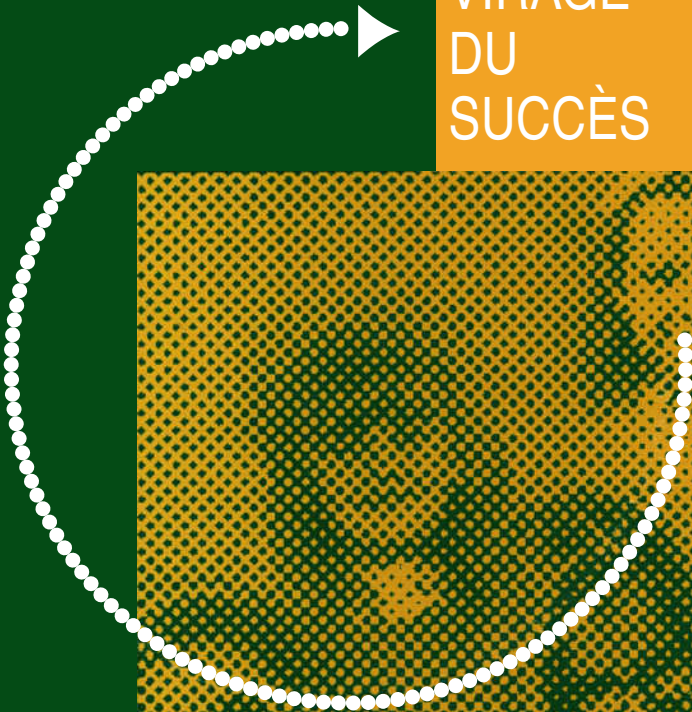


Une école adaptée à tous ses élèves

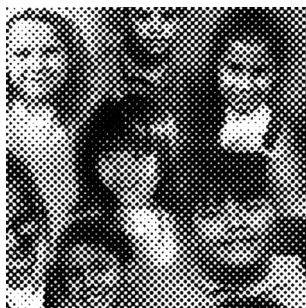
PRENDRE
LE
VIRAGE
DU
SUCCÈS

PROJET DE POLITIQUE
DE L'ADAPTATION SCOLAIRE



Une école adaptée à tous ses élèves

**PRENDRE
LE
VIRAGE
DU
SUCCÈS**



**PROJET DE POLITIQUE
DE L'ADAPTATION SCOLAIRE**

Mars 1999

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1999 — 98-1035

ISBN 2-550-34146-5

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1999

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - EXPOSÉ DE LA SITUATION	3
Données de base	3
Données complémentaires	4
Insertion sociale et intégration professionnelle	6
Information provenant d'autres sources	6
Principales préoccupations	8
CHAPITRE II - NOUVEAU CONTEXTE ENGENDRÉ PAR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION	11
La révision de la Loi sur l'instruction publique	11
Autres éléments de contexte	14
CHAPITRE III - ORIENTATION FONDAMENTALE ET VOIES D'ACTION	17
Orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire	17
Voies d'action à privilégier	18
Reconnaître l'importance de la prévention et la nécessité d'y consacrer des efforts supplémentaires	18
Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté	21
Mettre l'organisation au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire	24
Créer autour de l'élève une véritable communauté éducative avec les parents d'abord, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés	27
Accorder une attention particulière aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	30
Se donner des moyens pour évaluer les progrès des élèves, améliorer la qualité des services et rendre compte des résultats	33
CONCLUSION	37

INTRODUCTION

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation, la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois, rendait publiques, à l'automne 1996, les grandes orientations de sa réforme de l'éducation qui vise à mieux prendre en compte l'évolution des besoins de la société. Elle invitait alors le monde de l'éducation à relever un défi de taille : faire prendre à l'éducation le virage du succès, et ce, en vue de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre.

Pour concrétiser cette réforme, le *Plan d'action ministériel* et l'*Énoncé de politique éducative* ont été rendu publics; des amendements législatifs et réglementaires ont été apportés. C'est donc un tout nouveau contexte qui prévaudra dans le milieu scolaire au cours des prochaines années.

À première vue, le défi à relever semble encore plus grand pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), qui ont des besoins particuliers. Comment se traduira la réforme pour ces élèves? Quelles mesures devront être prises pour aider le plus grand nombre de ces élèves à réussir?

Au moment de prendre le virage du succès proposé par la ministre, il paraît important de réviser la politique de l'adaptation scolaire en fonction des changements proposés par la réforme. Une orientation claire, ajustée au contexte actuel, de même que des voies d'action à privilégier pour atteindre les objectifs fixés pour ces élèves devraient contribuer à mieux répondre à leurs besoins. Le présent projet de politique de l'adaptation scolaire se divise en trois chapitres. Après avoir fait le point sur l'évolution de la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au cours des dernières années, il donnera les grandes lignes du contexte actuel qui peuvent avoir des répercussions sur les services à mettre en place. Par la suite, l'orientation fondamentale de la politique actualisée et les voies d'action à adopter seront données.

CHAPITRE I - EXPOSÉ DE LA SITUATION

Pour faire le point sur la situation de l'adaptation scolaire et en dégager les principaux constats, diverses sources d'information sont utilisées.

Tout d'abord, un portrait quantitatif est tracé à partir des données disponibles sur la situation des EHDA. Les premières données fournies font référence aux *données de base* les plus connues. Il s'agit d'une mise à jour de données qui ont déjà été utilisées par le Ministère ou par des partenaires. La répartition des élèves, les taux de déclaration des EHDA, l'information sur l'intégration dans des écoles et des classes ordinaires, ainsi que l'évolution du personnel des services complémentaires font partie de ces données. Afin de fournir d'autres indicateurs permettant de suivre l'évolution des EHDA, des *données complémentaires* concernant la diplomation, le cheminement scolaire de ces élèves ainsi que les résultats d'un sondage effectué auprès de jeunes non diplômés de l'école secondaire sont présentées.

Par la suite, une référence sera faite à deux documents, publiés en 1996, qui révèlent d'autres aspects de la situation des EHDA qui devraient être améliorés. Il s'agit de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté* et de l'*Exposé de la situation*, produit par la Commission des États généraux sur l'éducation. De ces sources d'information seront dégagées les principales préoccupations constatées.

Données de base

En 1997-1998, 1 033 099 élèves étaient inscrits à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, dont 128 343 élèves, soit 12,42 p. 100 de l'effectif scolaire, étaient handicapés ou avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (tableau 1). De ce nombre, 115 333 élèves, soit 11,16 p. 100 de l'effectif scolaire, avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, et 13 011 élèves, soit 1,26 p. 100 de l'effectif, étaient handicapés.

Fait marquant, bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, que ce soit à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés (tableau 2). Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant le décrochage scolaire, le redoublement et les échecs scolaires.

Lorsqu'on prend connaissance de la répartition des élèves selon le type de difficulté (tableau 3), on observe que la grande majorité des élèves en adaptation scolaire est constituée d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (89,8 p. 100). Ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui constituent la majorité des EHDA (66,7 p. 100), suivis des élèves ayant un trouble du comportement (19,3 p. 100). En ce qui concerne les élèves handicapés, ce sont les élèves ayant des déficiences multiples (2,3 p. 100) qui sont les plus nombreux et les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou profonde (2,1 p. 100).

Pour leur part, les taux provinciaux de déclaration pour l'ensemble des EHDAAs ont été relativement stables ces trois dernières années (tableau 4). Toutefois, un coup d'oeil sur les taux obtenus dans chaque région permet de nuancer cette perception. En effet, des écarts importants sont observés d'une région à l'autre et même d'une commission scolaire à l'autre, pour une région donnée (tableau 5).

La répartition des effectifs, en fonction de la langue d'enseignement (tableau 6), indique que les taux de déclaration des élèves en difficulté sont plus élevés au primaire et au secondaire au secteur anglophone qu'au secteur francophone. Les taux de déclaration des élèves handicapés semblent toutefois assez équivalents pour les deux secteurs, sauf à l'éducation préscolaire où le taux de déclaration des élèves handicapés est plus élevé du côté anglophone.

Un aspect important de la situation des EHDAAs porte sur leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires. En effet, cet aspect de la situation des élèves a certainement constitué l'enjeu majeur des revendications des organismes représentant ces élèves au cours des dernières années. Les tableaux 7 et 8 permettent de constater que la grande majorité des élèves sont intégrés à l'école ordinaire et que cette situation est en progression pour la plupart des EHDAAs.

Les taux d'intégration en classe ordinaire (tableaux 9 et 10) ont augmenté de façon importante pour sept des dix catégories d'élèves présentées. Il est à noter que certains pourcentages d'intégration d'élèves en difficulté (difficulté grave d'apprentissage et trouble du comportement) demeurent faibles même s'ils sont en progression.

Par ailleurs, on observe un écart important entre les taux d'intégration des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire et ceux du secondaire, et ce, pour toutes les catégories EHDAAs. Cette observation permet de nuancer la perception de la situation et de mieux définir les cibles d'intervention possibles.

Les statistiques relatives au personnel des services complémentaires donnent un aperçu des services offerts à ces élèves. Les tableaux 11 et 12 présentent l'évolution des effectifs (personnel professionnel et personnel technique) depuis 1990-1991. Du côté du personnel professionnel, il y a eu une diminution d'effectifs au cours des deux dernières années, alors que du côté du personnel technique, on note une croissance significative depuis 1990-1991.

Données complémentaires

Pour obtenir de l'information sur d'autres aspects de la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, on a interrogé les banques de données du Ministère pour connaître le taux de réussite de ces élèves et le cheminement scolaire des élèves non diplômés. Ce type de données est particulièrement intéressant dans le contexte où l'école doit faire des efforts supplémentaires pour assurer la qualification des élèves et conduire le plus grand nombre au succès.

Tout d'abord, il est possible de connaître, pour l'année en cours, la répartition des élèves inscrits en cheminement particulier de formation. En 1997-1998, 20 118 EHDAAs empruntaient un cheminement particulier temporaire (tableau 13) et 18 854, un cheminement particulier continu

(tableau 14). Pour ce qui est du cheminement particulier temporaire, on trouve un bon pourcentage d'élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage et d'élèves ayant un trouble du comportement. Quant au cheminement particulier continu, on trouve surtout des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, une audimutité ou une difficulté grave d'apprentissage. Comme on pouvait s'y attendre, ce sont donc les élèves dont les difficultés sont les plus importantes qui poursuivent leurs études en cheminement particulier continu.

En ce qui concerne la diplomation, le traitement des données est plus complexe. Il faut établir, à partir des données du système, une cohorte d'élèves et suivre son évolution au cours des ans. La cohorte choisie est celle des élèves qui, en 1990, avaient 14 ans et étaient déclarés EHDAA. Ces élèves ont été suivis jusqu'à l'âge de 21 ans.

Les résultats obtenus sont intéressants, car ils permettent de voir quelles catégories d'élèves sont les plus nombreuses à obtenir un diplôme et lesquelles ont plus de difficulté à en obtenir un. Par ailleurs, ils permettent de constater que certaines catégories d'élèves privilégient d'autres parcours scolaires que l'enseignement secondaire au secteur des jeunes.

À titre de comparaison, on enregistre, pour les élèves qui n'étaient pas déclarés EHDAA, un taux de réussite total de 83,1 p. 100. Ce total se répartit comme suit : 71,2 p. 100 ont obtenu un diplôme du secteur des jeunes (DES, jeunes), 8,8 p. 100 du secteur de la formation professionnelle (DEP) et 3,1 p. 100 du secteur de la formation des adultes (DES, adultes).

Du côté des EHDAA, les plus forts taux de réussite sont obtenus par les élèves ayant une déficience visuelle (44,4 p. 100), une déficience auditive (42,9 p. 100), une déficience motrice légère ou organique (44,3 p. 100) et par les élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage (37,6 p. 100). Des taux particulièrement faibles sont observés chez les élèves ayant un trouble du comportement (14,9 p. 100) et les élèves ayant une difficulté grave d'apprentissage (12,7 p. 100).

En ce qui concerne les résultats en fonction du secteur de formation, les taux de réussite les plus élevés, au secteur des jeunes, sont enregistrés chez les élèves ayant une déficience motrice légère ou organique (39,8 p. 100), une déficience visuelle (40,0 p. 100), une déficience auditive (31,6 p. 100) et chez les élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage (21,0 p. 100).

Les taux de réussite les plus élevés en formation professionnelle sont attribués aux élèves ayant une déficience auditive (9,8 p. 100) et aux élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage (9,7 p. 100). Ces derniers sont aussi ceux qui ont obtenu les taux de réussite les plus élevés au secteur des adultes (6,9 p. 100).

Par ailleurs, en ce qui concerne les élèves de cette cohorte qui n'ont pas obtenu de diplôme au cours de cette période, on note que c'est au secteur des adultes qu'on retrouve une bonne proportion des élèves ayant un trouble du comportement (43,2 p. 100), un trouble psychopathologique (42,9 p. 100), une difficulté grave d'apprentissage (42,2 p. 100) et une difficulté légère d'apprentissage (30,4 p. 100). Au secteur de la formation professionnelle, 8,7 p. 100 des élèves ont une difficulté légère d'apprentissage et 7,3 p. 100, un trouble du comportement. Les autres groupes non diplômés sont proportionnellement plus nombreux à avoir poursuivi leurs études au secteur des jeunes.

