés d'élocution, vocabulaire limité et utilisation fréquente de phrases télégraphiques. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés sur les plans moteur et sensoriel : en ce qui a trait à la motricité globale, à la motricité fine, à la coordination visuo-motrice, à l'équilibre, à la posture et au schéma corporel.
Mesures d'appui : soutien continu			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p>33 Déficience motrice légère</p>	<p>L'élève handicapé par une déficience motrice légère est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui un diagnostic a été posé par un médecin généraliste ou spécialiste; • dont l'évaluation du fonctionnement neuromoteur indique la présence d'un ou de plusieurs dommages d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire affectant ses mouvements. <p>Les déficiences motrices principales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des troubles d'origine nerveuse : <ul style="list-style-type: none"> - ataxie de Friedreich, - paraplégie - tétraplégie, - déficience motrice cérébrale, - traumatisme crânien, - épilepsie non contrôlée, - ...; • des troubles d'origine musculaire : <ul style="list-style-type: none"> - dystrophie musculaire, - ...; • des troubles d'origine ostéoarticulaire : <ul style="list-style-type: none"> - malformations congénitales, - spina-bifida, - amputation, - arthrite rhumatoïde juvénile, - ... 	<ul style="list-style-type: none"> • qui a des limites dans l'accomplissement de tâches normales, de façon importante et persistante; • dont le fonctionnement, en dépit de l'aide de la technologie, révèle l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - des difficultés dans l'accomplissement de tâches de préhension (dextérité manuelle), - des difficultés dans l'accomplissement des tâches de la vie quotidienne (soins corporels, alimentation), - des limites sur le plan de la mobilité affectant les déplacements; • pour qui des difficultés dans l'apprentissage de la communication peuvent accompagner ces caractéristiques. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de motricité ayant un impact sur l'accomplissement de tâches liées aux apprentissages, comme : <ul style="list-style-type: none"> - écrire, dessiner, manipuler des réglottes, manipuler des instruments de mesure, réaliser certaines activités d'éducation physique, jouer d'un instrument de musique, etc. • Difficultés importantes de mouvements articulaires ayant un impact sur l'ensemble des activités scolaires pouvant requérir l'utilisation d'un moyen de communication substitut. • Difficultés d'apprentissage causées par des troubles cognitifs résultant de lésions cérébrales. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés dans l'accomplissement d'activités quotidiennes comme : <ul style="list-style-type: none"> - se déplacer dans l'école, s'habiller, manger, aller aux toilettes, se rendre à l'école, etc.
Mesures d'appui : soutien régulier			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">33 Déficience organique</p>	<p style="text-align: center;">L'élève handicapé par une déficience organique est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui un diagnostic a été posé par un médecin généraliste ou spécialiste; • dont l'évaluation révèle une ou plusieurs atteintes aux systèmes vitaux (respiration, circulation sanguine, système génito-urinaire, etc.) qui entraînent des troubles organiques permanents ayant des effets nuisibles sur son rendement. • Les maladies chroniques principales sont : <ul style="list-style-type: none"> - la fibrose kystique, - la leucémie, - l'hémophilie, - l'insuffisance rénale, - l'asthme, - le diabète insulino-dépendant, - les maladies pulmonaires importantes, - les maladies inflammatoires intestinales graves et prolongées, - ... 	<p style="text-align: center;">L'élève handicapé par une déficience organique est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dont les troubles organiques permanents le limitent dans l'accomplissement de tâches normales de façon importante et persistante; • qui présente l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - un besoin de soins intégrés à son horaire scolaire, - des difficultés d'apprentissage à cause de traitements médicaux, - l'accessibilité à certains lieux limitée par la nature de la maladie, - des retards scolaires; • qui, malgré une surveillance médicale, ne fonctionne pas normalement. 	<p style="text-align: center;">Manifestations généralement observées sur le plan scolaire</p> <p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés ayant un impact sur l'accomplissement de tâches liées aux apprentissages, comme : <ul style="list-style-type: none"> - terminer une tâche scolaire, à cause d'un manque d'endurance physique ou d'une capacité de concentration réduite, réaliser certaines activités d'éducation physique, etc. • Déficits cognitifs entraînant des difficultés ou des retards scolaires. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence de soins intégrés à l'horaire (médication fréquente, insuline et contrôles, soins infirmiers, par exemple). • Difficultés à suivre un horaire normal. • Absences fréquentes, parfois pour de longues périodes.
Mesures d'appui : soutien régulier			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">34 Déficience langagière</p>	<p style="text-align: center;">L'élève handicapé par une déficience langagière est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour qui une évaluation a été réalisée par un orthophoniste faisant partie d'une équipe multi-disciplinaire, à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés; cette évaluation révèle une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) : <ul style="list-style-type: none"> de l'évolution du langage, de l'expression verbale, des fonctions cognitivo-verbales <p>ET</p> <p>une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale¹³;</p> <ul style="list-style-type: none"> et conclut à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère. <p>Les autres critères nécessaires sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> la persistance des troubles sévères au-delà de l'âge de 5 ans; un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois ayant précédé l'évaluation diagnostique. 	<ul style="list-style-type: none"> qui connaît des limitations très importantes en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> les interactions verbales, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension, la socialisation, les apprentissages scolaires; dont la persistance et la sévérité du trouble l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire très limité, sur le plan autant de l'expression que de la compréhension. Difficultés marquées en ce qui a trait à l'expression et à la compréhension de phrases, tant à l'oral qu'à l'écrit : agrammaticalité, non-respect de l'ordre des mots, incompréhension ou absence de phrases complexes, etc. Difficultés marquées à acquérir des concepts nouveaux (espace, temps, durée, quantité, qualité). Difficultés marquées sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit : type de discours, intentions communicatives, etc. Difficultés très marquées à réfléchir sur le langage. Difficultés marquées en lecture, notamment quant aux stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> Difficultés sur les plans comportemental et relationnel, en réaction au fait de ne pas être compris ou de ne pas comprendre. Difficultés sur le plan de l'autonomie et de l'organisation spatiale et temporelle. Difficulté à tenir compte des informations verbales dans différentes situations.
Mesures d'appui : soutien régulier			

