

**L'INCLUSION EN CLASSE ORDINAIRE
DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE**

PROPOSITION D'UN CADRE ORGANISATIONNEL

Partie I

LE CADRE NORMATIF

Partie II

DES NORMES À LA PRATIQUE EFFECTIVE DE L'INCLUSION

Daniel Ducharme, chercheur, Ph.D. (sociologie)
Direction de la recherche et de la planification

Décembre 2007

**Document adopté à la 529^e séance de la Commission,
tenue le 7 décembre 2007, par sa résolution COM-529-5.1.2**

Jacinthe Gagnon
Secrétaire de la Commission

Traitement de texte

Ramon Avila
Direction de la recherche et de la planification

Édition pour le site Web de la Commission

Le présent document a été édité par la Direction des communications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, à partir du texte officiel, en vue de répondre à des besoins pratiques.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE I	
LE CADRE NORMATIF.....	4
1. VERS UN CONSENSUS INTERNATIONAL EN MATIÈRE D'INCLUSION SCOLAIRE	4
1.1 La Convention relative aux droits de l'enfant (1989).....	4
1.2 La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990).....	5
1.3 Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (1993)	6
1.4 La Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994).....	7
1.5 La Convention sur les droits des personnes handicapées (2006)	7
2. LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS.....	8
2.1 La Loi sur l'instruction publique (1988).....	9
2.2 La mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire (1992) :	
« La réussite pour elles et eux aussi »	9
2.3 Les États généraux sur l'éducation (1995-1996).....	9
2.4 L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1996).....	10
2.5 La politique éducative de 1997 : « L'école, tout un programme ».....	11
2.6 La révision de la Loi sur l'instruction publique (1997)	11
2.7 La nouvelle Politique de l'adaptation scolaire (1999) :	
« Une école adaptée à tous ses élèves »	12
2.8 Vers un premier bilan de la Politique de l'adaptation scolaire (2007)	13
3. UN ENGAGEMENT FERME EN FAVEUR DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE : 30 ANS D'INTERVENTION À LA COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE	15
3.1 Le traitement des plaintes en intégration scolaire : du traditionnel processus d'enquête au développement d'une approche de médiation précoce	15
3.2 Éducation et coopération	18
3.3 La contribution de la recherche au dossier de l'intégration scolaire	18
3.4 Les cas d'enquête portés devant les tribunaux	21
3.4.1 La cause Marcil	21
3.4.2 La cause Rouette	22
3.4.3 La cause Potvin	23
PARTIE 2	
DES NORMES À LA PRATIQUE EFFECTIVE DE L'INCLUSION.....	26
4. DES CADRES D'ACTION POUR L'INCLUSION EN CLASSE OU ÉCOLE ORDINAIRES	26
4.1 Le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (Salamanque)	26
4.2 L'éducation inclusive	32
5. LES ÉLÈVES CIBLÉS : DÉFINITION ET CATÉGORISATION.....	36

6.	LE CHOIX DE L'INCLUSION : EXEMPLES D'ICI ET D'AILLEURS.....	40
6.1	Exemples d'ailleurs.....	40
6.1.1	<i>La Catalogne</i>	40
6.1.2	<i>L'Italie</i>	43
6.1.3	<i>La Grande-Bretagne</i>	47
6.1.4	<i>La Norvège</i>	52
6.2	Exemples d'ici.....	55
6.2.1	<i>Le Nouveau-Brunswick.....</i>	55
6.2.2	<i>La Commission scolaire Lester-B.-Pearson (Québec).....</i>	61
7.	LES IMPACTS DES PRATIQUES INCLUSIVES SUR L'APPRENTISSAGE, LA SOCIALISATION ET LA QUALIFICATION DES ÉLÈVES	66
7.1	INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée.....	67
7.2	SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble	69
7.3	QUALIFIER, selon des voies diverses	71
8.	VERS UNE PRATIQUE EFFECTIVE DE L'INCLUSION	72
8.1	Paramètres organisationnels à considérer.....	72
8.1.1	<i>Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).....</i>	73
8.1.2	<i>Structures intermédiaires de support à l'inclusion scolaire</i>	75
8.1.3	<i>Commissions scolaires.....</i>	77
8.1.4	<i>Directions d'établissements scolaires</i>	77
8.1.5	<i>Enseignants réguliers</i>	78
8.1.6	<i>Enseignants spécialisés et autres professionnels spécialisés</i>	78
8.2	Proposition d'organigramme.....	80
8.3	Le processus d'inclusion d'un élève handicapé en classe ordinaire.....	81
8.4	La transition vers un modèle inclusif	83
	CONCLUSION	85
	BIBLIOGRAPHIE.....	87

*Ce sont tous les enfants et les adolescents du monde
qui ont droit à l'éducation
et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type
d'enfants.*

*C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter
pour répondre aux besoins de tous les enfants.*

Bengt LINDQVIST, Rapporteur des Nations Unies, 1994

*Éduquer, ce n'est pas remplir des vases
mais c'est allumer des feux*

Michel de MONTAIGNE, Essais

INTRODUCTION

Il y a près de soixante ans déjà, la communauté internationale reconnaissait un droit à l'éducation pour tous avec l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) par l'Assemblée générale des Nations Unies. Malgré les progrès importants qui ont été enregistrés depuis pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, force est d'admettre que l'exercice du droit à l'éducation demeure un objectif lointain pour certains groupes qui se trouvent marginalisés au sein même de l'institution scolaire. Si, de nos jours, on ne peut plus soutenir que le système scolaire contribue « [...] à convaincre chaque sujet social de rester à la place qui lui incombe par nature, de s'y tenir et d'y tenir » (Bourdieu et Passeron, 1970, pp. 252-253), il n'en demeure pas moins qu'on doit poursuivre le projet de démocratisation de l'enseignement de manière à combattre les inégalités d'accès qui persistent dans notre système éducatif. Nous croyons, à l'instar du Conseil économique et social des Nations Unies (ONU, 1999) que « [...] l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté ».

Depuis une quarantaine d'années, des progrès considérables ont été enregistrés en Amérique du Nord en ce qui concerne la lutte contre l'exclusion scolaire fondée notamment sur la race et la condition sociale de l'élève. Aux Etats-Unis, le mouvement qui prônait l'abolition des classes séparées, s'appuyant sur le constat que la ségrégation raciale à l'école alimente le cercle vicieux de la pauvreté des Noirs, connut une impulsion importante quand la Cour suprême confirma que la doctrine de l'égalité dans la séparation (*separate but equal*) est insoutenable.¹ Cette affirmation apparut rapidement tout à fait transposable à la situation des élèves qui présentent une déficience physique ou intellectuelle. Comme le souligne l'UNESCO (1999a) :

Lorsqu'il existe des programmes qui s'adressent à divers groupes marginalisés ou exclus, ils fonctionnent en marge du système éducatif normal – avec des programmes spéciaux, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialisés. En dépit des bonnes intentions affichées, ils aboutissent trop souvent à l'exclusion : ils n'offrent pas la possibilité de continuer à étudier ou bien la différenciation devient une forme de discrimination, de sorte que les enfants ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général.

Pour assurer une participation sociale plus importante à ces groupes marginalisés, on doit favoriser autant que faire se peut l'accès aux écoles et aux classes ordinaires pour le plus grand nombre possible d'élèves. Force est d'admettre, toutefois, qu'il y a encore de nombreux obstacles à lever pour assurer l'intégration au sein de l'école de tous les enfants sans distinction. Ces obstacles sont particulièrement difficiles à surmonter pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle : leur inclusion apparaît à ses détracteurs comme une absurdité, compte tenu de la vocation d'apprentissage gradué des écoles. Le contexte de compétitivité et de performance contribue particulièrement à nourrir cette opposition.

¹ *Brown et al. v. Board of Education of Topeka et al.*, 347 U.S. 493 (1953).

Depuis quelques années, un vaste mouvement en faveur de l'école inclusive s'est pourtant constitué à travers le monde. Ce mouvement vise notamment à intégrer les personnes présentant un handicap physique ou intellectuel au cadre ordinaire d'enseignement. Dans son *Observation générale sur les personnes souffrant d'un handicap* (ONU, 1994), le Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies constate que :

35. Les responsables des programmes scolaires dans un grand nombre de pays reconnaissent actuellement que la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer les personnes souffrant d'un handicap dans le système général d'enseignement.

L'éducation inclusive suppose qu'on cesse de percevoir les handicapés physiques ou intellectuels comme « [...] un groupe relativement stable, exigeant des mesures figées différentes de celles appliquées à la majorité » (OCDE, 1995, p. 16), car une telle conception des choses trahit le fait que le choix de l'enseignement spécialisé – choix largement privilégié jusqu'à présent – est issu d'un rejet opéré par l'école traditionnelle (Lambert, 2002). Il s'agit plutôt d'apporter une réponse souple aux problèmes d'apprentissage des élèves présentant une déficience en offrant des conditions d'apprentissage adaptées et ce, dans le milieu le plus « ordinaire » possible.

Pour offrir de telles conditions, l'école doit se doter d'un nouveau projet éducatif qui sera également un projet civique visant à créer « [...] une société plus humaine grâce à l'apprentissage en commun de tous les enfants à l'école » (Lambert, 2002). Ce projet doit aller à l'encontre de l'approche compétitive et utilitariste qui a dominé l'éducation ces dernières années (Schmidt, 2000; Berthelot, 2006) pour embrasser une perspective où chaque élève est considéré comme étant potentiellement capable et créatif.

Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire un milieu de vie qui lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale de la classe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement : intellectuelle, affective et sociale (Garcia et Alban-Metcalf, 1998). Selon l'UNESCO (2004) :

L'école est responsable de la création d'environnements dans lesquels ce potentiel peut se développer. L'environnement scolaire devrait être orienté vers le développement des possibilités inhérentes à chaque enfant.

Cette vision de l'éducation appelle une modification significative des conduites de l'organisation scolaire et des individus qui en font partie (Ainscow, 2004). En adoptant une approche holistique du développement de l'élève et en favorisant une participation active de celui-ci à la vie de la classe, les pédagogues qui ont initié le mouvement de l'inclusion scolaire ont voulu s'appuyer sur le principe essentiel de l'intérêt supérieur de l'enfant, inscrit au cœur même de la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*.² Ce principe vaut pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient handicapés ou non.

Il faut cependant convenir que le projet d'une école inclusive est loin d'emporter tous les suffrages chez les acteurs du milieu scolaire, car il suppose d'adapter le fonctionnement des établissements d'enseignement aux besoins des élèves dits « différents ». Ces derniers, bien qu'ils soient de plus en plus nombreux à se retrouver sur les bancs d'école, sont encore largement marginalisés. Le système scolaire québécois n'échappe pas à cette tendance :

Atteints, notamment, d'un handicap mental, de troubles de la communication, ou en grande difficulté scolaire ou comportementale, ils n'ont pas toutes les « qualités » pour fréquenter l'école telle qu'elle est. Si [...] l'école publique doit être celle de tous les enfants et adolescents, il nous faut trouver des solutions pour adapter nos établissements aux besoins des

² L'article 3 (alinéa 1) de cette *Convention* énonce ainsi ce principe :

Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

élèves « différents ». C'est dans ce but que certains ont cherché à créer une école inclusive plutôt que de tenter a posteriori d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers (Thomazet, 2006, p. 19).

Les objectifs de l'école inclusive sont ceux que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a poursuivi depuis près de trente ans dans le dossier de l'accès aux classes ordinaires des enfants présentant une déficience intellectuelle. Soucieuse de sortir de l'impasse qu'a générée la traditionnelle opposition entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire – une approche qui n'a pas su favoriser la mise en place d'éléments permettant cet accès (Detraux, 2000) –, la Commission est d'avis qu'il faut aujourd'hui penser l'école de manière à ce qu'elle soit porteuse de richesse pour tous. L'inclusion scolaire doit, en définitive, permettre l'inclusion sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle. L'école doit fournir les outils nécessaires à ces personnes pour faire valoir leurs droits, notamment en matière d'accès au logement et au travail. Pour réaliser cet objectif, il importe que l'ensemble des acteurs du milieu scolaire se mobilise pour définir un modèle efficace d'organisation des services destinés aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Ce modèle devrait tenir compte des aspects dynamiques d'une éducation en contexte d'hétérogénéité, c'est-à-dire dans une classe où cohabitent des élèves aux besoins et aux capacités variées.

Par le présent document, la Commission souhaite contribuer à la réflexion sur les moyens à mettre de l'avant pour assurer l'inclusion des jeunes présentant une déficience intellectuelle dans le cadre régulier d'enseignement. Nous sommes d'avis que la variété des options actuellement offertes pour répondre aux besoins de ces jeunes contribue à alimenter les représentations négatives du handicap. L'absence d'un modèle éprouvé d'inclusion scolaire qui serait applicable à l'ensemble du système éducatif québécois entraîne plusieurs intervenants du milieu à remettre en question la présence des élèves ayant une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires. Il nous semble essentiel aujourd'hui d'aller plus loin dans la définition d'un modèle d'organisation des services qui permettra non seulement de réduire concrètement les obstacles à l'apprentissage des élèves présentant une déficience intellectuelle, mais aussi de promouvoir l'inclusion au sein de l'école de tous les enfants sans discrimination. En définitive, nous souhaitons aider les établissements scolaires à rechercher et à mettre en pratique les moyens de parvenir à une école qui prenne réellement en compte les besoins éducatifs de tous les élèves. En se centrant sur les élèves présentant une déficience intellectuelle, on ouvre la porte à une inclusion totale.

Pour ce faire, nous proposons la démarche qui suit. Dans un premier temps, nous souhaitons présenter les principaux jalons (politiques, directives et normes) qui, dans le débat sur l'inclusion scolaire, ont mené au consensus international actuel sur la nécessité de concevoir un environnement scolaire favorable à l'apprentissage des élèves handicapés et, plus particulièrement, des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Nous verrons, par ailleurs, comment ce consensus trouve écho dans la réalité québécoise et comment la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a, dans ses interventions en matière d'intégration scolaire, privilégié une approche qui respecte l'esprit qui s'est dégagé de ce consensus.