Insertion sociale et intégration professionnelle

Deux sondages portant sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes non diplômés de l'école secondaire ont été effectués au printemps 1996. Le premier visait à faire le point sur la situation des jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et le second, sur celle des jeunes handicapés. Plusieurs éléments présentés dans la conclusion de ces documents méritent d'être relevés.

Globalement, par rapport aux différents aspects considérés, notamment l'emploi, la situation des jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui ne sont pas diplômés est plus difficile que celle des autres jeunes non diplômés de la formation générale. Chez les jeunes en difficulté, ce sont surtout ceux et celles qui ont une difficulté d'adaptation (trouble du comportement) qui connaissent le plus de problèmes. Au contraire, sur le plan de l'intégration professionnelle, la situation des jeunes ayant une déficience intellectuelle légère ou une déficience sensorielle se compare à celle des autres non-diplômés de la formation générale.

Les garçons sont majoritaires dans tous les groupes de jeunes non diplômés à l'exception du groupe des jeunes ayant une déficience physique. Cette représentation est encore plus importante chez les jeunes ayant une difficulté d'adaptation.

Les taux de redoublement observés sont très importants chez les élèves non diplômés; les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage sont ceux qui redoublent le plus souvent.

En ce qui concerne l'intégration professionnelle, les jeunes ayant une difficulté d'adaptation sont plus nombreux que les autres non-diplômés à ne pas étudier ou travailler; ils sont aussi plus touchés par le chômage et l'inactivité; ils quittent l'école plus tôt que les autres. Les jeunes handicapés ayant fait des stages occupent un emploi dans une proportion qui est presque le double de celle observée chez ceux qui n'en ont pas fait. En général, les jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont un salaire légèrement inférieur à celui des autres jeunes.

Au regard de leur insertion sociale, un pourcentage non négligeable de jeunes handicapés, particulièrement les plus gravement handicapés, vivent un isolement social important (ils ont moins d'activités, ils sont plus nombreux à ne pas avoir d'amis, etc.). Pour les jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la situation se compare à celle des jeunes non diplômés de la formation générale, à l'exception des jeunes en difficulté d'adaptation qui sont plus nombreux à ne pas pouvoir compter sur un tel réseau.

Information provenant d'autres sources

L'évaluation de la situation en ce qui concerne l'adaptation scolaire ne peut se résumer aux données disponibles. Pour avoir une vue d'ensemble, il importe de porter une attention particulière à d'autres aspects de la situation qui ont été mis en lumière au cours des années.

Dans son avis à la ministre de l'Éducation sur l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, publié en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation note d'abord que « des progrès indéniables ont été accomplis au cours des deux dernières décennies sur le plan de la scolarisation

des élèves handicapés ou en difficulté¹ ». Quant à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, le Conseil constate « une intégration qui progresse mais de façon variable² » selon l'ordre d'enseignement, les catégories d'élèves et les régions.

Toujours en matière d'intégration scolaire, le Conseil parle de « succès réels mais peu connus³ ». Il mentionne que plusieurs recherches visent à développer « de nouvelles approches ou de nouveaux modes d'intervention⁴ » et que des liens entre l'école et la communauté ont été créés.

Toutefois, selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. « Ces irritants ont surtout trait à la nature du soutien dont le personnel enseignant dispose, à la préparation de ce personnel, à la planification et à l'évaluation des interventions, à la persistance de croyances ou de pratiques qui freinent encore l'intégration ainsi qu'à un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires⁵. »

Il se pose encore « des dilemmes non résolus auxquels on n'ose pas s'attaquer⁶ » : l'imperfection de la typologie servant à identifier les élèves (certains considèrent qu'elle pourrait être avantageusement réduite à deux catégories – élèves handicapés et élèves en difficulté – alors que d'autres réclament une typologie axée sur les besoins plutôt que sur les difficultés); l'ambivalence des pratiques en matière de redoublement; les limites de la recherche en éducation, en particulier dans le domaine des services aux EHDAA; et les questions complexes d'ordre éthique (écart entre les besoins particuliers de chaque élève et la capacité du système scolaire d'y répondre) auxquelles les personnes sont confrontées dans l'éducation de ces élèves.

Dans l'*Exposé de la situation* de la Commission des États généraux sur l'éducation, on peut lire, en ce qui concerne les points de vue exprimés au regard de l'adaptation scolaire :

« Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration. [...] Quant aux enseignants, ils dénoncent l'intégration sauvage, menée dans la précipitation et sans mesures de soutien adéquates⁷. »

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, 1996, p. 6.

2. *Ibid.*, p. 33.

3. *Ibid.*, p. 42.

4. *Ibid.*, p. 42.

5. *Ibid.*, p. 43.

6. *Ibid.*, p. 55.

7. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. Exposé de la situation, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, p. 31-32.

« Rares sont les personnes qui s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaire. Par contre, si certains sont pour une intégration sans réserve et revendiquent en conséquence la disparition des écoles spéciales, la majorité des participants, de toutes catégories, sont pour l'intégration conditionnelle¹ » .

« Par ailleurs, tous les participants semblent d'accord sur les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves : le dépistage est tardif; le diagnostic n'est pas toujours juste; les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent; les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus; le personnel enseignant manque de formation. De plus, les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du plan d'intervention destiné à leur enfant. Les organismes de défense des droits de ces personnes estiment que leur compétence n'est pas assez sollicitée et mise à profit et réclament une politique globale qui clarifierait les relations entre les intervenants. Les enseignants disent n'être ni informés, ni consultés, ni associés, ni soutenus. Les étudiants leur reprochent de confondre difficultés d'apprentissage et problèmes de discipline. Quant aux administrateurs, ils invoquent que l'élaboration et la gestion des plans d'intervention sont des opérations trop lourdes pour leur être entièrement laissées, étant donné la faiblesse de leurs moyens². »

Principales préoccupations

Les données quantitatives donnent un point de vue partiel de la situation en ce sens qu'elles ne fournissent aucune indication sur la qualité des services offerts et sur les résultats obtenus auprès des élèves. Toutefois, certaines préoccupations peuvent être dégagées en vue de fournir des pistes d'intervention pour les prochaines années.

L'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer l'évolution de la situation des élèves handicapés ou en difficulté, soit l'intégration dans des écoles et des classes ordinaires, permet de constater qu'il y a une progression constante depuis plusieurs années, particulièrement pour certaines catégories d'élèves handicapés. Fait à souligner, les taux d'intégration des élèves ayant une difficulté grave d'apprentissage et ceux des élèves ayant un trouble du comportement demeurent plutôt faibles même si on note une amélioration de la situation. Enfin, l'écart entre les taux observés pour l'éducation préscolaire et le primaire et ceux du secondaire est aussi une information importante à considérer.

La situation des élèves ayant un trouble du comportement semble préoccupante sous d'autres aspects : faible taux de réussite; décrochage scolaire en bas âge; difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion sociale.

1. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. Exposé de la situation. Québec, ministère de l'Éducation, 1996, p. 32.

2. *Ibid.*, p. 33.

La proportion de garçons chez les élèves handicapés, mais surtout chez les élèves en difficulté, est très élevée. Elle l'est aussi chez les non-diplômés, particulièrement chez les élèves qui présentent un trouble du comportement.

Le cheminement scolaire des jeunes handicapés ou en difficulté devrait être suivi de plus près. Il est intéressant de constater un bon taux de réussite des élèves handicapés inscrits en formation professionnelle. De plus, une forte proportion d'élèves non diplômés ayant un trouble du comportement ou une difficulté grave d'apprentissage poursuivent leurs études au secteur des adultes.

En ce qui concerne les perceptions exprimées par le Conseil supérieur de l'éducation et lors des États généraux sur l'éducation, on retient que l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté n'est pas remise en question. On observe une progression de la situation et des succès réels. Les principales difficultés mentionnées portent sur la préparation du personnel enseignant et le soutien qui lui est donné, sur le manque d'évaluation des interventions et surtout sur l'importance accordée à certains aspects administratifs liés au financement des services. Ces commentaires reflètent bien les messages le plus souvent entendus concernant la situation des élèves handicapés ou en difficulté.

Les voies d'action qui seront privilégiées devront tenir compte de ces observations.

CHAPITRE II - NOUVEAU CONTEXTE ENGENDRÉ PAR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

La réforme de l'éducation s'amorce dans un tout nouveau décor, celui tracé par la fusion de commissions scolaires dans toutes les régions du Québec. La décision de réduire les structures de services qui n'ont pas de lien direct avec les élèves vise à donner aux écoles une plus grande marge de manoeuvre et plus de pouvoirs pour qu'elles fassent les choix les plus appropriés pour les élèves. Par ailleurs, cette fusion oblige les commissions scolaires à revoir les politiques et règlements concernant les services à offrir aux élèves handicapés ou en difficulté de façon à harmoniser les interventions. C'est dans ce contexte propice à la réflexion que s'inscrivent la réforme de l'éducation et la révision de la politique de l'adaptation scolaire.

Les lignes essentielles de la réforme, ainsi que les moyens pour la concrétiser, se trouvent principalement dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique et dans l'Énoncé de politique éducative. L'idée maîtresse de la réforme est de proposer un virage vers le succès : le succès du plus grand nombre.

Pour concrétiser cette idée, un chantier majeur est amorcé : il consiste à réviser en profondeur le curriculum scolaire. Un tout nouvel environnement éducatif est recherché. Cet environnement met l'accent sur l'essentiel, rehausse le niveau culturel des programmes d'études et introduit plus de rigueur à l'école, mais il accorde une attention particulière à chaque élève, notamment les élèves handicapés ou en difficulté, assure aux élèves les bases de la formation continue et met l'organisation au service des élèves.

Le nouveau curriculum insiste sur le développement de compétences transversales qui doivent être présentes non seulement dans les disciplines enseignées mais dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école. La politique d'évaluation des apprentissages doit d'ailleurs être révisée pour tenir compte des modifications apportées.

La révision de la Loi sur l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique propose aussi des changements qui peuvent avoir des répercussions sur la façon de concevoir l'adaptation scolaire et l'organisation des services. Relevons quelques éléments clés de la Loi.

Mission de l'école et ouverture à la communauté

La mission de l'école est précisée à l'article 36 de la Loi. L'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. La qualification des élèves est désormais une préoccupation clairement exprimée.

La mission se réalise dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, de la direction de l'école, du personnel enseignant, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire.

L'ouverture de l'école, vue sous l'aspect particulier de sa contribution au développement social et culturel de la communauté, constitue aussi une ligne de fond de la réforme de l'éducation. Réciproquement, la contribution de la communauté - d'abord celle des parents, puis celle des partenaires qui interviennent auprès des jeunes d'âge scolaire - doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions. L'établissement d'une communauté éducative doit être visé dans le respect des rôles et des responsabilités de chacun.

Autonomie de l'école

Une plus grande autonomie de l'école est visée. Cette orientation fondamentale a pour objet de rapprocher les décisions importantes du cœur même de l'intervention éducative. À cette fin, la Loi prévoit la mise sur pied d'un conseil d'établissement qui est soutenu et alimenté par la direction de l'école et qui est doté d'un pouvoir décisionnel. Au conseil d'établissement, une place importante est faite aux parents, au personnel scolaire, à la communauté ainsi qu'aux élèves du secondaire (art. 42).

L'école, par l'intermédiaire de son conseil d'établissement et de la direction, assume de nouvelles fonctions qui concernent plusieurs aspects de la vie de l'école. Le conseil d'établissement doit, notamment, adopter le projet éducatif de l'école, voir à sa réalisation et procéder à son évaluation (art. 74). Il approuve la politique d'encadrement des élèves proposée par le directeur de l'école (art. 75). Cette politique prévoit, entre autres, des mesures relatives à l'utilisation à des fins pédagogiques et éducatives du temps hors enseignement et hors horaire, l'aménagement d'activités parascolaires et le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

Le conseil d'établissement approuve les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école (art. 76). Il approuve la mise en oeuvre, proposée par le directeur de l'école, des programmes des services complémentaires et particuliers déterminés par la commission scolaire (art. 88). Les propositions qui concernent la politique d'encadrement des élèves, les règles de conduite et les mesures de sécurité, ainsi que la mise en oeuvre des programmes de services complémentaires sont élaborées avec la participation des membres du personnel de l'école (art. 77 et 89). Il approuve aussi l'orientation générale proposée par le directeur de l'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par le personnel enseignant des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves (art. 85).

Enfin, c'est le directeur de l'école qui, après consultation des membres du personnel de son école, fait part à la commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel (art. 96.20). C'est également le directeur qui gère le personnel de l'école et qui détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel (art. 96.21).

Transparence et reddition de comptes

L'exercice du pouvoir s'accompagne de responsabilités qui doivent être assumées dans la plus grande transparence. Ainsi, le conseil d'établissement doit préparer et adopter un rapport annuel contenant un bilan de ses activités et le transmettre à la commission scolaire (art. 82). Il doit aussi informer la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et lui rendre compte de leur qualité (art. 83). Pour sa part, la commission scolaire prépare un rapport annuel contenant un bilan de ses activités pour l'année scolaire et un rapport sur les activités éducatives et culturelles de ses écoles; elle doit en transmettre copie au ministre (art. 220).

Cette préoccupation de reddition de comptes s'inscrit dans une perspective d'évaluation des résultats présente dans la réforme. Elle doit se concrétiser à différents niveaux, notamment à l'échelle provinciale où des efforts seront consacrés à l'évaluation et au soutien à offrir au milieu scolaire pour améliorer les pratiques d'évaluation.