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

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">36 Déficience motrice grave</p>	<p style="text-align: center;">L'élève handicapé par une déficience motrice grave est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui un diagnostic a été posé par un médecin généraliste ou spécialiste; • dont l'évaluation du fonctionnement neuromoteur indique la présence d'un ou de plusieurs dommages d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire affectant ses mouvements. <p>Les déficiences motrices principales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des troubles d'origine nerveuse : <ul style="list-style-type: none"> - ataxie de Friedreich, - paraplégie - tétraplégie, - déficience motrice cérébrale, - traumatisme crânien, - épilepsie non contrôlée, - ...; • des troubles d'origine musculaire : <ul style="list-style-type: none"> - dystrophie musculaire - ...; • des troubles d'origine ostéoarticulaire : <ul style="list-style-type: none"> - malformations congénitales, - spina-bifida, - amputation, - arthrite rhumatoïde juvénile, - ... 	<ul style="list-style-type: none"> • qui a des limites dans l'accomplissement de tâches normales, de façon très importante et persistante; • dont le fonctionnement, en dépit de l'aide de la technologie, révèle l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - des limites fonctionnelles graves dans l'accomplissement des tâches de la vie quotidienne, - des limites importantes sur le plan de la mobilité; • pour qui des limites importantes sur le plan de la communication peuvent accompagner ces caractéristiques. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés motrices ayant un impact important ou rendant impossible l'accomplissement de tâches liées aux apprentissages, comme : <ul style="list-style-type: none"> - écrire, dessiner, manipuler des réglettes, manipuler des instruments de mesure, réaliser certaines activités d'éducation physique, jouer d'un instrument de musique, etc. • Difficultés graves de mouvements articulaires ayant un impact sur l'ensemble des activités scolaires et pouvant requérir l'utilisation d'un moyen de communication substitué. • Difficultés d'apprentissage causées par des troubles cognitifs résultant de lésions cérébrales. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés majeures dans l'accomplissement d'activités quotidiennes comme : <ul style="list-style-type: none"> - se déplacer dans l'école, s'habiller, manger, aller aux toilettes, se rendre à l'école, etc.
Mesures d'appui : soutien continu			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p>42 Déficience visuelle</p>	<p>L'élève handicapé par une déficience visuelle est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui un diagnostic a été posé par un ophtalmologiste ou une évaluation a été réalisée par un optométriste; • dont l'évaluation oculovisuelle à l'aide d'examens révèle, pour chaque œil, <ul style="list-style-type: none"> - en dépit d'une correction au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, à l'exclusion de systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à + 4,00 dioptries, - une acuité visuelle d'au plus 6/21 ou un champ de vision inférieur à 60° dans les méridiens 90° et 180°. 	<p>qui, en dépit de l'aide de la technologie utilisée ou par rapport à celle-ci, présente les caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des limites sur le plan de la communication; • des limites dans la participation aux activités de la vie quotidienne et sur le plan de la locomotion. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à accéder au contenu écrit, rendant nécessaire l'utilisation de codes substitués, de matériel adapté (imprimés agrandis ou en braille, dessins en relief, etc.) et d'équipements spécialisés (loupe, ordinateur avec afficheur braille, etc.). • Difficultés à se représenter certains concepts et à se faire des images mentales. • Difficultés à saisir les concepts mathématiques ou scientifiques sans explorations tactiles. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés relatives à la locomotion, aux déplacements et à certaines activités de la vie quotidienne. • Difficultés sur le plan relationnel : difficultés d'accès aux conventions sociales apprises par imitation, à aller vers des jeunes de son âge, d'interprétation des contenus non verbaux.