Dans un second temps, nous souhaitons présenter les principaux modèles organisationnels qui ont été proposés durant les quinze dernières années, pour en dégager les lignes de force et identifier les points de convergence entre ceux-ci. Ensuite, nous présenterons des exemples de mise en œuvre de cadres d'action pour l'inclusion scolaire, tant du point de vue international que québécois. Cet exercice nous permettra de dégager les éléments les plus prometteurs pour une inclusion réussie aux classes ordinaires des élèves présentant une déficience intellectuelle, tant pour les ordres d'enseignement préscolaire et primaire que secondaire. L'ensemble de cette démarche permettra ultimement de proposer un modèle d'organisation des services susceptible d'harmoniser efficacement les principes qui font l'objet du consensus international évoqué précédemment et les pratiques qui assurent une inclusion scolaire optimale pour les élèves présentant une déficience intellectuelle.

Partie I LE CADRE NORMATIF

1. VERS UN CONSENSUS INTERNATIONAL EN MATIÈRE D'INCLUSION SCOLAIRE

Le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, qui reconnaissait notamment le droit de toute personne à l'éducation. Dans le second alinéa de l'article 26 où se trouve enchâssé ce droit, il est prévu que :

2. *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales [...].*

Dans le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, qui fut adopté le 16 décembre 1966, l'Assemblée générale des Nations Unies réaffirmait l'engagement de la communauté internationale à reconnaître le droit à l'éducation pour tous. Le paragraphe 1 de l'article 13 de ce pacte va cependant plus loin que la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en prévoyant que l'éducation doit viser au plein épanouissement du sens de la dignité³ de la personnalité humaine, mais qu'elle doit aussi « mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre ».

Le débat sur l'intégration scolaire s'est dès lors inscrit dans le cadre plus général de l'égalité scolaire (Estabiet et Zaffran, 1997). Dans cet esprit, les politiques éducatives constituent les outils privilégiés pour assurer une pleine intégration sociale à la jeune population handicapée (Cherkaoui, 1986). Pour y parvenir, ces politiques doivent faire en sorte que tous les acteurs scolaires se mobilisent pour relever ce que le pédagogue français Philippe Meirieu appelle le « pari de l'éducabilité » des enfants présentant un handicap physique ou intellectuel (Meirieu, 1991). Sans cette disposition d'esprit à l'égard de ces enfants, l'école se trouve à recréer les mêmes procédés d'exclusion qui sont portés par la société. Elle ne peut donc contribuer à faire des enfants présentant une déficience intellectuelle des citoyens qui pourront jouer un rôle actif et valorisant dans leur collectivité.

La démocratisation du système d'enseignement primaire et secondaire ne doit pas être un vain mot. Pour que celle-ci puisse se matérialiser pleinement, les acteurs du milieu scolaire doivent centrer leur intervention éducative sur l'intégrité et la dignité de chaque élève et non pas sur « la correction des déficiences », une approche qui contribue à accentuer les clivages entre les élèves présentant un handicap intellectuel et ceux qui n'en présentent pas (Plaisance, 2000). Plusieurs documents internationaux adoptés au tournant des années 1990 reflètent la poursuite de cet objectif :

1. la *Convention relative aux droits de l'enfant* (ONU, 1989);
2. la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (UNESCO, 1990);
3. les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* (ONU, 1993);
4. la *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* (ONU et UNESCO, 1994a).

Dans les pages qui suivront, nous exposerons succinctement les grands principes qui ont été mis de l'avant dans chacun de ces documents. En guise de conclusion à cette présentation, nous verrons que ces principes trouvent aujourd'hui un heureux écho dans l'adoption récente de la *Convention internationale sur les droits des personnes handicapées*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 13 décembre 2006.

1.1 La Convention relative aux droits de l'enfant (1989)

Le 20 novembre 1989, l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Cette dernière est entrée en vigueur le 2 septembre 1990, après que vingt États l'eurent rati-

³ C'est nous qui soulignons.

fiée. Cette convention fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance quasi universelle puisque les États-Unis et la Somalie sont les seuls États à ne pas l'avoir ratifiée. L'un des principes fondamentaux de cette convention est celui de la recherche de l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3). C'est ce principe qui doit notamment guider toutes les interventions éducatives destinées aux enfants. À cet égard, il est prévu ce qui suit aux trois premiers paragraphes de l'article 23 :

1. *Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.*
2. *Les États parties reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.*
3. *Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.*

Bien que la *Convention relative aux droits de l'enfant* ne traite pas nommément d'intégration au cadre régulier d'enseignement pour les enfants présentant un handicap physique ou intellectuel, elle reconnaît toutefois que ces derniers doivent avoir accès à l'éducation, tout en précisant que les moyens financiers de leurs parents ou de leurs tuteurs ne doivent pas constituer un obstacle à leur scolarisation. Par ailleurs, cette Convention accorde une importance toute particulière à l'intégration sociale des enfants handicapés, en soulignant qu'il incombe au milieu éducatif de fournir les services nécessaires afin d'assurer le plein épanouissement de ces enfants.

1.2 La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990)

Du 5 au 9 mars 1990, plus de 1 500 délégués de 155 gouvernements nationaux, d'organisations intergouvernementales et non gouvernementales, ainsi que d'instituts de recherche en éducation fondamentale se sont réunis à Jomtien (Thaïlande) dans le cadre de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* initiée par l'UNESCO. Suite aux discussions qui ont eu cours durant cet événement, les participants en sont arrivés à une conclusion qui fait l'objet d'un large consensus : malgré les efforts considérables qui ont été consentis par les pays du monde entier pour garantir le droit à l'éducation pour tous depuis l'adoption de la *Déclaration des droits de l'homme* en 1948, on continue à observer certaines barrières à l'ouverture des portes de l'école ordinaire à certaines catégories défavorisées, notamment les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les populations autochtones, les populations des zones rurales ou reculées, et aussi les personnes présentant un handicap physique ou intellectuel.

Fort de ce constat, les participants à la Conférence ont adopté une *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, qui vise à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux du plus grand nombre d'enfants possible. Parmi les recommandations qui émanent de cette déclaration, on note la nécessité d'universaliser l'accès à l'éducation, indépendamment des différences individuelles. Ainsi, selon le premier paragraphe de l'article III de la Déclaration de Jomtien :

1. *Tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. À cette fin, il convient de développer les services éducatifs de qualité et de prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités.*

Au regard des besoins éducatifs des handicapés, la Déclaration précise ce qui suit au paragraphe 5 de l'article III :

5. *Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées.*

Par ailleurs, il faut noter que les intervenants présents à la Conférence de Jomtien ont souligné l'importance d'accroître les activités de protection et d'éveil de la petite enfance, y compris les interventions dans la famille ou la communauté pour les enfants handicapés, de manière à offrir une préparation adéquate à l'école pour ceux-ci.

1.3 Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés (1993)

Le 20 décembre 1993, l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Ces règles exhortent chaque État à garantir que l'éducation des personnes handicapées soit partie intégrante de son système éducatif national. Plus précisément, ces règles prévoient que :

1. *C'est aux services d'enseignement général qu'il incombe d'assurer l'éducation des handicapés dans un cadre intégré. Cette éducation devrait être intégrée à la planification de l'éducation nationale, à l'élaboration des programmes d'études et à l'organisation scolaire.*
2. *L'éducation des handicapés dans les établissements d'enseignement général suppose l'existence de services d'interprétation et d'autres services d'appui appropriés. L'accessibilité et des services d'appui conçus en fonction des besoins de personnes souffrant de différentes incapacités devraient être assurés.*
3. *Les associations de parents et les organisations d'handicapés devraient être associées au processus éducatif à tous les niveaux.*
4. *Dans les Etats où l'enseignement est obligatoire, il devrait être dispensé aux filles et garçons handicapés aussi, quelles que soient la nature et la gravité de leurs incapacités.*
5. *Il faudrait prêter une attention spéciale aux groupes suivants :*
 - a) *très jeunes enfants handicapés;*
 - b) *enfants handicapés d'âge préscolaire;*
 - c) *adultes, et en particulier femmes, handicapés.*
6. *Pour que l'éducation des handicapés puisse être assurée dans le cadre de l'enseignement général, les États devraient :*
 - a) *avoir une politique bien définie, qui soit comprise et acceptée au niveau scolaire et par l'ensemble de la collectivité;*
 - b) *établir des programmes d'études souples, adaptables et susceptibles d'être élargis;*
 - c) *prévoir des matériaux didactiques de qualité, la formation permanente des enseignants et des maîtres auxiliaires.*
7. *Des programmes d'enseignement intégré à vocation communautaire devraient être considérés comme un complément utile pour assurer aux handicapés un enseignement et une formation d'un rapport coût – efficacité satisfaisant. Il faudrait recourir aux programmes nationaux de réadaptation à vocation communautaire pour inciter les collectivités à utiliser et à développer les moyens dont elles disposent pour assurer localement l'enseignement nécessaire aux handicapés.*
8. *Lorsque le système d'enseignement général ne répond pas encore aux besoins de tous les handicapés, un enseignement spécial peut être envisagé. Celui-ci devrait être conçu de manière à préparer les élèves à entrer dans le système d'enseignement général. Il devrait répondre aux mêmes normes et ambitions que l'enseignement général sur le plan de la qualité, et lui être étroitement lié. Au minimum, les élèves handicapés devraient bé-*

néficer dans la même mesure des ressources allouées à l'enseignement que les élèves non handicapés. Les États devraient viser à intégrer graduellement les services d'enseignement spécial à l'enseignement général. Il est cependant reconnu qu'à ce stade l'enseignement spécial peut dans certains cas être considéré comme la forme d'enseignement convenant le mieux aux élèves handicapés.

9. *Vu les besoins de communication particuliers des sourds et des sourds et aveugles, des écoles spéciales ou des classes ou unités spécialisées dans les établissements d'enseignement général peuvent mieux convenir à leur éducation. Au début, en particulier, il convient de s'attacher à adapter l'enseignement dispensé aux particularités culturelles de ceux à qui il s'adresse, le but visé étant de faire acquérir des aptitudes réelles à la communication et le maximum d'indépendance aux personnes qui sont sourdes ou sourdes et aveugles.*

L'application de ces règles repose bien évidemment sur l'engagement des États d'agir pour égaliser les chances des personnes handicapées. Ces règles viennent toutefois baliser de manière plus précise les obligations potentielles des États, mais aussi des associations de parents ou des associations de personnes handicapées, dans la prestation de services éducatifs destinés aux élèves présentant une déficience physique ou intellectuelle.

1.4 La Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994)

Du 7 au 10 juin 1994, plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et deux organisations internationales (ONU et UNESCO) se sont réunis à Salamanque (Espagne) lors d'une conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux afin « [...] examiner les changements de politiques fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation ». Au terme de cette conférence, une déclaration sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux fut adoptée par acclamation. Dans le second chapitre de cette déclaration, les participants à la conférence proclament notamment que :

- *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins;*
- *les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous : en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.*

La déclaration de Salamanque a ouvert la voie à une activité sans précédent dans de nombreux pays pour faire avancer les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive. Dans la foulée de son adoption, plusieurs États se sont progressivement dotés de politiques éducatives et de dispositifs législatifs visant à favoriser le développement de l'intégration scolaire. Dans sa formulation actuelle, la politique québécoise de l'adaptation scolaire reprend d'ailleurs les grands principes de cette déclaration.

1.5 La Convention sur les droits des personnes handicapées (2006)

Il faudra toutefois attendre un peu plus d'une décennie pour que la communauté internationale reconnaisse les principes de l'éducation inclusive dans la *Convention sur les droits des personnes handicapées*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006. Les deux premiers alinéas de l'article 24 de cette convention sont suffisamment explicites à cet égard :

Article 24 Éducation

1. *Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des*

*chances*⁴, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a) *le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine;*
 - b) *l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;*
 - c) *la participation effective des personnes handicapées à une société libre.*
2. *Aux fins de l'exercice de ce droit, les États parties veillent à ce que :*
- a) *les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;*
 - b) *les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;*
 - c) *il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun;*
 - d) *les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective;*
 - e) *des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.*

Les États membres de l'Assemblée générale des Nations Unies seront invités à ratifier cette convention dès le mois de mars 2007. Comme c'est le cas pour la *Convention relative aux droits de l'enfant*, le respect de ce document s'appuie essentiellement sur l'engagement des États signataires à adopter des politiques et des mesures législatives qui seront conformes aux principes de cette convention. Il demeure cependant évident que l'adoption de ce document consacre d'ores et déjà la reconnaissance internationale du **droit à une éducation inclusive** pour les personnes handicapées. Il importe aujourd'hui que le système éducatif québécois puisse assurer pleinement l'exercice de ce droit, en effectuant les aménagements qui s'avèrent nécessaires pour que les élèves handicapés du Québec puissent jouer un rôle actif et valorisant au sein de nos classes et écoles ordinaires.

2. LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

En un peu moins de quarante ans, le système éducatif québécois a vécu un changement important dans le rapport qu'il entretient avec les enfants qui présentent un handicap intellectuel. Si avant la vaste réforme de l'éducation qui a suivi les travaux de la Commission Parent dans les années soixante, il n'existait pratiquement aucune obligation du système éducatif à l'égard des enfants présentant un handicap intellectuel (Garon, 1992), on observe que l'État québécois s'engage aujourd'hui à offrir des services éducatifs à tous les enfants sans discrimination.

En peu de temps, le système éducatif québécois est passé d'une logique ségrégative à un souci de protection et d'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle. Dès la fin des années soixante, un nombre important d'écoles et de classes spéciales furent créées pour des élèves qui n'avaient accès à aucun service éducatif ou qui étaient tout bonnement contraints de mettre un terme à leur scolarisation dès le primaire, faute de ressources pour répondre à leurs besoins (Dufour, 1997). Dans un énoncé de politique adopté en 1978 (MEQ, 1979), le ministère de l'Éducation constatait que les classes spéciales contribuaient malheureusement à marginaliser les élèves handicapés et à accroître leur sentiment d'échec.

⁴ C'est nous qui soulignons.

