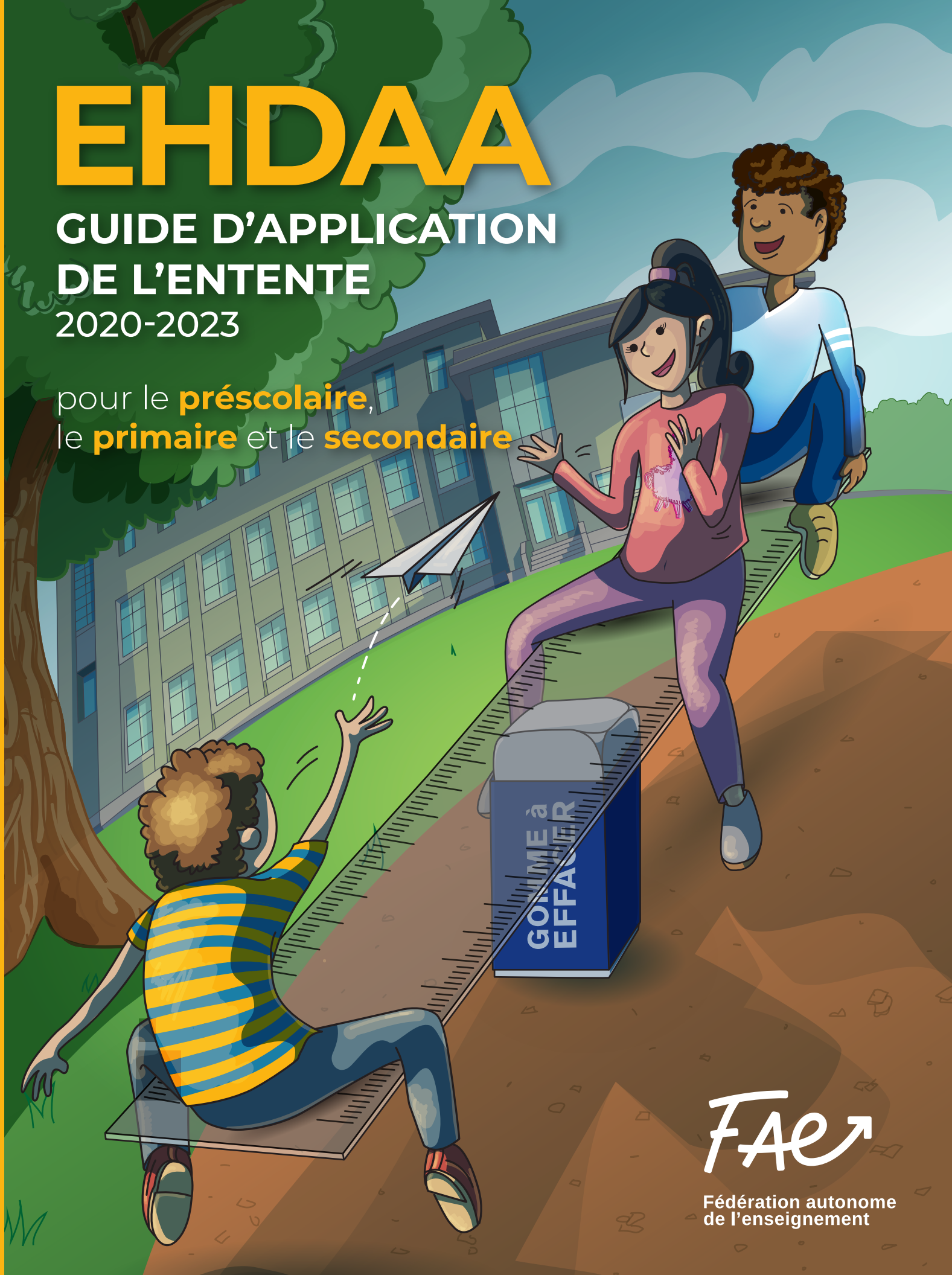


EHDAA

GUIDE D'APPLICATION DE L'ENTENTE 2020-2023

pour le **préscolaire**,
le **primaire** et le **secondaire**



Fae

Fédération autonome
de l'enseignement

EHDA

GUIDE D'APPLICATION DE L'ENTENTE pour le préscolaire, le primaire et le secondaire

Crédits

Responsabilité politique : Annie Primeau

Rédaction : Annie Primeau et M^e Séverine Lamarche

Collaboration : Luc Ferland, Nathalie Morel, Josée Roy

Production : Service des communications

Graphisme : Tabasko

Impression : Deschamps

**TOUS DROITS DE REPRODUCTION, DE TRADUCTION ET D'ADAPTATION RÉSERVÉS.
DÉPÔT LÉGAL – JUIN 2023**

© FÉDÉRATION AUTONOME DE L'ENSEIGNEMENT, 2023



ECF



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

5



PORTRAIT DE LA CLASSE DITE « ORDINAIRE »

7

- 1 Qu'est-ce qu'un élève à risque? 8
- 2 Qu'est-ce que la pondération? 8
- 3 Comment déterminer si un groupe excède le maximum indiqué, lorsqu'un élève HDAA est intégré en classe ordinaire? 8
- 4 Que sont une classe spécialisée et un cheminement particulier de formation? 9
- 5 Qu'est-ce qu'un élève HDAA? 10
- 6 Qui a la responsabilité de reconnaître (ou non) un élève comme élève HDAA? 10
- 7 Comment faire reconnaître la difficulté d'adaptation ou d'apprentissage d'un élève? 11
- 8 Comment faire reconnaître le handicap ou le trouble grave du comportement? 12



INTÉGRATION DES ÉLÈVES HDAA EN CLASSE ORDINAIRE

13

- 9 Quels sont les paramètres visant l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire? 14
- 10 Quels sont les paramètres observés pouvant constituer une contrainte excessive? 14
- 11 Quels sont les paramètres observés pouvant constituer une « atteinte de façon importante aux droits des autres élèves »? 14
- 12 Qu'en est-il des élèves ayant des troubles graves du comportement (TGC) associés à une déficience psychosociale, des élèves handicapés par des troubles du spectre de l'autisme (TSA) ou des élèves handicapés par des troubles levant de la psychopathologie (TRP) qui sont intégrés dans des groupes ordinaires? 14
- 13 Qu'advient-il si ces types de difficultés (TGC, TSA, TRP) sont reconnus en cours d'année? 15
- 14 Comment contester l'intégration d'un élève HDAA en classe ordinaire? 15



SERVICES DE SOUTIEN

16

- 15 Quelles sont les informations que doit me transmettre la direction d'école et quand doit-elle le faire? 16
- 16 À quel moment doit-on parler de prévention et d'intervention rapide? 16
- 17 Qu'est-ce qu'un plan d'intervention? 17
- 18 La direction de l'école peut-elle me confier la responsabilité de rédiger et d'effectuer le suivi du PI? 17
- 19 Quels sont les services complémentaires d'appui ou de soutien? 17

20	Les services sont-ils uniquement destinés aux élèves reconnus comme élèves HDAA intégrés en classe ordinaire?	17
21	Quels sont les rôles et fonctions que l'enseignante ou l'enseignant-ressource exerce auprès des élèves en difficulté?	17
22	La direction d'école peut-elle refuser de fournir un service d'appui sous le prétexte que les budgets sont épuisés?	18
23	Le centre de services scolaire peut-il prétendre qu'il n'y a pas de ressources disponibles pour offrir des services d'appui?	18
24	Le centre de services scolaire qui pondère un élève doit-il aussi fournir un service d'appui à cet élève ou à l'enseignante ou l'enseignant?	18
25	Comment avoir accès aux services?	18

4

RÔLES, RESPONSABILITÉS ET COMITÉS **20**

26	Le centre de services scolaire doit-il adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA?	20
27	Comment les services prévus à la politique du centre de services scolaire doivent-ils être organisés?	21
28	Quels sont les mandats du comité paritaire au niveau du centre de services scolaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA, et de quelle façon est-il composé?	21
29	Qu'arrive-t-il si le centre de services scolaire ne retient pas une recommandation formulée par son comité paritaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA?	21
30	Comment est composé le comité de l'école pour les élèves HDAA, quelles sont ses responsabilités et quel est son rôle?	22
31	Qu'arrive-t-il si la direction de l'école ne retient pas les recommandations formulées par le comité de l'école pour les élèves à risque et les élèves HDAA?	22
32	Qu'est-ce que le comité d'intervention?	23
33	Qu'arrive-t-il après que le comité d'intervention a fait ses recommandations à la direction de l'école?	23
34	Qu'est-ce que le mécanisme interne de règlement à l'amiable, quelle est sa composition et quelles sont ses fonctions?	24