Mesures d'appui : soutien régulier			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">44 Déficience auditive</p>	<p style="text-align: center;">L'élève handicapé par une déficience auditive est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui une évaluation a été réalisée par un audiologiste; • dont l'évaluation de l'ouïe, à l'aide d'examens standardisés : <ul style="list-style-type: none"> - révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels perçus par la meilleure oreille pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz, - et tient compte de la discrimination auditive et du seuil de tolérance au son. 	<p>qui, en dépit de l'aide de la technologie utilisée, présente l'une des caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des limites sur le plan de l'apprentissage et de l'utilisation de la communication verbale et écrite; • des difficultés dans les domaines du développement cognitif et du développement du langage oral. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retard dans l'acquisition du langage sur le plan de l'expression et de la compréhension. • Difficultés à recevoir ou à transmettre un message efficacement. • Retard sur le plan du développement des connaissances générales. • Difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - d'abstraction et d'inférence; - avec les concepts langagiers et les connaissances lexicales; - avec les structures de phrase; - de maîtrise des concepts de temps, d'espace et de quantité. • Utilisation de la lecture labiale ou d'un langage gestuel. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés sur les plans personnel et relationnel : frustration courante, isolement, difficulté à se faire des amis. • Difficultés à comprendre et à interagir lors de discussions de groupe et à travailler en équipe.
Mesures d'appui : soutien régulier			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p>50 Troubles envahissants du développement</p>	<p>L'élève handicapé par des troubles envahissants du développement est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour qui un diagnostic a été posé par un psychiatre ou un pédopsychiatre faisant partie d'une équipe multidisciplinaire ou par un médecin (généraliste ou pédiatre) faisant partie d'une équipe multidisciplinaire dont l'expertise est reconnue par le réseau de la santé et des services sociaux pour procéder à l'évaluation des troubles envahissants du développement; dont l'évaluation du fonctionnement global à l'aide de techniques d'observation systématique et d'exams standardisés conclut à l'un ou à l'autre des diagnostics suivants : <ul style="list-style-type: none"> - trouble autistique, - syndrome de Rett, - trouble désintégratif de l'enfance, - syndrome d'Asperger, - trouble envahissant du développement non spécifié. 	<ul style="list-style-type: none"> qui a des limites importantes concernant plusieurs des aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> - la communication, - la socialisation, - les apprentissages scolaires; dont la persistance et la sévérité des troubles l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> Difficultés marquées dans l'acquisition de concepts. Difficultés importantes sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit : type de discours, intentions communicatives, etc.; difficulté à saisir le contexte et à repérer les indices non verbaux. Difficultés très marquées à réfléchir sur le langage. Difficultés à planifier et à s'organiser dans le temps, l'espace ou par rapport à la tâche. Répertoire limité de stratégies pour résoudre des problèmes. <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> Difficultés importantes dans l'établissement de relations avec les autres et d'intégration au groupe. Difficultés d'adaptation aux changements et à la nouveauté. Craintes, opposition ou agitation possibles dans des situations banales. Rigidité cognitive, maniérisme, gestes stéréotypés.
Mesures d'appui : soutien continu			

