

L'AUTONOME

La revue de la Fédération autonome de l'enseignement

INTÉGRATION DES EHDAA

Le cheminement particulier
d'un détournement

Un modèle
d'intégration à revoir

L'intégration au quotidien

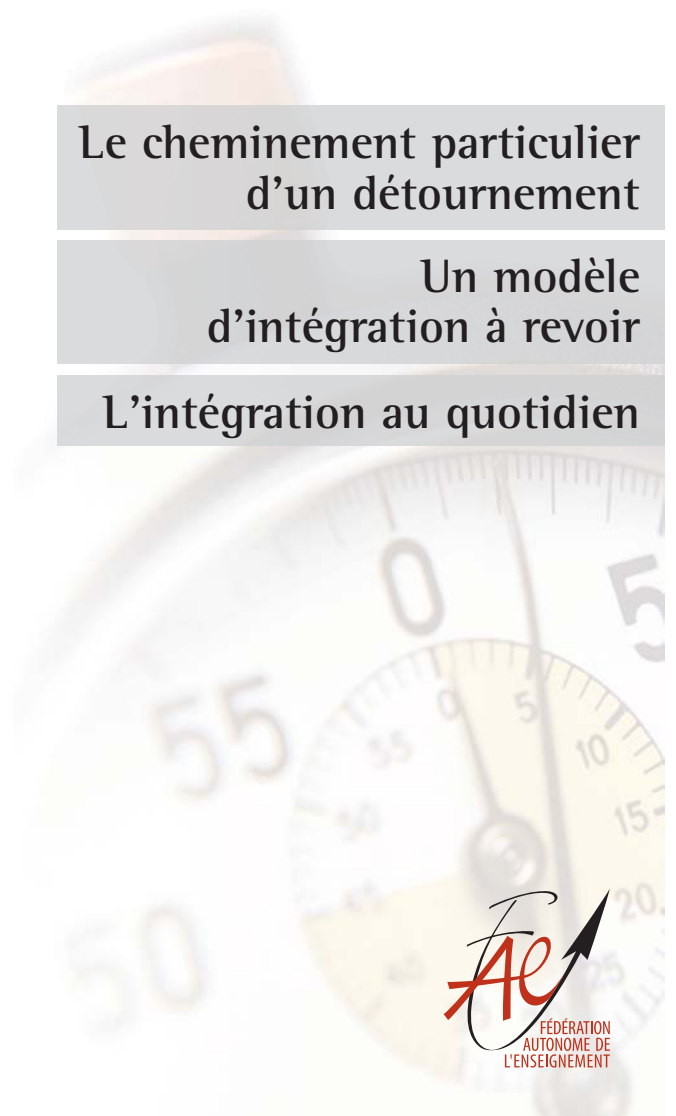


TABLE DES MATIÈRES



4



5-6



9-10



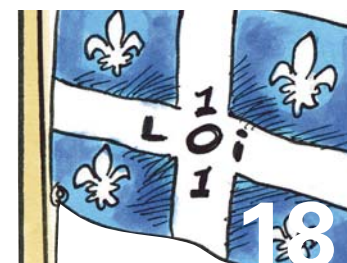
15-16



7-8



11-14



18

3

MOT DU PRÉSIDENT
Valoriser l'école publique...
et véritablement y réinvestir

4

MON ŒIL
Quand le petit cochon
en est plutôt un gros!

5-6

DOSSIER EHDA
Le cheminement particulier
d'un détournement

7-8

DOSSIER EHDA
Un modèle d'intégration à revoir

9-10

DOSSIER EHDA
Un portrait juridique nuancé

11-14

DOSSIER EHDA
L'intégration au quotidien

15-16

DOSSIER EHDA
Pour une intégration
véritablement réussie

17

JUSTE POUR LIRE
EHDA : l'illusion tranquille?

18

BRÈVES

19

ASSURANCE COLLECTIVE

DÉPÔT LÉGAL
Bibliothèque et archives Nationales
du Québec, 2010
Bibliothèque et Archives Canada, 2010
ISSN : 1923-5488

RÉDACTEUR EN CHEF
Guy Desmarais

RÉDACTION
Marie-Andrée Bénard
Jacques Benoit
Nathalie Bouchard
Yves Cloutier
Wilfried Cordeau
Guy Desmarais
Sophie Fabris
Natacha Lecompte
Sylvain Mallette
Pierre St-Germain

COLLABORATION SPÉCIALE
Jacques Goldstyn
Monique Moisan

PHOTOS
Élaine Bertrand
Martine Doucet
Jacques Poitras

RÉVISION LINGUISTIQUE
Sylvie Pelletier

GRAPHISME
Mardigrade Inc.

IMPRESSION
Imprimerie Philippe Lévesque inc.

La reproduction de cette revue, en tout ou en partie,
est autorisée à condition de mentionner la source.



Cette revue est imprimée sur un papier certifié Éco-Logo, blanchi sans
chlore, contenant 100 % de fibres recyclées postconsommation,
sans acide et fabriqué à partir de biogaz récupérés.

VALORISER L'ÉCOLE PUBLIQUE... ET VÉRITABLEMENT Y RÉINVESTIR

Quelle est la mission prioritaire de l'école publique québécoise ? Socialiser ? Qualifier ? Ou instruire ? C'est là, la question fondamentale dont le grand mérite est de donner l'éclairage approprié au dossier de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Elle illustre également les attentes de la société à l'endroit de l'école et du personnel enseignant. Cette question résume l'essence de l'intervention de la Fédération lors de la *Rencontre des partenaires de l'éducation sur l'intégration des EHDA*, à Québec, le 25 octobre dernier.

Dès l'annonce de l'événement, nous dénoncions le peu de temps accordé au traitement de ce dossier d'une importance capitale. Et pour cause ! Comment prétendre qu'une seule journée puisse suffire à l'approfondissement des maux engendrés par l'intégration, et y apporter des solutions réalistes et durables ? Pourtant, la situation actuelle ne commande-t-elle pas que l'on corrige rapidement ce désolant gâchis qui met littéralement en péril l'école publique québécoise.

Depuis plus d'une dizaine d'années, la politique de l'adaptation scolaire, conjuguée aux effets de la réforme et des compressions budgétaires en vue de l'atteinte du déficit zéro, ont largement contribué à déstructurer le réseau public d'éducation. De plus, tout en prêchant l'inclusion massive en classe ordinaire, le gouvernement finance les écoles privées dépossédant ainsi l'école publique de ses meilleurs éléments. Cette réalité génère une concentration toujours plus grande d'élèves en difficulté en classe ordinaire et empêche les enseignantes et enseignants de faire leur travail premier, enseigner. Dans un tel système, où l'inclusion des uns mène à l'exclusion des autres, l'école publique est dévaluée et dénaturée de sa mission.

VERS UN NOUVEAU MODÈLE D'INTÉGRATION

La FAE croit à une éducation gratuite, universelle et accessible pour tous les élèves. Mais nous rejetons fermement tout modèle d'intégration des EHDA qui signifierait l'inclusion totale sans garantie de services. Pour réaffirmer le rôle de l'école publique comme lieu institutionnel par excellence

de transmission des savoirs, il faut lui donner les moyens de répondre aux besoins des élèves et du personnel enseignant. Si l'école se doit d'être inclusive, ce ne doit pas être nécessairement le cas pour la classe.

N'en déplaise aux tenants de l'inclusion à tout prix – et ils étaient nombreux à Québec le 25 octobre dernier – l'intégration des EHDA doit se réaliser sur les bases d'un nouveau modèle. Pour la FAE, celui-ci doit d'abord et avant tout reposer sur de véritables mesures de prévention et doit privilégier l'intervention précoce auprès des élèves. Cette approche préventive a bien sûr pour objectif de contrer l'aggravation des difficultés chez de nombreux élèves. Mais au-delà la réalité scolaire, elle s'inscrit dans un véritable projet de société où les causes profondes de plusieurs difficultés vécues à l'école, comme la pauvreté et l'exclusion sociale, doivent être contrées.

UN SOUTIEN FINANCIER IMPORTANT

De véritables solutions aux problèmes de l'intégration des EHDA ne peuvent voir le jour sans un soutien financier adéquat. Et quand il est question d'intégration, on ne peut se limiter à une simple approche comptable qui ne proposerait qu'une réduction du nombre d'élèves par classe. Il faut assurer des services suffisants et bien réels de façon continue pour tous les élèves intégrés afin de réunir les conditions pour la réussite de tous.