Devant une telle situation, le Ministère prônait la mise en place de services éducatifs de qualité adaptés aux besoins des élèves handicapés et ce, dans un cadre qui se veut « le plus normal » possible. L'énoncé de politique du Ministère reconnaissait que l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle constituait le meilleur véhicule pour leur intégration sociale.

2.1 La Loi sur l'instruction publique (1988)

Ce ne sera toutefois qu'en 1988, avec l'adoption de la *Loi sur l'instruction publique* (loi 107), que les commissions scolaires seront tenues de préciser leurs orientations et leurs normes d'organisation des services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après EHDA). L'article 234 de cette loi apporte notamment un changement fondamental par rapport à l'ancienne *Loi de l'Instruction publique* en prévoyant qu'une commission scolaire doit adapter ses services éducatifs en fonction des besoins des élèves EHDA, plutôt que de mettre obligatoirement sur pied des services spéciaux pour les élèves dits « inadaptés ». Par ailleurs, la *Loi sur l'instruction publique* oblige les directeurs d'écoles ou de centres de formation professionnelle à établir un plan d'intervention adapté aux besoins et aux capacités de l'élève EHDA, avec la collaboration de ses parents, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable.

2.2 La mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire (1992) : « La réussite pour elles et eux aussi »

En 1992, le ministère de l'Éducation effectuait une mise à jour de sa politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1992). On y réaffirmait notamment l'importance de l'intégration en classe ordinaire pour les élèves présentant une déficience intellectuelle :

La classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. Elle devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires.

Dans la mesure où les adaptations requises sont effectuées, une classe ordinaire peut être efficace pour l'ensemble de ses élèves, même si elle reçoit un enfant dont les caractéristiques sont substantiellement différentes. Les élèves dits « réguliers » acquerront même à ce contact une meilleure compréhension des difficultés vécues par les personnes handicapées, ils accepteront ainsi mieux les différences et manifesteront par conséquent un plus grand respect de la personne. (P. 5)

Cette mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire a permis de dresser un bilan fort positif des initiatives d'intégration d'enfants handicapés aux classes ordinaires entre 1978 et 1991. Ainsi, il fut observé que, durant cette période, le taux d'intégration des enfants présentant un handicap physique ou intellectuel à la classe ordinaire avait connu une importante progression, passant de 58 % à 73 % à l'éducation primaire, et de 16 % à 30 % à l'éducation secondaire. Cependant, on notait une intégration beaucoup plus faible à l'éducation primaire pour les élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère (15 %) que pour ceux vivant des difficultés légères d'apprentissage (92 %).

Cette situation a eu pour effet de nourrir un vaste débat sur la pertinence d'ouvrir davantage les classes ordinaires, en particulier aux élèves plus gravement handicapés. Bien qu'un nombre important d'acteurs du milieu scolaire ait reconnu la nécessité et la pertinence du processus d'intégration au système régulier d'enseignement, il n'en demeure pas moins que « [...] certaines résistances se sont exprimées, tant de la part de parents d'élèves que de la part du personnel (NDLR : scolaire), pas toujours convaincu qu'il en allait du bien de l'enfant » (Berthelot, 1994, p. 203). Parmi les critiques les plus souvent formulées sur le processus d'intégration scolaire, on souligne généralement l'insuffisance de services de soutien et l'absence d'information à l'intention des élèves et du personnel scolaire.

2.3 Les États généraux sur l'éducation (1995-1996)

De telles réticences furent largement exprimées lors des consultations publiques qui se tinrent dans l'ensemble des régions du Québec à l'occasion des États généraux sur l'éducation en 1995-1996 (Commission

des États généraux sur l'éducation, 1996a). Un nombre important d'organismes voués à la défense des droits des personnes handicapées, mais aussi des parents d'élèves EHDAA ont dressé, à cette occasion, un bilan plutôt négatif des efforts d'intégration consentis durant les quinze années qui ont suivi la première politique d'adaptation scolaire adoptée en 1978. Pour ceux-ci, il appert que les élèves qui ont des besoins particuliers continuent à être victimes d'exclusion. L'école, plutôt que de favoriser l'inclusion sociale des élèves EHDAA, contribuerait davantage à en faire des marginaux. En somme, les intervenants qui ont pris part aux consultations publiques ont déploré que peu de commissions scolaires ont fait le choix de l'intégration complète : « Elles font encore trop souvent le choix de la classe ou de l'école spéciales au lieu de l'intégration à la classe ordinaire de l'école de quartier » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, p. 32).

Le manque de ressources mises à la disposition des commissions scolaires semble être le véritable talon d'Achille qui fait obstacle à une mise en œuvre efficace de pratiques inclusives, selon les administrateurs et les élus scolaires rencontrés lors des États généraux sur l'éducation. Par ailleurs, bon nombre d'enseignants déplorent que l'intégration se fasse trop souvent dans la précipitation et sans mesure de soutien adéquate, rejoignant en cela une critique qui fut déjà formulée⁵ une dizaine d'années auparavant qui dénonçait l'intégration « sauvage » des personnes présentant un handicap physique ou intellectuel (Goupil et Boutin, 1983) : intégration de groupe d'enfants sans prise en compte des besoins de chacun, absences de critères de réintégration, absence de formation du personnel, absences de structures ou de services nécessaires, absence de consultation du personnel enseignant qui reçoit ces enfants, etc.

En définitive, les membres de la Commission des États généraux sur l'éducation constatent que peu de gens s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaire. Ils réaffirment la nécessité de poursuivre le mouvement d'intégration de ces élèves à l'école ordinaire en maintenant toutefois une « diversité de formules » (intégration dans des classes ordinaires, classe-ressource, classe spéciale et école spécialisée) afin d'offrir une réponse adaptée aux besoins de chacun. Pour assurer la bonne marche du processus d'intégration, les membres de la Commission rappellent les principales conditions à respecter qui leur ont été transmises par les intervenants au débat public qu'ils ont sollicité : dépistage précoce des difficultés des élèves, évaluation juste de leurs besoins et formulation d'objectifs raisonnables, élaboration du plan d'intervention préalablement au classement, prise en considération du choix des parents et de l'expertise de celles et de ceux qui interviennent auprès de l'élève (parents, personnel de direction, enseignantes et enseignants, personnel professionnel et de soutien), sensibilisation des autres élèves, disponibilité des ressources humaines (notamment, de personnel professionnel et technique comme soutien aux élèves et aux enseignantes et enseignants) et des ressources financières appropriées, collaboration fonctionnelle des partenaires (santé et services sociaux, organismes communautaires, entreprises) (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, p. 13)

2.4 L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1996)

Dans un avis présenté à la ministre de l'Éducation en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation constatait que le respect de ces conditions de réussite est parfois si peu assuré qu'il met en péril le principe même de l'intégration scolaire des enfants handicapés. Le Conseil note qu'il est particulièrement :

[...] utopique de demander à des enseignantes et à des enseignants qui n'ont pas la formation adéquate de réussir à intégrer des élèves handicapés et en difficulté à des classes ordinaires et ce, pratiquement sans aide; en agissant ainsi, on prend tous les moyens pour que l'entreprise échoue et ce sont les enfants les plus vulnérables qu'on expose ainsi à vivre des échecs inutiles et des souffrances additionnelles. (CSE, 1996, p. 88)

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, l'intégration « [...] demeure une visée à poursuivre et un objectif à réaffirmer, mais [...] c'est là une visée dont les modalités d'application gagneraient à être mieux balisées » (CSE, 1996, p. 87). À cet égard, le Conseil identifie deux principales balises à suivre :

⁵ Notamment par la Centrale de l'enseignement du Québec [CEQ] (maintenant Centrale des syndicats du Québec).

- 1) Il faut qu'il existe une **adaptation réciproque** entre l'élève et l'école, c'est-à-dire qu'il faut rechercher un meilleur équilibre entre ce qui est demandé à l'élève et ce qu'on demande à l'école. Si on ne peut exiger de l'élève handicapé qu'il s'adapte à une école qui n'a pas été conçue pour lui au départ, on ne peut également exiger de toutes les écoles qu'elles puissent accueillir tous les types d'élèves, y compris ceux qui présentent les handicaps les plus lourds. Pour le Conseil, il s'agit d'attentes irréalistes qui sont incompatibles avec le caractère collectif du système scolaire.
- 2) Il faut préserver l'idée de scolariser dans le milieu le plus normal possible, mais en considérant que **l'éventail des modalités de scolarisation doit être le plus diversifié possible** de manière à évaluer adéquatement dans quel milieu l'élève apprendra le mieux.

Le Conseil supérieur de l'éducation rappelle ultimement l'urgence de concilier l'égalité des chances avec la qualité de l'éducation. Le maintien des élèves handicapés en classe ordinaire ne doit pas se faire au prix de la qualité de l'éducation pour tous.

2.5 La politique éducative de 1997 : « L'école, tout un programme »

Une telle préoccupation trouve écho dans l'énoncé de politique éducative qui fut déposé la même année (MEQ, 1997a) par la ministre de l'Éducation. S'inspirant largement de la réflexion menée par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ, 1997b), cet énoncé souhaite instaurer une « [...] culture de la rigueur, de l'exigence et de l'effort de même que l'aménagement d'une organisation scolaire qui soutienne et accompagne les élèves dans leurs apprentissages » (MEQ, 1997a, p. 4).

Ce projet qui consiste à réviser en profondeur le curriculum scolaire constitue une véritable réforme du système d'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Il réaffirme l'absolue nécessité que l'école favorise l'égalité des chances et l'intégration sociale, tout en assurant le succès pour le plus grand nombre d'élèves qui soit. Constatant que les savoirs occupent désormais une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités et que l'exclusion et le chômage ont tous les deux un rapport avec ces savoirs, cette politique vise à ce que tous les élèves puissent maîtriser un certain nombre de contenus rudimentaires à la sortie de l'école. Elle aspire également à ce que chaque élève puisse recevoir et partager des valeurs communes qui sont à la base même de l'expression d'une citoyenneté responsable. En somme, l'approche privilégiée par le Ministère mise sur l'acquisition de compétences qui permettront aux individus qui fréquentent l'école d'assurer une maîtrise adéquate de leur avenir. Dans ce cadre, « [...] les élèves qui ont des difficultés ou un handicap se verront offrir toutes les occasions pour développer le plus possible leurs talents et leurs aptitudes. Cet accompagnement, s'il est constant et approprié, empêchera leur exclusion » (MEQ, 1997a, p. 14).

2.6 La révision de la Loi sur l'instruction publique (1997)

Étroitement associée à ce projet de réforme de l'éducation primaire et secondaire, la révision de la *Loi sur l'instruction publique* (effectuée en 1997) vient aussi proposer des changements qui ont une incidence sur l'organisation des services offerts aux élèves EHDAA. Au second alinéa de l'article 36 de cette loi, la mission de l'école est ainsi précisée :

Elle 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.

Pour répondre à cette mission, l'intégration des élèves EHDAA dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée. Ainsi, la loi prévoit désormais que :

234. La commission scolaire doit [...] adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins [...]
235. La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de

l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Par ailleurs, l'article 209 prévoit que les services éducatifs dispensés aux élèves doivent l'être le plus près possible de leur lieu de résidence. Si une commission scolaire est en mesure de démontrer qu'elle ne dispose pas de ressources nécessaires pour assurer des services éducatifs adéquats à un élève EHDA, une entente de services peut être négociée avec une autre commission scolaire. Une entente peut également survenir si une commission scolaire accepte de donner suite à la demande de parents qui souhaitent voir leur enfant fréquenter un établissement qui offre des services éducatifs adaptés à la condition de celui-ci, mais qui relève cependant d'une autre commission scolaire. Dans chacun de ces cas, la proximité du lieu de résidence doit être favorisée dans la recherche d'un établissement scolaire qui puisse répondre aux besoins éducatifs de l'élève.

Enfin, plusieurs principes et modalités sont réaffirmés dans cette nouvelle version de la *Loi sur l'instruction publique*, parmi lesquels on retrouve l'élaboration d'un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté, ainsi que son évaluation périodique par le directeur de l'école (art. 96.14).

2.7 La nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) : « Une école adaptée à tous ses élèves »

C'est dans la foulée de ces modifications législatives et de l'adoption de sa politique éducative que le ministère de l'Éducation dévoile sa nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999 (MEQ, 1999a). Celle-ci vise à « [...] mettre l'accent sur les conditions propres à assurer à tous les jeunes des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie de la société » (MEQ, 1999a, p. III). Pour ce faire, le Québec doit se doter d'une « école adaptée à tous ses élèves ». La politique de l'adaptation scolaire rejoint donc une partie des préoccupations exprimées par le Conseil supérieur de l'éducation en 1996, en proposant d'effectuer un meilleur arrimage entre les objectifs poursuivis par l'école et l'expression des besoins des élèves EHDA.

Afin de réaliser cet arrimage, la politique met de l'avant une orientation fondamentale qui doit guider toutes les interventions en matière d'adaptation scolaire et mobiliser tous les partenaires qui y travaillent. Cette orientation est la suivante :

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 éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (MEQ, 1999a, p. 17)

Pour concrétiser cette orientation, six voies d'action sont privilégiées par le Ministère (MEQ, 1999b) :

1. Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires

Le Ministère s'engage notamment à ce que les divers besoins des élèves handicapés ou à risque soient pris en considération dans la révision du curriculum scolaire, ainsi que dans la formation initiale et la mise à jour du personnel enseignant. De plus, il s'engage à examiner les services à offrir aux enfants handicapés d'âge préscolaire, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de la Famille et de l'Enfance.

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

Le Ministère s'engage à augmenter le nombre de ressources professionnelles et de ressources de soutien pédagogique : orthopédagogie, psychologie, psychoéducation, orthophonie... Cette mesure a pour objectif d'assurer une présence accrue du personnel chargé du soutien à l'élève et à l'enseignant dans

chaque établissement scolaire. De plus, le Ministère proposera des mesures pour que le progrès continu et les acquis graduels des élèves handicapés soient reconnus. Il demandera aux maisons d'édition qui produisent du matériel didactique de prendre en considération la diversité des capacités et des besoins des élèves, notamment des élèves handicapés. Il facilitera l'accès aux formations professionnelles et procédera à un examen des conditions d'admission, des modes d'évaluation, des règles de sanction et de financement inhérents à ces formations afin de s'assurer qu'ils ne sont pas discriminatoires. Enfin, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux et avec le ministère de la Solidarité sociale, il verra à assurer une continuité entre le milieu scolaire, celui de la réadaptation et le marché du travail.