Adaptation scolaire

En ce qui concerne plus particulièrement l'adaptation scolaire, plusieurs principes ont été réaffirmés et certaines modifications ont été apportées pour fournir des balises plus claires quant aux services à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté.

Droit de l'élève

Le droit de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage aux services éducatifs est réaffirmé, et ce, jusqu'à l'âge de 21 ans dans le cas d'une personne handicapée (art. 1).

Adaptation des services

L'adaptation des services est toujours privilégiée. La commission scolaire doit adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités (art. 234).

Plan d'intervention

L'obligation d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté est maintenue (art. 96.14). Le directeur de l'école doit voir à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informer régulièrement les parents. Le plan d'intervention doit respecter la politique de la commission scolaire portant sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école.

Politique relative à l'organisation des services

L'intégration dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée. La commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté (art. 235). Cette politique assure l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école 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.

Ententes de services

L'organisation des services éducatifs par la commission scolaire d'origine, le plus près possible du lieu de résidence de l'élève, est davantage favorisée (art. 209). La commission scolaire doit organiser elle-même les services éducatifs qu'elle offre aux élèves handicapés ou en difficulté qui relèvent de sa compétence. Toutefois, si elle peut démontrer qu'elle n'a pas les ressources nécessaires ou si les parents en font la demande, la commission scolaire peut les faire organiser par une commission scolaire avec laquelle elle a conclu une entente, en favorisant l'organisation des services le plus près possible du lieu de résidence des élèves.

Comité consultatif et comité de parents

Le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (art. 185), qui est constitué par la commission scolaire, est davantage consulté lorsque cette dernière doit prendre des décisions relatives à l'organisation des services. Le comité lui donne son avis sur la politique d'organisation des services éducatifs à ces élèves (art. 187) et sur les ententes de services qu'elle conclut avec une autre commission scolaire pour des élèves handicapés ou en difficulté (art. 213). Un représentant du comité consultatif, plus précisément un parent de ce comité, fait partie du comité de parents (art. 189). Le comité de parents doit notamment transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins des parents déterminés par les représentants des écoles et par le représentant du comité consultatif (art. 192).

Autres éléments de contexte

Le monde de l'éducation n'est pas le seul à s'inscrire dans des changements profonds. C'est toute la société québécoise et ses structures de services qui sont dans un processus de changement. Le contexte économique difficile combiné aux besoins complexes et variés de la population, de même que la préoccupation du gouvernement de réduire le déficit budgétaire de la province, ont amené ce dernier à revoir l'ensemble des services offerts. Les compressions budgétaires effectuées dans le domaine de l'éducation ces dernières années ont pu avoir des effets sur les services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté même si les budgets attribués à ces élèves n'étaient pas directement visés par ces compressions.

Dans ce contexte de restrictions budgétaires, il devient primordial de trouver des façons de faire qui permettent de mieux utiliser les ressources disponibles, d'éviter les doublons de services et de mettre à profit toute l'expertise de façon cohérente et complémentaire. Cela nous mène à la grande préoccupation observée depuis quelques années en faveur de la concertation et du partenariat. Cette orientation fait déjà partie des pratiques de l'école. Elle se développera davantage par la mise sur pied des conseils d'établissement qui donnent un rôle plus important aux parents et à la communauté.

On observe aussi ce désir de concertation dans les liens qu'entretient l'école avec ses partenaires externes. Des collaborations avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux sont déjà établies et devraient se concrétiser aux divers paliers de planification et d'offres de services au cours des prochaines années. Des collaborations seront aussi établies avec les centres de la petite enfance. En effet, la nouvelle politique familiale du gouvernement devrait assurer une meilleure complémentarité entre les services de garde et les autres services offerts aux enfants, et ce, dans l'intérêt des tout-petits et de leurs parents. Le travail concerté avec d'autres partenaires externes, tels que les intervenants des réseaux de la justice et de la sécurité publique, s'accroît également. À l'échelle provinciale et régionale, plusieurs groupes de travail, constitués de ces partenaires, cherchent ensemble à offrir aux jeunes d'âge scolaire une réponse plus cohérente et mieux adaptée à leurs besoins.

La nécessité de mettre l'accent sur la prévention des difficultés constitue un élément important qu'il faut dégager du contexte actuel. Une intervention efficace et rapide, dès les premières manifestations d'une difficulté ou même avant son apparition, constitue certainement la meilleure approche à préconiser pour réduire, à long terme, les coûts humains et sociaux. Il est donc normal que les jeunes d'âge scolaire en soient la cible privilégiée. On constate d'ailleurs que ce message est bien intégré par les divers partenaires intervenant auprès des jeunes.

L'évolution des technologies de l'information est un autre élément qui ne doit pas être négligé. Au moment où la société québécoise subit des changements profonds suscités, notamment, par l'ouverture sur le monde que permettent ces technologies, il paraît essentiel que l'école adapte ses façons de faire pour tirer profit de ces nouveaux moyens de communication mis à sa disposition. Le plan de la ministre de l'Éducation visant à doter les écoles d'équipements informatiques va dans ce sens. Il reste toutefois beaucoup à faire pour que ces moyens soient intégrés aux pratiques et qu'on soit en mesure d'en évaluer toutes les possibilités. Pour l'élève handicapé ou en difficulté, ce nouvel élément de contexte prend une importance particulière puisqu'il ouvre la porte à de nouvelles adaptations possibles pour répondre à ses besoins. Pour certains de ces élèves, il s'agit même d'un moyen essentiel d'accès aux apprentissages.

Finalement, tous ces efforts d'adaptation des pratiques doivent pouvoir être validés et ajustés pour répondre le mieux possible aux besoins de la population. Une attention importante accordée à l'évaluation des résultats est donc souhaitable et conséquente avec le désir d'améliorer la situation. En éducation, comme dans les autres secteurs d'intervention, des efforts supplémentaires doivent être consentis pour questionner et évaluer les résultats atteints. Les instances provinciales ont un rôle à jouer en ce sens, de même que tous les niveaux d'organisation des services.

CHAPITRE III - ORIENTATION FONDAMENTALE ET VOIES D'ACTION

Orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire

Le virage proposé par la réforme qui consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre est ambitieux et exigeant pour l'ensemble des élèves et pour les personnes qui les accompagnent. Toutefois, il l'est sans doute davantage en ce qui concerne les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La politique de l'adaptation scolaire doit livrer un message clair quant à la place que doivent occuper les élèves handicapés ou en difficulté dans cette réforme de façon à ce qu'ils en tirent profit au même titre que les autres élèves. La mission de l'école, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, précise les objectifs pour lesquels la réforme vise une plus grande réussite. L'orientation fondamentale qui doit guider toute intervention à effectuer dans le domaine de l'adaptation scolaire et qui doit mobiliser tous les partenaires se définit ainsi :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite se traduise différemment selon les élèves et se donner des moyens qui favorisent cette réussite.

Cette orientation pose plusieurs défis que doit relever le milieu scolaire. Le premier est sans doute de prendre conscience que, comme les autres élèves, l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peut réussir à s'instruire, à socialiser et à se qualifier à condition qu'on l'aide à y arriver et qu'on accepte que cette réussite puisse se traduire différemment selon les élèves.

Les données présentées au chapitre I nous amènent à constater que les efforts des dernières années ont permis d'enregistrer certains progrès au regard de l'intégration sociale des élèves handicapés ou en difficulté : ils sont désormais plus nombreux à être scolarisés à l'école ordinaire et en classe ordinaire, avec les jeunes de leur quartier. L'un des défis qu'entraîne la réforme est la poursuite des efforts nécessaires pour que la réussite de l'élève handicapé ou en difficulté se manifeste aussi sur les plans de l'instruction et de la qualification.

Ce dernier volet, ajouté explicitement à la mission de l'école, amène une nouvelle perspective à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. De quelle façon assurer leur réussite scolaire, leur socialisation et leur qualification? Quelles conditions doit-on mettre en place pour les aider à réussir? Comment prévenir les difficultés et adapter les services pour améliorer leurs chances de réussite? Comment mettre l'organisation au service des élèves? Comment tenir compte du fait que la réussite peut se traduire différemment selon les élèves? Quels sont les acteurs participant à la réussite éducative des élèves? Comment évaluer la progression, la réussite des élèves?

Pour répondre à ces préoccupations et relever les défis sous-jacents, six voies d'action sont privilégiées. Pour chacune d'elles, on précise les éléments du contexte qui sont favorables à leur réalisation et on propose des pistes d'intervention. Celles-ci mettent à contribution tous les paliers de l'organisation scolaire ainsi que les partenaires de l'école. Certaines actions sont déjà en voie de réalisation et d'autres requièrent de nouveaux efforts ou une intervention différente auprès des élèves handicapés ou en difficulté.

Voies d'action à privilégier

Reconnaître l'importance de la prévention et la nécessité d'y consacrer des efforts supplémentaires

Par où commencer pour assurer la réussite de l'élève? La réponse est simple : par le début, le plus tôt possible, avec l'aide de l'ensemble des partenaires. La prévention constitue donc la première voie d'action à privilégier pour obtenir des résultats durables.

Deux aspects de la prévention méritent une attention particulière : d'une part la création d'un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite et, d'autre part, une intervention précoce.

- > Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves

Un milieu scolaire qui, dès le départ, prend des moyens tenant compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves, qui préconise une approche ouverte et souple permettant de « gérer » les différences, favorise les apprentissages et voit augmenter les réussites des élèves, incluant ceux ayant des besoins particuliers.

L'attitude du milieu est importante, mais le résultat n'est pas magique. Les conditions favorisant de nouvelles façons de faire doivent être présentes et le rôle de la direction de l'école, qui soutient son personnel, est déterminant. Tous les paliers de l'organisation doivent être mis à contribution.

- > Intervenir rapidement, dès les premières manifestations des difficultés

Certains élèves arrivent à l'école avec des besoins particuliers dus à une déficience, à une incapacité ou à un milieu de vie déficient ou encore avec des attentes, ayant déjà reçu des services qu'ils voudraient continuer à recevoir. D'autres vivent à l'école leurs premières difficultés. Les exigences de l'apprentissage ainsi que les contraintes liées à la vie en groupe font ressortir les différences entre les élèves ainsi que les besoins de soutien pour assurer la réussite.

Pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté, il semble que l'intervention précoce, dès les premières années scolaires, donne d'excellents résultats. Une attention particulière devrait être portée au dépistage des élèves qui éprouvent des difficultés de façon à trouver au plus tôt la façon

d'adapter l'intervention pour mieux aider ces élèves. Le dépistage devrait d'ailleurs se poursuivre tout le long du parcours scolaire de l'élève, dans une optique de prévention des difficultés. Rappelons que les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles parmi les élèves handicapés ou en difficulté et qu'il faudra en tenir compte dans la recherche de nouveaux modes d'intervention.

Le milieu scolaire n'est pas le seul à intervenir dans une optique de prévention. Il doit s'assurer que ses interventions se situent dans le prolongement des interventions réalisées dès la petite enfance par les parents et les autres partenaires de l'école. Le rôle des parents auprès des jeunes enfants est capital. Il importe de mettre en place des mesures permettant d'aider les parents qui éprouvent certaines difficultés à développer leurs habiletés.

La conviction des intervenants concernant les bienfaits de la prévention semble acquise. Toutefois, le défi consiste à en faire une priorité d'action et à y consacrer les efforts financiers et humains pour la réaliser. En effet, dans un contexte où les ressources sont limitées, on a tendance à répondre aux besoins les plus pressants ou les plus visibles, oubliant qu'une intervention préventive pourrait contribuer à diminuer certaines de ces manifestations.

Éléments favorables

Certains éléments du contexte actuel en éducation sont favorables à la réalisation de cette voie d'action.

D'abord, la révision du curriculum, amorcée avec la réforme, modifie sensiblement l'environnement dans lequel se font les apprentissages :

- L'adoption d'un programme de formation, qui fournit le cadre d'élaboration des programmes d'études, favorise une vision globale et intégrée de la formation de l'élève qui reconnaît tous les apprentissages que fait l'élève à l'intérieur des cours et programmes d'études formels, aussi bien que dans les autres activités éducatives qu'offre l'école.
- Ce programme de formation devra rendre l'élève compétent en plus de le rendre connaissant. Cela signifie que les résultats obtenus par l'élève devront être évalués sur ces deux aspects et que la réussite pourra prendre différentes formes selon les élèves. Pour l'élève handicapé ou en difficulté, l'accent mis sur les compétences prend une importance significative et on peut penser que les efforts consacrés au développement des compétences lui seront particulièrement profitables.
- Les programmes d'études devront désormais être élaborés ou révisés en prenant en compte, dès le départ, la diversité des besoins et des capacités des élèves, notamment ceux des élèves handicapés ou en difficulté. L'objectif est d'adapter les programmes *a priori*.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'intervention précoce, le développement des centres de la petite enfance, des services de garde et des maternelles cinq ans devrait permettre le dépistage des élèves qui éprouvent des difficultés, ce qui pourrait contribuer à trouver plus tôt la façon d'intervenir auprès de ces enfants.