Au terme de la rencontre du 25 octobre, la ministre Beauchamp déclarait que « l'échec n'était pas une option » et que des solutions devront être identifiées d'ici juin 2011. Sitôt proclamée, la résolution de la nouvelle titulaire du MELS semble déjà mise à mal par la présidente du Conseil du trésor qui annonçait de nouvelles restrictions budgétaires pour le réseau des commissions scolaires. La FAE entend bien revendiquer d'importants changements dans le cadre des travaux que réalisera le comité paritaire prévu dans le dossier. Des changements qui devront être soutenus par un réinvestissement majeur en éducation. Qu'on ne s'y méprenne pas ! Sur l'ensemble de la question de l'intégration des EHDA, le gouvernement a clairement une obligation de résultat. Cela tombe bien, nous avons des solutions à lui présenter.



PIERRE ST-GERMAIN

Le 25 octobre 2010, MM. Pierre St-Germain et Sylvain Mallette de la FAE ont déposé à la ministre Line Beauchamp plus d'un millier d'histoires ignorées d'en haut, c'est-à-dire plus d'un millier de pages racontant les histoires de milliers d'enfants, d'élèves, de parents, de familles, d'enseignantes et enseignants aux prises avec des problèmes qui rendent plus difficile, voire impossible l'apprentissage ou l'enseignement.

Quand le petit cochon en est plutôt un gros !

Récemment, les médias ont « fait tout un plat » d'un don de quatre millions de dollars de la Banque Royale du Canada (RBC) à la campagne de financement que mènent conjointement les fondations du CHUM et du CUSM. Des gens prenaient la pose derrière un gros chèque, espérant encourager d'autres grands acteurs à emboîter le pas.

Moi aussi, j'aime bien entendre que le secteur privé fait sa part dans la société. Mais j'aime encore mieux quand il fait sa **juste part**. Parce que ce quatre millions n'a pas la même valeur selon le revenu qu'on a... ou qu'on n'a pas.

Par exemple, pour le premier trimestre de 2010, le bénéfice net de la RBC a été de 1,5 G\$, soit le plus élevé du groupe des cinq grandes banques canadiennes dont les profits globaux ont totalisé plus de cinq milliards de dollars pour cette période¹. Tout à coup, le quatre millions de la RBC m'apparaît moins important !

Et vous, saviez-vous que la RBC possède 32 filiales dans des paradis fiscaux (la Barbade, les Bahamas, les îles Anglo-Normandes, l'île Grand Cayman, le Luxembourg, la Trinité-et-Tobago, etc.) ?

Or, une recherche publiée en 2008² démontre qu'en utilisant leurs filiales, les cinq grandes banques canadiennes ont réussi à éluder l'impôt d'un montant de seize

milliards de dollars tant aux fiscs canadien que provinciaux, entre 1993 et 2007. En effet, les banques RBC, Toronto-Dominion, Scotia, de Montréal et CIBC – le *Big Five* dont les actifs totalisent 2 143 milliards de dollars – auraient détourné plus de 2,4 milliards en 2007, soit 2,1 milliards de plus qu'en 1993, alors qu'elles avaient détourné 302 millions vers les paradis fiscaux. Une augmentation de 700 % en quinze ans !... Combien elle a donné déjà, la RBC ?

Pendant ce temps, nos gouvernements répètent *ad nauseam* qu'ils n'ont pas d'argent, qu'ils ne peuvent augmenter l'impôt des plus fortunés et qu'il leur faut respecter les cadres budgétaires prévus.

Certains se consolent en pensant que ce quatre millions n'est pas parti à l'extérieur de nos frontières. Mais dans ce cas, j'aurais préféré que ce don de la RBC ne lui donne pas en plus accès à un crédit d'impôt de 32 %...

JACQUES BENOIT

1. <http://lapresseaffaires.cyberpresse.ca/economie/services-financiers/201003/09/01-4258844-les-profits-des-banques-canadiennes-en-forte-hausse.php>

2. Léo-Paul LAUZON et Marc HASBANI, *Les banques canadiennes et l'évasion fiscale dans les paradis fiscaux : 16 milliards de dollars d'impôts éludés – Pour la période de quinze ans allant de 1993 à 2007*, Chaire d'études socio-économiques de l'UQAM, 2008.

LE CHEMINEMENT PARTICULIER D'UN DÉTOURNEMENT

Par Wilfried Cordeau



L'expérience publique québécoise en matière d'adaptation scolaire a tout juste 50 ans. Auparavant, les enfants dits « exceptionnels » étaient la plupart du temps laissés pour compte, abandonnés aux soins d'œuvres charitables ou de communautés religieuses, et rares étaient ceux que l'on scolarisait.

La Révolution tranquille rejette cette ségrégation sociale et scolaire en lui préférant une école publique démocratique, universelle et accessible. Fondée sur l'égalité des chances, cette école moderne doit s'adresser à tous les enfants, et leur offrir des services éducatifs quelle que soit leur condition. Dans cet esprit, la commission Parent recommande la mise en place de services spécialisés. Un défi de taille, qui nécessite une intervention univoque de l'État. « Le secteur de l'enfance exceptionnelle doit être organisé sans retard sur une base provinciale et selon un plan d'ensemble rationnel [...]. Seul l'État peut vraiment assurer une coordination et un financement efficaces de l'enseignement aux exceptionnels »¹, estime la commission Parent.

Dix ans plus tard, le Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) prend acte des efforts déployés par l'État pour scolariser les enfants en difficulté. Dans la plupart des commissions scolaires, des mesures d'identification accompagnent la mise en place de deux secteurs d'enseignement, l'un régulier et l'autre spécialisé. Se caractérisant principalement par des classes spéciales réservées aux élèves « inadaptés », ce secteur s'avère le parent pauvre de la démocratisation scolaire. Alors que les effectifs et les besoins continuent d'augmenter dans tout le réseau public, le comité presse le gouvernement

d'adopter une politique claire et d'agir en matière d'adaptation scolaire.

À cet effet, le COPEX recommande d'établir des passerelles de soutien entre la classe ordinaire et les services spécialisés, dans la perspective de fournir à l'élève en difficulté les services les plus adaptés à ses besoins tout en se rapprochant le plus possible du cadre « normal » d'enseignement. Dans cet esprit, le comité préconise l'intégration conditionnelle des élèves en difficulté en classe ordinaire selon un modèle progressif dit en

cascade, qui favorise le plus possible l'intégration ou le retour en classe ordinaire avec services. Le diagnostic des difficultés de l'élève est la pierre angulaire de ce modèle, sur laquelle doivent s'appuyer la mobilisation de l'équipe-école autour du plan d'intervention qui en découle, ainsi que les ressources humaines et financières nécessaires à sa réussite.

Le Livre orange (1979) et la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (1979) s'inspirent directement du rapport COPEX. Le gouvernement y réaffirme le « leadership » du ministère de l'Éducation (MEQ) en matière de scolarisation des élèves en difficulté, et instaure le système d'intervention en cascade afin de favoriser leur intégration en classe ordinaire. Jusqu'en 1999, c'est ce modèle qui caractérisera la politique québécoise de l'adaptation scolaire.

En même temps, le gouvernement du Québec reconnaît les droits des personnes handicapées, amendant en conséquence la Charte des droits et libertés de la personne et créant l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) afin de promouvoir l'intégration sociale et scolaire de celles-ci.

En 1988, la Loi sur l'instruction publique (LIP) est modifiée afin d'obliger les commissions scolaires à adapter leurs services éducatifs aux besoins des élèves HDA. Le modèle d'adaptation scolaire repose désormais sur des assises légales² qui lient intimement diagnostic, plan d'intervention,





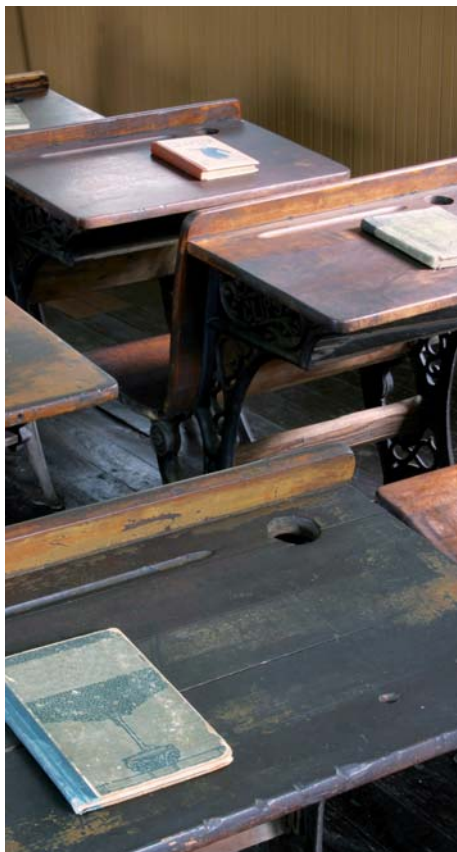
services et ressources à mobiliser pour favoriser et soutenir l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire.