Code de difficulté	Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
<p style="text-align: center;">53 Troubles relevant de la psychopathologie</p>	<p>L'élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie est celui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour qui un diagnostic a été posé, en fonction de la classification multiaxiale du <i>Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux</i> (DSM-IV-TR), <ul style="list-style-type: none"> – par un psychiatre ou un pédo-psychiatre faisant partie d'une équipe multidisciplinaire ou – par un médecin (généraliste ou pédiatre) faisant partie d'une équipe multidisciplinaire dont l'expertise est reconnue par le réseau de la santé et des services sociaux pour procéder à l'évaluation des troubles relevant de la psychopathologie; • pour qui une évaluation multiaxiale systématique et globale a été réalisée par l'équipe multidisciplinaire; • dont l'évaluation multiaxiale systématique et globale tient compte des axes suivants : <ul style="list-style-type: none"> – les troubles cliniques, – les troubles de la personnalité et le retard mental, – les affections médicales générales, – les problèmes psychosociaux et environnementaux, – le niveau de fonctionnement <p>et pour qui l'information découlant de l'ensemble de ces axes permet de conclure à une altération grave du fonctionnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • qui présente un dysfonctionnement important sur le plan émotif, cognitif ou relationnel, en raison de l'intensité de ses troubles; • dont les troubles, en dépit de l'aide : <ul style="list-style-type: none"> – entraînent des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire, – sont d'une gravité telle qu'ils l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge, – requièrent des adaptations nombreuses et individualisées des situations d'apprentissage et d'évaluation. • La plupart de ces élèves sont incapables de consacrer le nombre d'heures requis aux activités scolaires habituelles. 	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Risque important de difficultés ou de retards scolaires. • Disponibilité à l'apprentissage variable (par exemple, selon les moments de la journée ou d'une semaine à l'autre). <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportements pouvant porter atteinte à son intégrité physique ou psychologique, ou à celle des autres. • Difficultés d'ordre relationnel : risque de marginalisation ou d'isolement. • Difficulté à suivre un horaire scolaire normal de façon temporaire. • Absentéisme associé au trouble psychopathologique ou aux hospitalisations.
Mesures d'appui : soutien continu			

Code de difficulté	
99 ¹⁴	<p>Le code 99 est attribué de façon exceptionnelle à un élève lorsque les trois conditions suivantes sont présentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les évaluations professionnelles réalisées concluent à une hypothèse de déficience ou de trouble sévère, notamment en raison de son jeune âge; • il présente des limitations importantes sur le plan scolaire; • et les services supplémentaires mis en place à son intention représentent un soutien continu. <p>Si elles étaient confirmées, les conclusions professionnelles correspondraient à celles d'un autre code de difficulté.</p> <p>Il s'agit d'un code qui est attribué temporairement, le temps que les conclusions de l'évaluation se précisent.</p> <p>Il peut aussi être attribué à l'élève lorsque les trois conditions suivantes sont présentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'évaluation diagnostique conclut à une déficience particulière et rarissime; • les limitations sont d'une gravité telle qu'elles l'empêchent d'accomplir des tâches normales, selon l'âge et le milieu scolaire; • et les services mis en place à son intention représentent un soutien continu.

14. Le code 99 peut être attribué aux élèves qui ont des besoins particuliers et qui reçoivent un enseignement scolaire individualisé dans certains centres hospitaliers préalablement désignés pour remplir ce rôle en vertu d'un mandat en santé mentale.

Élèves à risque, élèves en difficulté d'apprentissage et élèves présentant des troubles du comportement

NOTE EXPLICATIVE

La convention collective 2005-2010 du personnel enseignant, ratifiée en 2006, comporte de nouvelles dispositions relativement aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

La présente annexe reprend le concept d'élève à risque ainsi que les définitions de l'élève en difficulté d'apprentissage et de l'élève présentant des troubles du comportement contenus dans l'annexe XIX de la cette convention.

L'ajout de la présente annexe vise à rendre disponibles dans un même document l'ensemble des définitions portant sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) de même que le concept d'élève à risque.

CONCEPT D'ÉLÈVE À RISQUE

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

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

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

ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

L'élève en difficulté d'apprentissage est :

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

exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise.

ÉLÈVE PRÉSENTANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

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

Il peut s'agir :

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

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

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

