

Service régional
de soutien et d'expertise (SRSE)

Québec 

LES INCONTOURNABLES À METTRE EN PLACE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE CHEZ L'ÉLÈVE FRÉQUENTANT UN SERVICE SPÉCIALISÉ

Août 2022

Table des matières

Introduction	5
Les incontournables à mettre en place pour favoriser la réussite éducative chez l'enfant fréquentant un service spécialisé.....	7
1. Promouvoir une culture véhiculant des pratiques probantes, informées et soutenues par la recherche en lien avec les problématiques complexes.....	7
2. Adhérer à une culture de pratiques collaboratives et leadership affirmé	8
3. Planifier des modalités et des critères d'admission ainsi que des critères de réintégration	9
4. Planifier des ressources et des services selon les besoins avérés des intervenants et des élèves	10
5. Planifier des modalités de concertation avec les partenaires externes.....	12
6. Élaborer un plan de formation continue et d'accompagnement de tous les intervenants en lien avec la complexité de la clientèle	13
7. Évaluer des services et des pratiques auprès des élèves ayant des problématiques affectives complexes	14
Conclusion.....	15
Quelques articles de loi encadrant les services spécialisés	16
Références	19

Réalisé par Manon DesRuisseaux, Nancy Fortin, Rock Girard et Charles Lefebvre, personnes-ressources régionales, TC/TRP en 2021

Inspiré du document de travail par Caya I., Couture C., Desruisseaux M., et Veillet M. dans le cadre de l'élaboration d'un guide pour les élèves ayant des problématiques affectives complexes pour les CS de la région 04-17. Adaptation d'un document produit par Éric Bouchard, conseiller pédagogique à l'adaptation scolaire et PFAE en collaboration avec France Morin, conseillère pédagogique au développement professionnel et Sylvie Melançon, conseillère pédagogique à l'adaptation scolaire et PFAE, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Introduction

Force est de constater que le portrait des élèves d'aujourd'hui, scolarisés en classe spécialisée, a beaucoup changé au cours des dernières années. Il n'est malheureusement pas rare de rencontrer des enfants avec plusieurs diagnostics rendant ainsi complexe l'organisation des services offerts à ces élèves afin de les soutenir dans leur réussite scolaire et sociale. Au cours des dernières années, le nombre de classes spécialisées accueillant des élèves en situation complexe a augmenté de façon considérable. Mais qu'est-ce qu'une situation complexe pour un élève? On parle de situation complexe lorsque :

- ↳ un cumul, une intensité, une diversité et une complexité de besoins se présentent;
- ↳ les services disponibles ne permettent pas de répondre aux besoins;
- ↳ la collaboration entre les intervenants de plusieurs organisations est nécessaire pour tenter de répondre aux besoins;
- ↳ la collaboration nécessaire constitue elle-même un défi;
- ↳ les mécanismes de collaboration habituels n'ont pas permis de répondre aux besoins;
- ↳ le partage des responsabilités entre les organisations est essentiel;
- ↳ les limites des mandats pour trouver des réponses aux besoins doivent être dépassées pour faire place à l'innovation.

(comité national février 2021)

Même si la clientèle a changé, les pratiques observées à ce jour dans les classes spécialisées se résument malheureusement trop souvent à une simple diminution du ratio maître-élève. La classe spécialisée devrait être au scolaire ce que les soins intensifs sont au milieu hospitalier.

Le présent document est destiné aux gestionnaires ainsi qu'aux professionnels impliqués dans l'organisation des services aux élèves scolarisés en classe spécialisée. Il vise à mettre en lumière les meilleures pratiques issues de la recherche et de notre expérience d'accompagnateurs, au regard d'une organisation de service efficace axée sur une réponse aux besoins de ces enfants et familles fragilisées par la vie. La réintégration en classe dite ordinaire pour ces élèves en est le but ultime. Nous souhaitons sensibiliser les gestionnaires à l'importance de la mise en place de ces incontournables afin qu'une vraie différence de service soit offerte aux élèves aux prises avec une situation complexe.

Ce document est soutenu par plusieurs articles de loi dont l'article 235 de la LIP quant à l'obligation pour un centre de service scolaire d'assurer une organisation de services destinée aux élèves HDAA afin d'assurer une intégration harmonieuse dans un groupe-classe favorisant son apprentissage et son insertion sociale.

Les incontournables à mettre en place pour favoriser la réussite éducative chez l'enfant fréquentant un service spécialisé

1. Promouvoir une culture véhiculant des pratiques probantes, informées et soutenues par la recherche en lien avec les problématiques complexes

Préalablement, le Centre de services scolaire a une vision, une politique ou un cadre de référence qui énonce clairement un engagement à l'égard des principes et des pratiques fondés sur la compréhension des élèves ayant une problématique complexe (BCPMH SAMHSA).

Les attentes du CSS à l'endroit des gestionnaires des établissements scolaires ciblés sont clairement définies lors de l'octroi des services, notamment en ce qui a trait à l'approche, aux modèles et aux interventions préconisées (SRSE rapport final 2010).