LE TOURNANT : LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Signe du succès de la politique de l'adaptation scolaire, le taux d'intégration ne cesse de s'accroître depuis 1978. En 1995-1996, la Commission des États généraux sur l'éducation se réjouit de constater, à cet égard, que « le Québec fait partie des provinces qui offrent aux élèves en difficulté les meilleures garanties de respect de leur droit à l'éducation. »³ D'après les commissaires, un consensus social existe à l'effet de « poursuivre le mouvement d'intégration de ces élèves à l'école ordinaire ». Mais pas à n'importe quel prix : cette intégration doit demeurer un idéal, appuyé et soutenu par des services et des mesures spécialisés, à la source desquels le diagnostic et l'identification des besoins et des moyens à mettre en place demeurent incontournables.

Un tel consensus soulève d'importantes attentes à l'endroit du gouvernement. Au lendemain des États généraux, tous se seraient attendus à un réinvestissement important en éducation. Malheureusement, le gouvernement Bouchard s'est engagé dans une voie contraire. Présentant en février 1997 son plan d'action *Prendre le virage du succès*, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, en annonce les couleurs : « L'atteinte du déficit zéro amène le gouvernement à des choix budgétaires difficiles. [...] Nous devons, plus que jamais, parvenir à une plus grande efficacité, à un meilleur rendement. »⁴ Le projet de réforme de l'éducation qu'elle soumet, dans un tel esprit de rationalisation, va d'ailleurs considérablement modifier le rôle et l'acte professionnel des enseignantes et enseignants.

En 1999, François Legault, son successeur, présente une nouvelle politique de l'adaptation scolaire qui, bien loin du consensus des États généraux, s'inscrit dans cette démarche de rationalisation et soutient la réforme de l'éducation. D'ailleurs, pour légitimer ses orientations, elle en porte le discours idéologique. En effet, elle accentue la responsabilité des enseignantes et enseignants dans l'adaptation



des services éducatifs, et ouvre la porte à la différenciation pédagogique. De plus, elle présente l'accentuation de l'intégration et l'abolition du redoublement comme des alternatives de réussite éducative qui participent d'une mission de socialisation.

Dans la foulée de cette politique, le ministère modifie, en l'an 2000, le classement des élèves en difficulté. Il y introduit la notion d'« élève à risque », autour de laquelle il réorganise une partie du financement et des services adaptés à l'intérieur d'une enveloppe globale. La même année, il fait adapter la convention collective des enseignantes et enseignants à cette nouvelle réalité. L'ensemble de la manœuvre a pour effet de confondre dans la catégorie « élèves à risque » divers troubles de comportement sans les distinguer. Le résultat s'en fait rapidement ressentir : dès 2004, le Vérificateur général du Québec dénonce ce flou artistique et constate que l'état de l'intégration des « élèves à risque » laisse d'autant plus à désirer qu'elle révèle d'importants doutes quant à son encadrement et à ses résultats. Néanmoins,

il n'est alors pas question de revoir les fondements de la politique ministérielle.

Enfin, en 2005, par les dispositions nationales, le gouvernement répond à cette situation en retirant carrément les élèves à risque de la définition d'élèves HDAA. Ce faisant, il établit une offre de services pour l'ensemble des élèves à risque, indifféremment de l'évaluation de leurs besoins. Cette approche non catégorielle change radicalement la donne. Elle confirme le rejet du consensus des États généraux par le gouvernement au profit d'une approche plus économique qui dissocie la difficulté de l'élève du type de services dont il doit bénéficier. Dans ce cadre, l'identification de la difficulté n'est plus garante de services adaptés pour une portion croissante des élèves en difficulté. De cette manière, le mouvement d'intégration en classe ordinaire prend une tout autre allure : les services sont qualitativement et quantitativement moins disponibles et le poids de la réussite de cette intégration repose sur l'enseignante ou enseignant. L'esprit général qui anime le gouvernement depuis le début de la réforme demeure donc.

Alors que, de 1978 à 1999, l'intégration conditionnelle a toujours été reconnue comme un moyen concret de tendre vers un idéal d'inclusion scolaire, les politiques et approches adoptées par les divers gouvernements depuis 1999, tournées vers l'intégration à tout prix, transforment résolument cet idéal en moyen. Jalon après jalon, prenant prétexte du droit à la socialisation et s'appuyant sur les fondements idéologiques de la réforme, ils ont voulu rationaliser le réseau public d'éducation en s'appuyant notamment sur un détournement de l'adaptation scolaire. Et ce, au détriment des conditions d'apprentissage des élèves et des conditions d'exercice des enseignantes et enseignants.

1. Rapport Parent, Tome II, 1964, p. 370.

2. Entre autres, la LIP prévoit les modalités d'évaluation, d'intégration en classe ordinaire, de services à l'intégration, de pondération des groupes, de regroupement, d'élaboration et de suivi des plans d'intervention relatifs aux élèves HDAA.

3. Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 13.

4. Extrait des notes pour une allocution de la ministre de l'Éducation et ministre responsable de la Famille, M^{me} Pauline Marois, à l'occasion de la présentation des plans d'action de la réforme de l'éducation, 4 février 1997.

SONDAGE AUPRÈS DE PARENTS

UN MODÈLE D'INTÉGRATION À REVOIR



Par Guy Desmarais



À la veille de la *Rencontre des partenaires en éducation* organisée par la ministre Beauchamp, la FAE divulguait les résultats d'un sondage sur l'intégration des EHDA mené auprès de cinquante parents québécois. Les résultats témoignent d'une quasi-unanimité; le modèle actuel d'intégration doit être revu en profondeur.

Si les parents sondés sont d'accord pour que l'école publique donne des services aux différents élèves, il est clair que cela ne peut se faire n'importe comment et que la classe ordinaire ne doit pas être le lieu d'intégration de tous les élèves. C'est ainsi que 61 % des parents sont en désaccord avec le fait que les classes ordinaires de l'école publique doivent accueillir tous les enfants sans égard à leur handicap ou à leur difficulté. De plus, pour 60 % des parents, la présence d'enfants en difficulté dans les classes ordinaires nuit à l'apprentissage scolaire des autres enfants. Le malaise suscité par l'application de la politique de l'adaptation scolaire en place depuis dix ans est, on ne peut plus, évident.

Pour 95 % des parents, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires doit se faire en tenant compte du type de difficultés rencontrées et du nombre total d'élèves par classe. Pour eux, tout comme pour les enseignantes et enseignants, certaines balises doivent exister pour encadrer l'intégration. Il existe des contraintes dont on doit tenir compte.

Par ailleurs, 95 % des parents croient que l'intégration des élèves en difficulté dans les

classes ordinaires doit constamment être soutenue par des services spécialisés. Depuis des années, les enseignantes et enseignants demandent d'être mieux épaulés dans leur travail soit par des ressources professionnelles spécialisées ou par un soutien technique approprié. Or, ces ressources sont insuffisantes compte tenu des besoins du réseau scolaire.

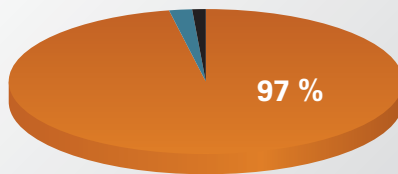
Si l'école publique doit accueillir tous les enfants, peu importe leur difficulté, les classes ordinaires ne peuvent répondre aux besoins de tous les élèves. Pas étonnant alors de constater que 97 % des parents se montrent en accord avec le fait que les enseignantes et enseignants devraient obtenir davantage de soutien pour accompagner des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

C'est donc un solide appui au besoin qu'ont les profs d'être mieux soutenus pour faire leur travail auprès des élèves ayant des difficultés et que cette tâche ne peut relever d'eux seuls. Pourtant, depuis dix ans, on compte surtout sur eux pour fournir les services d'aide, leur demandant trop souvent de se substituer aux ressources professionnelles manquantes, en leur demandant d'être des « super profs » à la fois psychologue, travailleur social, spécialiste des troubles du langage et accessoirement... enseignant.