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

Le Ministère veillera à ce que les membres des conseils d'établissement disposent d'instruments de sensibilisation portant sur les caractéristiques et les besoins des élèves handicapés. Il diminuera les contraintes administratives liées à la déclaration nominale des élèves handicapés, en révisant notamment les définitions et en réduisant le nombre de catégories d'élèves à déclarer. Il révisera le cadre de référence relatif au plan d'intervention afin d'en clarifier le rôle et d'en faire l'instrument privilégié du suivi de l'élève et de la coordination des services qui lui seront offerts. Il améliorera son programme de soutien financier à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés. Enfin, il consolidera la carte des services spécialisés en adaptation scolaire et en assurera la mise à jour, selon l'évolution des besoins.

4. *Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents 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*

Le Ministère favorisera l'appropriation de la démarche du plan d'intervention par les parents et leur enfant. Il encouragera le développement de la recherche sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté en matière d'adaptation scolaire. Il définira des orientations communes avec le ministère de la Santé et des Services sociaux pour l'organisation des services. Il ouvrira l'école à de nouveaux partenaires pour créer une communauté éducative élargie : municipalités, organismes communautaires... Cette dernière mesure vise à offrir un meilleur encadrement en dehors des heures de classe et à fournir des occasions d'accroître le sentiment d'appartenance au milieu chez les élèves EHDA.

5. *Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités*

Le Ministère souhaite notamment contribuer au développement de la recherche sur l'acquisition de connaissances au regard des facteurs de réussite et des interventions à privilégier pour mieux répondre aux besoins des élèves EHDA.

6. *Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats*

Le Ministère s'assurera que la politique d'évaluation des apprentissages tienne notamment compte des élèves handicapés. Il proposera des indicateurs permettant d'évaluer les progrès de l'élève sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Il développera des indicateurs permettant d'évaluer la qualité et la pertinence des services éducatifs offerts aux élèves handicapés, et de les ajuster en fonction des besoins réels des élèves. Il révisera ses règles de financement de manière à ce que les commissions scolaires rendent compte des résultats obtenus en matière d'adaptation scolaire.

2.8 Vers un premier bilan de la Politique de l'adaptation scolaire (2007)

Dans son exercice de planification stratégique pour la période 2005-2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) poursuit l'objectif d'évaluer l'application de la *Politique de l'adaptation scolaire*

d'ici juin 2007, mais aussi de suivre de façon continue l'évolution des taux d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires.

Bien que le rapport d'évaluation sur la mise en application de la Politique n'ait pas encore été dévoilé, le Ministère dresse déjà un bilan positif de son intervention en matière d'adaptation scolaire en affirmant que l'ensemble des mesures prévues dans le plan d'action de la politique sont réalisées ou en voie de l'être (MÉLS, 2005, p. 41). Ne disposant pas de données précises pour l'ensemble des mesures proposées par le Ministère, il nous est difficile d'apprécier les retombées globales de la mise en application de la *Politique de l'adaptation scolaire* pour l'instant. Cependant, l'on doit constater que la production récente de certains documents de référence devrait mener à une intensification des activités de mise en œuvre de la Politique dans les années à venir. Le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (MÉLS, 2004) et celui qui porte sur les difficultés d'apprentissage (MÉLS, 2003) devraient notamment contribuer à cette intensification. Par ailleurs, on ne peut qu'espérer que l'ajout, en 2004-2005, d'un montant de 10 millions de dollars pour permettre une augmentation des effectifs professionnels dans les écoles saura permettre de soutenir adéquatement les commissions scolaires dans leur intervention auprès des élèves présentant un handicap physique ou intellectuel.

L'évaluation de la mise en œuvre de la *Politique de l'adaptation scolaire* permettra de mieux documenter la situation de l'intégration des élèves handicapés aux classes ordinaires au Québec. Pour l'instant, il faut malheureusement constater que nous ne possédons qu'un portrait fragmentaire de la situation. Il nous est impossible de déterminer si le milieu scolaire privilégie réellement ce moyen d'offrir des services à l'élève handicapé. Ce que nous savons, par ailleurs, c'est que les taux d'intégration de l'ensemble des élèves handicapés aux classes ordinaires connaissent de légères fluctuations depuis quelques années, de sorte que les minces progrès qui sont enregistrés une année semblent pouvoir fondre comme neige au soleil l'année suivante. De 1997 à 2006, ces taux ont oscillé entre 41 % et 44 % au secteur primaire, et entre 22 % et 28 % au secteur secondaire (MÉLS, 2006b). Au niveau primaire, aucun progrès n'a été noté puisque le taux d'intégration enregistré en 2006 est le même que celui de 1997, à savoir 44 %. Rien ne nous certifie que ce taux connaîtra une progression suffisante pour atteindre la cible visée par le Ministère dans les prochaines années.⁶ La situation diffère quelque peu au niveau secondaire, qui a enregistré une hausse de 5 % entre 1997 et 2006, passant de 23 % à 28 %. La cible visée par le Ministère (28 %) est, dans ce cas, atteinte. Il reste cependant à voir si cette tendance se maintiendra dans les prochaines années et quelles mesures pourront être envisagées afin de favoriser une présence encore plus grande des élèves handicapés dans les classes ordinaires des écoles secondaires québécoises.

Par ailleurs, il faut noter que ces chiffres ne nous offrent aucune indication sur la nature et la qualité des services éducatifs offerts aux élèves handicapés dans les classes ordinaires. De telles données nous permettraient pourtant d'évaluer si les commissions scolaires ont bel et bien fait le choix de l'intégration complète et s'ils s'engagent à offrir des services de qualité aux élèves EHDAA qui fréquentent les classes ordinaires. À cet égard, il nous semble que le Ministère doit porter une attention toute particulière aux mécanismes de reddition de compte en matière d'organisation des services aux élèves EHDAA, de manière à ce que chaque commission scolaire respecte le principe de la classe ordinaire comme lieu privilégié d'instruction pour les élèves handicapés.

En définitive, une telle situation tend à confirmer que le défi de l'organisation des services éducatifs destinés aux personnes présentant un handicap reste malheureusement à relever. La faible progression des taux d'intégration au courant des 10 dernières années ne doit pas s'expliquer par une série de facteurs conjoncturels, mais bien par les limites de l'organisation des services destinés à répondre aux besoins des élèves EHDAA qui fut jusqu'ici prônée. Il importe désormais de réfléchir à un modèle de services qui fera l'objet d'une forte adhésion de l'ensemble des acteurs du milieu éducatif, de manière à ce que chaque établissement scolaire se mobilise autour d'un projet d'éducation inclusive. Ce projet devra assurer à chaque élève EHDAA une pleine participation à la vie intellectuelle et sociale de la classe ordinaire à laquelle il est intégré, ce qui permettra, par la suite, une pleine participation à la vie en société.

⁶ Pour 2010, le Ministère envisage un taux d'intégration des élèves handicapés aux classes ordinaires du primaire de 49 % (MÉLS, 2006b).

3. UN ENGAGEMENT FERME EN FAVEUR DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE : 30 ANS D'INTERVENTION À LA COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a reçu de l'Assemblée nationale le mandat de veiller à la promotion et au respect des principes énoncés dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. Parmi ces principes, il s'en trouve un qui occupe une position à nulle autre second dans la *Charte*, à savoir celui de l'égalité juridique, qui se traduit par la reconnaissance du droit à l'égalité et à la non-discrimination, tel qu'il est énoncé dans l'article 10 :

10. *Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap*⁷

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.

C'est dans ce cadre bien précis que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a apporté sa contribution à l'intégration sociale des personnes handicapées depuis près de 30 ans.⁸ Cette contribution fut particulièrement significative dans le dossier de l'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Comme le souligne le bilan des 25 ans d'application de la *Charte*, « [...] ce dossier illustre bien les processus par lesquels l'exclusion se construit, et constitue un excellent lieu pour repenser une pratique qui évite les pièges de la discrimination » (Garon et Bosset, 2003, p. 94).

Par les diverses interventions qu'elle a menées au fil des ans, la Commission a été un témoin privilégié des difficultés vécues par les parents d'élèves présentant une déficience intellectuelle pour faire valoir les besoins éducatifs de leurs enfants et pour s'assurer du respect du principe de l'égalité d'accès à l'instruction publique pour tous.⁹ Dans les pages qui suivront, nous souhaitons dresser un portrait des principales interventions de la Commission en matière d'intégration scolaire.

3.1 Le traitement des plaintes en intégration scolaire : du traditionnel processus d'enquête au développement d'une approche de médiation précoce

C'est par l'examen des plaintes individuelles qui lui étaient soumises que la Commission s'est d'abord attaquée à cette question dès le début des années 1980. Chaque année, un certain nombre de plaintes ou de demandes d'enquête sont déposées à la Commission par des parents qui contestent le classement de leur enfant dans les classes ou écoles spécialisées et réclament pour celui-ci l'intégration dans la classe ordinaire de l'école du quartier. Jusqu'à ce jour, la Commission a entrepris plus de 400 enquêtes en intégration scolaire. Sur ce nombre, **près de 150 enquêtes** ont été menées concernant l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle pour la seule période qui s'étend entre 1991 et aujourd'hui (fig. 1). On observe, durant cette période, une hausse significative du pourcentage d'enquêtes en intégration scolaire qui concernent des élèves présentant une déficience intellectuelle. Si, pour la période quinquennale 1991-1995, ce pourcentage s'élève à 52,3 % (56 dossiers sur 107), il s'élève, pour les deux périodes suivantes, à 71,4 % (40 sur 56 pour la période quinquennale 1996-2000, 45 sur 63 pour la période 2001-2006).

⁷ C'est nous qui soulignons.

⁸ Le motif handicap a été intégré à l'article 10 de la *Charte* en 1979.

⁹ À cet effet, la *Charte* prévoit ce qui suit à l'article 40 :

40. *Toute personne a droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, à l'instruction publique gratuite.*

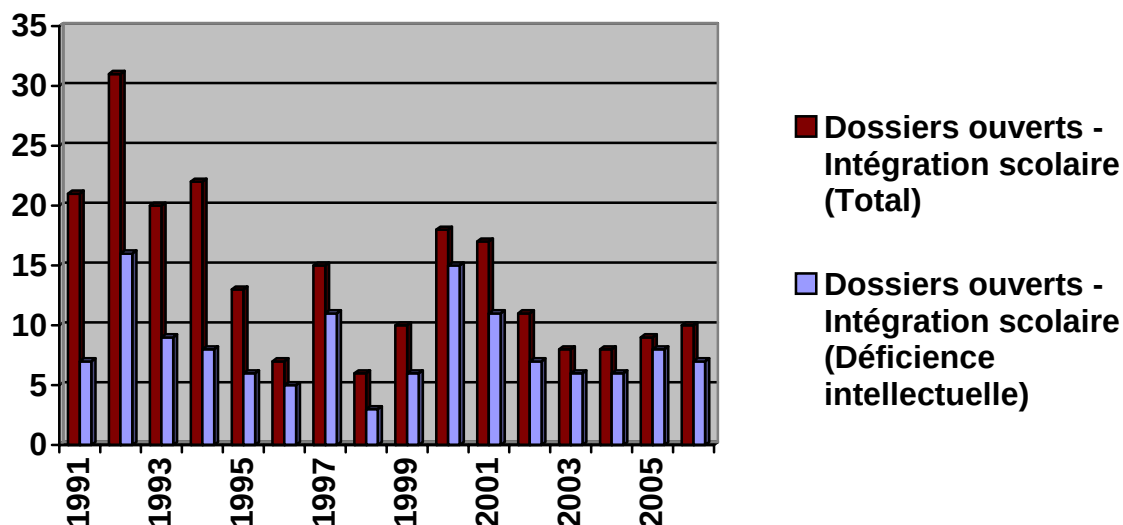


Figure 1 – Dossiers d'enquête ouverts portant sur l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle (1991-2006)

Si l'on fait exception des dossiers qui ont été ouverts depuis 2005, la totalité des dossiers en intégration scolaire sont aujourd'hui fermés. **Près du tiers (32,5 %) de ceux-ci ont mené à un règlement entre les parties.** Dans l'ensemble des motifs de fermeture de dossier (fig. 2), c'est d'abord l'accomplissement par la partie mise en cause d'un acte visant à redresser la situation en faveur du plaignant (18 %) qui mène à la fermeture : intégration en classe ou école ordinaires, ajout de ressources spécialisées, intégration dans une école à proximité du lieu de résidence du plaignant, etc. Ce type de règlement survient, au cours de l'enquête, sans que la Commission n'intervienne auprès des parties dans un cadre de médiation formelle. Cependant, on observe que 11 % des dossiers fermés résultent d'une intervention de la Commission menant à une entente non monétaire entre les parties. Enfin, 3,5 % des dossiers fermés impliquent une compensation financière pour les plaignants.