5

ILLUSION DE RÉUSSITE **25**

35	La différenciation pédagogique est-elle un service?	26
36	Le « bulletin modifié » peut-il s'appliquer à tous les élèves?	26

DÉFINITION D'UN ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE **27**

CONCLUSION **28**

ANNEXES **29**

TABLEAU DE PONDÉRATION 2020-2023 **30**

NOTES **32**

INTRODUCTION

Les dernières années ont été riches en turbulences de tout genre. L'école publique et ses personnes enseignantes en ont d'ailleurs, parfois de façon plus ciblée, fait les frais. Suivant la réforme des années 2000, la plus importante des turbulences est indéniablement l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Cette réalité, combinée à d'importants obstacles pour la reconnaissance des différents troubles, difficultés ou handicaps des élèves, ainsi qu'au non-respect de l'expertise et de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, est venue radicalement changer le portrait de la classe dite « ordinaire ». Aussi, pour certains élèves et dans certaines conditions, le choix de la classe spécialisée, avec ses plus petits groupes et son personnel enseignant formé en adaptation scolaire, s'impose et représente ce qui leur convient le mieux. Cela étant, **la FAE rappelle qu'elle adhère au principe de l'école publique inclusive qui assure à tous les élèves une éducation de qualité. Par ailleurs, si elle considère que la responsabilité d'accueillir les élèves incombe à l'école, cela ne peut pas toujours se faire en classe ordinaire.**

Il faut ajouter à ce qui précède la survenance de la pandémie en mars 2020. Événement majeur et inédit qui a bouleversé le monde entier, mais également celui de l'éducation au sens large. De façon plus précise, le 30 janvier 2020, l'Organisation mondiale de la santé, en réponse au nouveau virus SARS-CoV-2 qui cause la maladie de COVID-19, décrète l'état d'urgence sanitaire mondial. Au Québec, il faudra attendre le 13 mars 2020, avant qu'on déclare l'état d'urgence sanitaire. Dès lors, on peut aisément envisager que ce nouvel état de fait pandémique aura, pour longtemps, des effets considérables. Pour le monde enseignant, certains de ces impacts sont d'ores et déjà tangibles (fermeture de classes et d'écoles, gestion des absences et des éclosions, bris de services, redéploiement, enseignement virtuel, réorganisation des apprentissages et des évaluations, gestion des mesures sanitaires, etc.). Quelques années plus tard, on a commencé à percevoir et à documenter les dommages moins tangibles causés par cette période d'insécurité et de stress, notamment sur le cheminement des enfants. Pensons, entre autres, à l'accentuation des inégalités sociales et scolaires, à la détresse psychologique de certains élèves, aux retards académiques qui s'accroissent, aux conséquences découlant du « délestage » dans l'attribution des ressources déjà bien maigres, au décrochage, etc. À l'image de toute catastrophe, force est de constater que ce sont généralement les plus vulnérables de la société civile qui sont d'abord et, souvent, le plus fortement touchés. Or, les élèves à risque et les élèves HDAA sont forcément les plus vulnérables.

La volonté de l'ancien ministre de l'Éducation, monsieur Jean-François Roberge, de réviser les modèles de financement afin de prioriser les services directs aux élèves au-delà des processus administratifs semble vouloir se concrétiser par le biais de travaux (P294) amorcés à l'hiver 2021. Selon le ministère de l'Éducation (MEQ), ces derniers ont pour but d'alléger les processus administratifs liés à la déclaration des codes de difficulté des élèves par les organismes scolaires ainsi qu'à établir les paramètres d'un nouveau modèle de financement. L'objectif avoué de l'ancien ministre était alors « de sortir d'une approche diagnostique et d'axer davantage l'organisation scolaire sur la livraison des services directs aux élèves qui ont des besoins particuliers. Il n'y a plus de raison de faire une course aux diagnostics¹ ». Au moment d'écrire ces lignes, les conclusions de ces travaux étaient toujours inconnues. De l'avis de la FAE, plusieurs dérives sont possibles et doivent être évitées (réflexions et mises en garde maintes fois partagées au MEQ).

1. Moins de diagnostics et plus d'aide directe, *Le Journal de Chambly*, 18 octobre 2021.

[En ligne] [<https://www.journaldechambly.com/moins-de-diagnostics-et-plus-daide-directe/>].

La démarche menant à l'identification et à la reconnaissance d'un élève HDAA et à l'établissement d'un diagnostic, le cas échéant, est nécessaire et essentielle pour lui offrir les services d'appui répondant à ses besoins en plus d'être étroitement liée à l'application de plusieurs dispositions de la convention collective des personnes enseignantes. Donc, l'articulation et la mise en œuvre de cette volonté ministérielle devront se faire dans le respect et dans l'esprit du contrat de travail dûment négocié.

Enfin, le 29 septembre 2021, les représentantes et représentants de la FAE procédaient à la signature de la nouvelle Entente nationale 2020-2023, votre contrat de travail. Très brièvement, celui-ci permet notamment l'ajout de sommes allouées à la composition de la classe au niveau secondaire pour l'application et la mise en œuvre des mesures adaptatives (annexe V), la reconduction et la bonification d'enveloppes existantes (citons par exemple les annexes XV, XX et XXII) ainsi que l'ajout de classes spécialisées (annexe LI). De plus, l'annexe LV consacre l'ajout des sommes visant à soutenir les enseignantes et enseignants spécialistes du primaire en permettant, entre autres, l'ajout de personnel en soutien aux élèves ou à l'enseignante ou enseignant spécialiste notamment en lien avec la mise en application des mesures adaptatives. Aussi, plusieurs autres sommes sont également allouées au soutien des personnes enseignantes et des élèves des écoles primaires et secondaires ayant des indices de défavorisation de rangs déciles de 7 à 10 en permettant, par exemple, une période de transition lors de la mise à jour de la liste des écoles situées en milieux défavorisés en vertu de l'annexe XLVI.

Cette mise à jour du Guide d'application² est l'occasion parfaite pour vous rappeler l'importance de vous approprier le contenu de l'Entente nationale, plus particulièrement les dispositions de l'article 8-9.00 et les mécanismes qui y sont prévus. Cet article qui, rappelons-le, est complété par plusieurs annexes qui permettent son interprétation, notamment les annexes XI sur l'encadrement des élèves HDAA et XIX qui vient préciser qui sont les élèves à risque et HDAA. De manière générale, sont adressés, au-delà des définitions et de grands principes servant de prémisses tels l'intervention précoce, l'organisation des services, les droits et responsabilités des parties, la démarche pour accéder aux services, les mécanismes de règlement, la contrainte excessive, les règles de formation des groupes et ses exceptions, la pondération, etc.

2. La grande majorité des éléments présentés est tirée telle quelle de l'Entente nationale 2020-2023 ou en porte le principe.

PORTRAIT DE LA CLASSE DITE « ORDINAIRE »

1

La classe « ordinaire » est de moins en moins ordinaire

On définit la classe ordinaire comme étant celle où l'enseignement devrait être offert selon des méthodes conçues pour la majorité des élèves. Toutefois, les enseignantes et enseignants constatent que :

- les élèves en classe ordinaire présentent des difficultés très différentes les unes des autres et de plus en plus lourdes. La composition à ce point hétérogène des groupes rend impossible l'apprentissage d'un bagage commun. D'ailleurs, il est démontré que plusieurs élèves ne suivent pas les matières de base au même rythme;
- les conditions d'apprentissage se détériorent pour tous les élèves et la tâche des personnes enseignantes ne cesse de s'alourdir;
- la présence de nombreux élèves à risque dans un même groupe crée une surcharge supplémentaire chez les personnes enseignantes, notamment en raison de leurs facteurs de vulnérabilité qui influent sur leur apprentissage et leur comportement;
- chaque élève à risque a besoin d'un soutien particulier;
- bien qu'ils ne soient pas considérés d'emblée comme des élèves à risque, les élèves éligibles au service intensif de soutien linguistique en français (SASAF) ou d'apoint (SLAF) sont présents en classe ordinaire et nécessitent une attention spécifique.