De leur côté, plusieurs milieux scolaires expérimentent déjà de nouvelles méthodes qui favorisent la gestion de la diversité et le respect des différences. Diverses approches dans les domaines de l'enseignement et de la gestion de classe en sont des exemples. D'autres préconisent l'intervention précoce auprès des élèves handicapés ou en difficulté pour diminuer les difficultés qu'ils éprouvent ou empêcher leur aggravation. D'autres encore mettent l'accent sur des projets visant à soutenir les parents dans leur rôle d'éducateurs. Il reste toutefois beaucoup à faire pour que la prévention prenne la place qui lui revient et rapporte les résultats escomptés.

Pistes d'intervention proposées

Chaque palier de l'organisation scolaire doit poser des gestes concrets, démontrant l'importance qu'il attribue à la prévention.

Le ministère de l'Éducation doit soutenir le milieu scolaire dans ses efforts pour faire plus de prévention :

- Il doit contribuer à créer un environnement éducatif ouvert et souple qui permet au milieu de gérer la diversité : la révision des programmes d'études va en ce sens, de même que le réaménagement des cycles au primaire. La politique d'évaluation des apprentissages doit être ajustée à la nouvelle visée du programme de formation axé sur les connaissances et les compétences. Les résultats obtenus doivent aider le milieu à suivre les progrès de l'élève et à apporter les ajustements qui s'imposent.
- Il doit favoriser le développement des connaissances des intervenants relativement aux caractéristiques et aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté ainsi qu'aux interventions à effectuer pour réduire l'effet des difficultés. La situation des garçons mérite une attention particulière. Le développement d'une expertise régionale ayant pour but d'aider le milieu scolaire dans son intervention auprès de certains élèves handicapés ou en difficulté doit se poursuivre. Les expériences intéressantes doivent être publicisées pour mettre à profit l'expérience acquise et pour encourager d'autres milieux à amorcer des changements.
- Il doit collaborer avec ses partenaires des universités pour bien définir les modes de prévention afin d'obtenir des résultats durables. La prévention doit devenir un objet important de la recherche.

Pour sa part, le milieu scolaire doit aussi démontrer l'importance qu'il accorde à la prévention :

- Le conseil d'établissement doit être sensibilisé à cette question. Le projet éducatif de l'école doit prêter une attention aux élèves ayant des besoins particuliers et aux actions, notamment les interventions de prévention, qui peuvent réduire l'incidence ou l'aggravation des difficultés.
- La direction de l'école doit encourager et soutenir le personnel pour qu'il innove dans ses approches et ses modes d'intervention de façon à favoriser la gestion de la diversité. Elle doit prendre les moyens qui permettent le changement : temps à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe et des activités de perfectionnement. Elle doit s'assurer que les parents sont associés de près aux démarches, car leur rôle est déterminant dans la prévention et le dépistage de difficultés chez leur enfant. Des collaborations plus soutenues doivent aussi

être établies par l'école avec ses partenaires des services de garde, du réseau de la santé et des services sociaux et de la communauté pour consolider les efforts de prévention.

- La commission scolaire doit favoriser la collaboration des partenaires de l'école pour assurer une intervention rapide et bien coordonnée auprès des enfants dès la maternelle ou même avant. Le dépistage précoce des difficultés doit faire partie des priorités d'intervention de l'ensemble des partenaires.

Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté

Dans le prolongement de la première voie d'action, l'adaptation des services éducatifs doit être envisagée tout d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis à des services adaptés plus spécialisés. L'adaptation peut se réaliser de différentes façons : en ajustant ou en modifiant des pratiques ou en proposant différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins. Quel que soit le moyen choisi, l'adaptation requiert une attitude d'ouverture face à la différence ainsi que de la créativité dans la recherche d'ajustements possibles permettant de respecter les besoins particuliers des élèves.

> Ajuster ou modifier des façons de faire

L'adaptation des services est l'orientation fondamentale de la Loi, en ce qui concerne l'organisation des services aux EHDAA. C'est en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la grande majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être envisagée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont envisageables : élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, adaptation de l'enseignement et du matériel didactique, approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, etc.

La préoccupation doit aussi déborder le cadre de la classe de façon à ce que les autres activités éducatives (services de garde, activités parascolaires, etc.) soient accessibles et adaptées aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté. Chaque membre du personnel scolaire devrait avoir son rôle à jouer. Chacun et chacune doit structurer ses activités de façon à les rendre plus accessibles aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le personnel enseignant est cependant le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services. Sa tâche n'est pas facile puisqu'il doit répondre aux besoins individuels des élèves dans un contexte où il doit rendre compte de l'évolution des apprentissages de tout un groupe. Il importe qu'il soit soutenu dans cette tâche par ses collègues, par le personnel des services complémentaires et par la direction de l'école et qu'il dispose de conditions facilitant son travail.

> Proposer différents choix à l'élève

Pour que l'élève handicapé ou en difficulté ait plus de chances de se qualifier, il importe que les établissements offrent des cheminements scolaires variés et adaptés aux intérêts et aptitudes de chaque élève, qu'ils favorisent l'accès aux profils de formation existants et qu'ils facilitent le passage entre les filières de formation. De nouvelles options doivent être conçues pour offrir à ces élèves de meilleures possibilités de qualification. Les modes d'évaluation des élèves, de même que les règles de sanction, doivent suivre cette évolution et permettre la reconnaissance des acquis et des qualifications. Le lien entre l'école et le marché du travail doit être mieux établi. Pour l'élève handicapé ou en difficulté, les choix qui concernent son cheminement scolaire sont particulièrement difficiles et décisifs pour son avenir. Il importe qu'il soit accompagné pour effectuer des choix éclairés.

La préparation au marché du travail, qu'il s'agisse de stages en milieu de travail, d'un programme d'insertion sociale et professionnelle ou d'autres moyens assurant la transition entre l'école et le marché du travail, devrait faire l'objet d'une attention particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté. Un cheminement scolaire planifié dans cette perspective peut faire toute la différence et augmenter leurs chances de succès.

La qualification des élèves est un élément clé du virage du succès proposé par la réforme. Pour prendre ce virage, des adaptations, des choix sont nécessaires pour donner à l'élève handicapé ou en difficulté des chances égales. Le défi est d'importance et tous les paliers de l'organisation doivent être mis à contribution pour le relever.

Éléments favorables

Tel que mentionné précédemment, la révision du curriculum devrait faciliter l'adaptation de l'enseignement puisque les programmes d'études eux-mêmes seront mieux adaptés pour tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves. En outre, les programmes seront aménagés par cycle, ce qui laissera plus de marge de manoeuvre à l'élève et à l'enseignant pour consolider les apprentissages.

La place plus grande accordée aux technologies de l'information et de la communication à l'école pourrait aussi être un élément favorable. En effet, il s'agit d'un nouveau moyen mis à la disposition du personnel pour aider à apprendre et à développer ses connaissances et ses compétences. Pour certains élèves handicapés ou en difficulté, l'arrivée de ces technologies représente beaucoup plus qu'un moyen supplémentaire attrayant : il s'agit d'un outil de communication essentiel leur permettant de faire des apprentissages. À titre d'exemple, pensons à certains élèves qui ont une déficience physique importante et pour qui l'ordinateur constitue le seul moyen de communication avec leur entourage.

Pour ce qui est du cheminement scolaire des élèves et du lien à établir avec le marché du travail, des progrès réels ont été enregistrés. Pensons aux stages effectués par les élèves en difficulté dans le cadre des cheminements particuliers de formation en insertion sociale et professionnelle ou encore à la mise à l'essai, depuis 1996, des programmes d'études adaptés à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire. Beaucoup de travail reste cependant à faire.

Un élément du contexte actuel pourrait toutefois favoriser un meilleur accompagnement des élèves dans les choix qu'ils doivent faire. Un groupe de travail, mis sur pied dans le contexte de la révision du curriculum, doit soumettre au ministère de l'Éducation, en cours d'année, des propositions relativement à l'orientation et à l'information scolaire et professionnelle des jeunes. Les propositions élaborées devront permettre de sensibiliser le personnel de l'école à cette question et de déterminer la contribution de chaque membre pour aider les élèves à faire les meilleurs choix pour leur avenir.

Pistes d'intervention proposées

Le ministère de l'Éducation doit continuer à aider le milieu scolaire à placer l'adaptation des services en tête de ses préoccupations :

- Il doit s'assurer que la formation initiale et continue de tout le personnel, particulièrement le personnel enseignant, soit conçue de façon à le préparer à mieux prendre en compte les besoins et capacités variés des élèves, notamment ceux qui sont handicapés ou en difficulté, et à adapter son enseignement en conséquence.
- Il doit rendre accessibles les moyens qui peuvent favoriser l'adaptation des services éducatifs. L'apport des technologies de l'information et de la communication, particulièrement pour les élèves handicapés ou en difficulté, est une piste importante à développer. Le plan de l'école relativement au développement des technologies devrait traduire cette préoccupation et permettre au milieu scolaire d'y accorder une attention particulière.
- Il doit faire connaître les expériences intéressantes, les approches gagnantes et les nouveaux moyens mis au point, et ce, pour que d'autres milieux puissent les mettre à profit. Il doit contribuer à la mise en place d'un réseau favorisant le partage d'information entre intervenants.
- Il doit réduire les obstacles qui pourraient nuire au cheminement scolaire de l'élève handicapé ou en difficulté. L'accès aux diverses filières de formation et le passage entre les filières de formation doivent être facilités. Les conditions d'admission aux filières de formation, les modes d'évaluation et les règles de sanction doivent être examinés pour qu'ils soient non discriminatoires.
- Il doit particulièrement favoriser l'accès des élèves handicapés ou en difficulté à la formation professionnelle en leur offrant, au besoin, des mesures d'aide.

Le milieu scolaire doit aussi faire des choix qui contribuent à l'adaptation des services.

- La direction de l'école doit soutenir son personnel dans ses efforts pour adapter les services. Elle doit faire en sorte que cette préoccupation soit intégrée aux pratiques de toute l'école. Elle doit adopter des mesures en ce sens, notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et pour l'adaptation du matériel. Le personnel des services complémentaires doit soutenir le personnel enseignant et voir à ce que les activités éducatives autres que celles liées à l'enseignement des programmes soient aussi adaptées. En outre, la

direction de l'école doit encourager la formation continue de son personnel au regard de moyens favorisant l'adaptation des services dans des domaines comme celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

- La commission scolaire doit offrir des cheminements scolaires variés et adaptés aux intérêts et aux aptitudes des élèves. Au secondaire, l'accès à la formation professionnelle doit particulièrement être facilité. L'accompagnement de l'élève dans son orientation scolaire et professionnelle doit être assuré. Des mesures doivent être prises pour mieux préparer les jeunes au marché du travail. Des occasions de stages doivent être offertes. Des collaborations doivent être établies avec les partenaires externes - employeurs, intervenants du secteur de la réadaptation, etc. - pour faciliter la transition entre l'école et le marché du travail.

Mettre l'organisation au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire

D'abord, il faut veiller à ce que les besoins de ces élèves soient bien connus et que leurs intérêts soient considérés au moment où se prennent des décisions qui les concernent. Dans un contexte où l'école bénéficie d'une plus grande autonomie et où les instances locales, particulièrement le conseil d'établissement, ont un pouvoir décisionnel important, il est essentiel que ce conseil soit bien sensibilisé à la situation des élèves handicapés ou en difficulté.

Par ailleurs, la Loi prévoit que les services éducatifs doivent être organisés sur la base de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves handicapés ou en difficulté. Cette évaluation doit être faite par la commission scolaire, avant l'inscription et le classement de l'élève dans une école. C'est à partir de ces évaluations individuelles et dans le respect de sa politique relative à l'organisation des services offerts à ces élèves que la commission scolaire doit faire la planification globale des services.

Le plan d'intervention demeure l'outil privilégié pour planifier les interventions devant être effectuées auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Adapté aux besoins de chaque élève, le plan doit favoriser la concertation entre les personnes qui dispensent les services à ces élèves. Le plan d'intervention doit tenir compte de l'évolution de la situation et des progrès de l'élève. Ce plan a été associé, par certains, à une contrainte administrative imposée par la Loi. Il importe que cette perception soit corrigée et que le milieu scolaire y voit une occasion de concertation et de suivi au regard des services à offrir à l'élève.

Le défi des administrateurs scolaires demeure la planification de l'organisation d'ensemble des services en tenant compte de l'évaluation individuelle des élèves. Le défi est d'autant plus grand du fait que les règles de financement des services aux EHDAAs réfèrent à des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté. Même si ces règles ne visent pas à orienter l'organisation des services mais à assurer une répartition équitable des ressources, le lien direct établi entre le financement et l'organisation des services suscite confusion et mécontentement chez certains partenaires. Une simplification des règles de financement relatives aux services offerts aux élèves handicapés ou en

difficulté de même qu'une plus grande transparence des ressources financières allouées ont été demandées à plusieurs reprises au cours des dernières années. Le travail déjà amorcé en ce sens devra se poursuivre et une attention particulière devra être portée pour que soit clarifiée la portée réelle de ces règles dans l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté.

La socialisation des élèves demeure un objectif important de la mission de l'école. Cet objectif prend toutefois une signification particulière pour l'élève handicapé ou en difficulté. L'école constitue un des premiers lieux de vie en société. Il est essentiel que l'élève différent y trouve sa place et s'y prépare à devenir un citoyen responsable, comme le font les autres jeunes de son âge. Des efforts ont été faits ces dernières années et des résultats positifs ont été observés même si des écarts importants subsistent entre les élèves. Toutefois, des progrès et des réussites doivent être enregistrés pour assurer à ces élèves une véritable égalité des chances. La Loi sur l'instruction publique donne les balises à l'intérieur desquelles les services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté doivent être organisés. Ainsi, chacune d'elles doit élaborer et adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs qui respecte ces balises.