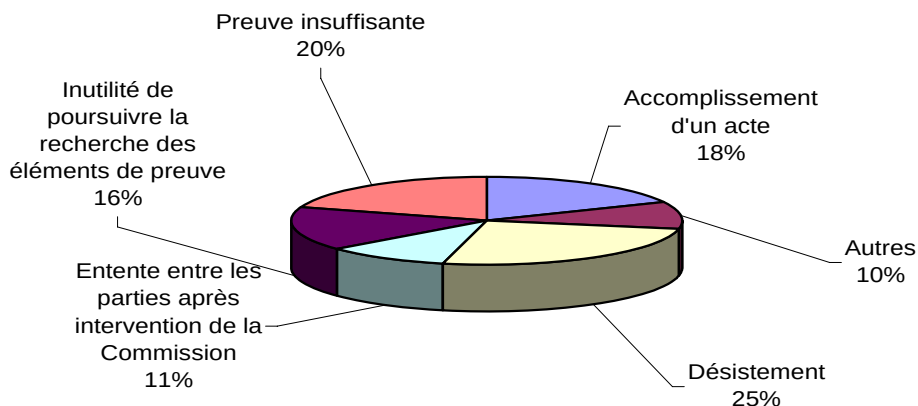


Figure 2 - Intégration scolaire - Détails de fermeture (1991-2005)

37 % des dossiers fermés sont liés aux exigences non remplies de la preuve de discrimination. Dans 1 cas sur 5 (20 %) la preuve s'avère insuffisante. Il apparaît par ailleurs inutile de poursuivre la recherche d'éléments de preuve dans 16 % des dossiers ouverts à la Commission. Dans ces derniers cas, la poursuite de l'enquête n'est généralement pas justifiable car il a été prouvé que l'enfant qui fait l'objet de cel-

le-ci nuit au bon fonctionnement de la classe par un comportement agressif ou inapproprié, ou alors que son intégration à une classe ordinaire n'apparaît pas, au sens où la *Loi sur l'instruction publique* le prévoit, de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale. Enfin, après étude de la plainte, 1 % des dossiers sont fermés car ils ne constituent pas des cas de discrimination au sens de la *Charte des droits et libertés de la personne*.

Enfin, on note que **un dossier sur quatre (25 %) se conclut par un désistement du plaignant**. Une large part de ces désistements est attribuable aux difficultés propres aux enquêtes en intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. Dans celles-ci, la Commission se trouve plus souvent qu'autrement en terrain conflictuel, voire hostile. Lorsqu'une plainte lui est soumise par des parents d'élèves présentant une déficience intellectuelle, la relation entre ces derniers et les représentants de la commission scolaire impliquée s'est déjà considérablement détériorée. Les positions des deux parties en cause semblent bien souvent irréconciliables :

1. d'une part, les parents allèguent que leur enfant est victime de discrimination dans l'allocation de divers services éducatifs en raison de son handicap, et surtout parce qu'on refuse à celui-ci l'accès à une classe ordinaire;
2. d'autre part, la commission scolaire affirme dans la majorité des cas que la *Loi sur l'instruction publique* l'autorise à maintenir des classes ou des écoles spécialisées, tout en lui permettant de démontrer qu'une intégration en classe ordinaire n'est pas dans le meilleur intérêt de l'enfant. Qui plus est, l'argumentaire des commissions scolaires précise généralement que l'intégration peut porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Une telle situation semble rendre encore plus difficile la mission qu'a la Commission de favoriser un règlement entre les parties (art. 71, par. 2 de la Charte). La tension qui existe entre ces dernières est telle que plusieurs plaignants préfèrent retirer leur plainte à la Commission plutôt que de s'investir dans un processus de médiation qu'ils évaluent, à tort ou à raison, comme long et ardu. 47 % des plaignants qui se sont désistés entre 1991 et aujourd'hui l'ont fait dans les 12 mois qui suivent l'ouverture d'un dossier à la Commission. Il faut dire que le déroulement d'un dossier d'enquête en intégration scolaire exige un important développement qui excède généralement cette période. Les principaux éléments factuels constitutifs de ce dossier sont les suivants :

- examen de la progression de l'élève et des services qui lui ont été offerts;
- examen des services offerts en classe ordinaire;
- examen des plans d'intervention;
- examen de la classe spéciale;
- présentation, après observation, de ce qui est réalisable.

Ce n'est qu'au terme de cet examen approfondi qui demande un niveau d'expertise élevé que les parties prennent connaissance des conclusions de l'enquête menée par la Commission. En raison du temps qui est nécessaire au déroulement de l'enquête, mais aussi de la vigueur de l'opposition à chacune des demandes d'intégration qu'ils ont exprimés auparavant, les parents ont tendance à se décourager plus facilement et à abandonner leur cause avant même que ne se termine le travail des enquêteurs (Garon, 1996).

Depuis l'automne 2004, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a entrepris de revoir en profondeur ses façons de faire en matière de traitement des demandes et des plaintes, de manière à répondre de façon plus satisfaisante et plus rapide à celles-ci. Un projet pilote, qui vise à expérimenter des modes de fonctionnement différents en matière d'enquête, a débuté le 22 juillet 2006. Ce projet vise à accueillir différemment les plaintes de discrimination. Plutôt que de recevoir la plainte et d'enclencher immédiatement un processus d'enquête formel, la Commission privilégie désormais une évaluation préliminaire de la situation. Une équipe multidisciplinaire examine la plainte et communique avec les parties. En privilégiant une approche de médiation précoce, la Commission souhaite favoriser un règlement rapide entre les parties afin d'éviter, autant que possible, le recours à une procédure d'enquête beaucoup plus coûteuse en temps et en énergie pour les plaignants.

Il va sans dire qu'une telle initiative s'avère particulièrement pertinente en matière d'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle, puisque plus les délais pour en arriver à un règlement entre les parties sont courts, moins l'élève sera pénalisé dans la poursuite de son cheminement scolaire. Il est intéressant de noter que les deux premiers dossiers qui ont fait l'objet de cette approche de médiation précoce l'ont été dans des cas d'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Dans les deux cas, un règlement est intervenu après quelques semaines de médiation et ce, à la satisfaction des parents et de la commission scolaire impliquée.

3.2 Éducation et coopération

L'action de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse ne se résume toutefois pas au traitement des plaintes en matière de discrimination. Pour assurer la promotion et le respect des principes contenus dans la *Charte des droits et libertés de la personne*, tel que le prévoit l'article 71 de cette dernière, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse doit également : 1) élaborer et appliquer un programme d'information et d'éducation, tant en matière de droits de la personne que de protection des droits de la jeunesse (par. 4); 2) coopérer avec toute organisation vouée à la promotion des droits et libertés de la personne, au Québec ou à l'extérieur (par. 8).

C'est dans ce cadre qu'une session de formation portant sur l'accès des élèves handicapés aux services réguliers d'enseignement est offerte dans le programme de formation annuel de la Commission.¹⁰ Elle est donnée une dizaine de fois par an, un peu partout à travers le Québec, et rejoint un public assez large : parents d'enfants qui présentent une déficience intellectuelle, administrateurs scolaires, enseignants, associations de défense des droits des personnes handicapées, etc. L'un des principaux impacts de ces sessions de formation est celui du dépôt de plaintes de parents qui contestent le classement de leur enfant effectué par la commission scolaire à laquelle il est inscrit.

Par ailleurs, un service de consultation et de soutien est offert aux parents d'enfants qui présentent une déficience intellectuelle, principalement à l'occasion de contestations du classement de ces enfants : il va du conseil offert par téléphone à l'accompagnement des parents lors de rencontres avec les conseils ou commissions scolaires. Ce service, offert par la Direction de l'éducation et de la coopération de la Commission, touche une centaine de cas par an, soit environ 25 cas d'accompagnement et 75 cas d'assistance d'autre type.

Il est également à noter que la Commission reçoit aussi des appels d'enseignants qui, de manière ponctuelle, veulent signaler des éléments qui leur apparaissent problématiques dans l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. Ceux-ci souhaitent généralement savoir si les pratiques qui sont mises de l'avant dans leur établissement scolaire sont conformes à l'esprit de la Charte et de la *Loi sur l'instruction publique*.

3.3 La contribution de la recherche au dossier de l'intégration scolaire

S'il est un enseignement essentiel qui doit ressortir des recherches qui ont été effectuées par la Commission en matière d'intégration scolaire, c'est bien celui qu'il existe, dans l'esprit des acteurs du milieu scolaire, une tension manifeste entre le droit à l'égalité défini dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et le droit aux services éducatifs prévu en vertu de la *Loi sur l'instruction publique*. Au fil des ans, il est apparu essentiel pour la Commission de pouvoir départager cette question de conflit apparent entre

¹⁰ Un instrument pédagogique accompagne cette session de formation : Shirley SARNA (1993). *Dessiner un ciel nouveau au-dessus de l'école : à la réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés*. Montréal : Commission des droits de la personne (Direction de l'éducation), 59 p. Ce document est aussi disponible en version anglaise, sous le titre suivant : *Painting Rainbows: Towards Successful Integration of Handicapped Students*, 60 p. Les deux versions sont disponibles sur demande. On peut aussi se procurer une étude de cas portant sur deux commissions scolaires qui ont fait le choix de l'intégration en classe ordinaire : Shirley SARNA (1994). *À l'avant-garde de l'éducation : quand la différence fait partie des normes*. Montréal : Commission des droits de la personne (Direction de l'éducation), 97 p. Disponible également en anglais, sous le titre : *On the Cutting Edge of Education: Speaking about Schools where Different is Normal*, 94 p.

les lois impliquées afin d'assurer la bonne marche des enquêtes en matière d'intégration scolaire et de favoriser une approche de médiation qui soit davantage efficace (Garon, 1995).

À la lumière d'une analyse juridique plus fine, la Commission en est venue à la conclusion que, dans le dossier de l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle, la *Charte des droits et libertés de la personne* et la *Loi sur l'instruction publique* se devaient d'être lues conjointement (Carpentier, 1992). De cette lecture, la Commission retient principalement que l'exclusion automatique des élèves qui présentent une déficience intellectuelle des classes ordinaires revêt un caractère discriminatoire. La *Charte* constituant une loi fondamentale, elle a, de ce fait, préséance sur l'ensemble des autres lois provinciales. Un des principes fondamentaux de la *Charte* est que l'application d'une loi ne peut avoir d'effets discriminatoires. Dans une décision importante rendue en 1989¹¹, la Cour suprême du Canada définissait ainsi la discrimination :

[...] la discrimination peut se décrire comme une distinction, intentionnelle ou non, mais fondée sur des motifs relatifs à des caractéristiques personnelles d'un individu ou d'un groupe d'individus, qui a pour effet d'imposer à cet individu ou à ce groupe des fardeaux, des obligations ou des désavantages non imposés à d'autres ou d'empêcher ou de restreindre l'accès aux possibilités, aux bénéfices et aux avantages offerts à d'autres membres de la société.

Dans le cas qui nous occupe, plusieurs recherches empiriques en éducation spécialisée nous permettent de relever des situations de déséquilibre qui constituent un fardeau supplémentaire pour les élèves présentant une déficience intellectuelle lorsque ceux-ci fréquentent une classe ou une école spécialisées (Garon, 1995) :

1. sur le plan de la **valorisation personnelle**, les enfants qui présentent une déficience intellectuelle sont d'abord définis par leurs manques et non par leurs besoins. Leur mise à l'écart de l'école « ordinaire » vient consacrer leur incapacité à vivre dans le même univers que les personnes non handicapées. Cette situation crée un sentiment de rupture chez eux et chez leurs parents. Selon le psycho-éducateur américain Robert E. Slavin (1991), un enfant handicapé peut pourtant développer, à travers une approche éducative centrée sur la coopération entre élèves handicapés et non handicapés, une meilleure estime de soi et le sentiment d'être en mesure de relever adéquatement les défis que lui pose l'école et, plus généralement, les aléas de la vie en société;
2. en regroupant les élèves handicapés, on augmente la **visibilité** de leur déficience et de leurs incapacités. Qui plus est, il appert qu'un élève qui fréquente une classe spécialisée, même si il est ensuite réintégré à une classe ordinaire, souffre généralement d'un effet d'étiquetage qui entraîne pour lui le risque d'être toujours perçu comme ayant des difficultés (Wolfensberger, 1972; Gillig, 1996; Pelgrims-Ducry, 2001);
3. sur le plan des **modes d'apprentissage**, la ségrégation coupe les élèves présentant une déficience intellectuelle d'une série d'interactions qui sont au cœur du développement cognitif et social de l'individu (Vygotsky, 1978; Hardy, Platone et Stambak, 1991; Garcia et Alban-Metcalf, 1998; Smith, Followay, Patton, Dowdy et Heath, 2001). Le placement en classe ou en école spécialisées prive l'élève de certains apprentissages, certes plus intangibles, mais néanmoins fondamentaux pour assurer une intégration sociale harmonieuse : apprentissage du travail en équipe, du partage, de l'écoute des autres, compréhension des règles de la classe, participation à des activités qui font la vie de l'école et définissent un milieu d'appartenance, accession à un vocabulaire élargi, aux expressions à la mode, à une grande diversité de modes d'expression, etc.;
4. la ségrégation **isole** les parents, tout comme les enfants (Christenson et Conoley, 1992; Andrews et Lupart, 2000);
5. pour les élèves non handicapés, le fait de ne pas avoir de contacts avec des enfants qui présentent des déficiences ne peut qu'accentuer leurs **craintes**, leur **ignorance** et leurs **préjugés** à l'égard de ces derniers. En fait, la ségrégation ne permet pas aux élèves non handicapés de développer des schèmes adéquats d'interprétation et de réaction face aux personnes handicapées (Perrenoud, 1995; Canevaro, Balzaretto et Rigon, 1996). Cette situation réduit la possibilité de développer les habiletés nécessaires

¹¹ Andrews c. Law Society of British Columbia, [1989] 1 R.C.S. 143.

pour entrer efficacement en contact avec eux. Elle assure la reproduction du cercle vicieux de la discrimination à l'égard des personnes présentant une déficience intellectuelle.

D'autres situations qui contribuent à imposer un désavantage aux élèves qui fréquentent des classes ou des écoles spécialisées pourraient être relevées. Mais, ce qu'il faut tout d'abord reconnaître, c'est que la ségrégation en milieu scolaire ne prépare personne aux règles d'une vie partagée : pas plus les élèves présentant une déficience intellectuelle que ceux qui n'en présentent pas. En ce sens, il faut constater qu'une approche ségrégative vient compromettre une part essentielle de la mission de l'école, telle qu'elle est définie au second alinéa de l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique*, en n'offrant pas aux élèves EHDAA la possibilité d'être socialisés et de recevoir les qualifications nécessaires à une pleine participation sociale dans le cadre d'enseignement le plus « normal » qui soit. En corollaire à cette observation, on ne peut que constater que la socialisation des élèves ne présentant aucun handicap demeure lacunaire, dans la mesure où ceux-ci ne sont pas exposés à des conditions d'apprentissage où l'hétérogénéité est un élément fondamental de la vie scolaire. Pourtant, ces élèves seront confrontés, tôt ou tard, aux règles d'une vie en société caractérisée par la diversité.