En 2015, une sentence arbitrale³ importante est venue donner raison à un syndicat en stipulant que la **commission scolaire doit tenir compte des difficultés et des besoins des élèves à risque en sus des élèves HDAA intégrés lorsqu'elle forme les groupes**. Bien que l'élève à risque ne soit pas compris dans la définition des EHDAA à la convention collective⁴, il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas un élève régulier, car il présente des facteurs de vulnérabilité.

3. [Commission scolaire du Lac-Saint-Jean](#) et [Syndicat de l'enseignement du Lac-Saint-Jean](#), SAE 8925, 22 juin 2015, Francine Beaulieu, arbitre, p. 165 à 173.

4. « Annexe XIX – Élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », Entente intervenue entre le CPNCF et la FAE pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (E6) – 2020-2023, septembre 2021, p. 295 à 305.

FOIRE AUX QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'un élève à risque?

C'est un élève du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui est vulnérable sur le plan de l'apprentissage ou du comportement, et qui peut ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de la socialisation. Des mesures de prévention et d'intervention rapide doivent être prévues pour ces élèves.

→ 8-9.02 F), P. 152; ANNEXE XIX I), P. 295; 8-9.01, P. 150

Un plan d'intervention (PI) peut être mis en place pour l'élève à risque. Il ne s'agit pas d'une obligation légale et ne doit donc pas être un automatisme.

→ 8-9.02 H) 1) ET 2), P. 152

L'élève à risque **peut**, en fonction des difficultés qu'il éprouve, être éventuellement reconnu comme élève HDAA.

2. Qu'est-ce que la pondération?

C'est une valeur attribuée à l'élève HDAA intégré en classe ordinaire, qui tient compte de son type de difficulté et de son niveau scolaire. Pour établir cette valeur, appelée « facteur de pondération », on utilise une formule qui se trouve à l'annexe XX de l'entente nationale. Il est à noter qu'il existe ce qui est communément appelé une « pondération a priori » pour trois types d'élèves seulement (codes 14, 50 et 53). Il y a également une pondération obligatoire pour tous les élèves ayant un trouble du comportement et une pondération **unique-ment s'il n'y a pas de services suffisants** pour les autres types d'élèves HDAA. Voir le tableau de pondération aux pages 30 et 31 du présent guide.

→ ANNEXE XX, P. 306

Le facteur de pondération est établi selon la formule suivante :

$$F = \frac{MI}{M}$$

F = facteur de pondération

MI = maximum prévu à l'article 8-8.00 pour le groupe dans lequel l'élève est intégré

M = maximum prévu à l'article 8-8.00 pour le type d'élèves HDAA auquel l'élève intégré appartient

Le tableau **Élèves HDAA - facteurs de pondération 2020-2023** (p. 30-31) indique le facteur de pondération pour chaque type d'élèves HDAA selon le niveau scolaire.

3. Comment déterminer si un groupe excède le maximum indiqué, lorsqu'un élève HDAA est intégré en classe ordinaire?

Il faut calculer le facteur de pondération pour chaque type d'élèves HDAA intégrés dans la classe ordinaire (voir les facteurs dans le tableau en annexe aux pages 30 et 31).

Exemple

- Classe de 3^e année en milieu non défavorisé (max. 26);
- 1 élève en difficulté grave d'apprentissage;
- 27 élèves au total dans la classe.

Calcul du facteur

$$F = \frac{MI}{M} = \frac{26}{16} = 1,63$$

Détermination de la possibilité de dépassement du maximum

Exemple

Il y a 27 élèves dans la classe, dont un élève en difficulté grave d'apprentissage (DGA).

$$\begin{array}{r} 27 - 1 = 26 \text{ élèves sans difficulté} \\ 26 \text{ élèves sans difficulté} \\ + 1,63 \text{ (facteur de pondération} \\ \text{de l'élève en DGA)} \end{array}$$

Si la fraction du facteur de pondération est égale ou supérieure à 0,5, il faut compléter la fraction à l'unité supérieure.

Ainsi,

$$26 + 2 = 28$$

Il y a dépassement de 2 élèves dans cette classe.

N. B. : S'il y avait eu 2 élèves en DGA dans cette classe, le facteur de pondération aurait été le suivant : $1,63 \times 2 \text{ élèves} = 3,26$. Il aurait donc fallu arrondir à 3. Ainsi, le dépassement aurait été de 2 ($(27-2) + 3 = 28$).

4. Que sont une classe spécialisée et un cheminement particulier de formation?

Ce sont des modes d'organisation de l'enseignement qui peuvent permettre de répondre aux besoins de certains élèves en vue de leur réussite scolaire. Toutefois, les règles de formation de groupes qui s'appliquent à ces deux types de classes diffèrent dans l'Entente nationale.

→ 8-8.04, P. 149; 8-9.02 E), P. 152

Un cheminement particulier de formation est un mode d'organisation de l'enseignement. Au secondaire, il est destiné à l'élève qui présente un tel retard que celui-ci compromet, tout au moins pour un temps, sa réussite scolaire dans le contexte d'une classe ordinaire et qui, de ce fait, nécessite des mesures particulières. Selon l'importance et la nature de ses besoins, l'élève emprunte un cheminement particulier de formation de type temporaire ou de type continu:

- un cheminement particulier de formation de type temporaire est un cheminement particulier de formation qui vise l'intégration de l'élève à l'un des cheminements réguliers, en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou du diplôme d'études professionnelles (DEP);
- un cheminement particulier de formation de type continu est un cheminement qui vise l'intégration de l'élève à un programme de formation plus susceptible de répondre à « ses intérêts », à ses besoins et à ses capacités, par exemple un des programmes du parcours de formation axé sur l'emploi.

→ ANNEXE XXII, P. 308



5. Qu'est-ce qu'un élève HDAA?*



6. Qui a la responsabilité de reconnaître (ou non) un élève comme élève HDAA?

La responsabilité incombe au centre de services scolaire. De plus, la situation d'un élève reconnu comme tel doit être révisée périodiquement par la direction de l'école dans le cadre du plan d'intervention. → 8-9.03 A) ET B), P. 153

* Voir le tableau Élèves HDAA - facteurs de pondération 2020-2023 aux pages 30 et 31.

7. Comment faire reconnaître la difficulté d'adaptation ou d'apprentissage d'un élève?

L'enseignante ou l'enseignant peut demander, à l'aide du formulaire établi par le centre de services scolaire après la recommandation du comité paritaire prévu à la clause 8-9.04, qu'un élève soit reconnu comme élève présentant des troubles du comportement ou en difficulté d'apprentissage dans les cas suivants :

- a) si, de l'avis de l'enseignante ou l'enseignant, l'élève devait être reconnu comme élève présentant des troubles du comportement, cette demande peut être effectuée à la suite d'une période de deux mois d'inter-

ventions régulières et ciblées effectuées par l'enseignante ou l'enseignant ou par d'autres intervenantes ou intervenants et si les services d'appui ne suffisent pas ou s'il y a eu absence de tels services. Cette période de deux mois est présentée à titre indicatif et peut varier (à la hausse comme à la baisse) en fonction de la situation de l'élève;

- b) s'il advenait qu'en cours d'année aucun service d'appui ne soit disponible pour un élève en classe ordinaire (ou l'enseignante ou l'enseignant concerné) qui, de l'avis de l'enseignante ou l'enseignant, devrait être reconnu comme élève en difficulté d'apprentissage.

→ 8-9.07 C), P. 158 ET ANNEXE XIX

Demande de reconnaissance d'un élève présentant des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage

La personne enseignante soumet la situation à l'aide du formulaire établi par le centre de services scolaire

Direction d'école

La direction peut mettre en place le comité d'intervention dans les 15 jours qui suivent la réception du formulaire de l'enseignante ou enseignant.

Le comité d'intervention peut notamment recommander à la direction d'école la reconnaissance d'un élève comme élève présentant des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage.

La direction décide de donner suite aux recommandations du comité d'intervention, ou de ne pas les retenir, dans les quinze jours à moins de circonstances exceptionnelles.

Dans les cas où, à la suite des recommandations du comité d'intervention, le centre de services scolaire reconnaît un élève comme élève présentant des troubles du comportement, il doit pondérer aux fins de compensation en cas de dépassement (prend effet au plus tard 45 jours après la demande faite à l'aide du formulaire).