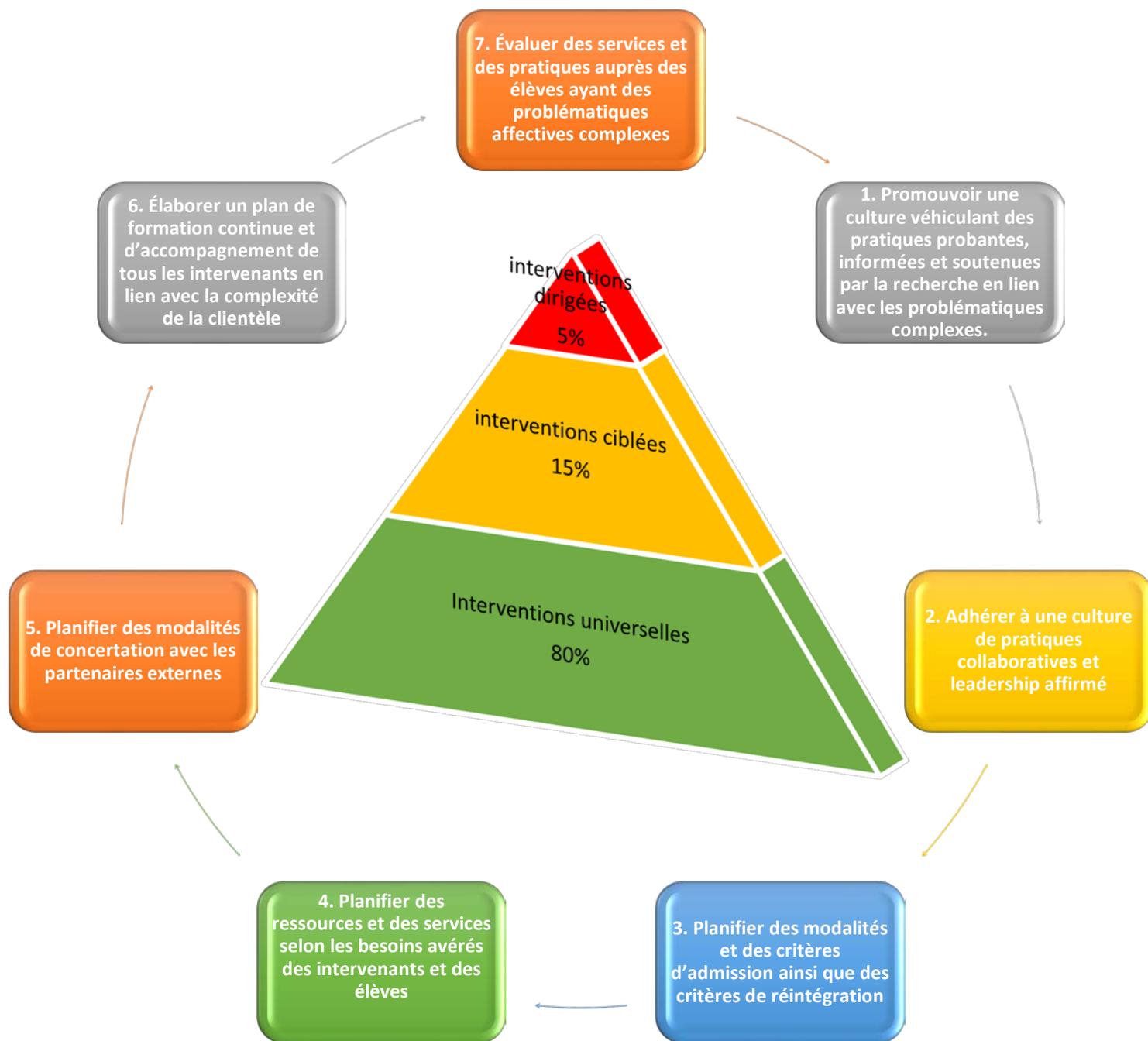
Dans ce contexte, la direction de l'établissement scolaire soutient et investit dans l'implantation et le maintien des pratiques exemplaires pour ces élèves (SAMHSA, Anaby).

Une culture sensible aux problématiques complexes selon SAMHSA (2014) implique 4 critères :

1. Réalise [...] l'ampleur du phénomène entourant la santé mentale et l'impact des problématiques complexes sur les élèves.
2. Reconnaît la présence de symptômes chez les élèves, leur famille et le personnel.
3. Répond aux besoins des élèves, du personnel scolaire par des actions qui souscrivent aux principes des pratiques issues de la recherche.
4. Évite de perturber à nouveau les élèves en omettant de mettre en place des conditions nécessaires pour répondre aux besoins des élèves, de leur famille et du personnel scolaire.