C'est l'ensemble de ce raisonnement qui a mené la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à adopter des lignes directrices en matière d'intégration scolaire des élèves handicapés. Celles-ci continuent aujourd'hui à guider ses interventions. Elles se lisent comme suit :

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS EN MILIEU SCOLAIRE PUBLIC
Lignes directrices adoptées par la Commission le 26 septembre 1997
(Résolution COM-421-5.2.1)

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, dans ses interventions de défense et de promotion des droits des personnes handicapées, particulièrement en situation d'enquête, entend mettre de l'avant l'interprétation suivante des obligations des commissions scolaires à l'égard des élèves présentant une déficience ou une anomalie entraînant une limitation fonctionnelle sur le plan cognitif :

1. La classe ordinaire dans l'« école du quartier » constitue la norme pour tous les élèves, y compris les élèves présentant une déficience entraînant une limitation fonctionnelle sur le plan cognitif et un besoin d'adaptation des services éducatifs.
2. Ainsi, pour assurer leur intégration sociale et leur développement cognitif, les élèves handicapés doivent bénéficier d'une appartenance véritable, avec les adaptations requises, à un groupe hétérogène d'élèves composé en majorité d'élèves non handicapés.
3. À cette fin les commissions scolaires, dans la mesure où il sera tenu compte des besoins éducatifs de tous les élèves, doivent rechercher les moyens d'adapter, dans la classe ordinaire, leurs services aux besoins et aux capacités de l'élève handicapé tels qu'identifiés dans le plan d'intervention élaboré avec la participation des parents et de l'élève lui-même le cas échéant : adaptation du programme scolaire, des modes d'évaluation, des instruments pédagogiques, accès aux services d'accompagnement, etc.
4. L'inclusion des élèves handicapés dans les groupes ordinaires ne signifie pas que ceux-ci passent nécessairement 100 % du temps en classe ordinaire. Elle suppose que chaque élève handicapé appartienne à un groupe ordinaire et que son appartenance à ce groupe soit significative : il se peut fort bien, par exemple, que certaines activités d'apprentissage gagnent à être faites dans un groupe plus restreint d'élèves ayant le même besoin d'apprentissage ou dans un rapport individuel avec un enseignant ou un orthopédagogue.
5. Pourrait constituer de la discrimination fondée sur le handicap, le fait d'imposer la norme de réussite définie pour l'ensemble des élèves à un élève handicapé qui ne peut satisfaire cette norme à cause de son handicap et de l'exclure pour ce motif des groupes ordinaires.

Il importe de souligner que le paragraphe 4 de ces lignes directrices a toujours été interprété comme laissant place au traitement en milieu spécialisé des élèves dont l'inclusion dans les classes ordinaires entraînait une perturbation sérieuse du fonctionnement de la classe. L'intervention éducative qui est réalisée en classe spécialisée doit cependant viser, autant que faire se peut, à une réintégration en classe ordinaire dans l'éventualité où les traits perturbateurs seront corrigés. Il convient toutefois de noter qu'une classe ordinaire qui n'est pas adéquatement préparée à recevoir des élèves à besoins particuliers peut être facilement perturbée par leur présence. L'adoption d'un modèle approprié de gestion des besoins éducatifs spéciaux, accompagnée de l'allocation suffisante de ressources humaines et matérielles pour appuyer efficacement le travail de l'enseignant régulier, apparaissent comme des conditions nécessaires au succès de l'inclusion.

3.4 Les cas d'enquête portés devant les tribunaux

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a eu l'occasion de défendre les principes contenus dans ces lignes directrices lors de trois causes présentées, à ce jour, devant le Tribunal des droits de la personne.¹² Chacune de celles-ci a, par la suite, été portée en appel par les commissions scolaires impliquées. Ces causes concernent les trois enfants suivants :

- David Marcil, un jeune élève qui présente des traits autistiques ainsi que des difficultés psychomotrices et des problèmes de communication;
- Danny Rouette, un enfant atteint du syndrome de Williams, une maladie plutôt rare (un enfant sur 20 000 en est atteint) qui est due à une anomalie chromosomique entraînant notamment un retard de croissance, des problèmes de motricité ainsi qu'une déficience intellectuelle légère ou moyenne;
- Joël Potvin, un jeune enfant trisomique souffrant d'une déficience intellectuelle évaluée de légère à moyenne.

Les deux premières causes ont été présentées au Tribunal des droits de la personne en 1991 et en 1993, respectivement. Elles furent ensuite entendues en appel en 1994. La dernière cause fut, quant à elle, soumise au Tribunal des droits de la personne en 2004, puis entendue par la Cour d'appel en 2005. Dans chacune des trois situations, les victimes, leurs parents et la Commission ont eu partiellement gain de cause. Il faut cependant constater que chacune des décisions rendues a permis de mieux baliser les obligations des commissions scolaires à l'égard de l'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle, en tenant notamment compte de l'évolution du droit à l'instruction publique qui s'est produite au courant des années 1990.

3.4.1 La cause Marcil

– Les faits

David Marcil a débuté son cursus scolaire dans une classe ordinaire de maternelle en 1987-1988, avec le support d'une accompagnatrice fournie par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). Durant cette année de maternelle, la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu¹³ décida que David entreprendrait ses études primaires dans une classe spécialisée. Devant les démarches entreprises par les parents de David pour qu'il regagne une classe ordinaire, la Commission scolaire s'est alors engagée à ce que David soit intégré partiellement à une classe ordinaire lors de sa 2^e année de scolarité. Mais, cette promesse ne fut pas tenue. Qui plus est, les parents obtinrent une fin de non-recevoir de la part de la Commission scolaire, qui refusa d'assumer les frais d'une accompagnatrice à temps plein pour assurer

¹² Bien que ces principes n'aient été adoptés qu'en 1997, ils constituaient déjà la position officielle de la Commission dès le début des années 1990. Cette position fut le fruit de nombreux travaux, parmi lesquels on retrouve ceux d'un comité conjoint d'orientation formé de membres de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et de la Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ). On retrouve les principales conclusions de ce comité dans le document suivant : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1991). *L'accès des enfants identifiés comme présentant une déficience intellectuelle au cadre ordinaire d'enseignement : Analyse de situation et recommandations*, Montréal – Drummondville : CDPQ et OPHQ, 19 p.

¹³ Maintenant Commission scolaire des Hautes-Rivières.

une éventuelle intégration. Lorsque les parents contestèrent cette décision, ils furent tout simplement exclus des discussions qui suivirent concernant la situation de David. C'est alors qu'ils se tournèrent vers la Commission des droits de la personne qui, au terme d'un long processus d'enquête, porta la cause de David devant le Tribunal des droits de la personne.

– *Le jugement du Tribunal des droits de la personne*

Dans sa décision, le Tribunal des droits de la personne a affirmé que le refus de la Commission scolaire de donner suite à l'engagement d'intégrer partiellement David à une classe ordinaire était discriminatoire. Selon le tribunal, cette décision s'appuie uniquement sur le handicap de David et non pas sur la recommandation unanime qui a été faite par les évaluateurs d'intégrer celui-ci à la classe ordinaire pour certaines matières inscrites au curriculum de l'ordre primaire d'enseignement. Elle s'avère aussi discriminatoire en ce qu'elle refuse de fournir les moyens nécessaires d'accommodement du handicap de David en assumant les frais d'une accompagnatrice à temps plein, ce qui ne constituait pas une dépense excessive pour la Commission scolaire. En conséquence, le Tribunal ordonne l'intégration de David à une classe ordinaire (au moins pour la moitié du temps d'enseignement) et accorde des dommages moraux et matériels aux parents de David. Enfin, le Tribunal rappelle que l'exercice du droit à l'instruction publique doit se faire en toute égalité, sans discrimination sur la base d'un handicap, notamment. Cet exercice implique l'obligation pour la Commission scolaire d'adapter ses services de manière à atteindre le plus haut niveau d'intégration qu'il soit possible d'atteindre pour ses élèves.

– *Le jugement de la Cour d'appel*

La décision rendue par la Cour d'appel vise à répondre aux deux questions suivantes soulevées par la Commission scolaire :

1. est-ce que le placement en classe ordinaire constitue un droit protégé au sens de l'article 40 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec, qui reconnaît le droit à l'instruction publique dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi ?
2. Est-ce que le refus d'un placement en classe ordinaire et le refus d'offrir un accompagnement pour David constitue un acte discriminatoire au sens où il est entendu à l'article 10 de la *Charte* ?

La Cour a répondu par la négative à la première question, affirmant que l'intégration en classe ordinaire peut être un objectif visé par la politique du ministère de l'Éducation, mais qu'elle ne constitue pas une norme légale. Cependant, la Cour reconnaît que le refus d'une commission scolaire d'adapter ses services aux élèves présentant un handicap constitue une atteinte à la *Loi sur l'instruction publique*. Par ailleurs, en réponse à la seconde question, la Cour retient que l'adaptation des services (tant en classe ordinaire que spécialisée) constitue la norme d'égalité. Dans le cas précis de David Marcil, la Cour conclut que la Commission scolaire n'a pas cherché à proposer des mesures d'accommodement pour répondre aux besoins éducatifs de David. En conséquence, la décision de la Commission scolaire est jugée discriminatoire.

3.4.2 La cause Rouette

– *Les faits*

En 1986-87, Danny Rouette fréquentait une classe ordinaire de 6^e année dans un établissement d'enseignement primaire de la Commission scolaire régionale Chauveau.¹⁴ Au printemps 1987, le Comité régional de placement de la Commission scolaire recommanda que Danny soit placé dans une classe spécialisée pour son entrée au secondaire, car il n'avait semble-t-il pas rempli les critères permettant une intégration au programme régulier d'enseignement. Les parents contestèrent cette décision et retirèrent Danny de l'école. Pendant quatre ans, celui-ci reçut un enseignement privé à la maison, aux frais des parents, en attendant qu'un règlement intervienne. Les deux parties ne purent arriver à une entente négociée et la Commission des droits de la personne porta la cause de Danny devant le Tribunal des droits de la personne.

¹⁴ Maintenant Commission scolaire de la Capitale.

– Le jugement du Tribunal des droits de la personne

Le Tribunal s'appuie sur la mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire effectuée en 1992 pour démontrer que la classe ordinaire constitue la norme d'égalité à partir de laquelle chaque décision rendue par une commission scolaire devrait être jugée. Il conclut que les regroupements d'élèves basés sur le handicap ne sont pas compatibles avec l'objectif de l'égalité, que le refus de prendre en considération les capacités individuelles des élèves ayant des besoins spéciaux est généralement basé sur des préjugés et qu'un système éducatif conçu sur la base des besoins d'un groupe homogène constitue le prototype d'un système discriminatoire. En examinant le système mis en place par la Commission scolaire régionale Chauveau, le Tribunal retrouve tous ces traits et conclut que le droit de Danny Rouette à l'instruction publique sans discrimination a été nié et qu'il n'a pas reçu l'adaptation des services éducatifs nécessaires à son intégration scolaire. En conséquence, le Tribunal ordonne l'intégration de Danny à une classe ordinaire et condamne la Commission scolaire à payer des dommages matériels et moraux aux parents de celui-ci. Enfin, comme le Tribunal reconnaît qu'il s'agit d'un cas de discrimination systémique, il impose à la Commission scolaire de mettre en place un programme d'accès à l'égalité pour ses élèves handicapés.

– Le jugement de la Cour d'appel

Dans cette cause, la Cour d'appel répond principalement à la question suivante : est-ce que le constat de discrimination systémique et l'obligation de mettre en place un programme d'accès à l'égalité sont justifiés ? La décision de la Cour d'appel se réfère davantage aux politiques et aux pratiques de la Commission scolaire régionale Chauveau : sont-elles discriminatoires d'une façon générale ou le sont-elles pour Danny, plus particulièrement ? Durant le déroulement du procès, la Commission scolaire a affirmé avoir offert de placer Danny dans un programme particulier impliquant un plan d'apprentissage individualisé qui, de l'avis de la Cour, est raisonnable et non discriminatoire car il tient compte des capacités de l'élève à répondre aux exigences du programme éducatif régulier. La Cour rejette donc l'interprétation du Tribunal des droits de la personne qui affirme que l'organisation des services éducatifs à la Commission scolaire régionale de Chauveau est un prototype de système discriminatoire. Bien que la Cour reconnaisse que l'inclusion en classe ordinaire constitue un moyen privilégié de répondre aux besoins des élèves, elle laisse toute la discrétion voulue aux commissions scolaires quant à la définition de ce qui devrait constituer un accommodement raisonnable. Le seul fardeau de preuve qui puisse être exigé aux commissions scolaires est celui de démontrer que les mesures adoptées sont raisonnables. Celles-ci n'ont donc en aucune manière à prouver que l'adaptation en classe ordinaire n'est pas possible ou ne serait pas profitable à l'enfant.

3.4.3 La cause Potvin

– Les faits

Joël Potvin et ses parents habitent Rimouski. Il a débuté sa scolarisation auprès de la Commission scolaire des Phares à l'âge de 5 ans, en maternelle ordinaire, à raison de trois jours par semaine. Il a refait sa maternelle l'année suivante, cette fois à temps complet, toujours au secteur régulier. Après deux années de maternelle au secteur régulier, Joël a été évalué pour le passage en 1^{ère} année. Comme l'évaluation démontrait qu'il n'avait pas fait les acquis nécessaires au passage en 1^{ère} année ordinaire, la Commission scolaire a proposé la classe spécialisée, toujours en maternelle. Les parents ont contesté cette évaluation qu'ils jugeaient non adaptée. Selon eux, les critères utilisés étaient les mêmes que pour un enfant sans handicap, ce qui faisait que Joël ne pouvait atteindre le niveau de réussite fixé. Les parents de Joël souhaitaient qu'il soit en classe ordinaire avec des enfants de son âge. Ils ont proposé de participer aux coûts des services adaptés en classe ordinaire, ce que la Commission scolaire a refusé pour ne pas créer de précédent. Les parents ont donc fait appel à la commission scolaire voisine de Kamouraska-Rivière-du-Loup, qui a intégré Joël dans une classe ordinaire de 1^{ère} année à mi-temps (le reste du temps étant consacré à un enseignement en classe spécialisée). Un an et demi plus tard, la Commission scolaire des Phares offrait le même service. Cependant, l'enquête de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a révélé que l'intégration proposée à Rimouski n'était que formelle, car les services offerts en classe ordinaire n'étaient pas adaptés, ce qui ne pouvait mener qu'à constater l'échec de l'intégration.