Dans les cas où, à la suite des recommandations du comité d'intervention, le centre de services scolaire reconnaît un élève comme élève en difficulté d'apprentissage et qu'aucun service d'appui n'est disponible, il doit pondérer aux fins de compensation en cas de dépassement (prend effet au plus tard 45 jours après la demande faite à l'aide du formulaire).

→ 8-9.07 C), P. 158; 8-9.09 B), P. 159 ET 8-9.09 F)

8. Comment faire reconnaître le handicap ou le trouble grave du comportement?

L'enseignante ou enseignant peut demander qu'un élève soit reconnu comme élève handicapé ou présentant des troubles graves du comportement.

→ 8-9.09 B), P. 159

La personne enseignante signale la situation à la direction de l'école à l'aide du formulaire établi par le centre de services scolaire.

Direction d'école

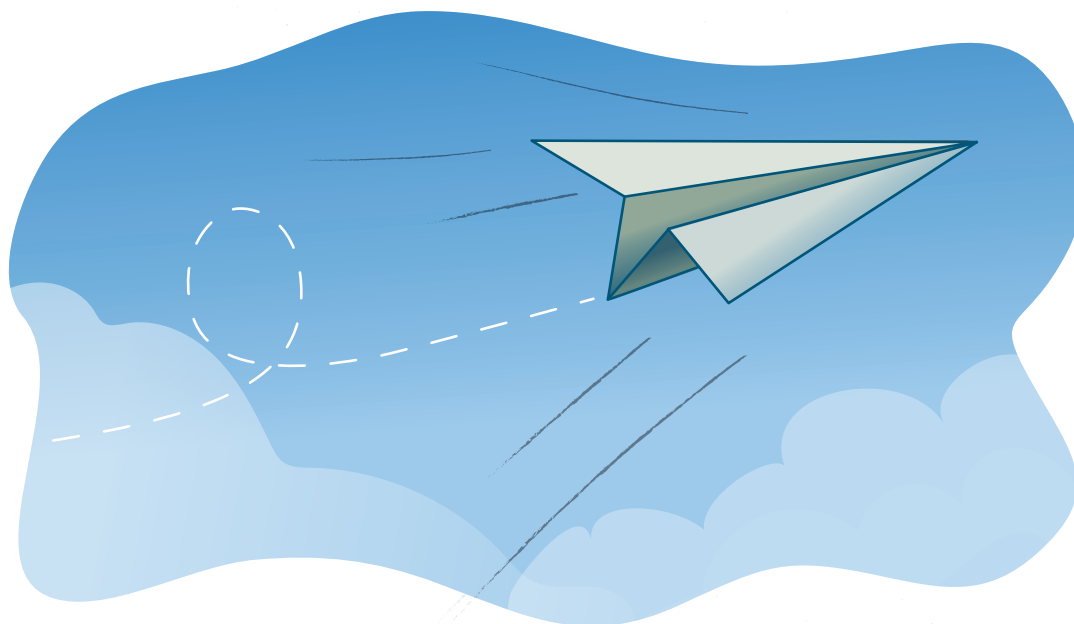
La direction peut mettre en place le comité d'intervention dans les 15 jours qui suivent la réception du formulaire de l'enseignante ou enseignant.

Le comité d'intervention peut notamment recommander à la direction d'école la reconnaissance d'un élève comme élève présentant des troubles graves du comportement ou un handicap.

La direction décide de donner suite aux recommandations du comité d'intervention, ou de ne pas les retenir, dans les 15 jours à moins de circonstances exceptionnelles.

Dans les cas où, à la suite des recommandations du comité d'intervention, le centre de services scolaire reconnaît un élève comme élève présentant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale, il doit pondérer aux fins de compensation en cas de dépassement (prend effet au plus tard 45 jours après la demande faite à l'aide du formulaire).

Dans les cas où, à la suite des recommandations du comité d'intervention, le centre de services scolaire reconnaît un élève comme élève handicapé et qu'aucun service d'appui n'est disponible, il doit pondérer aux fins de compensation en cas de dépassement (prend effet au plus tard 45 jours après la demande faite à l'aide du formulaire).



INTÉGRATION DES ÉLÈVES HDAA EN CLASSE ORDINAIRE

2

De plus en plus d'élèves en difficulté sont dans la classe ordinaire

Dans la classe ordinaire, le nombre d'élèves éprouvant des difficultés s'est accru de façon significative depuis de nombreuses années. Cette croissance est présente dans tous les ordres d'enseignement, bien qu'elle soit plus marquée au secondaire. Selon les enseignantes et enseignants, la plupart des retards scolaires sont notamment attribuables à :

- l'organisation des programmes par cycle, qui entraîne la promotion automatique de l'élève, malgré ses retards;
- la pression exercée par la nouvelle gestion publique (NGP), axée sur les résultats et la réussite « à tout prix » de tous les élèves.

De plus, la démarche d'intégration scolaire, telle qu'actuellement proposée au Québec, ne répond pas aux besoins de tous les élèves.

Un modèle assurant la réussite de l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire doit d'abord miser sur la prévention et l'intervention précoce tout en s'assurant de l'existence préalable de certaines conditions.

Cette intégration désordonnée des élèves en difficulté en classe ordinaire est le résultat du manque de discernement de la part des centres de services scolaires et des directions d'établissement, de l'application des encadrements légaux et des différentes politiques locales et nationales, puis de l'utilisation outrancière du concept de différenciation pédagogique qui se trouve aujourd'hui au cœur du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages.

Cependant, tout comme le redoublement, la différenciation pédagogique ne constitue pas une mesure de soutien ou un service éducatif ou complémentaire. On constate également l'émergence de nombreux modèles d'organisation de services, dont la RAI.

Comment assurer la qualité de l'enseignement et faire de la réelle différenciation pédagogique lorsque dans une classe de 29 élèves, on retrouve : trois élèves ayant des troubles du comportement, un élève ayant des troubles du langage, deux autres ayant des troubles d'attention, deux élèves hyperactifs et un enfant atteint d'un trouble du spectre de l'autisme?

FOIRE AUX QUESTIONS

9. Quels sont les paramètres visant l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire?

Afin de se donner une compréhension commune de l'intégration des élèves HDAA et de l'interprétation de l'article 235 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), la FAE et le Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) ont convenu des paramètres visant l'encadrement de l'intégration des élèves HDAA dans les groupes ordinaires. Ils sont présentés à l'annexe XI. Il a également été entendu qu'il pouvait y avoir « **contrainte excessive** » ou « atteinte importante aux droits des autres élèves » lorsque certains paramètres étaient observés, malgré les adaptations envisagées ou déjà mises en place, faisant ainsi obstacle à l'intégration d'un élève en classe ordinaire.

→ ANNEXE XI, P. 273

10. Quels sont les paramètres observés pouvant constituer une **contrainte excessive**?

- Les conditions d'exercice des enseignantes et enseignants sont telles qu'elles ne permettent pas aux élèves de bénéficier de la qualité de l'éducation à laquelle ils sont en droit de s'attendre.
- Les parties conviennent qu'il peut y avoir « **contrainte excessive** », notamment lorsqu'un ou plusieurs des paramètres suivants sont observés par le centre de services scolaire pour chaque situation d'élève, malgré les adaptations envisagées ou déjà mises en place :
 - l'intégration de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage porte atteinte à la sécurité et à l'intégrité physiques de l'enseignante ou l'enseignant;
 - la qualité des services éducatifs est compromise par l'intégration de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

- l'élève présente un risque pour lui-même ou son entourage;
- les mesures requises pour l'intégration entraîneraient des coûts déraisonnables pour le centre de services scolaire;
- les mesures requises pour l'intégration sont inapplicables sur le plan pédagogique;
- les programmes et les services éducatifs offerts à tous les élèves subissent des changements substantiels et permanents.

→ ANNEXE XI, P. 273

11. Quels sont les paramètres observés pouvant constituer une « **atteinte de façon importante aux droits des autres élèves** »?

- L'intégration d'un élève met en péril la sécurité des autres élèves.
- La qualité des services éducatifs est compromise par l'intégration de l'élève HDAA.
- Les mesures requises pour l'intégration d'un élève entraveraient de façon importante les conditions d'apprentissage des autres élèves.