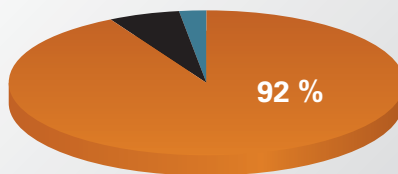




Les enseignantes et les enseignants doivent obtenir davantage de soutien pour accompagner les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.



Le gouvernement doit investir davantage pour répondre aux besoins des élèves ainsi que du personnel enseignant, et ce, peu importe le contexte budgétaire.



■ En accord ■ En désaccord ■ Ne sait pas / Refus

INVESTIR DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE

Il est intéressant de noter que pour 92 % des parents, le gouvernement devrait investir davantage pour répondre aux besoins des élèves ainsi que du personnel enseignant, et ce, peu importe le contexte budgétaire.

Au mois d'août, la FAE posait la même question à l'ensemble de la population et 88 % des répondants s'étaient dit en accord avec le fait que le gouvernement devrait investir encore davantage en éducation pour avoir une école publique de qualité. De tels résultats indiquent un large consensus social pour la bonification des sommes consenties pour l'éducation publique au Québec.

Néanmoins, en limitant la croissance des dépenses à 2,2 %, le budget Bachand couvre à peine les coûts de système en éducation. En fait, il manque environ 700 M\$ dans les coffres des écoles primaires et secondaires pour simplement rattraper la moyenne canadienne des investissements en éducation. Pourtant, au même moment, il y a 500 M\$ qui sont donnés chaque année au réseau privé.

Devant l'insuffisance du financement, il n'est donc

pas étonnant de constater que pour 91 % des parents, la totalité des budgets alloués aux commissions scolaires pour aider les enfants en difficulté devrait aller directement dans les écoles et se traduire en services pour ces enfants.

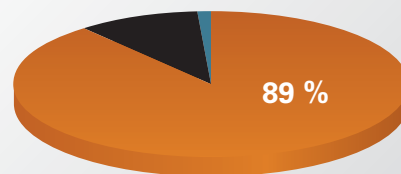
Ce qui est souhaité ici, c'est que l'on s'assure que tout l'argent destiné aux élèves en difficulté serve à ce pour quoi il est destiné, c'est-à-dire des services pour les élèves. C'est ce que la FAE demande également. Et ceci vaut tant pour les commissions scolaires qui ont la responsabilité de distribuer les sommes de façon équitable que pour les écoles qui reçoivent cet argent.

Par ailleurs, parmi les mesures susceptibles de répondre aux besoins des EHDA, les parents sont nombreux à appuyer la mise en place de classes spécialisées. Ainsi, pour 90 % d'entre eux, l'école publique devrait mettre en place plus de classes spécialisées pour répondre aux besoins des enfants ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Le sondage réalisé en août dernier dévoilait que 83 % des répondants favorisaient la mise en place de classes spécialisées pour les enfants ayant des troubles graves d'apprentissage pour améliorer la qualité de l'école publique. Que l'on soit parent ou citoyen en général, il semble que le recours à la classe spécialisée va de soi pour certains élèves qui ont des difficultés particulières. Pourtant, de nombreuses commissions scolaires continuent à réduire le nombre de classes spécialisées.

Les résultats de ce sondage sont limpides ; le statu quo en matière d'intégration est tout simplement irrecevable. Pour permettre à l'école publique québécoise de véritablement remplir sa mission d'instruire, il faut de toute urgence repenser l'intégration des EHDA.

Si l'école publique doit accueillir tous les enfants, peu importe leur difficulté, les classes régulières ne peuvent répondre aux besoins de tous les élèves.



■ En accord ■ En désaccord ■ Ne sait pas / Refus

INTÉGRATION DES EHDA

UN PORTRAIT JURIDIQUE NUANCÉ



Par Natacha Lecompte
et Marie-Andrée Bénard



Les nombreux recours intentés par des parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les décisions des tribunaux qui en découlent, ont laissé à tort l'impression que l'intégration des EHDA aux classes ordinaires relève de l'automatisme. Qu'en est-il exactement? La FAE vous propose un bref tour d'horizon de la jurisprudence en la matière.

Les principes juridiques de l'intégration des EHDA reposent notamment sur la Charte des droits et libertés de la personne (la Charte) et la Loi sur l'instruction publique (LIP). D'une part, l'article 10 de la Charte précise qu'un handicap ne saurait priver une personne du plein exercice de ses droits et libertés. De plus, toute mesure qui compromettrait ce droit fondamental constitue un geste discriminatoire. On comprendra que c'est généralement en s'appuyant sur cet article de la Charte que les parents d'EHDA intentent des recours contre les commissions scolaires, en invoquant la discrimination sur la base d'un handicap, lorsqu'ils refusent de voir leur enfant fréquenter une classe spéciale.

D'autre part, l'article 234 de la LIP prévoit que la commission scolaire doit adapter les services éducatifs aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'article 235 oblige la commission scolaire à assurer l'intégration harmonieuse de cet élève dans un groupe ordinaire lorsque l'évaluation de ses besoins démontre que celle-ci est en mesure de faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une **contrainte excessive** ni une **atteinte** aux droits des autres élèves.

De là à conclure que ces dispositions (celles de la Charte et de la LIP) conduisent inévitablement à intégrer les EHDA, il n'y a qu'un pas, que plusieurs franchissent allègrement. Et pourtant...

SELON LA JURISPRUDENCE

En 1994, dans deux décisions distinctes¹, la Cour d'appel s'est prononcée sur la question de l'intégration d'EHDA. Contrairement à la croyance populaire, la Cour d'appel affirmait

que la LIP ne fixe pas l'intégration comme un objectif à réaliser pour tous. La cour établit plutôt que l'adaptation des services éducatifs aux besoins de chacun des EHDA, en fonction de leurs apprentissages et de leur insertion sociale, constitue la norme. La nuance est de taille! Ainsi, l'obligation des commissions scolaires est d'aménager des services permettant le plein épanouissement des EHDA. En d'autres termes, par ce jugement la Cour d'appel affirmait que l'intégration n'est pas un droit absolu, mais bien un **moyen** que les commissions scolaires **doivent privilégier**.

En 1997, par l'arrêt Eaton², la Cour suprême du Canada s'est également prononcée sur l'intégration. Dans cette affaire, les parents d'une fillette de douze ans atteinte de paralysie cérébrale souhaitaient qu'elle soit intégrée au programme régulier. Ce jugement marque un tournant crucial parce que, dans un premier temps, il impose désormais aux tribunaux, dans des causes similaires, de prendre leur décision en tenant compte d'abord et avant tout de l'intérêt de l'enfant. Ensuite, parce que la Cour rejette l'existence d'une présomption favorable à l'intégration. Pourquoi? Essentiellement parce qu'une telle présomption, en créant une norme juridique impérative, empêcherait de placer l'intérêt de l'enfant au cœur de la démarche. Par la suite, en 1997, le gouvernement québécois a modifié les articles 234 et 235 de la LIP et adopté de nouvelles politiques relatives à l'adaptation scolaire.

En 2006, la Cour d'appel du Québec s'est penchée à nouveau sur la question³ et a conclu que la LIP, qui fait de l'intégration un but à atteindre sous réserve de l'évaluation des besoins et capacités de l'enfant, est en tout point conforme avec l'arrêt Eaton de





1997 puisque l'intérêt de l'enfant est au cœur de la démarche d'intégration québécoise. La cour affirme alors que les modifications apportées à cette loi à la suite de l'arrêt Eaton ne modifient en rien les principes de l'intégration.

Que faut-il retenir de cette brève présentation de la jurisprudence? En premier, que la décision d'intégrer ou non un enfant en classe ordinaire doit être prise en examinant ses besoins, ses capacités et son meilleur intérêt. Ensuite, que si la commission scolaire considère que l'intégration est souhaitable pour l'enfant, elle doit apprécier si cet accommodement est raisonnable ou s'il ne représente pas plutôt une contrainte excessive. Auquel cas, l'intégration en classe ordinaire ne peut avoir lieu.

ET LES ACCOMMODEMENTS RAISONNABLES

C'est en 1985 que la Cour suprême du Canada s'est pour la première fois penchée sur la question des accommodements raisonnables⁴. La Cour affirmait alors que l'accommodement raisonnable « consiste à prendre des mesures raisonnables pour s'entendre avec le plaignant, à moins que cela ne cause une contrainte

excessive : en d'autres mots, il s'agit de prendre les mesures qui peuvent être raisonnables pour s'entendre sans que cela n'entrave indûment l'exploitation de l'entreprise de l'employeur et ne lui impose des frais excessifs. » Depuis, les tribunaux ont fait évoluer le concept d'accommodement raisonnable qui est aujourd'hui inhérent au droit à l'égalité.