– *Le jugement du Tribunal des droits de la personne*

L'analyse du Tribunal s'appuie d'abord sur le droit international en mentionnant que ce dernier a progressivement reconnu les besoins spéciaux des personnes handicapées. En s'appuyant « [...] sur les avantages accrus qui découlent de l'intégration sociale de ces personnes à un milieu aussi « normalisant » que possible, les règles et principes adoptés plus récemment insistent plutôt sur l'importance que les mesures d'adaptation requises soient apportées, dans l'ensemble des domaines d'activités, à l'intérieur même des cadres ordinaires ou réguliers et non plus en marge de ceux-ci ». Le Tribunal fait ensuite référence à l'affaire *Eaton* où la Cour suprême, traitant d'une loi relative aux services scolaires en rapport avec le droit à l'égalité garanti à l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, aurait établi que la norme juridique d'égalité était l'intégration de l'élève handicapé à la classe ordinaire. Le Tribunal constate par ailleurs que les modifications apportées, en 1997, à la *Loi sur l'instruction publique* et à l'énoncé de politique qui l'accompagne viennent instaurer un régime différent de celui qui prévalait au moment des causes de David Marcil et Danny Rouette. Selon le Tribunal, les articles 234 et 235 de la *Loi* font de l'évaluation des besoins et capacités de l'élève une exigence obligatoire et préalable à la détermination des services adaptés. Par ailleurs, elles font expressément de l'intégration en classe ordinaire la norme, à deux conditions : 1) l'évaluation démontre que l'intégration favorise l'apprentissage et l'insertion sociale; 2) il n'y a pas de contrainte excessive à l'intégration et celle-ci ne porte pas atteinte aux droits des autres élèves. Le Tribunal conclut que la Commission scolaire n'a pas répondu aux nouvelles exigences législatives et que, en conséquence, elle a fait preuve de discrimination dans le traitement qu'elle a réservé à Joël Potvin. En conséquence, le Tribunal ordonne notamment à la Commission scolaire de procéder à l'évaluation de Joël en adaptant les normes d'évaluation et de classement pour tenir compte de son handicap, d'élaborer un plan d'intervention qui permette à Joël d'être intégré à une classe ordinaire (au moins pour mi-temps), le plus près possible de sa résidence, et que cette intégration soit « substantielle » et non pas seulement « formelle ».

– *Le jugement de la Cour d'appel*

La Cour d'appel confirme que le Tribunal des droits de la personne n'a pas commis d'erreur en concluant que Joël Potvin a été victime de discrimination, car les outils d'évaluation et les objectifs qu'on lui avait imposés étaient les mêmes que ceux applicables aux enfants sans handicap. Elle réitère que la Commission scolaire aurait dû envisager des mesures d'accommodement permettant l'intégration de Joël en classe ordinaire avant même de décider de son classement. Par ailleurs, la Cour reconnaît que l'intégration de Joël en classe ordinaire pour les années scolaires 2003-2005 était discriminatoire, car celui-ci n'a pas bénéficié d'une intégration réelle. La principale modification apportée par la Cour d'appel au jugement du Tribunal des droits de la personne (TDP, ci-après) concerne la norme d'intégration. La Cour d'appel considère que le TDP a erré lorsqu'il a conclu que l'intégration en classe ordinaire était désormais une norme juridique. Selon la Cour, le TDP a créé une présomption en faveur de la classe ordinaire qui n'est appuyée ni par la *Loi sur l'instruction publique*, ni par la jurisprudence, notamment celle de la Cour suprême. Cependant, la Cour d'appel reconnaît que la norme qu'elle avait édictée au début des années 1990 lors des causes Marcil et Rouette n'est plus la même. Les modifications apportées aux articles 234 et 235 de la *Loi sur l'instruction publique* indiquent que « [...] le législateur privilégie maintenant l'intégration en classe ordinaire, mais à certaines conditions » (par. 54 du jugement). En conséquence, la Cour d'appel ordonne à la Commission scolaire des Phares de procéder à une évaluation personnalisée de Joël pour déterminer ses besoins et l'étendue de ses capacités scolaires et sociales et, par la suite d'élaborer un plan d'intervention envisageant toutes les adaptations raisonnables pouvant permettre l'intégration de Joël en classe ordinaire, le plus près possible de son domicile.

À la lecture des principaux jugements en intégration scolaire qui ont été rendus durant les quinze dernières années, on peut conclure que des progrès significatifs ont été enregistrés pour favoriser l'accès des élèves présentant une déficience intellectuelle aux classes ordinaires. Si l'on constate que les tribunaux demeurent toujours réticents à considérer l'intégration en classe ordinaire comme une norme juridique, il n'en demeure pas moins que ceux-ci reconnaissent aujourd'hui que c'est l'orientation qui est privilégiée par le législateur. En ce sens, les tribunaux réaffirment l'obligation, pour les commissions scolaires, d'adapter les services éducatifs aux besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle et

ce, en privilégiant la classe ordinaire sous certaines conditions définies dans la *Loi sur l'instruction publique*.

Il faut certes se réjouir de l'évolution de la jurisprudence en la matière, mais force est de constater que le besoin de définir des pratiques qui permettront d'assurer une pleine intégration aux élèves présentant une déficience intellectuelle reste à être comblé. Plusieurs cas soumis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, ainsi que certains cas soumis aux tribunaux, nous invitent à penser que l'intégration physique à une classe ordinaire sans services réellement adaptés demeure encore un choix privilégié pour bon nombre de commissions scolaires. Dans un tel contexte, il apparaît souhaitable, pour la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, de définir un modèle d'organisation des services qui permettrait réellement de prendre en compte les besoins éducatifs des élèves présentant une déficience intellectuelle dans le contexte d'une classe ordinaire. Dans la seconde partie de ce document, nous souhaitons contribuer à la réflexion sur les moyens à mettre de l'avant pour assurer l'inclusion des jeunes présentant une déficience intellectuelle dans le cadre ordinaire d'enseignement.

Partie II

DES NORMES À LA PRATIQUE EFFECTIVE DE L'INCLUSION

Si l'objectif de faire de l'école un milieu de vie et d'apprentissage pour tous les élèves a progressivement gagné du terrain dans l'ensemble de la communauté internationale depuis une trentaine d'années, ce n'est que depuis une décennie à peine qu'on assiste à un véritable mouvement pour rendre possible cet objectif. Sous la double impulsion des avancées nombreuses de la recherche en éducation spécialisée et d'initiatives locales visant à rendre accessible l'école ordinaire à tous les élèves, s'est développée une toute nouvelle réflexion sur les moyens de mettre en œuvre les principes inhérents au droit à l'éducation.

Cette réflexion a permis l'élaboration de modèles d'organisation de services pour les élèves à besoins particuliers qui ont connu une diffusion très large au niveau international. De nombreux projets éducatifs visant à assurer l'inclusion des élèves présentant une déficience intellectuelle aux classes ordinaires se sont appuyés sur ces modèles. Dans les pages qui suivront (*section 4*), nous présenterons les principales lignes de deux de ces modèles, celui du cadre d'action de Salamanque (adopté en 1994) et celui de l'inclusion scolaire, telle qu'elle est définie par les pédagogues britanniques, Tony Booth et Mel Ainscow. Nous avons retenu ces deux modèles car ils sont ceux qui ont fait l'objet de la plus large diffusion à travers le monde, mais aussi parce que ce sont ceux qui ont servi de catalyseur aux initiatives les plus fructueuses en matière d'intégration scolaire jusqu'à présent. Nous verrons ensuite comment l'adoption de modèles d'organisation de services éducatifs inclusifs oblige à une réflexion sur les pratiques de définition et de classification des élèves en difficulté (*section 5*).

Nous compléterons cette présentation par un tour d'horizon de certaines expériences récentes, menées ici ou ailleurs, qui se sont avérées fort prometteuses pour l'intégration en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle (*section 6*). Nous présenterons ensuite les résultats de plusieurs recherches évaluatives qui ont tenté d'évaluer les impacts des pratiques éducatives inclusives sur l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves à besoins particuliers (*section 7*). Ces expériences nous permettront de préciser certains paramètres qui peuvent contribuer à élaborer un modèle de services éducatifs qui, dans le contexte scolaire québécois, serait porteur de résultats probants pour les élèves présentant une déficience intellectuelle (*section 8*).

4. DES CADRES D'ACTION POUR L'INCLUSION EN CLASSE OU ÉCOLE ORDINAIRES

4.1 Le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (Salamanque)

Lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* qui s'est déroulée à Salamanque (Espagne) en 1994, les participants ont proposé un cadre d'action qui vise à opérationnaliser les principes contenus dans la *Déclaration sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* (la *Déclaration de Salamanque*, ci-après), adoptée au même moment. Ce cadre a fait l'objet d'une vaste diffusion internationale, par le biais de nombreuses interventions de l'UNESCO notamment (UNESCO, 1999b).

Durant les années 1990, on estime que plus de 80 États ont répondu à l'appel de l'UNESCO en entreprenant une réflexion sur les moyens de mettre en œuvre une stratégie éducative globale qui permettrait aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Si nous sommes en mesure de constater aujourd'hui le haut niveau d'adhésion aux principes de la *Déclaration de Salamanque* dans la communauté internationale, il nous est plus difficile d'apprécier le degré d'adéquation des politiques nationales d'adaptation scolaire au cadre d'action qui est proposé par l'UNESCO. Il nous est toutefois permis de croire que ce cadre a servi de référence essentielle dans l'élaboration d'une majorité de ces politiques, puisqu'il :

[...] *s'inspire avant tout de l'expérience acquise à l'échelon national pour les pays participants, ainsi que des résolutions, recommandations et publications des Nations Unies, et d'autres organisations intergouvernementales, en particulier, des Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées* » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 5).

En ce sens, le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux constitue un précieux outil pour définir un modèle d'organisation des services éducatifs qui soit conforme au consensus international qui s'est dégagé depuis une quinzaine d'années en matière d'intégration scolaire. Du moins, il représente un point de départ incontournable pour réfléchir à la manière dont on souhaite répondre aux besoins des élèves présentant un handicap physique ou intellectuel. Ce cadre s'appuie d'abord sur les grands principes directeurs suivants :

- le rôle de l'école est de trouver les moyens de **réussir l'éducation de tous les enfants**, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés;
- pour atteindre cet objectif, les enfants et les adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent être **intégrés dans les services éducatifs conçus pour la majorité des enfants**;
- pour que l'école intégratrice réussisse sa mission, il faut mettre au point **une pédagogie centrée sur l'enfant et ses besoins**. L'école doit prendre en compte la diversité des besoins des élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents;
- la mise en œuvre de cette pédagogie exige **un effort concerté** non seulement de la part des enseignants et autres personnels de l'école, mais aussi de la part des pairs (les collègues de l'élève), des parents, des familles et des bénévoles issus de la communauté;
- **le placement des enfants dans des écoles spéciales** – ou dans des classes ou sections spéciales au sein de l'école, de manière permanente – **devrait être l'exception** et n'être recommandé que dans les rares cas où il est manifeste que l'éducation dans les classes ordinaires ne peut répondre aux besoins éducatifs ou sociaux de l'enfant, ou que son bien-être ou celui de ses camarades l'exige. Mais, même dans ces cas exceptionnels, il n'est pas nécessaire que leur éducation soit entièrement séparée. La fréquentation à temps partiel d'écoles ordinaires devrait être encouragée.

Pour que ces principes prennent corps, l'UNESCO estime impératif d'introduire progressivement des changements dans de nombreux aspects de l'enseignement, et en particulier dans les programmes, les locaux, l'organisation des écoles, la pédagogie, les méthodes d'évaluation, le recrutement du personnel, l'éthique scolaire et les activités parascolaires.

– Miser sur la souplesse des programmes éducatifs

La **souplesse des programmes éducatifs** constitue la condition essentielle de réussite de l'intégration en classe ordinaire. Pour que chaque élève ayant des besoins éducatifs spéciaux puisse s'épanouir au sein de l'école et puisse réussir son parcours scolaire, il importe qu'il reçoive « [...] un soutien continu selon des modalités diverses, qui vont de l'assistance minimale en classe à des activités complémentaires de soutien pédagogique, faisant appel, progressivement, à des éducateurs spécialisés et à d'autres personnels d'appui, lorsque cela est nécessaire » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 22).

Le cadre d'action stipule cependant que le soutien pédagogique supplémentaire doit être fourni **dans le cadre d'un programme ordinaire d'enseignement**, et non au titre d'un programme différent. Parmi les personnels d'appui qui sont envisagés pour venir prêter main forte aux ressources spécialisées (orthopédagogues, psychologues, orthophonistes...), les **aides techniques**¹⁵ sont privilégiés car ils représentent une solution économique et efficace de favoriser la réussite scolaire des élèves à besoins particuliers. Ces aides techniques facilitent notamment la communication avec les autres élèves et le personnel éducatif de l'école. Ils facilitent aussi la mobilité et l'apprentissage de ces élèves. Le recours aux aides techniques doit cependant être envisagé dans l'esprit d'une collaboration étroite entre ceux-ci et les enseignants réguliers. Ces derniers doivent assurer un encadrement continu du travail effectué par les aides

¹⁵ De tels aides existent actuellement dans le système scolaire québécois. Ce sont les technicien(ne)s en éducation spécialisée (TES). Ils ou elles interviennent auprès de l'élève qui présente des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage qui résultent soit, de troubles d'apprentissage, de troubles de la conduite, de troubles de santé mentale, de déficiences physiques ou intellectuelles. Les interventions de ces technicien(ne)s sont variées. Elles touchent le développement des habiletés de communication, l'apprentissage d'habiletés sociales, l'intégration de compétences académiques et l'enrichissement des aptitudes psychomotrices. On retrouve notamment l'équivalent des TES en Grande-Bretagne (« assistants ») et en France (« auxiliaire de la vie scolaire »).

techniques qui évoluent dans leurs classes. Les interventions des aides techniques ne doivent aucunement se substituer aux responsabilités des enseignants réguliers à l'égard des élèves à besoins particuliers. Elles doivent plutôt venir en appui aux interventions éducatives de l'enseignant régulier.