12. Qu'en est-il des élèves ayant des troubles graves du comportement (TGC) associés à une déficience psychosociale, des élèves handicapés par des troubles du spectre de l'autisme (TSA) ou des élèves handicapés par des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) qui sont intégrés dans des groupes ordinaires?

Ces élèves sont pondérés *a priori*, c'est-à-dire que les directions doivent tenir compte, au moment de la formation des groupes pour l'année suivante, du facteur de pondération. Le nombre d'élèves de la classe doit être réduit afin de respecter le maximum indiqué aux règles de formation des groupes d'élèves.

→ 8-9.03 D) 2), P. 153; ANNEXE XV D) ET E), P. 289

13. Qu'advient-il, si ces types de difficultés (TGC, TSA, TRP) sont reconnus en cours d'année?

L'élève ne peut être pondéré *a priori*, puisqu'il est reconnu comme ayant l'une de ces difficultés en cours d'année. Cependant, il faut établir son facteur de pondération et déterminer s'il y a dépassement du maximum indiqué par la suite. Ces élèves seront pondérés *a priori* au moment de la formation des groupes pour l'année scolaire qui suit celle où ils ont été reconnus TGC, TSA ou TRP.

→ 8-9.03 E) 1), P. 154

14. Comment contester l'intégration d'un élève HDAA en classe ordinaire?

Le centre de services scolaire doit respecter certaines règles avant d'en arriver à la conclusion que l'élève HDAA fréquentera la classe ordinaire. Ces règles sont contenues à l'annexe XI de la convention collective. Cette annexe sert de guide et de repère pour le centre de services scolaire, le syndicat et les autres personnes intervenantes préoccupés par l'élève. Elle définit des balises que doit respecter le centre de services scolaire lorsqu'il forme un groupe qui intègre un élève HDAA.

En cas de difficulté, la situation peut être soumise au comité paritaire du centre de services scolaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA, au mécanisme interne de règlement à l'amiable et, ultimement, au comité national de concertation.

→ 8-9.04 C) 7), P. 155; 8-9.04 E), P. 155; ANNEXE XXX, P. 316

Il est possible de remettre en question l'intégration d'un élève dans une classe ordinaire, et ce, même si son intégration a été décidée avant l'entrée en vigueur des nouvelles dispositions, notamment à l'aide de l'annexe XI, « Paramètres visant l'encadrement de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les groupes ordinaires ».

→ ANNEXE XI, P. 273



3

SERVICES DE SOUTIEN

Les services de soutien sont trop souvent inadéquats, insuffisants, voire inexistants

Le sous-financement chronique du réseau des écoles publiques du Québec nuit aux élèves qui le fréquentent. Les coupes budgétaires gouvernementales massives des dernières années se sont, entre autres, soldées par la suppression de ressources professionnelles dans le milieu avec, comme conséquence directe, une aggravation du temps d'attente pour l'obtention de diagnostics et de services.

On ne finance pas à la hauteur des besoins, mais uniquement dans le cadre imposé par les ressources financières disponibles. En ne répondant qu'aux besoins les plus urgents, on compromet l'avenir des élèves à risque et des élèves HDAA.

Dans les circonstances, il importe de **ne pas** compenser le manque de ressources professionnelles et le manque de services de soutien par des pratiques telles que la modification des exigences des programmes, qui compromet la diplomation, ou encore la RAI.

FOIRE AUX QUESTIONS

15. Quelles sont les informations que doit me transmettre la direction d'école et quand doit-elle le faire?

Pour l'ensemble de leurs parcours scolaire, la direction d'école fournit à l'enseignante ou à l'enseignant les renseignements concernant les élèves à risque et les élèves HDAA, au plus tard le 15 septembre ou dans les 15 jours ouvrables suivant l'intégration ou l'arrivée d'un élève en classe spécialisée. La transmission de ces renseignements se fait à la condition qu'ils soient disponibles et qu'ils soient dans l'intérêt de l'élève, le tout sous réserve du respect des personnes et des règles de déontologie.

→ 8-9.01 B), P. 151

16. À quel moment doit-on parler de prévention et d'intervention rapide?

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

→ 8-9.01 A), P. 150

L'organisation des services éducatifs doit prévoir des services et des mesures de prévention et d'intervention rapide.

→ 8-9.02 C) 1), P. 151

17. Qu'est-ce qu'un plan d'intervention?

Un plan d'intervention est un outil de concertation et de référence. Il doit être établi pour tout élève HDAA et peut l'être pour tout élève à risque.

→ 8-9.02 H), P. 152; LIP, art. 96.14

18. La direction de l'école peut-elle me confier la responsabilité de rédiger et d'effectuer le suivi du PI?

Non, puisque la LIP stipule clairement que « le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève ». Elle indique également que « le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents ».

→ 8-9.09 D) 7), P. 160; LIP, art. 96.14

Une mesure budgétaire est prévue pour la libération du personnel enseignant pour sa contribution aux travaux d'élaboration des PI.

→ RÈGLES BUDGÉTAIRES, 2022-2023, REGROUPEMENT DE MESURES 15320 – LIBÉRATION DES ENSEIGNANTS

19. Quels sont les services complémentaires d'appui ou de soutien?

Ce sont, entre autres, les services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychologie, d'orthophonie, de psychoéducation, d'ergothérapie et de préposées et préposés aux élèves handicapés.

Selon la FAE, la conseillancé pédagogique n'est ni un service d'appui ni un service de soutien pour les élèves à risque ou les élèves HDAA.

20. Les services sont-ils uniquement destinés aux élèves reconnus comme élèves HDAA intégrés en classe ordinaire?

Non. La détermination des services d'appui pouvant être requis par l'enseignante ou l'enseignant et par l'élève n'est pas tributaire d'une reconnaissance par le centre de services scolaire de ces élèves comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

→ 8-9.02 D) 1), P. 152

Les services d'appui sont interreliés et non mutuellement exclusifs, et ont pour but de soutenir tant l'élève que l'enseignante ou l'enseignant.

→ 8-9.02 D) 2), P. 152

21. Quels sont les rôles et fonctions que l'enseignante ou enseignant-ressource exerce auprès des élèves en difficulté?

Pour exercer ses fonctions, l'enseignante ou enseignant-ressource est libéré d'un maximum de 50 % de sa tâche éducative. Elle ou il est, après consultation des enseignantes et enseignants, nommé annuellement par la direction. L'enseignante ou enseignant-ressource exerce ses fonctions auprès des groupes ordinaires. Ainsi, dans ces groupes, elle ou il offre aux élèves en difficulté un accompagnement personnalisé et assume un rôle de suivi scolaire et d'aide auprès des élèves à risque ou des élèves HDAA, et particulièrement à ceux ayant des difficultés relatives au comportement. Elle ou il assume également des tâches d'encadrement et de soutien auprès de ces mêmes élèves. L'enseignante ou enseignant-ressource s'acquitte d'autres fonctions compatibles avec la clause 8-2.01 (fonction générale) pouvant lui être attribuées et de nature à aider les élèves et enseignantes ou enseignants.

→ ANNEXE IV, P. 263

22. La direction d'école peut-elle refuser de fournir un service d'appui sous le prétexte que les budgets sont épuisés?

Non. Le centre de services scolaire doit répartir, entre lui et les écoles, les ressources allouées. Pour ce faire, il doit tenir compte des besoins des élèves à risque et des élèves HDAA, notamment dans une optique de prévention et d'intervention rapide, et des besoins pouvant survenir en cours d'année.

→ 8-9.04 C) 1), P. 155

De plus, la LIP stipule que « le centre de services scolaire doit [...] adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'il doit faire de ses capacités [...] ».

→ LIP, art. 234

23. Le centre de services scolaire peut-il prétendre qu'il n'y a pas de ressources disponibles pour offrir des services d'appui?

Non. Les services d'appui pouvant être fournis doivent se situer à l'intérieur des ressources déterminées par le centre de services scolaire. Ces ressources comprennent les ressources allouées (budgets accordés par le MEQ ou par le centre de services scolaire) et les ressources mobilisables.

→ 8-9.02 C) 3), P. 152

Les ressources mobilisables sont celles déjà existantes au centre de services scolaire, mais aussi celles qui peuvent se trouver à l'extérieur du centre de services scolaire (services de psychologie, d'orthophonie, de psychoéducation, d'ergothérapie, ententes MEQ-MSSS, etc.). Le centre de services scolaire doit donc faire un véritable effort afin de mobiliser des ressources.