En bref, autant pour le Centre de services scolaire qu'à l'école :

- ↳ Cette culture est bien définie, connue et tous y adhèrent.
- ↳ Les interventions sont en cohérence avec cette culture.
- ↳ Des mesures sont mises en place pour soutenir cette culture en termes de ressources et d'accompagnement (accueil du nouveau personnel, formation, production de documents de référence, etc.).
- ↳ Le leadership est assumé par la direction de l'établissement qui abrite le service.



Réalisé par Manon DesRuisseaux, Nancy Fortin, Rock Girard et Charles Lefebvre, personnes-ressources régionales, TC/TRP en 2021

Inspiré du document de travail par Caya I., Couture C., Desruisseaux M., et Veillet M. dans le cadre de l'élaboration d'un guide pour les élèves ayant des problématiques affectives complexes pour les CS de la région 04-17. Adaptation d'un document produit par Éric Bouchard, conseiller pédagogique à l'adaptation scolaire et PFAE en collaboration avec France Morin, conseillère pédagogique au développement professionnel et Sylvie Melançon, conseillère pédagogique à l'adaptation scolaire et PFAE, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

2 Adhérer à une culture de pratiques collaboratives et leadership affirmé

Pour faciliter le travail collaboratif, la direction d'école, par sa posture et son leadership affirmé joue un rôle déterminant. Elle réalise les tâches suivantes :

- ↳ Suscite une réflexion collective à propos de la culture de l'école;
- ↳ Forme des équipes collaboratives;
- ↳ Mets en place les conditions favorables au travail en équipe collaborative (p. ex. : créer du temps de rencontre pendant les heures de travail en ajustant la grille-horaire, en faisant appel à des suppléants ou en utilisant autrement les journées pédagogiques, prévoir le soutien de professionnels comme des conseillers pédagogiques, de l'accompagnement ou de la formation);
- ↳ Aide les équipes à planifier leurs rencontres et à s'organiser;
- ↳ Participe aux rencontres collaboratives pour s'assurer que les échanges soient centrés sur les apprentissages des élèves et pour demeurer à l'affût des besoins des membres de l'équipe;
- ↳ Propose des pistes d'action pour faire évoluer le travail collaboratif dans l'école. (Équipe collaborative Comment travaillons-nous ensemble? Linda Lambert, 2003).
- ↳ S'assurer de l'engagement du personnel à expérimenter et à réinvestir les pratiques novatrices (Constats SRSE TC-TRP-DA 2017).

« Pour qu'il y ait une réelle collaboration, il y a nécessité d'un niveau plus élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les différents acteurs œuvrant dans le service spécialisé partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habilités et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs, (Beaumont et al.2010) ».



3 Planifier des modalités et des critères d'admission ainsi que des critères de réintégration

Les critères d'admissibilité sont les conditions à respecter pour bénéficier ou se prévaloir d'un service. (Dictionnaire Larousse). Les modalités d'admission et de réintégration doivent être planifiées dès l'élaboration du projet « service spécialisé ». L'organisation doit, dans une pratique collaborative, amener ses membres à statuer sur des critères d'admissibilité au service et des modalités de réintégration. Selon la LIP (article 235), les critères d'admissibilité devraient comprendre les éléments suivants :

- ↳ Âge et diagnostics (description de la clientèle visée);
- ↳ Évaluation des capacités et des besoins de l'élève laquelle doit prévoir la participation des parents (engagement de ceux-ci dans la situation de l'enfant) et de l'élève lui-même (outil d'évaluation privilégié);
- ↳ Portrait de l'élève précisant ses forces et ses défis, cette évaluation personnalisée doit porter autant sur les capacités scolaires que sociales (outils de consignation et d'évaluation pour soutenir l'admission);
- ↳ Présence de partenaires internes ou externes dans la situation complexe de l'élève (**Constats SRSE TC/TRP-DA 2017**);
- ↳ Élaboration et évaluation d'un plan d'intervention (que l'élève bénéficie d'un plan d'intervention adapté et révisé en fonction des capacités, des besoins et des limitations de celui-ci);
- ↳ Les critères de réintégration en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire;
- ↳ Des mesures d'appui (adaptation/modification) ont été mises en place pour répondre aux besoins de l'élève;
- ↳ Les services offerts en classe ordinaire ne répondent pas ou plus aux besoins réels de l'élève ou que l'intégration de celui-ci est préjudiciable à lui-même ou aux autres élèves;
- ↳ La capacité d'accueil du service et les moments d'accueil possibles dans l'année scolaire (**Constats SRSE TC/TRP-DA 2017**).

Pour ce qui est des modalités de réintégration :

- ↳ Dès que possible, on doit planifier la réintégration de l'élève dans sa classe d'origine ou d'attache (où, quand, comment et avec quel objectif);
- ↳ S'appuyer sur les pratiques probantes en matière de réintégration tout en s'appuyant sur les besoins spécifiques de l'élève (constat 6 de « Alternative à la suspension »; Marika Pelletier, mai 2015);
- ↳ Maintien d'un lien avec la classe d'origine, si possible.