Éléments favorables

La révision de la Loi sur l'instruction publique amène une nouvelle perspective au regard de l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté. C'est tout l'esprit de la nouvelle Loi qui modifie la façon de voir les choses et non uniquement les articles qui concernent directement ces élèves.

- L'école se voit accorder plus d'autonomie et de pouvoirs. L'école, par sa direction et son conseil d'établissement, a une plus grande marge de manoeuvre qu'auparavant pour prendre des décisions qui respectent ses valeurs et les priorités qu'elle s'est données dans son projet éducatif. L'école est plus près du coeur même de l'activité éducative, donc des élèves. Elle devrait être davantage en mesure de respecter leurs besoins. À titre d'exemple, c'est à l'école que se définit la politique d'encadrement des élèves. La Loi précise que cette politique doit prévoir, entre autres, des mesures relatives à l'utilisation à des fins pédagogiques et éducatives du temps hors enseignement et hors horaire, à l'aménagement d'activités parascolaires et au développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves. La direction de l'école doit indiquer à la commission scolaire, après consultation du personnel, les besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel ainsi que les besoins de perfectionnement de ce personnel.
- Les balises au regard de l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté sont précisées dans la Loi. L'intégration dans un groupe ou une classe ordinaire est assurée lorsque l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève 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. L'on favorise l'organisation des services éducatifs par la commission scolaire d'origine, le plus près possible du lieu de résidence de l'élève. La commission scolaire peut conclure une entente de services avec un autre organisme seulement si elle démontre qu'elle n'a pas les ressources nécessaires pour organiser elle-même les services.

Par ailleurs, le contexte de fusion des commissions scolaires amène les milieux à revoir leurs pratiques et à les harmoniser. Ce travail exigeant donne l'occasion d'apporter des changements importants susceptibles de donner une nouvelle impulsion aux services en adaptation scolaire. L'élaboration d'une politique d'organisation des services offerts aux EHDAA qui respecte la Loi et la politique ministérielle de l'adaptation scolaire est une occasion privilégiée de poursuivre la réflexion, dans l'intérêt des élèves handicapés ou en difficulté.

Pistes d'intervention proposées

Le ministère de l'Éducation doit aider le milieu scolaire à mettre l'organisation au service des élèves handicapés ou en difficulté.

- Il doit diminuer les contraintes administratives liées à la déclaration nominale des élèves handicapés ou en difficulté, de façon à ce que le personnel spécialisé ait davantage de temps à sa disposition pour intervenir auprès des élèves.
- Il doit veiller à ce que les plans d'intervention exigés par la Loi favorisent la coordination des interventions à effectuer auprès d'un élève et assurent la participation active de l'élève, de ses parents et du personnel concerné tout le long de la démarche.
- Il doit maintenir et améliorer, le cas échéant, les règles de financement introduites au cours des dernières années afin d'assurer une meilleure visibilité des sommes consenties, de permettre aux commissions scolaires de rendre compte des résultats obtenus et d'assurer une répartition équitable des ressources financières. Il doit poursuivre ses efforts visant à dissocier le plus possible le financement des services aux élèves handicapés ou en difficulté de la déclaration nominale des élèves.
- Il doit développer une carte de services spécialisés pour scolariser les élèves qui ont des besoins très particuliers et pour lesquels tous les milieux ne peuvent développer l'expertise nécessaire. Cette carte doit également préciser les mandats qui seront donnés à certaines commissions scolaires pour qu'elles soutiennent les milieux scolaires dans leur intervention auprès des jeunes handicapés ou en difficulté.

Pour sa part, le milieu scolaire doit planifier l'organisation globale des services en tenant compte de l'évaluation individuelle des besoins. C'est l'effort demandé pour mettre l'organisation au service des élèves.

- Le conseil d'établissement doit être sensibilisé à la situation des élèves handicapés ou en difficulté et en tenir compte au moment de prendre des décisions qui concernent l'école et les élèves. L'expertise du comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doit être sollicitée. D'autres moyens de formation ou de sensibilisation des membres du conseil d'établissement à la réalité de l'adaptation scolaire doivent aussi être envisagés.

- La direction de l'école doit s'assurer que l'élaboration et la réalisation du plan d'intervention se font selon l'esprit que lui confère la Loi, c'est-à-dire comme une occasion privilégiée pour la planification et la coordination des interventions à effectuer auprès d'un élève handicapé ou en difficulté avec la participation active de l'élève, de ses parents et du personnel concerné.
- Le choix des services à donner à un élève handicapé ou en difficulté doit être fait en fonction de l'évaluation individuelle de ses besoins et capacités et doit privilégier l'adaptation des services offerts à l'ensemble des élèves. Le personnel des services complémentaires doit aider le personnel enseignant à adapter les services ou à offrir des services aux élèves dans les conditions les plus normalisantes qui soient.
- La commission scolaire doit élaborer une politique d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté qui respecte les dispositions de la Loi et de la politique ministérielle. Elle doit rendre compte de la volonté du milieu de donner aux élèves handicapés ou en difficulté les meilleures chances possibles de réussite sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

Créer autour de l'élève une véritable communauté éducative avec les parents d'abord, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés

L'élève est l'acteur principal de sa réussite. Il a toutefois besoin d'être accompagné et soutenu pour développer son autonomie et pour exercer pleinement ses responsabilités. Ses parents étant les premiers intervenants ont un rôle majeur à jouer dans son éducation. Le milieu scolaire et ses partenaires doivent aussi apporter leur contribution pour que l'élève fasse les apprentissages requis pour participer activement à sa réussite.

Compte tenu du rôle essentiel des parents, il importe qu'ils soient bien accueillis et soutenus pour faire connaître les besoins de leur enfant à l'école et que leur compétence soit reconnue. Leur collaboration pour déterminer les objectifs à poursuivre avec leur enfant et pour suivre de près ses progrès doit être encouragée. Certains parents ne sont pas à l'aise sur le terrain de l'école et, dans le contexte où l'on veut assurer une plus grande réussite des élèves, il est plus important que jamais de leur faire une place à l'école pour qu'ils apportent leur contribution en tant que premiers responsables de leur enfant.

L'engagement exigé des parents d'enfants handicapés ou en difficulté s'avère plus grand que celui demandé aux autres parents : ils doivent notamment collaborer à l'évaluation des capacités et des besoins de leur enfant que fait la commission scolaire avant son classement et son inscription à l'école. Ils doivent participer à l'élaboration de son plan d'intervention afin d'assurer une meilleure coordination des interventions qui seront effectuées. Ils doivent aussi suivre la progression de leur enfant tout le long de son cheminement scolaire. Les responsabilités sont exigeantes et il est essentiel que les mesures favorisant la participation des parents soient prises pour les aider à assumer pleinement ces responsabilités.

La Loi sur l’instruction publique concrétise la volonté d’ouvrir davantage l’école à la participation des parents en leur accordant un rôle important au sein du conseil d’établissement. Cette structure locale de décision, qui prévoit aussi la participation de représentants de la communauté – organismes communautaires, municipaux, de loisirs, etc. – introduit une nouvelle dynamique de relations avec les partenaires qui change la vision de l’école. Ce partenariat vise à former une communauté éducative avec les différents acteurs qui ont une responsabilité envers l’enfant et qui ont, comme préoccupation commune, son bien-être et son développement optimal. À ce titre, les parents sont certainement les plus touchés et leur apport essentiel doit être reconnu.

Tout en respectant les rôles, les responsabilités, les compétences et le champ d’expertise de chacun et chacune, il faut viser la poursuite d’un but commun, soit celui d’offrir à l’élève un milieu éducatif stimulant, qui le conduira à la réussite.

Il importe que les besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté soient bien connus et que ces élèves soient bien représentés au moment où se prennent des décisions qui les concernent. En vertu de la Loi sur l’instruction publique, le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage est appelé à jouer un rôle clé auprès de la commission scolaire en ce qui concerne l’organisation des services offerts à ces élèves. De plus, un représentant de ce comité fait partie du comité de parents qui a pour fonction, entre autres, d’indiquer à la commission scolaire les besoins exprimés par les parents. Ces structures reconnues officiellement sont importantes pour assurer collectivement une représentation des besoins des élèves handicapés ou en difficulté et de leurs parents.

Par ailleurs, les services dont les élèves handicapés ou en difficulté peuvent avoir besoin ne se trouvent pas seulement à l’école. Ils proviennent aussi d’autres secteurs d’intervention (services à la petite enfance, services de santé, services sociaux, sécurité publique, etc.) qui doivent collaborer pour offrir des services mieux coordonnés. Le partenariat entre les secteurs d’intervention doit d’abord se concrétiser à l’échelle locale, notamment au conseil d’établissement avec les parents, le personnel de l’école et les organismes de la communauté, mais aussi à l’échelle régionale et provinciale par la mise en place de mécanismes de concertation en vue d’une meilleure planification, d’une meilleure harmonisation des services. Cette collaboration entre les secteurs d’intervention doit d’abord se traduire par une connaissance plus approfondie des rôles et des réalités d’intervention de façon à rendre les attentes plus réalistes de part et d’autre. Elle doit viser la meilleure utilisation possible des ressources ainsi qu’une meilleure intégration des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté.

Éléments favorables

Des initiatives favorisant la concertation entre les partenaires (ministères, établissements, parents, organismes communautaires, etc.) intervenant auprès des jeunes se sont développées au cours des dernières années, dans le but d’assurer plus de cohérence et de complémentarité dans leur intervention.

À titre d'exemple, sur le plan provincial, un comité réunissant des gestionnaires du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé et des Services sociaux a été constitué pour faire le point régulièrement sur les dossiers communs aux deux secteurs d'intervention et convenir des actions à mener pour favoriser une approche globale et intégrée des actions en milieu scolaire. De plus, des mécanismes de concertation régionale existent dans plusieurs régions du Québec pour favoriser l'échange d'information et améliorer la qualité des services offerts à la population. Les plans régionaux d'organisation de services, coordonnés par les régies régionales de la santé et des services sociaux et auxquels participent des représentants du secteur de l'éducation, en sont des exemples. Ces initiatives témoignent de la volonté des partenaires d'offrir aux jeunes d'âge scolaire des services mieux harmonisés. Le secteur de l'éducation doit profiter du contexte particulier suscité par la réforme pour prendre une part active à cet effort de concertation. La constitution de conseils d'établissement, qui ouvrent l'école aux parents et à la communauté, va dans ce sens.

Pistes d'intervention proposées

Le ministère de l'Éducation doit contribuer à établir une véritable communauté éducative autour de l'élève.

- Il doit soutenir le milieu scolaire afin d'assurer la formation des membres du conseil d'établissement. Compte tenu du rôle essentiel que joue la direction de l'école dans le contexte de la réforme, le soutien à accorder au personnel de direction et la formation continue devront faire l'objet d'une attention particulière dans les années à venir.
- Il doit inciter le milieu de la recherche universitaire à s'associer au milieu scolaire pour déterminer les conditions permettant l'établissement d'une véritable communauté éducative.
- Il doit poursuivre sa collaboration avec ses partenaires pour que les services offerts soient mieux coordonnés et plus accessibles. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation et celui de la Santé et des Services sociaux définiront, au cours de la prochaine année, des orientations communes pour l'organisation des services à offrir à l'ensemble des élèves ainsi qu'aux élèves handicapés ou en difficulté. Cette approche plus globale et intégrée devra assurer une plus grande cohérence et une meilleure continuité des services.

Pour sa part, le milieu scolaire doit maintenir ses efforts et démontrer sa volonté de travailler avec les parents, la communauté et les partenaires externes pour créer autour de l'élève une véritable communauté éducative.

- La direction de l'école a un rôle important à jouer pour que tous les parents prennent une part active dans la réussite de leur enfant. Elle doit soutenir son personnel pour qu'il développe des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents, notamment en réservant du temps à l'horaire pour des communications régulières avec eux concernant le suivi, les progrès ou les difficultés de l'élève.
- La direction de l'école doit s'assurer que l'ouverture qui est faite aux parents et à la communauté, avec la mise sur pied du conseil d'établissement, se traduise en une réelle collaboration. Elle doit accueillir et soutenir leur participation, en les sensibilisant et en les

informant sur les différents aspects de la vie de l'école pouvant avoir des répercussions sur les décisions à prendre au conseil d'établissement. Elle doit aussi veiller à ce que le conseil d'établissement soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté.

- La direction de l'école doit voir à ce que l'élaboration du plan d'intervention soit une occasion privilégiée pour que les parents d'enfants handicapés ou en difficulté prennent une part active tout le long du processus, notamment dans le choix des objectifs que l'école et la famille doivent faire à l'égard de l'enfant. Cette participation garantit plus de cohérence et de continuité dans les interventions, tant à l'école qu'à la maison.
- La commission scolaire doit s'assurer que les structures de représentation des parents prévues par la Loi (comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, comité de parents) soient constituées et consultées dans des conditions favorisant pleinement l'exercice de leurs fonctions.
- La commission scolaire doit soutenir les écoles qui ont à déterminer les besoins de leurs élèves et trouver les moyens appropriés à mettre en oeuvre pour y répondre. Elle a la responsabilité de répartir équitablement les ressources entre les écoles.
- La commission scolaire doit établir des modalités de collaboration avec ses partenaires externes, particulièrement ceux du réseau de la santé et des services sociaux, pour que l'organisation des services mette à profit l'expertise et les ressources disponibles et respecte les orientations données par les deux ministères concernés. Elle doit aussi apporter sa contribution aux exercices de planification régionale des services des deux secteurs d'intervention de façon à ce que les besoins du milieu scolaire soient pris en compte au moment où seront réparties les ressources dans la région.