24. Le centre de services scolaire qui pondère un élève doit-il aussi fournir un service d'appui à cet élève ou à l'enseignante ou l'enseignant?

Oui. La pondération n'a pas pour effet de soustraire le centre de services scolaire de sa responsabilité d'offrir des services d'appui pouvant être requis par l'enseignante ou l'enseignant et par l'élève.

→ 8-9.02 I), P. 153

25. Comment avoir accès aux services?

Les services d'appui offerts à l'école sont accessibles aux élèves à risque et aux élèves HDAA, de même qu'aux enseignantes et enseignants, selon les modalités déterminées par la direction de l'école à la suite des travaux du comité au niveau de l'école. Ces modalités tiennent compte des besoins pouvant survenir en cours d'année.

→ 8-9.05, P. 156; 8-9.06, P. 157

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant perçoit chez l'élève des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage qui persistent ou des signes de déficience ou de handicap, considérant les interventions effectuées et les services d'appui auxquels ils ont eu accès, elle ou il peut soumettre la situation à la direction de l'école à l'aide du formulaire établi conformément au paragraphe B) de la clause 8-9.07.

→ 8-9.07 A) et B), P. 157

Démarche d'accès aux services

La personne enseignante soumet la situation à l'aide du formulaire* établi par le centre de services scolaire

Direction d'école

Après avoir reçu l'exposé de la situation de l'enseignante ou enseignant, **la direction fait connaître par écrit sa décision, dans la mesure du possible, dans les 10 jours ouvrables qui suivent la réception du formulaire.**

Dans le cadre de sa décision, **la direction pose différentes actions adaptées à la situation**, le cas échéant, notamment au regard des services d'appui pouvant être accordés.

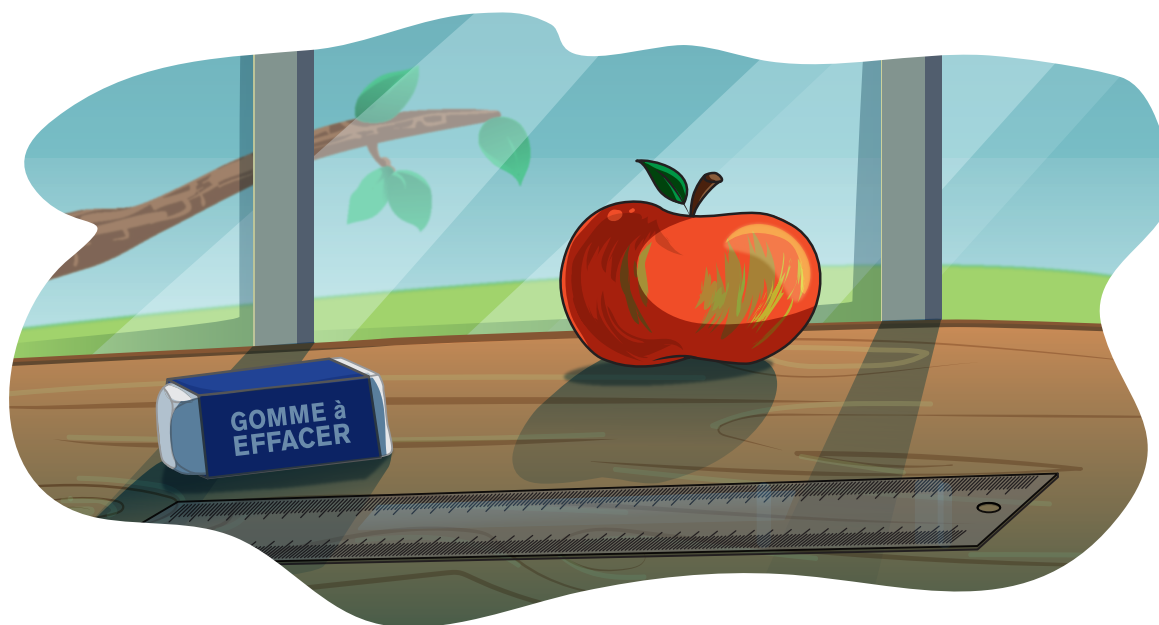
Sur demande de l'enseignante ou enseignant, **la direction de l'école lui fait connaître les motifs de sa décision dans le cas où celle-ci ne satisfait pas ses attentes.**

Le formulaire contient, notamment :

- le motif de la demande;
- la description de la problématique;
- les interventions effectuées;
- les services d'appui reçus, le cas échéant;
- les services d'appui demandés;
- l'identification de l'élève**;
- dans le cas d'un élève présentant des difficultés d'ordre comportemental, les observations d'un ou de plusieurs comportements de l'élève.

L'enseignante ou enseignant peut faire état, par écrit, de son insatisfaction au comité prévu à la clause 8-9.04, p. 154.

L'enseignante ou enseignant peut se prévaloir du mécanisme interne de règlement à l'amiable prévu à la clause 8-9.04 E), p. 155.



* Le formulaire doit être établi en conformité avec les clauses 8-9.04 C), 8-9.07 B) et 8-9.08 A).

** Elle doit inclure le nom de l'élève.

4

RÔLES, RESPONSABILITÉS ET COMITÉS

La personne enseignante n'est pas la seule responsable de la réussite éducative des élèves HDAA

La prévention et l'intervention rapide, et ce, dès le préscolaire, sont l'affaire de toutes les intervenantes et intervenants. Cependant, le personnel enseignant ne peut être tenu responsable des conditions dans lesquelles les élèves se trouvent parfois (pauvreté, violence, etc.) ou de l'absence ou de l'insuffisance de services professionnels ou de soutien destinés aux élèves à risque ou HDAA.

Les enseignantes et enseignants détiennent une expertise qui doit être reconnue et respectée par la direction de l'école et le centre de services scolaire.

→ ANNEXE XI 6.4, P. 263

FOIRE AUX QUESTIONS

26. Le centre de services scolaire doit-il adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA?

Oui. Cette politique doit notamment déterminer les modalités d'intégration et les services d'appui à l'intégration.

→ 8-9.02 B), P. 151

La LIP stipule que « le centre de services scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou dans un groupe ordinaire [...] 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 ».

→ 8-09.02 B), P. 151, LIP, ART. 235

Enfin, la LIP indique aussi que la politique doit notamment prévoir :

- les modalités d'évaluation des élèves HDAA;
- les modalités d'intégration des élèves HDAA dans les classes ou dans les groupes ordinaires et la pondération établie pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;
- les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;
- les modalités d'élaboration et d'évaluation des PI destinés aux élèves HDAA.

→ LIP, art. 235

27. Comment les services prévus à la politique du centre de services scolaire doivent-ils être organisés?

L'organisation des services éducatifs doit prévoir des services et des mesures de prévention et d'intervention rapide.

→ 8-9.02 C) 1), P. 151

L'organisation des services éducatifs doit tenir compte des besoins et des capacités des élèves à risque ainsi que des élèves HDAA.

→ 8-9.02 C) 2), P. 152

L'organisation des services doit tenir compte des besoins pouvant survenir en cours d'année.

→ 8-9.04 C), P. 155

28. Quels sont les mandats du comité paritaire au niveau du centre de services scolaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA, et de quelle façon est-il composé?

Le comité a pour mandat de faire des recommandations sur :

- la répartition des ressources allouées entre le centre de services scolaire et les écoles, en tenant compte des besoins des élèves à risque et des élèves HDAA, notamment dans une optique de prévention et d'intervention rapide, les besoins pouvant survenir en cours d'année;
- l'élaboration et la révision de la politique de du centre de services scolaire relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA, en tenant compte des paramètres encadrant l'intégration prévus à l'annexe XI;
- les modalités d'intégration et les services d'appui, ainsi que sur les modalités de regroupement dans les classes spécialisées, en tenant compte des paramètres encadrant l'intégration prévus à l'annexe XI;
- la mise en œuvre de la politique du centre de services scolaire, notamment sur les modèles d'organisation des services;

- le formulaire prévu à la clause 8-9.07.

Le comité a également pour mandat de faire le suivi de l'application de l'annexe XLII (ressources destinées aux élèves HDAA).