Le fait de planifier ces éléments au moment de la mise en place du service spécialisé peut éviter des dérapages regrettables qui influencent grandement le parcours scolaire de nos élèves qui doivent fréquenter le service spécialisé (Constats SRSE TC/TRP-DA 2017).

4 Planifier des ressources et des services selon les besoins avérés des intervenants et des élèves

Une organisation de services adaptée aux besoins des élèves implique **l'affectation des ressources disponibles de manière à mettre en place des conditions optimales** pour la réussite des élèves. Cela implique :

- ↳ Un choix judicieux quant aux **regroupements d'élèves**;
- ↳ Un **choix stratégique** quant au personnel qui œuvre auprès de ces élèves;
- ↳ Une utilisation efficiente des ressources financières pour la **libération des enseignants**;
- ↳ Une utilisation efficace des ressources matérielles qui correspondent aux multiples besoins de la clientèle;
- ↳ Une planification de l'accompagnement clinique par un professionnel de l'établissement scolaire ou du Centre de services scolaire.

Considérer les **besoins des adultes** (Constats SRSE TC-TRP-DA 2017) :

Prendre en considération le **degré de difficulté** inhérent au fait d'enseigner à la clientèle d'élèves en difficulté quant à l'organisation des ressources matérielles et humaines; la tâche, l'horaire, la nécessité de se concerter (Constats SRSE TC-TRP-DA (2017)) :

- ↳ S'assurer qu'une formation de base soit offerte au nouveau personnel avant l'arrivée des élèves;
- ↳ Planifier et amorcer rapidement les rencontres d'accompagnement (tant au niveau de la gestion du comportement qu'au niveau pédagogique) dès le début de l'année scolaire afin d'offrir un soutien rapide et continu, et ce, durant toute l'année en cours;
- ↳ Prévoir un soutien destiné aux adultes dans la régulation de leurs émotions et dans l'ajustement empathique lié à leurs interventions;
- ↳ Planifier une organisation de service qui soutient la concertation des intervenants de la classe, soit hebdomadairement ou au cycle (au moment qui cause le moins de préjudices possible aux enfants);
- ↳ Offrir une organisation de service permettant la formation continue des adultes œuvrant auprès de l'élève ayant des problématiques complexes (Constats SRSE TC-TRP-DA 2017);
- ↳ Permettre une organisation favorisant l'accompagnement du personnel par un professionnel externe à la classe afin d'analyser les problématiques complexes et répondre aux questionnements cliniques (4 à 6 semaines selon le calendrier scolaire Lafortune).

Considérer les besoins des élèves (Constats SRSE TC-TRP-DA 2017) :

- ↳ Prévoir des critères et des modalités d'admission dans le service spécialisé et de réintégration vers la classe d'origine (ou classe d'attache), et ce, avant l'arrivée de l'élève;
- ↳ S'assurer de transmettre *un portrait de chacun des élèves* à son arrivée dans le service spécialisé afin de permettre aux intervenants de mettre en place les moyens adéquats favorisant l'intégration de l'élève;
- ↳ S'assurer d'ajuster les attentes relatives à la progression de l'élève au plan des apprentissages scolaires. Au besoin, revoir les normes et modalités relatives à l'évaluation (flexibilité, adaptation et modification);
- ↳ S'assurer de la transmission de l'information lors de la réintégration vers sa classe d'origine (ou une classe d'attache);
- ↳ Considérer les besoins en ressources matérielles ou locaux pour répondre aux besoins spécifiques des élèves :
 - Apaisement/régulation des émotions en classe et hors classe;
 - Aide à l'apprentissage (technologie ou autre);
 - Organisation physique de la classe et des locaux d'intervention (mobilier, espace, luminosité, respect des normes, etc.).



5 Planifier des modalités de concertation avec les partenaires externes

L'approche écosystémique est une façon de mettre en place des partenariats école - famille - communauté.

Concrètement, elle consiste en un processus de consultation selon lequel des individus et des organismes au sein d'une communauté (élèves, parents, intervenants santé et protection, éducateurs de la petite enfance, instituteurs, chefs de file de l'enseignement, etc.) deviennent partenaires dans l'élaboration d'un plan d'action unifiée visant à mobiliser des ressources et des pratiques à l'appui de l'objectif commun, qui est d'assurer la réussite et la persévérance scolaire de l'élève.

Les partenariats qui visent à renforcer les liens entre les écoles, les familles et les communautés se fondent sur l'hypothèse que les défis communautaires, qu'ils soient vécus par l'ensemble d'une communauté ou par un groupe de ses constituants, puissent être résolus de façon plus novatrice et efficace par un effort collectif plutôt que par celui d'individus ou organisations isolés œuvrant en vase clos, grâce à la possibilité de partager les informations, ressources et expertises de plusieurs secteurs.