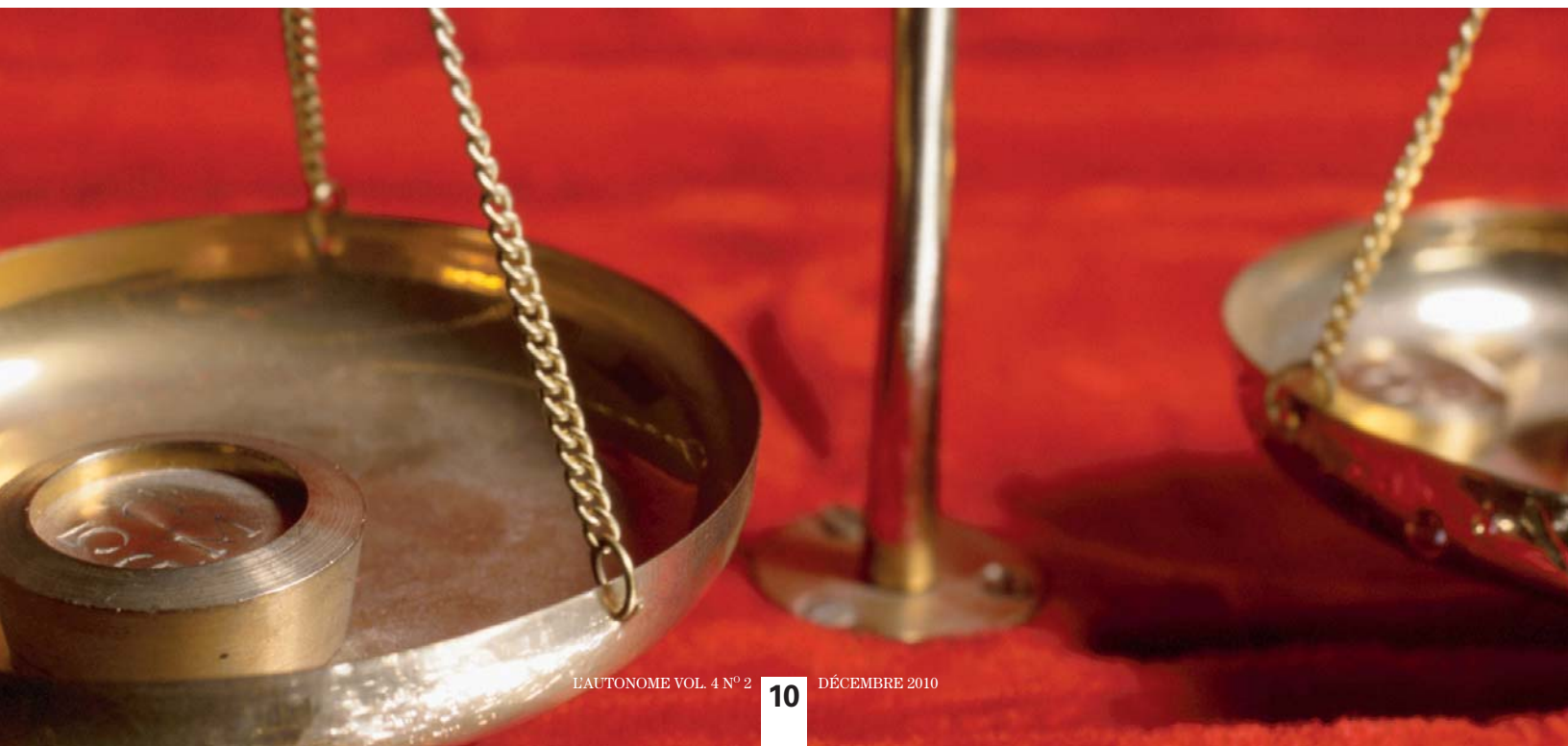
Cette généralisation de l'obligation d'accommodement raisonnable soulève la question de ses limites. En fait, il s'agit d'une obligation de moyens par opposition à une obligation de résultat. Afin de s'assurer que la mesure d'accommodement ne constitue pas une contrainte excessive, on étudiera son coût et l'atteinte aux droits des autres personnes concernées, ainsi que le fardeau organisationnel qu'elle engendre.

Ainsi, dans le contexte de l'intégration d'un EHDA, la commission scolaire n'est pas tenue d'intégrer l'élève en classe ordinaire s'il en résulte une situation déraisonnable. Ce résultat déraisonnable pourrait être causé par la lourdeur de la tâche pour l'enseignante ou enseignant, une atteinte disproportionnée au droit à l'éducation des autres élèves ou les frais financiers excessifs engendrés (rénovation de la salle de classe, installation

d'un ascenseur, salaire d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur, etc.). Chaque cas constitue donc un cas d'espèce.

L'intégration en classe ordinaire d'un EHDA constitue-t-elle un droit constitutionnel enchâssé dans la Charte? À l'évidence, ce bref tour d'horizon de la jurisprudence propose un portrait beaucoup plus nuancé où l'intégration ne peut être réalisée sans tenir compte de l'intérêt de l'enfant, mais aussi des contraintes qu'elle génère. Le fait de ne pas intégrer un EHDA n'est donc pas en soi discriminatoire si la commission scolaire essaye de démontrer le caractère excessif de la contrainte. La véritable question est peut-être davantage de savoir si elle s'en donne toujours la peine.

1. *Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu c. Québec (Commission des droits de la personne du Québec)*, [1994] R.J.Q. (C.A.); *Commission scolaire régionale Chauveau c. Québec (Commission des droits de la personne)*, 1994 CanLII 5704 (Qc C.A.).
2. *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant*, [1997] 1 R.C.S. 241.
3. *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, 2006 QCCA 82 (CanLII).
4. *Commission ontarienne des droits de la personne c. Simpsons-Sears*, [1985] 2 R.C.S. 536.



L'INTÉGRATION AU QUOTIDIEN

Par **Monique Moisan**
Collaboration spéciale

« L'enfer est pavé de bonnes intentions », disait-on autrefois. Cette maxime illustre bien la réalité vécue dans nos écoles publiques aujourd'hui : la louable intention d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans des classes ou groupes ordinaires a précipité nombre d'enseignantes et enseignants, ainsi que leurs élèves, dans un véritable enfer...

ÇA COMMENCE AU PRÉSCOLAIRE

Christine d'Amour enseigne au préscolaire dans un milieu défavorisé : « Il y a des élèves qui se font frapper, qui vivent de la violence et qui me demandent de les protéger. » Un jardin de gentils bouts de chou, le préscolaire ? Pas toujours. C'est la porte d'entrée dans notre système d'éducation public. Or, la plupart des enfants y arrivant et qui ont des difficultés ne sont pas codés, et cela peut prendre des années avant qu'ils ne le soient : « Habituellement, les cas les plus lourds sont identifiés en première année, jamais au préscolaire en milieu défavorisé. Dans les milieux favorisés, beaucoup de parents ont déjà fait des démarches avant l'entrée à l'école, mais ici, ça n'arrive pratiquement jamais. On n'a aucune idée de la composition

du groupe. » Souvent, les parents des élèves HDAA ont eux-mêmes vécu des difficultés lorsqu'ils étaient à l'école et ils ont du mal à joindre les deux bouts. Cela pèse lourd dans la balance, car ils se retrouvent dans l'incapacité, ou presque, de venir en aide à leur enfant dans son parcours scolaire.

Les troubles de comportement et les carences en habiletés sociales se répercutent constamment dans la classe : « Dans notre école, les classes sont petites et c'est difficile pour les enfants. Ils peuvent difficilement être dans leur bulle. Lorsqu'un enfant entre en crise, les autres sont plus fébriles et les plus fragiles vont eux aussi tomber en crise. Il y a un phénomène d'entraînement inévitable. C'est comme avoir une bombe à retardement dans la classe. » Heureusement pour elle et ses élèves, Christine enseigne dans une école dont la direction a fait de l'intégration des EHDA une priorité : « Nous avons une technicienne en éducation spécialisée (TES) à temps plein et sa stagiaire, et une psychoéducatrice à raison de quatre jours par semaine. Nous avons donc des services dans l'école, mais cela reste très lourd, car il y a vraiment beaucoup d'élèves en difficulté. » L'ajout de personnel en éducation spécialisée à temps plein dans la classe tout au long de l'année, et pas seulement au moment de la rentrée scolaire, améliorerait beaucoup la situation.