Le comité peut également traiter de toute problématique soumise par le syndicat ou par le centre de services scolaire.

→ 8-9.04 C), P. 155

Ce comité est composé d'un nombre égal de représentantes et représentants des enseignantes et enseignants, et du centre de services scolaire. À la demande de l'une ou l'autre des parties, le centre de services scolaire ou le comité peut s'adjoindre d'autres personnes-ressources.

→ 8-9.04 A), P. 154

Le centre de services scolaire doit déposer tous les renseignements relatifs aux ressources destinées aux élèves HDAA.

→ 8-9.04 B), P. 154

29. Qu'arrive-t-il si le centre de services scolaire ne retient pas une recommandation formulée par son comité paritaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA?

Lorsque le centre de services scolaire ne retient pas les recommandations faites par son comité paritaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA, il doit en indiquer, par écrit, les motifs aux membres du comité.

→ 8-9.04 D), P. 155

Le comité paritaire du centre de services scolaire peut soumettre le cas au mécanisme interne de règlement à l'amiable.

→ 8-9.04 E), P. 155

30. Comment est composé le comité de l'école pour les élèves HDAA, quelles sont ses responsabilités et quel est son rôle?

3 représentantes et représentants du personnel enseignant*

Le comité fait des recommandations à la direction de l'école sur tout aspect de l'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves HDAA, notamment sur :

- les besoins de l'école;
- l'organisation des services sur la base des ressources allouées en tenant compte des besoins pouvant survenir en cours d'année 8-9.05 D), p. 157.

et la direction de l'école ou la personne qui la représente

31. Qu'arrive-t-il si la direction de l'école ne retient pas les recommandations formulées par le comité de l'école pour les élèves à risque et les élèves HDAA?

Lorsque la direction de l'école ne retient pas les recommandations faites par le comité au niveau de l'école, elle doit en indiquer, par écrit, les motifs aux membres du comité.

→ 8-9.05 E), P. 157

Le comité de l'école pour les élèves à risque et les élèves HDAA peut soumettre le cas au comité paritaire du centre de services scolaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA ou au mécanisme interne de règlement à l'amiable. Dans un tel cas, communiquez avec votre syndicat local, qui pourra vous référer au comité paritaire ou au mécanisme interne de règlement à l'amiable.

→ 8-9.04 C) 7), P. 155; 8-9.04 E), P. 155; 8-9.05 F), P. 157



* À la demande de l'une ou l'autre des parties, le comité peut s'adjoindre d'autres personnes-ressources (8-9.04 A, p. 154).

32. Qu'est-ce que le comité d'intervention?

Le comité d'intervention est composé d'une personne représentant la direction de l'école, de l'enseignante ou l'enseignant ou des enseignantes ou enseignants concernés, des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il n'en soit incapable. L'absence des parents ne peut en aucun cas retarder ou empêcher le travail du comité d'intervention. En tout temps, le comité peut s'adjoindre d'autres ressources s'il le juge nécessaire.

→ 8-9.09 C) 1) 2) 3) ET 4), P. 159

Dans les 15 jours suivant la demande, la direction met sur pied le comité d'intervention lorsque l'enseignante ou enseignant souhaite faire reconnaître un élève comme élève présentant des troubles du comportement ou en difficulté d'apprentissage, et lorsqu'elle ou il perçoit chez un élève des signes de déficience ou de handicap ou des difficultés particulières d'adaptation.

→ 8-9.07 C), P. 158; 8-9.09 B), P. 159

Le comité d'intervention a comme responsabilités :

- d'analyser la situation et d'en faire le suivi, le cas échéant;
- de demander, s'il l'estime nécessaire, les évaluations pertinentes au personnel compétent;
- de recevoir tout rapport d'évaluation et d'en prendre connaissance, le cas échéant;
- de faire des recommandations à la direction de l'école sur :
 - le classement de l'élève et son intégration, s'il y a lieu;
 - la révision de la situation d'un élève;
 - les services d'appui à fournir (nature, niveau, fréquence, durée, etc.).

- de collaborer à l'établissement, par la direction de l'école, du PI en faisant les recommandations appropriées;
- de recommander ou non à la direction de l'école la reconnaissance d'un élève comme élève présentant des troubles du comportement ou comme élève en difficulté d'apprentissage, selon le cas;
- de recommander ou non à la direction de l'école, lorsque l'enseignante ou l'enseignant a perçu chez l'élève des signes de déficience ou de handicap ou des difficultés particulières d'adaptation, la reconnaissance d'un élève comme élève handicapé ou ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale.

→ 8-9.09 D), P. 159

33. Qu'arrive-t-il après que le comité d'intervention ait fait ses recommandations à la direction de l'école?

À moins de circonstances exceptionnelles, la direction de l'école décide de donner suite ou de ne pas retenir les recommandations du comité d'intervention dans les 15 jours suivant ses recommandations.

→ 8-9.09 E), P. 160

Le comité d'intervention peut soumettre le cas au comité paritaire du centre de services scolaire pour les élèves à risque et les élèves HDAA ou au mécanisme interne de règlement à l'amiable.

→ 8-9.04 C) 7) P. 155, 8-9.04 E), P. 155

34. Qu'est-ce que le mécanisme interne de règlement à l'amiable, quelle est sa composition et quelles sont ses fonctions?

Le syndicat et le centre de services scolaire doivent convenir d'un mécanisme de règlement à l'amiable lors de difficultés qui peuvent survenir au comité de l'école entre l'enseignante ou enseignant et la direction de l'école, ou de l'application de l'annexe XI portant sur les paramètres visant l'encadrement de l'intégration des élèves HDAA dans les groupes ordinaires.

→ 8-9.04 E), P. 155; ANNEXE XI, P. 273

Le mécanisme a aussi pour fonction d'analyser toute difficulté liée à l'application de l'annexe XI, portant sur les paramètres visant l'encadrement de l'intégration des élèves HDAA dans les groupes ordinaires.

→ ANNEXE XI, P. 273

Lorsque dans le cadre des décisions prises par le centre de services scolaire, celui-ci ne retient pas les recommandations faites par le mécanisme, il doit en indiquer, par écrit, les motifs aux membres du mécanisme. À défaut d'accord, les parties peuvent alors confier la problématique au comité national de concertation.

À défaut d'entente entre le syndicat et le centre de services scolaire sur le mécanisme interne de règlement à l'amiable, la convention collective prévoit la mise en place du mécanisme interne de règlement suivant :



→ 8-9.04 E), P. 155

ILLUSION DE RÉUSSITE

5

Une mascarade dont l'objectif est davantage de faire réussir le système au détriment des élèves, et ce, à moindre coût

Depuis 2011-2012, le ministère de l'Éducation a instauré la possibilité, dans l'instruction annuelle et le Régime pédagogique, de modifier les exigences des programmes pour les élèves HDAA. La décision de « modifier » doit se prendre lors de l'élaboration du plan d'intervention et peut être convenue pour une ou plusieurs compétences, ainsi que pour une ou plusieurs matières.


En plus de ne pas refléter la réalité, la décision de « modifier » a d'importantes incidences sur le parcours scolaire et la diplomation de l'élève visé :

- les résultats modifiés ne sont pas comptabilisés dans la moyenne du groupe, ce qui discrédite la valeur des taux de réussite présentés publiquement par les centres de services scolaires;
- au secondaire, les unités de la matière où il y a eu modification ne seront pas obtenues;
- la diplomation (DES ou DEP) ne sera pas possible.



35. La différenciation pédagogique est-elle un service?

Non. Ce ne doit pas être considéré comme un service. Les élèves en difficulté doivent recevoir des services de soutien réels et suffisants, et d'autres solutions doivent être envisagées, comme le redoublement ou la fréquentation d'une classe spécialisée⁵. Conséquemment, les mesures d'adaptation et la modification ne sont pas non plus des services⁶.

	
ADAPTATION	MODIFICATION
Permet de réaliser les mêmes apprentissages du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) que les autres élèves et d'en faire la démonstration en atténuant les obstacles.	Signifie réduire les attentes, les exigences et les niveaux de difficulté de la tâche, tant en situation d'apprentissage que d'évaluation.