Malgré les contraintes rencontrées, les organisations doivent travailler à maintenir cette collaboration par la mise en place de modalités permettant la concertation avec les partenaires externes. Il faut repenser une façon différente de maintenir la collaboration avec les parents et avec les intervenants santé et protection. L'organisation doit innover la relation avec les parents, ajuster ses attentes et considérer le parent souvent comme lui-même en grande difficulté de par l'ampleur de la complexité de la situation de son enfant. Les partenaires externes deviennent nécessaires dans cette mission à multiple facettes : comprendre et soutenir la réalité du parent, faire le pont entre le vécu scolaire et les besoins en santé, assurer un lien entre le vécu scolaire de l'enfant et son besoin de protection, etc. (**Constats SRSE TC-TRP-DA 2017**).

Modalités de concertation, texte de Rock Girard.

6 Élaborer un plan de formation continue et d'accompagnement de tous les intervenants en lien avec la complexité de la clientèle

- ↳ Préalablement à l'arrivée des élèves, offrir une formation de base à l'équipe en place et tout nouveau membre du personnel en cours d'année, sur les approches, les besoins et les caractéristiques de la clientèle visée par le service.
- ↳ Offrir de la formation continue et de l'accompagnement à l'égard des principes et des pratiques fondés sur des connaissances scientifiques permettant la compréhension des élèves ayant une problématique complexe, afin de maintenir un niveau d'expertise et de s'assurer du développement professionnel de tous les membres du personnel concerné (Bassuk, BCPMH, Hodgson).

Par exemple :

- L'attachement (le développement de l'attachement, son impact sur la vie de l'enfant, les types d'attachement, le trouble de l'attachement, etc.);
 - Le rôle des émotions et l'accompagnement à la régulation;
 - La fonction secondaire du comportement;
 - Les étapes à suivre vers la reconstruction d'une identité positive;
 - Les mesures de flexibilité, d'adaptation et de modifications en lien avec l'enseignement et la progression des apprentissages;
 - Le développement de la crise (les signes précurseurs, les étapes de la crise et les interventions appropriées);
 - Les encadrements légaux liés au recours à des mesures exceptionnelles et leurs utilisations.
 - Les éléments à prendre en considération dans la réintégration de l'élève en classe ordinaire ou en adaptation scolaire;
 - Toutes autres formations en lien avec la clientèle desservie par le service spécialisé.
- ↳ La direction doit s'assurer que tous les membres du personnel connaissent et adhèrent aux principes ainsi qu'aux pratiques fondés sur la compréhension des élèves ayant une problématique complexe. De plus, la direction doit s'assurer que le personnel formé s'engage à expérimenter et à réinvestir les pratiques novatrices enseignées (Constats SRSE TC-TRP-DA 2017).
 - ↳ Formation et accompagnement des enseignants qui reçoivent les élèves en réintégration (document : Alternatives à la suspension, Constat 6).
 - ↳ Soutenir les différents acteurs scolaires, notamment le personnel professionnel à développer une expertise dans l'accompagnement des enseignants (document : Alternative à la suspension, Constat 5).

Sources : Blaustein M. et al (2010), Dufour L. et al. (2008), Gaudreau et al. (2015), Caouette et coll. (2016), Overstreet et al. (2016), Short K. et al. (www.smh-assist.ca), Mirela Moldoveanu (2014).

7 Évaluer des services et des pratiques auprès des élèves ayant des problématiques affectives complexes

L'évaluation des services et des pratiques fondés sur les problématiques affectives complexes devrait être effectuée dans le cadre d'un processus régulier d'évaluation et de planification. L'information recueillie est utilisée pour ajuster les pratiques (Bassuk, BCPMH).

Se donner des indicateurs de réussite précis :