M^{me} Christine d'Amour,
enseignante au préscolaire

PUIS ON ARRIVE AU PRIMAIRE

En général, c'est en troisième année que les élèves sont codés. Par la suite, la tâche s'allège un peu puisque les cas les plus lourds sont retirés des classes ou groupes ordinaires et que les besoins des élèves sont mieux pris



en compte. Mais le nombre d'élèves ayant besoin de services spécialisés demeure élevé : « L'an dernier, sur une classe dite ordinaire de vingt élèves, j'en avais seize qui avaient un plan d'intervention, dont douze voyaient un orthopédagogue quatre fois par semaine. Et je n'ai pas de services supplémentaires, comme la présence d'un TES », explique Isabelle Marion, qui enseigne en 3^e année.

Aux difficultés socioéconomiques que vivent les parents s'ajoute une barrière culturelle importante : beaucoup d'enfants proviennent de familles allophones. « Le niveau de vocabulaire des enfants est très faible et les références culturelles qui sont dans les manuels ne les touchent pas nécessairement, car ce n'est pas leur culture d'origine. Ils ne voient pas les inférences dans les textes parce qu'ils ne sont pas capables de capter la subtilité de la langue. Ils sont en situation d'échec sur le plan de la compréhension de texte, mais le sont-ils vraiment ? » Le problème se répercute également en mathématiques, quand on leur demande de résoudre un problème raisonné dont ils ne comprennent pas le sens des mots ou les référents culturels. En bout de piste, il est rare que le programme soit vu au complet et tout le monde y perd, même les meilleurs élèves.

APRÈS, C'EST SECONDAIRE, COMME DISAIT SOL

Il n'y a pas nécessairement de continuité du primaire au secondaire dans les suivis et le soutien aux élèves en difficulté. Par ailleurs, si un élève n'a pas été identifié au cours du primaire comme ayant des problèmes d'apprentissage, il est parfois très difficile de le faire coder une fois qu'il est parvenu au secondaire, même s'il reçoit déjà des services à l'extérieur de l'école : « Depuis mon arrivée ici, explique Benoît Bergeron, professeur de science dans une école secondaire pour filles, l'école n'a jamais appliqué la convention collective. J'ai toujours rédigé les rapports comme il se doit, contacté les parents, demandé des comités ad hoc et, au bout du compte, jamais les élèves ne sont codés



M. Benoît Bergeron, enseignant de science dans une école secondaire pour filles

avant la fin de l'année. Pourtant, la convention stipule que nous sommes en signalement continu : l'élève devrait être évalué et obtenir les services. La direction de l'école, jouant le jeu de la commission scolaire, va mettre des bâtons dans les roues afin de ne pas coder ces élèves : atermoyer, différer, lever des obstacles de sorte que les services n'arrivent que peu ou pas. »

Benoît cite le cas d'une élève diagnostiquée comme schizophrène au cours de l'été 2009 : « Au printemps, l'élève était venue me dire qu'elle voyait, à ma droite, une petite femme de couleur mauve. Elle avait ce type de problèmes depuis l'âge de cinq ans, mais elle avait réussi à le cacher à ses parents jusqu'à l'adolescence. Pendant des mois, on a ajusté sa médication et elle dormait en classe. On nous demandait de la réveiller, de la sortir de sa torpeur. Mes collègues et moi-même avons signifié que ce n'était pas là notre travail. Ils ont réussi à adapter sa médication en décembre et elle est redevenue fonctionnelle, mais elle a dû reprendre son année. Pour cette élève, j'avais demandé très tôt dans l'année qu'il y ait un comité ad hoc pour étudier son dossier. Mais là, on nous a dit qu'on n'avait toujours pas reçu l'évaluation du psychiatre, et ce, mois après mois jusqu'en janvier. Si bien que l'élève a été codée une année plus tard. » Une autre élève, schizophrène également, nuisait considérablement à son enseignement

et à l'apprentissage des autres en contravention flagrante à l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique. Il s'agissait d'un cas très lourd : elle se levait en classe, posait des questions continuellement et harcelait littéralement ses camarades pour savoir ce qu'elle devait écrire dans ses notes. Benoît a demandé un comité ad hoc, mais « plutôt que de demander une évaluation, ce qui est le rôle du comité, c'est le procès des professeurs qui est fait : avez-vous fait tout ce qui était possible ? Avez-vous fait ceci ? Avez-vous fait cela ? Là où on peut faire une différence, c'est quand les profs se tiennent et exigent une évaluation. »

ET IL Y A AUSSI DES PROGRAMMES SPÉCIAUX

En dehors du programme régulier, il existe des classes d'insertion ou de réinsertion au marché du travail. Nathalie Peterson enseigne à des élèves âgés de seize à dix-huit ans dans le programme *Formation préparatoire au travail*. Cette formation de deux ans s'adresse aux jeunes n'ayant pas les acquis du 3^e cycle du primaire. « Les troubles sont surtout la dyslexie, la dysorthographe et quelques cas, plus rares, de dysphasie. Plusieurs ont également développé des troubles de comportement. Leur estime de soi est au plus bas et ils recherchent attention et même amour. Certains me font des confidences et m'appellent maman sans faire exprès. » Le travail principal consiste à leur faire connaître des succès, même petits, afin de reconstruire leur estime d'eux-mêmes. La construction d'une relation de qualité avec les élèves est très exigeante, particulièrement en début d'année. Malheureusement, les conflits entre élèves ou la présence de *leaders* négatifs entraînent souvent des situations pénibles, allant jusqu'à la violence verbale envers l'enseignante.

Raymonde Beaulieu est professeure à l'éducation des adultes. Ses groupes sont composés de personnes âgées de 16 à 24 ans : « D'entrée de jeu, la difficulté est de recevoir des décrocheurs, et ce, tout au long de l'année, car l'admission est continue. Malgré leur âge, il y a souvent des problèmes de discipline dans la classe : certains ont

eu ou ont encore des problèmes de consommation (alcool, narcotique), d'autres ont été victimes d'inceste et il y a aussi des *leaders* négatifs avec lesquels il faut composer. Je dois constamment adapter mes interventions. Cette année, ça se passe plutôt bien, contrairement à l'an dernier où j'ai eu affaire à un élève qui m'a fait des menaces : violence verbale et messages dans ma boîte vocale. »

PLUS DE RESSOURCES POUR PLUS DE TEMPS

Les besoins en ressources humaines et financières sont connus : l'effet pervers, c'est que le manque de ressources fait en sorte qu'on s'occupe en priorité des élèves qui ont les plus grands besoins, laissant ainsi à eux-mêmes les élèves qui pourraient pourtant faire de grands pas avec un minimum d'aide. Résultat : les cas les plus lourds n'ont pas tout ce dont ils ont besoin et leur intégration en classe ou groupe ordinaire n'est pas toujours à leur avantage, alors que les cas les moins lourds n'ont à peu près pas de soutien et que les élèves normaux doivent subir les perturbations dans la classe et l'impossibilité, pour le professeur, de voir l'ensemble du programme. On a l'impression qu'en bout de piste, tout le monde est perdant ! Peu importe qu'on enseigne au primaire ou à l'éducation des adultes, la première demande des enseignantes et enseignants est : avoir plus de temps. Du temps pour du répit, pour prendre du recul et mieux analyser les situations, pour mieux préparer les interventions spécifiques... La seconde ? Une meilleure attitude et un meilleur appui de la part des directions d'école et des commissions scolaires. Faut-il le rappeler ? Le personnel enseignant affiche un taux deux fois plus élevé de santé mentale moyenne ou médiocre que dans la population en général (19 % contre 8,1 %), notamment à cause du manque de temps, de ressources et de soutien de la part des directions¹.

1. Nathalie HOULFORT, *Perdre sa vie à la gagner ? La santé mentale du personnel enseignant*, ENAP, 2010.



Le 25 octobre, plus de 150 enseignantes et enseignants masqués étaient à l'extérieur du Centre des congrès de Québec pour évoquer tous les anonymes en difficulté d'apprentissage, les oubliés en difficulté d'adaptation, les absents des listes de services à donner, tous les inconnus dont les besoins sont grands et non comblés, ainsi que tous les autres qui n'ont pas de difficulté particulière, mais qui, par manque de services à leurs camarades, n'obtiennent pas l'enseignement auquel elles et ils ont droit.



ET PARFOIS DE BELLE RÉUSSITE !