36. Le « bulletin modifié » peut-il s'appliquer à tous les élèves?

Non. La modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ est une mesure exceptionnelle et doit être convenue dans le cadre de la démarche d'un plan d'intervention. Pour qu'un élève soit exempté des dispositions relatives aux résultats dans le bulletin unique, le centre de services scolaire doit respecter les conditions ci-dessous :

- l'élève doit avoir bénéficié préalablement d'interventions régulières et ciblées de la part de son enseignante ou de son enseignant et d'un ou de plusieurs spécialistes;
- le plan d'intervention précise que les interventions réalisées auprès de l'élève ne lui permettent pas de répondre aux exigences du PFEQ et que, par conséquent, les attentes par rapport aux exigences de ce programme sont modifiées.

L'exemption s'applique à la matière ou aux matières visées. L'élève n'est pas exempté de suivre la matière, mais seulement de l'application des dispositions relatives aux résultats.

L'exemption vise :

- la moyenne du groupe;
- la pondération des étapes;
- l'obligation d'utiliser le cadre d'évaluation;
- l'obligation d'inclure les résultats de l'élève à l'épreuve imposée par le ministre (épreuve obligatoire comptant pour 20 %) dans le résultat final de cet élève.

Lorsque l'exemption s'applique, **un code de cours distinct**, prévu à cet effet et **différent du code de cours régulier**, est utilisé. Il constitue le signe distinctif permettant de comprendre que les attentes, par rapport au PFEQ, ont été modifiées pour l'élève. De plus, sous la rubrique « Commentaires » (section 2 du bulletin), **une note doit préciser que les attentes par rapport aux exigences du PFEQ ont été modifiées** pour l'élève.

5. Voir la page 6 du présent Guide, sur le portrait de la classe dite ordinaire (le 3^e constat).

6. Fédération autonome de l'enseignement, *Modifications aux exigences des programmes : Une décision lourde de conséquences*, Montréal, 2018, 2 p.

DÉFINITION D'UN ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

(Entente nationale E6 2020-2023, annexe XIX, p. 295)

PRIMAIRE

Il s'agit d'un élève dont l'analyse de la situation démontre que malgré des interventions régulières et ciblées pendant une période significative, celles-ci ne lui permettent pas de progresser suffisamment pour combler son retard en français **ou** en mathématique.

SECONDAIRE

Il s'agit d'un élève dont l'analyse de la situation démontre que malgré des interventions régulières et ciblées pendant une période significative, celles-ci ne lui permettent pas de progresser suffisamment pour combler son retard en français **et** en mathématique.



CONCLUSION

Les besoins des élèves à risque ou HDAA sont nombreux. Il est important de toujours garder en tête que pour répondre à ces besoins, il ne saurait être acceptable d'invoquer le manque de ressources financières ou humaines, ou encore des problèmes d'organisation scolaire. On a trop souvent demandé au personnel enseignant de répondre seul à ces nombreux besoins.

Ces façons de faire ont trop duré et ont sûrement largement contribué à renforcer d'autres problématiques tout aussi graves qui minent l'état actuel du système d'éducation public, telles que la détresse psychologique de son personnel, l'épuisement, la désertion professionnelle, ainsi que la pénurie de main-d'œuvre.

L'intégration scolaire d'un élève HDAA en classe ordinaire n'est pas toujours le meilleur service à lui rendre, ni celui qui répond le mieux à ses intérêts. Dans plusieurs cas, l'école ou la classe spécialisée représente le modèle d'organisation de services le mieux adapté aux besoins particuliers de ces élèves. **Remettons donc la valorisation du secteur de l'adaptation scolaire au cœur de notre action.**

En plus de vous inviter à participer aux sessions de formation offertes par votre syndicat local, nous vous invitons également à signaler directement et rapidement aux représentantes et aux représentants de votre syndicat toute difficulté rencontrée dans l'application des dispositions relatives aux élèves à risque et aux élèves HDAA.

ANNEXES



ÉLÈVES HDAA FACTEURS DE PONDÉRATION 2020-2023

CATÉGORIE	TYPE	CODE DE DIFFICULTÉ ¹	PONDÉRÉ AUX FINS DE COMPENSATION SI PAS DE SERVICES D'APPUI	PONDÉRÉ AUX FINS DE COMPENSATION AVEC SERVICES D'APPUI	PONDÉRÉ A PRIORIS AVEC SERVICES D'APPUI	PRÉSCOLAIRE		PRIMAIRE						SECONDAIRE						
						4 ANS		5 ANS		1 ^{re}		2 ^e		3 ^e ET 4 ^e		5 ^e ET 6 ^e		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e , 4 ^e 5 ^e
						D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	
Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	Troubles du comportement	12	✓	✓		1,80	1,90	1,67	1,83	1,67	1,67	1,67	2,00	1,67	2,17	1,67	2,17	2,0	2,07	2,29
	Troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale ²	14		✓	✓				2,22	2,44	2,22	2,22	2,67	2,22	2,89	2,22	2,89	2,55	2,64	2,91
	Difficulté d'apprentissage	10		✓					1,25	1,38	1,25	1,25	1,50	1,25	1,63	1,25	1,63	2,0	1,50	1,60
	Déficience motrice légère	33		✓					1,33	1,42	1,50	1,43	1,71	1,43	1,86	1,43	1,86	1,75	1,81	2,00
Élève handicapé par une déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière	Déficience organique	33		✓				1,33	1,42	1,50	1,43	1,71	1,43	1,86	1,43	1,86	1,75	1,81	2,00	
	Déficience langagière	34		✓		2,00	2,13	2,25	2,20	2,00	2,00	2,4	2,00	2,60	2,0	2,60	2,33	2,42	2,67	
	Déficience langagière sévère	34		✓		2,29	2,43	2,57	2,75	2,50	2,50	3,00	2,50	3,25	2,5	3,25				

1. Sont des codes habituellement utilisés par le MEQ ou les centres de services scolaires.

Élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à profonde ou des troubles sévères du développement	Déficience intellectuelle moyenne sévère	24	✓	1,60	1,70	1,80	1,90	1,67	1,83	1,67	1,67	2,00	1,67	2,17	1,67	2,17	2,0	2,07	2,29
	Déficience intellectuelle profonde	23	✓	2,67	2,83	3,00	3,17	3,33	3,67	3,33	3,33	4,00	3,33	4,33	3,33	4,33	4,67	4,83	5,33
	Troubles du spectre de l'autisme ² (TSA)	50		✓	2,67	2,83	3,00	3,17	2,86	3,14	2,86	3,43	2,86	3,71	2,86	3,71	3,5	3,63	4,00
	Troubles relevant de la psychopathologie ²	53		✓	2,67	2,83	3,00	3,17	2,86	3,14	2,86	3,43	2,86	3,71	2,86	3,71	3,5	3,63	4,00
Élève handicapé par une déficience physique grave	Déficience atypique	99	✓	2,00	2,13	2,25	2,38	2,00	2,20	2,00	2,4	2,00	2,00	2,60	2,0	2,60	2,55	2,64	2,91
	Déficience motrice grave	36	✓	2,00	2,13	2,25	2,38	2,00	2,20	2,00	2,4	2,00	2,00	2,60	2,0	2,60	2,55	2,64	2,91
	Déficience visuelle	42	✓	2,29	2,43	2,57	2,71	2,86	3,14	2,86	3,43	2,86	2,86	3,71	2,86	3,71	4	4,14	4,57
	Déficience auditive	44	✓	2,29	2,43	2,57	2,71	2,86	3,14	2,86	3,43	2,86	2,86	3,71	2,86	3,71	4	4,14	4,57

$$F = \frac{MI}{M}$$

Ces données sont valables pour la durée de l'Entente nationale 2020-2023.

2. La pondération *a priori* est un mécanisme qui permet, pour la formation de groupes, jusqu'au premier jour de classe, de tenir compte du niveau de difficulté de certains élèves pour déterminer le nombre maximal d'élèves dans ces groupes. Cependant, si l'élève est intégré ou reconnu après le premier jour de classe, il y aura pour ce dernier (codes 14, 50 et 53) une pondération aux fins de compensation. De plus, malgré l'application de la pondération *a priori*, un service d'appui pourra être accordé pour tenir compte de l'intégration de ces élèves.

Sous réserve de la possibilité, au niveau local, d'utiliser les sommes prévues au paragraphe e) de l'annexe XV pour pondérer à des fins de dépassement lorsque ces derniers sont intégrés ou reconnus après le premier jour de classe.



Fédération autonome
de l'enseignement