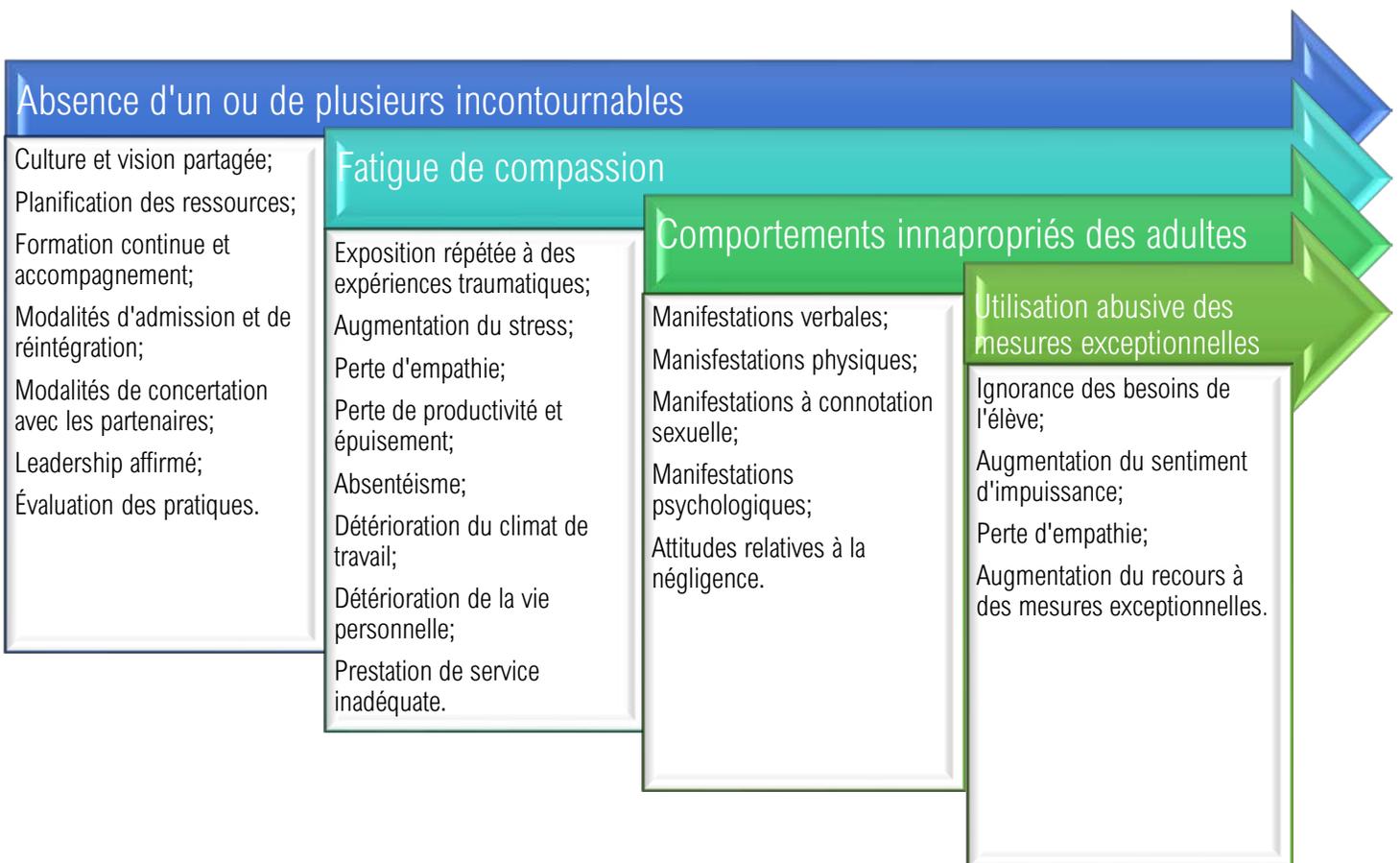
- ↳ Le nombre de sorties de la classe/suspension;
- ↳ La fréquence des crises chez l'élève (passages à l'acte);
- ↳ Le nombre d'utilisations de mesures exceptionnelles (contraignantes);
- ↳ Le nombre d'élèves ayant fait l'objet d'une réintégration partielle ou complète en classe ordinaire ou en adaptation scolaire;
- ↳ La progression de la régulation des émotions et des comportements attendus chez l'élève;
- ↳ Progrès scolaires (habileté, aptitude et cheminement académique);
- ↳ La stabilité du personnel (roulement de personnel, niveau de stress, etc.);
- ↳ Etc.



Conclusion

En conclusion, nous pouvons observer que l'absence d'un ou de plusieurs de ces incontournables peut contribuer à augmenter la fatigue de compassion chez les adultes qui œuvrent auprès des élèves fréquentant les services spécialisés.

Le niveau de stress élevé vécu au quotidien fragilise ces adultes et peut amener ceux-ci à développer des comportements inappropriés auprès des élèves vulnérables, voire même avoir recours trop rapidement à l'utilisation de mesures exceptionnelles (mesures contraignantes). Selon nous, il importe qu'une réflexion s'amorce auprès des gestionnaires des centres de services scolaires afin que ceux-ci prennent connaissance des éléments issus de la recherche à prendre en considération lorsqu'il est question d'organiser des services destinés aux enfants vulnérabilisés par la vie.



Quelques articles de loi encadrant les services spécialisés

Loi sur l'Instruction publique

3. Obligation d'adapter les services éducatifs offerts

235. La commission scolaire adopte, après consultation de 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 un groupe ordinaire et aux autres activités de l'élève 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 handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable;
- ↳ Les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire 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 plans d'intervention destinés à ces élèves.

3. Obligation d'adapter les services éducatifs offerts

Le centre de services scolaire doit adapter les services éducatifs offerts aux EHDAA (art.235 LIP et Politique de l'adaptation scolaire du MEES).

Une telle adaptation des services comprend l'élaboration de plans d'intervention (art.96.14LIP) :

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

4. Obligation de prendre une décision dans le meilleur intérêt de l'élève

Le centre de services scolaire et ses établissements d'enseignement doivent agir et prendre une décision dans le meilleur intérêt de l'élève (art.9 à 12 et 220.2LIP).

Pour ce faire, le centre de services scolaire peut collaborer avec le milieu de la santé, conformément à l'entente de complémentarité MESS-MSSS, ce qui inclut :

- ↳ d'établir un plan d'intervention, tel que vu précédemment;
- ↳ d'élaborer un PSII (art.10,102et103 Loi sur les services de santé et les services sociaux);
- ↳ de collaborer avec une Équipe d'intervention jeunesse pour travailler à l'élaboration d'un plan d'intervention et d'un PSII.