Accorder une attention particulière aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

La préoccupation du milieu scolaire en ce qui concerne les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, particulièrement ceux et celles qui ont une difficulté relative au comportement, s'est accrue au cours des dernières années. Parmi les éléments ayant pu y contribuer, il y a la transformation des ressources d'hébergement du secteur de la santé et des services sociaux qui a ramené à l'école ordinaire des élèves auparavant scolarisés dans des centres de réadaptation.

De plus, on ne peut penser aux élèves en difficulté sans penser à certains problèmes sociaux que vit cette génération : toxicomanie, violence, suicide, décrochage scolaire, etc. Les besoins des jeunes sont complexes et variés et certains facteurs sociaux tels la pauvreté et le chômage ont contribué à cet accroissement des besoins. L'intervention par rapport à ces problèmes doit être envisagée dans une perspective d'ensemble des solutions à apporter pour aider les jeunes en difficulté, en concertation avec les partenaires concernés. Cela pose au milieu scolaire un défi particulier en ce qui a trait aux ressources requises pour offrir des services aux élèves en difficulté. L'expertise nécessaire pour répondre aux besoins et aux capacités de ces élèves reste à développer dans le milieu scolaire.

Les garçons sont fortement représentés chez les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et aussi chez certaines catégories d'élèves handicapés. Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire, par exemple l'écart observé dans la réussite scolaire. Les constats ne permettent pas encore de déterminer les pistes d'intervention appropriées.

L'enjeu est important et le milieu de la recherche doit apporter son aide pour dégager des pistes d'intervention appropriées. Le milieu scolaire doit aussi collaborer à la réflexion. Il doit avoir cette préoccupation au moment de faire des choix d'interventions pour les élèves, garçons et filles, et de déterminer celles qui semblent les plus prometteuses pour les rejoindre dans leurs différences.

Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentent la grande majorité de l'effectif en adaptation scolaire. Pourtant, force est de constater que divers aspects de leur situation demeurent préoccupants. Leur taux d'intégration en classe ordinaire ainsi que leur taux de réussite sont relativement faibles et certains éprouvent des difficultés d'insertion sociale et d'intégration professionnelle à leur sortie de l'école. Les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage peuvent provenir de multiples causes et se traduire de différentes façons selon les élèves. L'environnement scolaire, les approches utilisées, les attitudes adoptées (tolérance, rigidité, etc.) peuvent aussi avoir une incidence sur les manifestations des difficultés, d'où la complexité de l'intervention auprès de ces élèves et la nécessité d'obtenir la collaboration de la famille et des autres milieux pour assurer une intervention cohérente.

Fait à noter, cette préoccupation à l'égard des élèves en difficulté se retrouve un peu partout en Europe et aux États-Unis. On y reconnaît l'importance d'une intervention préventive auprès des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité ou qui risquent d'éprouver des difficultés si une intervention précoce n'est pas effectuée.

Beaucoup de travail reste à faire pour améliorer les connaissances et pour dégager des pistes d'intervention appropriées afin d'assurer la réussite éducative des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Pour ces élèves comme pour les élèves handicapés, l'une de ces pistes semble particulièrement prometteuse, celle de la prévention. Le bien-fondé de cette approche semble reconnu. Toutefois, qu'on opte pour la prévention ou pour d'autres pistes d'intervention, il faut être prêt à y consacrer les efforts nécessaires.

Éléments favorables

Le besoin de se pencher sur la situation des élèves en difficulté ne se trouve pas uniquement dans le milieu scolaire. Le ministère de la Santé et des Services sociaux se préoccupe aussi de la situation de ces jeunes et des services qui leur sont offerts. Il a publié, en 1998, un document intitulé *Agissons en complices - Pour une stratégie de soutien du développement des enfants et des jeunes* qui vise, notamment, à assurer une meilleure harmonisation des services.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation étudie actuellement la question des différences observées dans la réussite éducative des garçons et des filles. L'avis qu'il doit déposer d'ici la fin de l'année scolaire 1998-1999 est très attendu puisqu'il alimentera la réflexion sur les pistes d'intervention possibles pour améliorer la situation.

D'autres initiatives favorisent la recherche de solutions à des problèmes sociaux en préconisant la concertation entre les partenaires. À titre d'exemple, la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire a été mise sur pied. Cette table regroupe les ministères concernés - Éducation, Justice, Santé et Services sociaux, Sécurité publique - ainsi que des représentants des principaux partenaires dans ces secteurs d'intervention. L'objectif de cette table est de développer une vision commune de la situation et de déterminer des actions susceptibles de soutenir le milieu dans son intervention. Une stratégie nationale d'actions face au suicide a aussi été annoncée, en 1998, pour coordonner les efforts des partenaires en matière de prévention du suicide.

Pistes d'intervention proposées

Le Ministère a un rôle à jouer pour soutenir le milieu scolaire dans son intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

- Il doit d'abord définir les orientations à privilégier à l'égard des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en prenant en considération les différences observées entre les garçons et les filles. Une multitude d'approches, certaines contradictoires, sont proposées au milieu scolaire pour l'aider à cerner le problème et à déterminer l'intervention appropriée. Il importe que le milieu scolaire dispose de l'information lui permettant de porter un jugement éclairé et du soutien nécessaire pour développer certaines de ces approches. Les équipes régionales constituées pour accompagner les commissions scolaires et les équipes-écoles sont là notamment pour donner ce soutien au milieu scolaire.
- Il doit favoriser le développement des connaissances et de la recherche concernant ces élèves. Il doit faciliter le partage d'expertise et faire connaître les expériences intéressantes ainsi que les résultats des recherches et études ayant porté sur ces élèves. Un sondage effectué auprès de jeunes handicapés ou en difficulté qui portait sur leur insertion sociale et leur intégration professionnelle a apporté des pistes intéressantes à analyser et à approfondir. De telles études devraient se répéter et leurs résultats devraient être publiés pour donner des pistes de réflexion au milieu scolaire.
- Il doit poursuivre la collaboration avec ses partenaires des autres secteurs d'intervention pour assurer une vision commune et livrer un message clair quant aux interventions à privilégier auprès de ces élèves.

Pour sa part, le milieu scolaire doit démontrer qu'il porte une attention particulière aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

- La direction de l'école doit, avec le conseil d'établissement, prendre en considération la situation de ces élèves au moment de définir le projet éducatif de l'école, d'élaborer la politique d'encadrement des élèves et d'établir les règles de conduite et les mesures de sécurité. La vision de la situation doit être large et prendre en compte les interventions effectuées pour prévenir ou contrer les problématiques sociales ainsi que celles qui tiennent compte des différences observées entre garçons et filles.

- La direction de l'école doit aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention auprès de ces élèves. Elle doit prendre en compte les besoins de perfectionnement de son personnel et mettre en place des conditions favorisant le partage d'expertise.
- La commission scolaire doit porter une attention particulière à ces élèves lors de l'élaboration de la politique d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle doit veiller à ce que les écoles bénéficient des ressources dont elles ont besoin pour mettre sur pied les services appropriés pour ces élèves.
- La commission scolaire doit aussi collaborer avec ses partenaires externes pour assurer la complémentarité et la continuité des services entre les secteurs d'intervention.

Se donner des moyens pour évaluer les progrès des élèves, améliorer la qualité des services et rendre compte des résultats

Pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir, il faut avoir une juste représentation de la situation, des éléments qui favorisent cette réussite et de ceux qui créent des obstacles. L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leurs succès de même que leurs difficultés et leurs besoins. Elle doit aussi viser l'organisation scolaire et les mesures prises pour aider les élèves à progresser (services offerts, adaptations prévues, collaborations obtenues, etc.).

Le défi de l'évaluation est de se doter de points de repère, qu'on désigne comme étant des indicateurs, pour vérifier si les efforts faits et les modifications apportées donnent les résultats escomptés. Ce qui est visé essentiellement, c'est l'obtention de l'information requise pour prendre les bonnes décisions, améliorer la situation et être en mesure d'expliquer les résultats obtenus.

Bien que l'on reconnaisse généralement le bien-fondé de l'évaluation, elle suscite une certaine inquiétude chez les personnes qui croient qu'elle sert à dénoncer des situations plutôt qu'à les faire progresser. Le fait qu'il y ait très peu d'indicateurs utilisés actuellement contribue certainement à créer de la confusion et à tirer de mauvaises conclusions. De nouveaux indicateurs devraient fournir une information plus complète sur la situation et éclairer les décisions, dans l'intérêt des élèves.

Le ministère de l'Éducation doit être vigilant pour que les indicateurs proposés au milieu scolaire respectent le sens recherché et qu'ils soient utiles aux intervenants de façon à ce que l'évaluation devienne partie intégrante de leur pratique.

> Évaluer les progrès des élèves pour ajuster l'intervention

Au cours des dernières années, pour décrire la situation des élèves handicapés ou en difficulté, on a souvent parlé de leur intégration à l'école ou dans une classe ordinaire. Il s'agit d'un bon indicateur pour évaluer l'effort consacré pour favoriser l'intégration sociale. Toutefois, peu d'indicateurs

permettent d'évaluer les progrès des élèves sous différents aspects de leurs apprentissages et de leur développement global et d'établir leur réussite sur le plan scolaire et celui de la qualification. Il serait important de recueillir des données grâce auxquelles pourraient être apportés les ajustements qui s'imposent. L'évaluation des élèves n'est valable que si elle permet de suivre leurs progrès, d'éclairer le personnel scolaire sur la qualité de leurs apprentissages et de leur insertion sociale et de prendre des décisions qui les aident dans leur cheminement.

> Améliorer la qualité des services rendus

L'évaluation ne doit pas porter uniquement sur les élèves. En l'absence d'autres indicateurs formels, les résultats scolaires sont parfois utilisés pour évaluer la qualité de l'enseignement, voire de l'établissement. Il y a alors un risque d'attribuer aux élèves tous les efforts à faire et d'oublier que divers aspects de l'organisation scolaire et des services offerts ont aussi des répercussions sur la réussite scolaire et qu'il importe de les améliorer. À titre d'exemple, des indicateurs devraient servir à vérifier les efforts consacrés à l'adaptation des services, les conditions mises en place pour favoriser cette adaptation, ainsi que les mesures prises pour assurer la qualification des élèves handicapés ou en difficulté.

Il est essentiel que des indicateurs soient élaborés afin de donner à l'école et à la commission scolaire une vision plus complète de la situation pour qu'elles puissent vérifier si les décisions prises donnent les résultats escomptés et prendre des décisions éclairées quant aux priorités d'intervention à adopter pour améliorer les services aux élèves handicapés ou en difficulté.

> Rendre compte des résultats obtenus

Les pouvoirs plus nombreux accordés aux écoles et aux commissions scolaires dans le cadre de la réforme s'accompagnent, d'une part, de responsabilités qui doivent être assumées dans la plus grande transparence et, d'autre part, d'une imputabilité quant aux résultats obtenus, compte tenu des décisions prises.

L'égalité des chances en éducation est une valeur fondamentale de l'école québécoise. Pour les élèves handicapés ou en difficulté, l'égalité des chances est possible grâce à l'adaptation des services éducatifs. Ce principe ne peut être remis en question. Toutefois, considérant les ressources budgétaires et humaines engagées dans ce domaine, l'on doit rendre compte des résultats obtenus en fonction des choix effectués. Il s'agit d'une question d'équité par rapport à l'ensemble des élèves et d'une question d'ouverture d'esprit quant aux ajustements à apporter pour obtenir de meilleurs résultats.

Éléments favorables

Parmi les grandes tendances observées internationalement dans le domaine de l'éducation, la préoccupation de l'évaluation ressort clairement. La nécessité d'évaluer la situation dans le but de prendre des décisions appropriées pour les élèves, d'améliorer la qualité des services rendus et de rendre compte de l'utilisation des ressources budgétaires engagées semble reconnue largement.

La nouvelle Loi sur l'instruction publique introduit cette préoccupation. Tout en privilégiant une plus grande autonomie des écoles, la Loi contient certaines dispositions qui les amènent à rendre compte des résultats obtenus. Ainsi, elles doivent produire des rapports annuels incluant un bilan des activités. Une plus grande transparence dans la gestion des budgets est aussi attendue. À titre d'exemple, l'école doit informer la communauté des services qu'elle offre et lui rendre compte de leur qualité; pour sa part, la commission scolaire doit obtenir l'avis du comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté relativement aux ressources financières attribuées pour les services à ces élèves.

L'évaluation fait d'ailleurs partie des grands chantiers du ministère de l'Éducation pour les prochaines années. Il s'agit d'un défi important à relever puisqu'il faut trouver les indicateurs permettant d'évaluer la qualité des services rendus et les résultats obtenus, afin de déterminer, notamment, les effets de la réforme et les ajustements à apporter.