L'intégration des EHDAA à l'école publique comporte aussi de belles réussites. Madeleine Auclair enseigne au primaire dans une classe spécialisée. Avec deux collègues, elles partagent les responsabilités d'un programme décloisonné. Dans sa classe, l'intégration sociale est une priorité : « On travaille d'abord l'estime de soi. L'absentéisme est faible et l'on encourage l'esprit de groupe et l'entraide entre les élèves qui en retirent une grande fierté. » Elle raconte l'histoire d'une jeune élève qui était en difficulté d'adaptation : repliée sur elle-même, elle était révoltée et ne connaissait que des échecs. Issue d'une famille en situation difficile, elle avait perdu toute confiance en elle. Madeleine a pris cette élève dans son groupe et a rencontré les parents qui ont accepté de l'appuyer dans son approche. « Pour réussir une vraie intégration, il arrive que l'élève ait besoin d'une pause pour se ressaisir et vivre des réussites. Mais comme les ressources sont limitées, on doit en quelque sorte choisir où investir nos efforts. Il n'y a pas de recette gagnante : il faut des services et la direction doit tenir compte de ce que son personnel lui dit. » Grâce à une dérogation, Madeleine a pu travailler avec cette élève pendant deux années et celle-ci a commencé à connaître des succès et à se faire confiance. Au terme de ces deux années, elle sait maintenant qu'elle est capable de réussir et elle s'est ouverte aux autres tant et si bien qu'elle a été élue présidente de son école. « Cette réussite est le fruit de plusieurs facteurs : la complicité des parents, le soutien de la direction, des ressources professionnelles et le temps pour l'élève de franchir les étapes nécessaires à son succès. »

POUR UNE INTÉGRATION VÉRITABLEMENT RÉUSSIE



Par Nathalie Bouchard
et Sylvain Mallette



Le 25 octobre dernier, la ministre Beauchamp convoquait les « partenaires » de l'éducation à une rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En dépit des sérieuses réserves qu'elle émettait quant au format proposé pour l'exercice, la FAE a saisi l'occasion pour présenter les solutions qu'elle préconise dans ce dossier d'importance.

À LA RECHERCHE DE VÉRITABLES MESURES DE PRÉVENTION

Même si dans sa politique de l'adaptation scolaire, le MELS convient de l'importance de privilégier la prévention, dans les faits, elle demeure quasi inexistante. La cause ? Les directions d'école et les commissions scolaires font le choix d'investir davantage auprès des élèves de 2^e et 3^e cycles du primaire négligeant du coup les mesures de dépistage précoce au préscolaire de même que l'intervention hâtive auprès des élèves du premier cycle du primaire. Trop souvent, les gestionnaires se réfugient derrière l'argument de la maturation de l'enfant, justifiant ainsi leur choix et les dogmes de la réforme. Pour la FAE, la prévention est au cœur des changements nécessaires afin d'agir avant que les problèmes ne deviennent insurmontables. D'ailleurs, la FAE préconise :

- de favoriser le dépistage et l'intervention précoce pour assurer un accès rapide aux services ;
- d'étendre l'entrée progressive tout en tenant compte des particularités des milieux ;
- de mettre en place des classes de préscolaire trois ans à demi-temps et quatre ans à temps plein pour les enfants issus des milieux défavorisés ;
- d'assurer et d'élargir l'accès aux services, et ce, également pour les élèves des classes d'accueil.

ASSURER UNE RÉPONSE AUX BESOINS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Force est d'admettre que le modèle d'intégration actuellement en place tend davantage à répondre aux besoins de la

commission scolaire et de l'école qu'à ceux de l'élève. Combien de fois avons-nous entendu la direction justifier son choix d'intégrer un élève parce qu'il n'y avait pas de place en classe spécialisée ou pas assez d'élèves pour former un groupe ? Ainsi, le choix de la direction d'intégrer ou non un élève à la classe ordinaire ne se fait pas nécessairement sur la base de ses besoins, mais en fonction de l'organisation scolaire. Dans ces circonstances, la volonté ministérielle, de privilégier l'intégration en classe ordinaire a entraîné une inclusion massive et sauvage dont nous connaissons toutes et tous les conséquences pour les élèves et les effets sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants.

Pour véritablement répondre aux besoins des élèves en difficulté, la FAE propose :

- De procéder, au préalable, à une identification des difficultés de l'élève pour déterminer les besoins à combler ;
- Par la suite, de prendre une décision sur la base des besoins et capacités de l'élève quant à la possibilité de l'intégration ou à la fréquentation d'une classe spécialisée ;
- De réviser, en profondeur, la politique de l'adaptation scolaire afin de recentrer l'école sur sa mission première qui est d'instruire.

RÉUNIR LES CONDITIONS POUR ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Comme elle est vécue actuellement, l'intégration handicape la réussite des élèves. Comment les enseignantes et enseignants peuvent-ils répondre à la multitude de besoins des élèves ? Comment assurer à chacune et



chacun, un enseignement à la hauteur de ses attentes? Dans ces circonstances, la classe ordinaire devient davantage un lieu favorisant la socialisation au détriment de sa mission fondamentale : l'instruction. On imagine, sans peine, les conséquences d'une telle situation pour la société de demain.

Pourtant, l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique prévoit que l'intégration peut se faire si l'évaluation des besoins et des capacités démontre qu'elle facilitera les apprentissages. Toutefois, elle ne peut s'effectuer si elle constitue une contrainte excessive ou si elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. La FAE est d'avis que ces contraintes doivent être balisées et utilisées

lors de la prise de décision visant le classement de l'élève. Aussi, la Fédération demande :

- de tenir compte de la composition de la classe (type et nombre de difficultés des élèves);
- de tenir compte de la charge de travail de l'enseignante ou enseignant et des risques pour sa santé;
- d'assurer des services continus pour les élèves intégrés ainsi que des services de soutien pour l'enseignante ou enseignant;
- de mettre en place des mesures pour les raccrocheurs des secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

Lors des travaux du comité paritaire sur l'intégration des EHDAA, qui se dérouleront au cours des prochains mois, c'est la mise en place de ces mesures que la FAE entend réclamer. Le passage vers des conditions d'intégration favorables nécessitera une réelle volonté politique. La mise en place de services et de classes répondant aux besoins des élèves exigera un effort véritable de la part de l'État québécois. Dans la logique du gouvernement actuel, où les limites du cadre budgétaire priment sur le bon sens, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport aura du pain sur la planche pour répondre à l'objectif qu'elle a identifié. D'autant que la ministre Beauchamp reconnaît elle-même que « l'échec n'est pas une option ».



Le 25 octobre, nous affirmions qu'au Québec, nous avons les moyens de bien répondre à nos besoins. Le cadre financier du gouvernement relève de choix économiques, fiscaux et budgétaires qui pourraient être différents. Il est plus que temps que ce gouvernement change d'orientation dans ses choix budgétaires et fiscaux. Parce que les élèves du Québec sont en droit d'avoir les services et l'aide dont ils ont besoin. Parce que les parents sont en droit d'obtenir les services pour lesquels ils paient à travers leurs taxes et l'impôt. Et parce que les enseignantes et enseignants sont en droit de faire le travail pour lequel ils sont payés, c'est-à-dire, enseigner !

EHDAA : l'illusion tranquille ?

Par Wilfried Cordeau

L'enseignant est le pivot d'un changement de paradigme quant à l'égalité des chances. Voilà comment, à la lumière des derniers travaux de Gérald Boutin et Lise Bessette, on pourrait résumer le débat actuel sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans *Inclusion ou illusion ? Éléves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*, ces chercheurs de l'UQÀM proposent une analyse comparative qui regroupe les enjeux en deux courants opposés.

D'abord, l'égalité des chances. Depuis plus de 50 ans, cette notion traduit la mission de l'école au regard de son mandat d'universalité et d'accessibilité des services éducatifs envers les élèves handicapés ou en difficulté. Refusant catégoriquement d'exclure ces élèves de « l'éducation pour tous », le principe d'égalité des chances reflète une volonté sociale, une responsabilité publique de les accueillir et d'assurer leur développement au sein du système éducatif, dans l'objectif de les intégrer le mieux possible à la société. Sur cette prémisse, tout le monde s'entend.

C'est cependant sur son interprétation et ses implications que se pose le débat. Et le mérite pédagogique de Boutin et Bessette consiste précisément à avoir su identifier et exprimer en termes clairs les caractéristiques et la portée des deux pôles d'interprétation qui prévalent et s'affrontent actuellement.