Selon les dispositions de **la LIP, la charte québécoise, la politique de l'adaptation scolaire et les enseignements de la Cour suprême**, un centre de services scolaire doit suivre les étapes suivantes :

1. L'enfant doit subir une évaluation dont le but est de déterminer ses besoins et l'étendue de ses capacités. Cette évaluation doit être subjective, c'est-à-dire adaptée au handicap et à la personne même de l'enfant pour qu'il en découle un vrai portrait dépeignant ses forces, mais également ses faiblesses. Il est à noter que cette évaluation personnalisée doit porter autant sur les capacités scolaires que sociales;
2. Une fois ce portrait établi, le CSS. doit se demander, dans la mesure des forces et limites de l'enfant, si ses apprentissages ou encore son insertion sociale seraient facilités dans une classe ordinaire. À cette étape, elle doit élaborer un plan d'intervention envisageant toutes les adaptations raisonnables pouvant permettre une intégration de l'enfant en classe ordinaire, toujours dans le but que l'intégration profite à son intérêt. Ainsi, la règle générale d'intégration est respectée, l'intégration étant recherchée dans les limites de l'intérêt de l'enfant;
3. Le CSS peut alors en venir à deux conclusions :
 - a) La première est que malgré les adaptations nécessaires, l'évaluation n'a pas démontré qu'il était dans l'intérêt de l'enfant de l'intégrer en classe ordinaire. Dans ce cas, l'enfant sera orienté vers une classe spécialisée. Il devra joindre un groupe ordinaire pour certaines activités, s'il y va de son intérêt;
 - b) La deuxième est que les apprentissages et le développement social de l'enfant seront facilités, en classe ordinaire, grâce aux adaptations envisagées. Dans ce cas, le centre de services scolaire aura l'obligation d'intégrer l'enfant en classe ordinaire soit à temps plein, soit à temps partiel, en lui fournissant les adaptations dont il a besoin, sous réserve de ce qui suit. Si le centre de services scolaire démontre que les adaptations nécessaires à l'intégration de l'élève dans une classe ordinaire lui causent une contrainte déraisonnable ou encore portent atteinte de façon importante à l'intérêt des autres enfants, elle pourra alors placer l'enfant dans une classe spécialisée à plein temps.

(57) Ainsi, l'intérêt de l'enfant demeure le point central de l'analyse de l'intégration.

5. Adaptation des services et notion « de contrainte excessive » :

Le centre de services scolaire a l'obligation d'adapter ses services aux élèves. Il doit donc faire les accommodations nécessaires, sauf s'ils constituent une contrainte excessive. C'est un principe établi par la **Charte des droits et libertés de la personne**. La **politique de l'adaptation scolaire du MEES** le mentionne précisément à l'égard de l'intégration d'un élève HDAA.

Exemples de critères fournis par la **Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse** :

- a) La sécurité, la santé et les droits d'autrui (autres élèves ou personnel scolaire);
- b) Les fonctionnements et l'organisation du travail;
- c) Les ressources financières ou matérielles. En droit scolaire toutefois, il faut rappeler que la contrainte financière ou économique est souvent considérée comme insuffisante par les tribunaux pour constituer une contrainte excessive. (Éducation 2012, 3 RCS 360, par.51-52).

La convention relative aux droits de l'enfant des Nations unies

Article 2

Chaque enfant a ses droits, peu importe qui il est, où il vit, qui sont ses parents, qu'il soit un garçon ou une fille, qu'il soit pauvre ou riche ou qu'il souffre d'un handicap, et quelles que soient sa langue, sa religion ou sa culture. Sans distinction et en toute circonstance, chaque enfant doit être traité avec justice.

Article 3

Tous les adultes doivent faire ce qui est le mieux pour l'enfant. Quand les adultes prennent des décisions, ils doivent penser à la façon dont elles vont affecter les enfants.

Article 4

Le gouvernement a la responsabilité de s'assurer que tes droits sont respectés. Il doit aider tes parents et l'école à protéger tes droits et à créer un environnement qui te permette de grandir et de développer ton potentiel.

Références

Anaby Dana 2015. Comment organiser les services pour mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): Principes et stratégies efficaces. Rapport de recherche, Université Mc Gill.

Archambault, J. et Dumais, F. (2012). Des données pour diriger : utiliser ou produire des données et prendre des décisions. Montréal, QC: Une école montréalaise pour tous.

Bacon, D., Massé, L., Veillet, M., Levesque, V. et Couture, C. (2011). Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : guide d'accompagnement des enseignants. Trois-Rivières, QC: Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de la Mauricie Centre-du-Québec.

Bassuk, E. L., Unick, G. J., Paquette, K., & Richard, M. K. (2016, January 21). Promouvoir des procédures et des politiques fondées sur les traumatismes.