L'adaptation scolaire doit aussi faire l'objet d'une évaluation. La révision de la politique ministérielle de l'adaptation scolaire constitue une bonne occasion de mettre cette préoccupation à l'ordre du jour et d'étudier comment cette évaluation peut se réaliser.

Pistes d'intervention proposées

Le ministère de l'Éducation a un rôle important à jouer pour amener tous les paliers de l'organisation scolaire à développer une culture de l'évaluation.

- Il doit être le premier à donner l'exemple en s'assurant d'évaluer l'application de la politique de l'adaptation scolaire. Un protocole d'évaluation précisant les objets d'évaluation, les mesures à prendre ainsi que les principaux résultats attendus doit être élaboré.
- Il doit proposer au milieu scolaire des indicateurs pour évaluer les progrès et les réussites de l'élève sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification; d'autres indicateurs permettant de recueillir de l'information sur divers aspects de l'organisation scolaire doivent aussi être développés. Ces indicateurs doivent donner une juste vision de la situation quant à la qualité et la quantité des services offerts. Le Ministère doit mettre à la disposition du milieu scolaire l'information et les outils nécessaires pour procéder à cette évaluation.

Pour sa part, le milieu scolaire doit faire des efforts pour que la préoccupation de l'évaluation soit intégrée à sa pratique.

- La commission scolaire doit prendre des mesures favorisant la réalisation de l'évaluation. Elle doit prévoir les ressources requises pour planifier et organiser cette évaluation. Elle doit rendre disponible toute information permettant d'avoir un portrait complet de la situation. Elle doit soutenir les écoles pour qu'elles puissent bien jouer leur rôle dans la réalisation de cette évaluation, notamment en préparant l'information et la formation destinées au personnel.

- La commission scolaire doit, en vertu de la Loi, démontrer de quelle façon se répartissent les ressources attribuées aux services aux élèves handicapés ou en difficulté. Elle est imputable des services rendus en fonction des sommes allouées. Une gestion transparente de ces budgets de même qu'un effort pour rendre compte des résultats obtenus sont attendus.
- La direction de l'école a aussi un rôle important à jouer dans l'évaluation des résultats. Elle doit, par exemple, sensibiliser le conseil d'établissement et le personnel de l'école à l'importance de l'évaluation en vue d'améliorer la qualité des services rendus. Le conseil d'établissement et le personnel de l'école doivent être encouragés à donner leur opinion en ce qui a trait aux objets d'évaluation et aux moyens de réalisation de façon à participer aux décisions qui découleront des évaluations effectuées.

CONCLUSION

La nouvelle politique de l'adaptation scolaire témoigne de la volonté réelle du ministère de l'Éducation de mettre tous les efforts nécessaires pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir et il sait qu'il peut compter sur l'engagement du milieu scolaire et de ses partenaires pour y arriver.

Toutefois, l'avenir des jeunes handicapés ou en difficulté n'est pas la seule responsabilité de l'école. D'ailleurs, bien avant l'arrivée des enfants à l'école, des mesures doivent être prises, des conditions doivent être en place pour prévenir l'apparition de difficultés ou en réduire les conséquences. Certaines décisions d'ordre économique ou social ont des incidences sur les conditions de vie des familles et des enfants. D'autres décisions ont des répercussions sur leur insertion sociale ou leur intégration professionnelle.

Les attentes sont grandes à l'endroit du milieu scolaire mais elles ne doivent pas faire oublier le rôle important et les responsabilités qu'assument d'autres partenaires sociaux et économiques. Chacun doit apporter sa contribution pour améliorer les chances de réussite des jeunes handicapés ou en difficulté.

En contribuant à bâtir *une école adaptée à tous ses élèves*, le projet de politique de l'adaptation scolaire constitue l'apport que peut fournir le secteur de l'éducation à cette réussite.

TABLEAU 1**RÉPARTITION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ
D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE - SECTEUR PUBLIC
1997-1998**

	Éducation préscolaire	Primaire	Secondaire	Total
Élèves en difficulté (%)	839 (0,79)	52 680 (9,91)	61 813 (15,7)	115 333 (11,16)
Élèves handicapés (%)	1 218 (1,14)	6 400 (1,20)	5 393 (1,37)	13 011 (1,26)
Total des EHDAA (%)	2 057 (1,93)	59 080 (11,11)	67 206 (17,04)	128 343 (12,42)
Élèves ordinaires (%)	104 758 (98,07)	472 730 (88,89)	327 268 (82,96)	904 755 (87,58)
Total des élèves ordinaires (%)	106 815 (100,0)	531 810 (100,0)	394 474 (100,0)	1 033 099 (100,0)

TABLEAU 2

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ
D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE
SELON LE SEXE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT
1997-1998¹**

	Éducation préscolaire		Primaire		Secondaire		TOTAL	
	Masc.	Fém.	Masc.	Fém.	Masc.	Fém.	Masc.	Fém.
Elèves en difficulté (%)	551 (65,7)	288 (34,3)	35 136 (66,7)	17 544 (33,3)	40 543 (65,6)	21 270 (34,4)	76 230 (66,1)	39 102 (33,9)
Elèves handicapés (%)	775 (63,6)	443 (36,4)	4 050 (63,3)	2 350 (36,7)	3 154 (58,5)	2 239 (41,5)	7 979 (61,3)	5 032 (38,7)
Total des EHDAA (%)	1 326 (64,4)	731 (35,5)	39 186 (66,3)	19 894 (33,7)	43 697 (65,0)	23 509 (35,0)	84 209 (65,6)	44 134 (34,4)
Total des élèves ordinaires (%)	53 396 (51,0)	51 362 (49,0)	234 665 (49,6)	238 065 (50,4)	160 033 (48,9)	167 234 (51,1)	448 094 (49,5)	456 661 (50,5)

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 3

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ
SELON LE CODE DE DIFFICULTÉ ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT
1997-1998¹**

	Éducation préscolaire (% d'EHDA)	Primaire (% d'EHDA)	Secondaire (% d'EHDA)	Total (% d'EHDA)
Diff. légère d'apprentissage	144 (7,0)	21 246 (36,0)	19 804 (29,5)	41 194 (32,1)
Diff. grave d'apprentissage	381 (18,5)	17 296 (29,3)	26 761 (39,8)	44 438 (34,6)
Trouble du comportement	166 (8,1)	10 987 (18,6)	10 034 (14,9)	21 187 (16,5)
Trouble grave du comportement	14 (0,7)	675 (1,1)	2 904 (4,3)	3 593 (2,8)
Déficiência intell. légère (21+71)	134 (6,5)	2 476 (4,2)	2 310 (3,4)	4 920 (3,8)
TOTAL PARTIEL	839 (40,8)	52 680 (89,2)	61 813 (92,0)	115 332 (89,8)
Déficiência intell. moyenne-prof.	198 (9,6)	1 088 (1,8)	1 443 (2,1)	2 729 (2,1)
Déficiência motrice légère, organique	163 (7,9)	792 (1,3)	495 (0,7)	1 450 (1,1)
Déficiência motrice grave	79 (3,8)	332 (0,6)	323 (0,5)	734 (0,6)
Déficiência visuelle	31 (1,5)	220 (0,4)	213 (0,3)	464 (0,4)
Déficiência auditive	134 (6,5)	791 (1,3)	658 (1,0)	1 583 (1,2)
Autisme	97 (4,7)	312 (0,5)	229 (0,3)	638 (0,5)
Audimutité	201 (9,8)	1 271 (2,2)	300 (0,4)	1 772 (1,4)
Troubles psychopatho.	67 (3,3)	314 (0,5)	347 (0,5)	728 (0,6)
Déficiences multiples	248 (12,1)	1 280 (2,2)	1 385 (2,1)	2 913 (2,3)
TOTAL PARTIEL	1 218 (59,2)	6 400 (10,8)	5 393 (8,0)	13 011 (10,2)
Total des EHDA	2 057	59 080	67 206	128 343
Élèves ord. +	106 815	531 810	394 474	1 033 099

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 4

**ÉVOLUTION DES TAUX DE DÉCLARATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ
D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE DANS CHAQUE RÉGION
POUR LES ANNÉES 1995-1996 À 1997-1998¹**

	1995-1996 %	1996-1997 %	1997-1998 %
Bas-Saint-Laurent–Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	13,34	13,34	14,40
Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)	13,21	12,93	13,09
Québec–Chaudière–Appalaches (03)	11,89	11,53	10,59
Mauricie–Centre-du-Québec (04)	11,94	12,10	12,28
Estrie (05)	13,69	13,79	13,92
Laval-Laurentides-Lanaudières (06.1)	9,88	9,76	9,84
Montréal (06.2)	12,90	13,00	12,90
Montréal (06.3)	13,35	12,93	14,03
Outaouais (07)	13,24	13,62	13,77
Abitibi-Témiscamingue (08)	14,70	14,50	14,49
Côte-Nord (09)	12,61	13,60	12,97
Nord-du-Québec (10)	6,28	5,59	12,08
TOTAL	12,37	12,26	12,42
Écart entre régions	6,28 et 14,70	5,59 et 14,50	9,84 et 14,49

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 5

**NOMBRE ET POURCENTAGE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ DANS CHAQUE RÉGION
ÉCARTS OBSERVÉS DANS LES TAUX DE DÉCLARATION
1997-1998¹**

	Élèves en difficulté	Élèves handicapés	Total des EHDA	Écarts entre les comm. scol. de la région
	Nombre (%)	Nombre (%)	Nombre (%)	
Bas-Saint-Laurent– Gaspésie–Îles-de-la Madeleine	6 706 (13,20)	610 (1,20)	7 316 (14,40)	8,30 et 24,03
Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)	5 980 (11,63)	750 (1,46)	6 730 (13,09)	7,47 et 14,96
Québec–Chaudière-Appalaches (03)	13 625 (9,35)	1 809 (1,24)	15 434 (10 59)	7,11 et 16,85
Mauricie–Centre-du-Québec (04)	7 974 (11,04)	896 (1,24)	8 870 (12,28)	7,30 et 17,35
Estrie (05)	5 206 (12,62)	537 (1,30)	5 743 (13,92)	11,16 et 27,28
Laval-Laurentides-Lanaudière (06.1)	15 874 (8,80)	1 876 (1,04)	17 750 (9,84)	5,75 et 17,33
Montréal (06.2)	22 892 (11,81)	2 108 (1,09)	25 000 (12,90)	3,19 et 22,90
Montréal (06.3)	24 645 (12,43)	3 176 (1,60)	27 821 (14,03)	5,39 et 16,54
Outaouais (07)	6 420 (12,50)	655 (1,28)	7 075 (13,77)	9,87 et 20,85
Abitibi-Témiscamingue (08)	3 784 (13,29)	344 (1,21)	4 128 (14,49)	6,36 et 21,05
Côte-Nord (09)	1 837 (11,45)	243 (1,52)	2 080 (12,97)	7,25 et 20,99
Nord-du-Québec (10)	389 (11,86)	7 (0,21)	396 (12,08)	—
Total	115 332 (11,16)	13 011	128 343 (12,42)	
Écarts entre les régions	8,80 et 13,29	1,09 et 1,60	9,84 et 14,49	

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 6

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET DES ÉLÈVES HANDICAPÉS
SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT
1997-1998¹**

		Éducation préscolaire		Pimaire		Secondaire		Total	
		Nombre (%)		Nombre (%)		Nombre (%)		Nombre (%)	
Élèves en difficulté	français	798	(0,83)	45 620	(9,53)	54 314	(15,28)	100 732	(10,8)
	anglais	41	(0,44)	7 060	(13,30)	7 495	(19,20)	14 601	(14,2)
Élèves handicapés	français	1 079	(1,12)	5 764	(1,20)	4 883	(1,37)	11 726	(1,26)
	anglais	139	(1,50)	636	(1,20)	515	(1,32)	1 285	(1,25)
Total des EHDA	français	1 877	(1,95)	51 384	(10,73)	59 197	(16,66)	112 458	(12,1)
	anglais	180	(1,94)	7 696	(14,52)	8 010	(20,50)	15 886	(15,5)
Élèves ordinaires	français	94 449	(98,05)	427 444	(89,27)	296 221	(83,34)	818 114	(87,92)
	anglais	10 309	(98,28)	45 286	(85,47)	31 046	(79,49)	86 641	(84,51)
Élèves ordinaires + EHDA	fran- çais	96 326		478 828		355 418		930 572	
	anglais	10 489		52 982		39 056		102 527	

1 Données relatives au Secteur public

TABLEAU 7

POURCENTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE INTÉGRÉS À L'ÉCOLE ¹

Année	Diff. légère d'apprentissage	Diff. grave d'apprentissage	Diff. d'ordre comportemental	Déficiência intell. légère
Éducation préscolaire				
1990-1991	100,0 %	99,7 %	87,7 %	98,0 %
1993-1994	97,7 %	90,9 %	97,9 %	96,0 %
1997-1998	100,0 %	100,0 %	100,0 %	95,0 %
Primaire				
1990-1991	99,8 %	99,0 %	89,9 %	95,0 %
1993-1994	100,0 %	99,3 %	95,3 %	98,0 %
1997-1998	100,0 %	99,7 %	96,0 %	98,0 %
Secondaire				
1990-1991	99,8 %	94,4 %	81,0 %	79,0 %
1993-1994	99,9 %	94,9 %	79,9 %	83,0 %
1997-1998	99,8 %	96,6 %	82,1 %	85,0 %
Total				
1990-1991	99,8 %	96,4 %	85,0 %	87,0 %
1993-1994	99,9 %	96,5 %	87,2 %	90,0 %
1997-1998	99,9 %	97,9 %	88,8 %	92,0 %

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 8

POURCENTAGE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS INTÉGRÉS À L'ÉCOLE ORDINAIRE¹

Année	Déficience					
	Intell. moyenne	Intell. profonde	Visuelle	Auditive	Physique	Multiple
Éducation préscolaire						
1990-1991	88 %	38 %	84 %	63 %	91 %	56 %
1993-1994	87 %	50 %	78 %	68 %	71 %	66 %
1997-1998	84 %	36 %	81 %	69 %	71 %	67 %
Primaire						
1990-1991	80 %	49 %	87 %	83 %	94 %	71 %
1993-1994	81 %	46 %	87 %	83 %	87 %	70 %
1997-1998	79 %	44 %	89 %	84 %	89 %	75 %
Secondaire						
1990-1991	49 %	40 %	71 %	90 %	79 %	49 %
1993-1994	57 %	42 %	81 %	94 %	75 %	55 %
1997-1998	63 %	43 %	84 %	95 %	82 %	60 %
Total						
1990-1991	64 %	43 %	81 %	84 %	89 %	60 %
1993-1994	68 %	45 %	83 %	87 %	82 %	64 %
1997-1998	71 %	43 %	86 %	87 %	85 %	68 %

Note : Une déficience physique est une déficience motrice légère, une déficience motrice grave ou une déficience organique.