D'une part, le courant dit d'« intégration conditionnelle » se porte à la défense d'une école qui identifie les difficultés et les besoins particuliers de l'élève afin de le soutenir et de le préparer le mieux possible à la réalité sociale. Ce modèle suppose



donc le déploiement de mesures appropriées (diagnostic ; plan d'intervention adapté ; classe, ressource ou service spécialisé) pour accompagner et soutenir l'élève EHDA dans son cheminement, au sein ou en dehors de la classe ordinaire. D'autre part, le courant dit d'« inclusion totale » fait la promotion d'une école inclusive qui n'établit aucune distinction ni étiquette fondée sur le handicap ou les difficultés des élèves et qui s'adapte à leur individualité en vue de préparer une société de la diversité. Fondée sur une conception large et idéaliste du droit à l'éducation, cette vision préconise ainsi l'abolition des classes et services spécialisés au profit d'un modèle unique de classe, dans laquelle chaque élève reçoit un enseignement individualisé. Bien plus que deux approches d'intervention, ce sont là deux visions de l'école et de la société qui s'affrontent.

Pour les auteurs, on nage carrément en plein « glissement de paradigme », le premier modèle ayant prédominé de 1978

à 1999 et le second coïncidant clairement avec les intentions et mécanismes qui se mettent en place depuis 1999 dans la nouvelle politique de l'adaptation scolaire.

D'après Boutin et Bessette, il ne fait aucun doute que le modèle inclusif commande une transformation profonde et radicale du modèle de l'école. Dans les faits, l'abolition programmée des classes et des services spécialisés au profit d'une classe unique, transfère tout le poids de l'inclusion et de la scolarisation des élèves EHDA sur l'enseignant, abandonné à lui-même. Il en découle nécessairement une modification et un alourdissement radical de ses responsabilités, de sa tâche et de sa pratique pédagogique, dès lors résolument tournée vers la différenciation et l'individualisation. Une telle vision, en fin de compte, manque d'autant plus de réalisme qu'elle n'est soutenue ni par la recherche ni par les résultats.

Même s'ils se gardent bien de prendre position, les auteurs n'en font pas moins une démonstration claire, qui n'envisage guère d'autres solutions réalistes et concrètes : cesser l'actuelle intégration « à tout prix » et réorganiser le système de soutien aux EHDA autour d'un diagnostic précoce, d'un réinvestissement et d'un redéploiement publics substantiels en ressources et services spécialisés, ainsi qu'en interventions adaptées pour soutenir les enseignantes et enseignants.

BOUTIN, Gérald et Lise BESSETTE, *Inclusion ou illusion ? Éléves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*, Éditions Nouvelles, 2009.

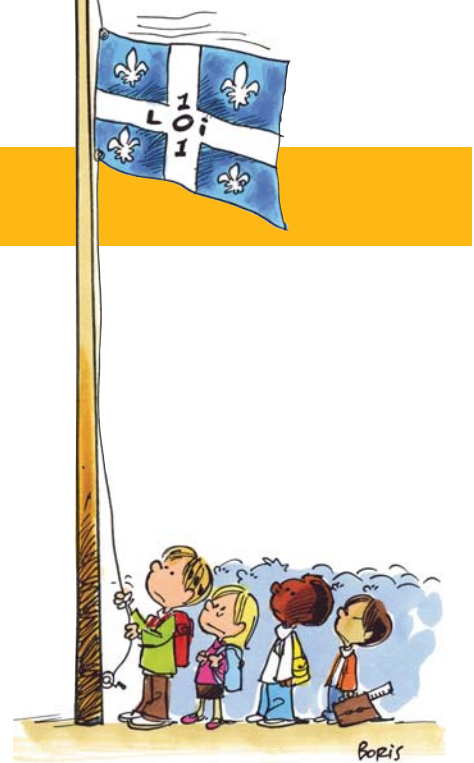
BRÈVES

MAUVAISE LANGUE ET BÂILLON

Nouveau et désolant chapitre dans le dossier des écoles passerelles : le régime Charest, devant l'obstruction du Parti Québécois à l'Assemblée nationale, a suspendu les règles parlementaires pour forcer l'adoption du projet de loi n° 115. Ce dernier reprend les principaux et controversés éléments du projet de loi n° 103 autorisant le recours aux écoles passerelles et permettant d'acheter le droit de fréquenter l'école publique anglophone à la suite d'un séjour

dans une école anglophone privée non subventionnée. Les mauvaises langues diront que par cette mesure, les libéraux soignent leur électorat, mais le bâillon pourra-t-il faire taire la voix de la population? La coalition contre les écoles passerelles, dont la FAE est membre, n'entend pas jeter la serviette, tandis que Pauline Marois a promis qu'un gouvernement du PQ abrogerait le projet de loi n° 115.

Y.C.



**BOYCOTTONS
LE JOURNAL
DE MONTRÉAL**

ACHETER LE JOURNAL DE MONTRÉAL, C'EST ENDOSSER L'INJUSTICE.
POUR QUE L'ABUS CESSE, INSCRIVEZ VOTRE NOM :
WWW.CSN.QC.CA/BOYCOTTONS-LE-JOURNAL



APPUI AUX LOCK-OUTÉS DU JOURNAL DE MONTRÉAL

La FAE réitère son appui aux 253 lock-outés du *Journal de Montréal* et adhère à la campagne de boycottage lancée par la CSN pour amener l'employeur à négocier de bonne foi avec les membres du Syndicat des travailleurs de l'information du Journal de Montréal (STIJM). Une importante manifestation d'appui se déroulera à Montréal, le samedi 4 décembre prochain. Le rassemblement aura lieu à compter de midi au parc La Fontaine et la marche convergera vers les bureaux du *Journal de Montréal*. C'est un rendez-vous !

G.D.



POUR UN SOUTIEN ENCORE PLUS SOUTENANT...

Le Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ), un organisme national de promotion et de défense de droits regroupant une trentaine d'organisations locales réparties sur l'ensemble du territoire québécois, peine à survivre depuis plusieurs années.

Les membres du Conseil fédératif de la FAE lors de la rencontre des 27 et 28 mai dernier ont résolu d'accorder au FCPASQ, un soutien financier de 1000 \$ par année, et ce, jusqu'en 2015.

La FAE vous invite également à soutenir cet organisme en envoyant votre don à : Front commun des personnes assistées sociales, 65 rue de Castelnau Ouest, bureau 302, Montréal (Québec) H2R 2W3. Pour information : <http://www.fcpasq.qc.ca>.

J.B.

6 DÉCEMBRE
Plus jamais!

Unies et unis pour l'élimination
de la violence envers les femmes

Pour en savoir plus, contactez la Fédération
des femmes du Québec : 12jours@ffq.qc.ca

POLYTECHNIQUE



ASSURANCE COLLECTIVE

RENOUVELLEMENT DES TAUX

EN VIGUEUR À COMPTER DU 1^{er} JANVIER 2011

Notre assureur, *La Capitale* a procédé au calcul des taux devant s'appliquer à compter du 1^{er} janvier 2011 en se basant sur les résultats d'expérience disponibles. Les calculs tiennent compte des différentes caractéristiques du groupe (moyenne d'âge, composition hommes/femmes et résultat d'expérience) et de différents facteurs de tendance (hausse du prix des médicaments, inflation des soins de santé, articles médicaux et chambre d'hôpital).

De façon générale, l'évolution du régime a été très positive et se reflète sur la variation des taux pour l'année à venir. La FAE est donc fière d'annoncer une **diminution globale de 1,9 %** pour l'année 2011. Voici d'ailleurs, pour chacune des garanties du régime d'assurance collective, les résultats obtenus et les ajustements requis à la tarification.

S.F. et N.L.

ASSURANCE COLLECTIVE

Garantie	Tarification 2011
Assurance vie de base d'une personne adhérente	Taux maintenu
Assurance vie de base de la personne conjointe et des enfants à charge	Augmentation de 0,9 %
Assurance vie additionnelle	Taux maintenu
Assurance salaire longue durée	Diminution de 10 %
Assurance maladie	Augmentation de 4,8 %

Des privilèges exclusifs :



c'est réglé.



Spécialement réservé aux membres

Obtenez **10 % de rabais** sur vos primes d'assurance automobile, habitation et véhicules récréatifs.

Concours

Par ici Paris!

Demandez une soumission et courez la chance de gagner

Règlement disponible à la Vice-présidence marketing.



Cabinet en assurance de dommages

514 787-0797 • 1 866 987-0797 • www.lacapitale.com



LES TECHNOCRATES DU MELS ATTENDENT IMPATIEMMENT
L'ARRIVÉE DE LA MINISTRE BEAUCHAMP.