(ESSAI) Bassuk, E. L., Unick, G. J., Paquette, K. et Richard, M. K. (2017). Developing an instrument to measure organizational trauma-informed care in human services: The TICOMETER. *Psychology of Violence*, 7(1), 150-157.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

British Columbia Provincial Mental Health and Substance Use Planning Council. (2013). Trauma-informed practice guide. Vancouver, BC: British Columbia Provincial Mental Health and Substance Use Planning Council.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Québec, QC: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1).

Blaustein, M. et Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York, NY: Guilford Press.

Burns, M. K. et Gibbons, K. (2012). *Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices* (2e éd.). New York, NY: Routledge.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.

Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S. et Santos, N. M. (2016). *Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools*. *School Mental Health*, 8(1), 144-162.

Desrochers, A. M. et Berger, M.-J. (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.

(ESSAI) Dufour, L., Girard, R., Hénault, J., Roberge, M., Robitaille, C., et Veillet, M. (2008). *Guide visant l'accompagnement des enseignants débutants œuvrant auprès des élèves en difficulté de comportement dans un contexte d'insertion professionnelle*. Québec, QC: Services régionaux de soutien et d'expertise à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental, Direction régionale du ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (MELS).

Epler, P. (2015). *Examining response to intervention (RTI) models in secondary education*. Hershey, PA: Information Science Reference.

Fortin, L., Filiault, M., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves*. Sherbrooke, QC: Chaire de recherche du Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). *Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45.

Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.

Goupil, G. (1997). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (2^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.

Granger, N. et Dubé, F. (2014). La fonction d'enseignant-ressource au secondaire : pour optimiser la réussite des élèves à risque ou HDAA. Montréal, QC: UQAM.

Hawken, J. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Ottawa, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

Hodgdon, H., Kinniburgh, K., Gabowitz, D., Blaustein, M. et Spinazzola, J. (2013). Development and implementation of trauma-informed programming in youth residential treatment centers using the arc framework. *Journal of Family Violence*, 28(7), 679-692.

Howden, J. et Kopiec, M. (2002). Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques. Montréal, QC: Chenelière McGraw-Hill.

Kretlow, A. G. et Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299.

Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Mary, C., Squalli, H., Theis, L. et DeBlois, L. (2014). Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : regard didactique. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.) (2013). Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention (2^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.

Massé, L. et Verret, C., avec la collaboration de Lévesque, M. (2016). Se faire des amis et les garder. Montréal, QC: Chenelière Éducation.

Verret, C. et Massé, L., avec la collaboration de Lévesque, M. (2017). Gérer ses émotions et s'affirmer positivement. Montréal,

QC: Chenelière Éducation.

Massé, L. et Couture, C. (2016). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil, Conception et pratiques* (p. 65-102). Longueuil, QC: Béliveau Éditeur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). Agir autrement en mathématique : pour la réussite des élèves en milieu défavorisé. Québec, QC: MELS.

Overstreet, S. et Chafouleas, S. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1-6.

Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Riccomini, P. et Witzel, B. (2010). *Response to intervention in math*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ROUSSEAU, Nadia et all. Modèle dynamique de changement accompagné en contexte SRSE, 2017, Projet de recherche-action : Adaptation du modèle ARC à des classes spécialisées du primaire pour les élèves ayant des TRP ou des problématiques d'adaptation complexes, SRSE DA/TC/TRP, régions Mauricie et Centre-du-Québec.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA's). (2014). *Concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. Rockville, MD: SAMHSA's.

Short, K. (2012). Planification de pratiques durables liées à la santé mentale et au bien-être à l'école : intentionnel, systématique et explicite, préparer le terrain à l'aide des 10 conditions organisationnelles principales. Hamilton, ON : Équipe d'appui pour la santé mentale dans les écoles.

Service régional de soutien et d'expertise (2010). *La santé mentale des élèves, une préoccupation incontournable dans l'organisation des services éducatifs : rapport final*. Montréal, QC: Table nationale de soutien et d'expertise.

Viens, J., Langevin, J., Saint-Pierre, M. et Rocque S. (2012). *Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Montréal, QC: Éditions nouvelles.

Whitten, E., Esteves, K. J., Woodrow, A. et Demers, D. D. (2012). *La réponse à l'intervention : Un modèle efficace de différenciation*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.

Réalisé par Manon DesRuisseaux, Nancy Fortin, Rock Girard et Charles Lefebvre, personnes-ressources régionales, TC/TRP en 2021

Inspiré du document de travail par Caya I., Couture C., Desruisseaux M., et Veillet M. dans le cadre de l'élaboration d'un guide pour les élèves ayant des problématiques affectives complexes pour les CS de la région 04-17. Adaptation d'un document produit par Éric Bouchard, conseiller pédagogique à l'adaptation scolaire et PFAE en collaboration avec France Morin, conseillère pédagogique au développement professionnel et Sylvie Melançon, conseillère pédagogique à l'adaptation scolaire et PFAE, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