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 9

POURCENTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE ¹

Année	Diff. légère d'apprentissage	Diff. grave d'apprentissage	Diff. d'ordre comportemental	Déficiência intell. légère
Éducation préscolaire				
1990-1991	99,0 %	87,0 %	77,0 %	81,0 %
1993-1994	97,0 %	80,0 %	87,0 %	84,0 %
1997-1998	99,3 %	91,6 %	99,4 %	83,0 %
Primaire				
1990-1991	97,0 %	50,0 %	63,0 %	27,0 %
1993-1994	98,0 %	62,0 %	70,0 %	30,0 %
1997-1998	98,7 %	68,2 %	74,4 %	35,0 %
Secondaire				
1990-1991	51,0 %	14,0 %	30,0 %	3,0 %
1993-1994	53,0 %	17,0 %	35,0 %	4,0 %
1997-1998	56,1 %	24,4 %	39,5 %	9,0%
Total				
1990-1991	81,0 %	29,0 %	46,0 %	15,0 %
1993-1994	79,0 %	36,0 %	51,0 %	18,0 %
1997-1998	78,3 %	42,0 %	56,3 %	25,0 %

1 Données relatives au Secteur public

TABLEAU 10

POURCENTAGE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE¹

Année	Déficience					
	Intellectuelle moyenne	Intellectuelle profonde	Visuelle	Auditive	Physique	Multiple
Éducation préscolaire						
1990-1991	60 %	21 %	84 %	33 %	89 %	43 %
1993-1994	77 %	21 %	78 %	38 %	79 %	51 %
1997-1998	71 %	5 %	81 %	39 %	67 %	50 %
Primaire						
1990-1991	21 %	2 %	75 %	68 %	78 %	18 %
1993-1994	27 %	3 %	78 %	71 %	73 %	25 %
1997-1998	25 %	4 %	86 %	74 %	74 %	31 %
Secondaire						
1990-1991	1 %	1 %	42 %	48 %	40 %	2 %
1993-1994	3 %	1 %	55 %	59 %	49 %	5 %
1997-1998	4 %	1 %	64 %	63 %	53 %	8 %
Total						
1990-1991	11 %	2 %	62 %	57 %	67 %	12 %
1993-1994	18 %	3 %	69 %	63 %	64 %	18 %
1997-1998	18 %	2 %	76 %	67 %	65 %	23 %

Note : Une déficience physique est une déficience motrice légère, une déficience motrice grave ou une déficience organique.

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 11

**ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF¹ (PERSONNEL PROFESSIONNEL) DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (ETC²)
POUR L'ENSEMBLE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES
SECTEUR DES JEUNES, 1990-1991 À 1997-1998³**

	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998 ³
Animateur d'activités étudiantes	72,75	69,13 (-5,0)	76,57 (+10,8)	86,24 (+12,6)	88,69 (+2,8)	89,47 (+0,9)	81,97 (-8,4)	76,94 (-6,1)
Animateur de pastorale	342,83	325,78 (-5,0)	324,12 (-0,5)	320,61 (-1,1)	305,17 (-4,8)	294,49 (-3,5)	276,56 (-6,1)	253,63 (-8,3)
Conseiller d'information scolaire	45,07	48,65	41,69	45,80	22,53	26,44	23,86	25,84
Conseiller d'orientation	484,26	476,97 (-1,5)	479,98 (+0,6)	481,64 (+0,3)	510,04 (+5,9)	501,73 (-1,6)	487,62 (-2,8)	450,30 (-7,7)
Diététiste, cons. alimentation	9,89	10,42	12,26	14,18	13,43	11,85	13,23	8,73
Ergothérapeute, physio. agent	8,34	5,81	7,74	6,83	8,80	8,80	9,05	10,28
Orthopédagogue (PNE)	14,16	67,19 (+374,5)	76,97 (+14,6)	94,18 (+22,3)	93,37 (-0,9)	95,75 (+2,5)	96,80 (+1,1)	102,49 (+5,9)
Orthophoniste	164,94	167,52 (+1,6)	172,46 (+2,9)	180,32 (+4,6)	191,61 (+6,3)	202,62 (+5,7)	202,42 (-0,1)	209,67 (+3,6)
Psycho-éducateur	218,34	212,23 (-2,8)	248,63 (+17,1)	286,11 (+15,1)	303,80 (+6,2)	321,68 (+5,9)	317,33 (-1,4)	308,18 (-2,9)
Psychologue	568,91	592,43 (+4,1)	614,29 (+3,7)	648,74 (+5,6)	640,20 (-1,3)	638,98 (-0,2)	627,69 (-1,8)	607,56 (-3,2)
Travailleur social	18,80	19,86	25,66	36,61	29,82	28,04	24,51	20,74
PERSONNEL PROFESSIONNEL TOTAL	1948,29	1995,99(+2,4)	2080,37(+4,2)	2201,26(+5,8)	2207,46(+0,3)	2219,85(+0,6)	2161,04(-2,6)	2074,36(-4,0)
EFFECTIF SCOLAIRE (ÉLÈVES)	1033240	1 034 622 (+0,13)	1 039 989(+0,52)	1 033 544(-0,62)	1 034 421(+0,08)	1 037 807(+0,33)	1 035 946(-0,18)	1 033 099(-0,27)

1. Le système PERCOS qui compile les données relatives au personnel scolaire a été établi sur la base des catégories du plan utilisé pour la classification des emplois professionnels et techniques en milieu scolaire.

2. ETC : nombre de postes, transposé en équivalence au temps complet.

3. Données relatives au Secteur public.

() Pourcentage d'écart avec l'année antérieure.

DASSC - AVRIL 1998

Note : Les données pour 1997-1998 doivent être utilisées avec prudence, car elles peuvent évoluer au cours de l'année scolaire.

TABLEAU 12

**ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF¹ (PERSONNEL TECHNIQUE) DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (ETC²)
POUR L'ENSEMBLE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES
SECTEUR DES JEUNES, 1990-1991 À 1997-1998³**

	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998 ³
Aide médicale	32,40	44,52	38,70	41,07	40,67	36,12	36,60	35,25
Infirmier	9,50	8,44	14,79	13,00	9,57	6,00	7,00	6,00
Préposé aux services de garde	1021,49	1076,43 (+5,4)	1166,76 (+8,4)	1274,88 (+9,3)	1435,28 (+12,6)	1692,04 (+17,9)	1804,99 (+6,7)	1961,20 (+8,7)
Surveillant d'élèves	1274,86	1509,78 (+18,4)	1566,98 (+3,8)	1582,83 (+1,0)	1593,82 (+0,7)	1631,14 (+2,3)	1581,52 (-3,0)	1778,86 (+12,5)
Surveillant sauveteur	36,96	54,19	52,01	45,81	46,32	40,86	45,47	42,02
Technicien en aide sociale	55,22	62,03 (+12,3)	91,94 (+48,2)	130,98 (+42,5)	131,07 (+0,1)	129,79 (-1,0)	125,31 (-3,5)	117,33 (-6,4)
Technicien en éducation spécialisée	874,95	993,62 (+13,6)	1222,04 (+23,0)	1403,30 (+14,8)	1521,99 (+8,5)	1627,00 (+6,9)	1688,53 (+3,8)	1821,89 (+7,9)
Technicien en loisirs	130,12	135,62 (+4,2)	142,05 (+4,7)	155,13 (+9,2)	163,17 (+5,2)	158,93 (-2,6)	166,28 (+4,6)	162,05 (-2,5)
Technicien en psychométrie	25,98	23,43	22,13	21,41	21,43	19,05	16,81	15,76
PERSONNEL TECHNIQUE TOTAL	3461,48	3908,06 (+12,9)	4317,40(+10,5)	4668,41 (+8,1)	4963,32(+6,3)	5340,93(+7,6)	5472,51(+2,5)	5940,36(+8,5)
EFFECTIF SCOLAIRE (ÉLÈVES)	1033240	1 034 622 (+0,13)	1 039 989(+0,52)	1 033 544(-0,62)	1 034 421(+0,08)	1 037 807(+0,33)	1 035 946(-0,18)	1 033 099(-0,27)

1. Le système PERCOS qui compile les données relatives au personnel scolaire a été établi sur la base des catégories du plan utilisé pour la classification des emplois professionnels et techniques en milieu scolaire.

2. ETC : nombre de postes, transposé en équivalence au temps complet.

3. Données relatives au Secteur public.

() Pourcentage d'écart avec l'année antérieure.

DASSC - AVRIL 1998

Note : Les données pour 1997-1998 doivent être utilisées avec prudence, car elles peuvent évoluer au cours de l'année scolaire.

TABLEAU 13
RÉPARTITION DES ÉLÈVES INSCRITS EN CHEMINEMENT PARTICULIER TEMPORAIRE DE FORMATION
SELON LE CODE DE DIFFICULTÉ ET LE CLASSEMENT AU SECONDAIRE
1997-1998¹

	1 ^{re} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.	7 ^e sec.	8 ^e sec.	TOTAL (% total de cat.)
Diff. lég. d'apprent.	4049	2571	1537	1121	326	0	23	9627 (48,6)
Diff. grave d'apprent.	2114	1640	1478	1137	575	0	6	6 950 (26,0)
Trouble du comp.	929	683	387	226	86	0	2	2 313 (23,1)
Trouble grave du comp.	268	250	173	85	33	0	1	810 (27,9)
Déf. intell. légère	24	31	11	10	7	0	3	86 (3,7)
Déf. intell. moyenne-prof.	3	2	0	1	2	0	0	8 (0,6)
Déf. motrice légère, organique	23	21	12	19	3	0	1	79 (16,0)
Déf. motrice grave	11	4	3	1	2	0	0	21 (6,5)
Déf. visuelle	14	11	6	0	5	0	0	36 (16,9)
Déf. auditive	24	23	18	17	15	0	5	102 (15,5)
Autisme	1	1	2	1	0	0	0	5 (2,2)
Audimutité	21	0	6	1	0	0	0	28 (9,3)
Troubles psychopatho.	10	2	6	3	1	0	0	22 (6,3)
Déf. multiples	8	10	2	4	7	0	0	31 (1,4)
Total des EHDAA	7499	5249	3641	2626	1062	0	41	20 118 (29,9)

¹ Données relatives au Secteur public

TABLEAU 14

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES INSCRITS EN CHEMINEMENT PARTICULIER CONTINU DE FORMATION
SELON LE CODE DE DIFFICULTÉ ET LE CLASSEMENT AU SECONDAIRE
1997-1998¹**

	1 ^{re} sec.	2 ^{es} sec.	3 ^{es} sec.	4 ^{es} sec.	5 ^{es} sec.	7 ^{es} sec.	8 ^{es} sec.	TOTAL (% total de cat.)
Diff. lég. d'apprent.	64	103	86	80	55	0	0	388 (2,0)
Diff. grave d'apprent.	3112	2558	2470	1835	1099	10	0	11 084 (41,4)
Trouble du comp.	888	664	636	430	236	0	0	2 854 (28,4)
Trouble grave du comp.	245	241	155	108	53	0	1	803 (27,7)
Déf. intell. légère	420	253	315	225	366	6	22	1 607 (69,6)
Déf. intell. moyenne-prof.	104	48	90	87	284	9	59	681 (47,2)
Déf. motrice légère, organique	37	33	21	17	19	1	0	128 (25,9)
Déf. motrice grave	18	40	17	20	15	0	3	113 (35,0)
Déf. visuelle	9	5	4	4	9	0	0	31 (14,6)
Déf. auditive	16	16	23	17	25	0	0	97 (14,7)
Autisme	17	4	14	12	28	1	7	83 (36,2)
Audimutité	48	38	26	24	38	0	2	176 (58,7)
Troubles psychopatho.	23	12	26	10	33	0	0	104 (30,0)
Déf. multiples	97	104	96	102	273	6	27	705 (31,2)
Total des EHDAA	5098	4119	3979	2971	2533	33	121	18 854 (28,1)

¹ Données relatives au Secteur public