Par ailleurs, l'enseignement prodigué dans le cadre d'une classe inclusive doit répondre à l'idée que **l'acquisition des connaissances ne consiste pas seulement à recevoir une instruction formelle et théorique**. L'approche pédagogique privilégiée doit mettre l'accent sur la transmission d'une série de savoirs répondant aux **préoccupations pratiques des élèves**, de manière à favoriser le développement de ces derniers et à les motiver à apprendre davantage.

Enfin, pour garantir une plus grande souplesse dans le déroulement du processus d'apprentissage, le cadre d'action suggère que **l'évaluation formative** soit privilégiée de manière à « [...] informer le professeur et l'élève du niveau d'apprentissage atteint, repérer les difficultés et d'aider les élèves à les surmonter » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 22). Il s'agit, dans ce mode d'évaluation, de considérer les « erreurs » de l'élève comme des moments dans la résolution d'un problème d'apprentissage, et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques (De Landsheere, 1992). Cette forme d'évaluation est continue et elle est effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, contrairement à ce que privilégie l'évaluation sommative qui sanctionne un ensemble de tâches d'apprentissage.

– *Un leadership assumé par la direction d'école*

Le cadre d'action de Salamanque souligne l'importance d'offrir **une formation adéquate aux administrateurs locaux et aux directeurs d'école** de façon à ce qu'ils soient amenés à mieux prendre en compte les besoins éducatifs spéciaux dans leurs établissements. C'est en effet à eux qu'il incombe de mettre au point des modalités de gestion souples qui permettront d'atteindre cet objectif. Une meilleure connaissance des élèves présentant des déficiences intellectuelles ou physiques permettrait aux directions d'école de :

[...] redéployer les ressources pédagogiques, diversifier les options éducatives, organiser l'assistance mutuelle entre élèves, mettre en place un soutien pédagogique pour ceux d'entre eux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et développer des relations étroites avec les parents et avec la communauté (ONU et UNESCO, 1994b, p. 23).

En somme, l'adoption de pratiques inclusives dans une école ne peut se faire sans qu'un **leadership fort** soit **assumé par la direction de l'établissement**. Dans la foulée du cadre d'action de Salamanque, Stephanie A. Parker et Victoria P. Day (1997) identifient cinq axes d'intervention où les administrateurs d'établissements scolaires doivent être particulièrement **proactifs** pour favoriser la prise en compte des besoins éducatifs de tous les élèves, sans distinction :

1. définition et articulation de la mission d'inclusion de l'école et promotion de celle-ci à l'intérieur et à l'extérieur de l'école;
2. mise en place d'un climat pédagogique orienté vers le succès de tous les élèves;
3. gestion et coordination de curriculums qui favorisent l'inclusion de tous les élèves;
4. supervision des progrès des élèves qui vivent l'inclusion;
5. supervision des enseignants qui encourage une gestion réflexive où les enseignants sont invités à verbaliser leurs opinions et leurs émotions à l'égard du processus d'intégration scolaire.

Ce dernier axe d'intervention est primordial dans le cadre d'action de Salamanque puisqu'on considère qu'une saine et efficace gestion scolaire dépend de « la participation active et créative » des professeurs et du reste du personnel scolaire. Dans cet esprit, les administrateurs d'établissement doivent servir de catalyseurs pour **la collaboration et le travail en équipe**, éléments essentiels à la poursuite des objectifs d'une école inclusive. En définitive, les directeurs d'école sont chargés de promouvoir une coopération efficace entre les enseignants responsables des classes et le personnel d'appui, de manière à ce que chaque acteur de l'établissement conçoive l'école comme « [...] une communauté responsable collectivement de la réussite ou de l'échec de chaque élève » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 24).

– Recrutement et formation du personnel des établissements

Le cadre d'action de Salamanque considère que les programmes de formation initiale des maîtres devraient **transmettre aux futurs enseignants une « approche positive » du handicap** et conscientiser ceux-ci sur ce qui peut être accompli à l'école avec des services de soutien disponibles sur place. Une recherche menée par les pédagogues James Hanrahan et Socrates Rapagna (1987) a démontré que les enseignants qui avaient bénéficié d'une formation initiale en éducation spécialisée envisageaient avec beaucoup plus d'enthousiasme leur mission éducative à l'égard des élèves handicapés et qu'ils étaient mieux préparés à interagir dans un contexte d'inclusion que des enseignants non formés à répondre aux besoins particuliers. Cette recherche a permis de définir les objectifs d'une formation des maîtres qui prendrait davantage en considération les besoins éducatifs spéciaux et qui contribuerait à développer cette approche positive du handicap. Ces objectifs sont les suivants :

- développer les capacités nécessaires pour identifier les besoins éducatifs spéciaux;
- développer les connaissances et les compétences requises pour adapter les contenus aux besoins éducatifs spéciaux;
- développer des réflexes chez le futur enseignant pour qu'il puisse utiliser adéquatement des ressources de soutien;
- développer les connaissances qui permettront d'individualiser les méthodes d'enseignement en fonction des aptitudes de chacun des élèves.

Il faut ajouter à ceux-ci, un objectif majeur qui est celui de transmettre aux futurs enseignants un principe qui guidera l'action éthique en milieu scolaire : le **droit à l'école ordinaire pour tous**. Ce principe « [...] doit être fourni en début de formation pour qu'il soit organisateur de l'acquisition des savoirs psychologiques, didactiques et pédagogiques [...] » nécessaires au fonctionnement d'une classe ordinaire qui prend en compte les besoins éducatifs de chaque élève (Thomazet, 2003).

Le cadre d'action de Salamanque souligne, par ailleurs, que **les compétences requises** en matière de besoins éducatifs spéciaux **devraient être prises en compte dans l'évaluation des études et la délivrance de certificats d'aptitude à l'enseignement**.

Enfin, une fois en exercice, les jeunes enseignants devraient pouvoir bénéficier d'une **formation continue** qui serait assurée, dans la mesure du possible, dans les écoles. Cette formation pourrait prendre diverses formes : interaction continue avec des éducateurs spécialisés, enseignements à distance, techniques d'auto-formation... Il est toutefois nécessaire que cette formation soit **bien structurée** et que son **contenu** soit **substantiel**.

– L'appui de services externes de soutien

Le cadre d'action de Salamanque suggère que **les universités jouent un rôle consultatif** dans le développement de la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les facultés de sciences de l'éducation doivent nourrir les établissements scolaires en matière de recherche, d'évaluation, de formation, de conception des programmes et de matériels de formation. Mais, elles doivent aussi être en mesure de servir de **centre de ressources pour les écoles ordinaires**, en fournissant notamment un soutien direct aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. En ce sens, le cadre d'action de Salamanque milite pour une plus grande coopération entre les milieux universitaires et les autorités scolaires locales.

Par ailleurs, ces mêmes autorités locales devraient **coordonner les services fournis par des personnes ressources externes**¹⁶ aux établissements : services sociaux et de santé, organismes communautaires, agences ou institutions (privées ou publiques). Les autorités locales apparaissent en meilleure position que les autorités nationales pour évaluer les compétences et les ressources qui sont disponibles dans l'environnement immédiat des établissements scolaires.

¹⁶ Parmi ces personnes ressources, on trouve notamment des conseillers pédagogiques, des psychologues scolaires, des orthophonistes, des ergothérapeutes, etc.

– Des domaines d'action prioritaires

Pour assurer une intégration sociale optimale aux élèves présentant des besoins particuliers, il apparaît fondamental d'accorder une attention particulière aux deux extrémités du cursus scolaire, ou plus précisément à ce qui le précède et à ce qui lui succède : **l'éducation de la petite enfance et la préparation à la vie adulte (ou plus spécifiquement la transition vers le marché du travail)**.

Le cadre d'action de Salamanque reconnaît l'importance d'une **intervention précoce** pour répondre adéquatement aux besoins éducatifs des élèves présentant un handicap physique ou intellectuel :

Les programmes de santé et d'éducation destinés aux enfants de moins de six ans devraient être développés et/ou réorientés de manière à favoriser le développement physique, intellectuel et social et la préparation à l'école (ONU et UNESCO, 1994b, p. 33).

En ce sens, il est souhaitable que **les programmes éducatifs pour la petite enfance adoptent les principes de l'intégration** et qu'ils combinent, dans une perspective globale, activités préscolaires et soins de santé. Dans plusieurs pays, il demeure fréquent que certains directeurs d'établissements refusent d'intégrer des élèves présentant une déficience intellectuelle à des classes de maternelle, sous prétexte que l'éducation préscolaire n'est pas obligatoire (Bursztejn et Gerber, 2001). Une telle situation s'avère problématique car les classes ordinaires de maternelle apparaissent comme l'un des premiers moyens à privilégier pour favoriser une intégration scolaire harmonieuse par la suite. Les crèches, centres de la petite enfance et autres garderies peuvent aussi jouer ce rôle essentiel de préparation à la vie scolaire. Dans un ouvrage publié en 1991, les pédagogues français Hardy, Platone et Stambak présentaient ainsi les bénéfices d'une intégration des jeunes déficients intellectuels à un petit groupe d'apprenants en milieu préscolaire normalisant :

L'observation d'enfants très jeunes (moins de 3 ans, certains ne sachant pas encore parler) dans le cadre institutionnel de la crèche – moins contraignant que celui de l'école par rapport aux apprentissages – montrait qu'ils se groupaient volontiers par petits nombres (deux, trois, quatre ou cinq enfants) et cherchaient spontanément à développer ensemble, en interaction les uns avec les autres, des activités cohérentes et intellectuellement formatrices. Ils montraient ainsi non seulement qu'ils pouvaient apprendre mais aussi qu'ils voulaient apprendre (Hardy, Platone et Stambak, 1991, p. 13).

Il importe, par ailleurs, que les jeunes qui ont des besoins éducatifs spéciaux puissent négocier un passage harmonieux de la vie scolaire à la vie adulte. L'école doit donc **favoriser l'acquisition de savoir-faire qui faciliteront l'entrée dans la vie active** des élèves présentant un handicap physique ou intellectuel. Le cadre d'action de Salamanque précise à cet effet qu'il faut procurer à ces jeunes une expérience directe de situations de la vie réelle en dehors du milieu scolaire. Pour ce faire, des cours de transition et/ou des formations professionnelles assorties de stages en milieu de travail pourraient être envisagés par les autorités scolaires locales. La participation de conseillers d'orientation professionnelle, de services de placement, de syndicats ou d'autres organismes évoluant au sein des collectivités locales faciliterait la mise en place de ces programmes de préparation à la vie active.

Enfin, il convient de mentionner que le cadre d'action de Salamanque identifie deux autres domaines d'action prioritaire, à savoir **l'éducation des filles handicapées et l'élaboration de programme d'éducation continue et de formation des adultes pour les personnes handicapées**. Dans le premier cas, on constate que les filles handicapées sont doublement défavorisées. Pour remédier à cette situation, il ne faut pas simplement leur assurer l'accès à l'école, mais aussi à des services d'information et d'orientation, ainsi qu'à des modèles qui puissent les aider à faire des choix réalistes pour se préparer à leur rôle futur de femmes adultes. En ce qui concerne les programmes d'éducation continue et d'éducation des adultes, le cadre d'action de Salamanque souligne qu'il est nécessaire d'adapter ceux-ci aux besoins des personnes handicapées. Une telle adaptation permettra aux personnes handicapées de s'outiller adéquatement pour vivre une intégration sociale harmonieuse et surtout, permanente.

– Le soutien de la communauté

Pour que les objectifs d'une éducation inclusive se matérialisent, il est nécessaire que les communautés locales se mobilisent. Il importe, au premier chef, que **les parents se sentent concernés** : « Une attitude positive des parents favorise l'intégration scolaire et sociale » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 37). Les parents peuvent jouer un rôle actif dans la définition des services à offrir aux élèves à besoins spéciaux si on **répond adéquatement à leurs besoins d'information et de formation en matière de compétences parentales**. Qui plus est :

Les parents sont des partenaires privilégiés en ce qui concerne les besoins éducatifs spéciaux de leurs enfants, et ils doivent pouvoir choisir, dans toute la mesure du possible, le type d'éducation qu'ils souhaitent voir dispensé à ces derniers (ONU et UNESCO, 1994b, pp. 37-38).¹⁷

En somme, des **relations de coopération et de soutien** entre l'administration scolaire, les enseignants et les parents apparaissent hautement souhaitables. Les gouvernements devraient prendre l'initiative de ces partenariats en insistant sur **les droits des parents**, aussi bien au niveau des politiques qu'à celui de la législation. Les autorités éducatives locales devraient favoriser la mise sur pied d'**associations de parents** et inclure leurs représentants dans le processus de conception et la mise en œuvre des programmes visant à améliorer l'éducation des élèves à besoins particuliers.

La planification des stratégies éducatives à l'échelle locale permet, par ailleurs, de mieux **mobiliser la communauté** en ce qui a trait à l'éducation et à la formation des personnes qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Les autorités éducatives locales devraient soutenir les organisations représentatives de cette communauté **en les associant au processus de décision**. En ce sens, il y aurait lieu de **créer des structures de mobilisation et de suivi** où siègeraient des élus locaux, des représentants des autorités éducatives locales, de la santé et du développement régional, des dirigeants communautaires et des délégués d'associations de bénévoles.

Par ailleurs, les **organisations de personnes handicapées** qui possèdent une expertise non négligeable **devraient être associées à l'identification des besoins**, la définition des priorités, la fourniture de services et leur évaluation, et invitées à apporter leur soutien au changement envisagé.

– L'affectation des ressources

Un engagement ferme en faveur de la création d'écoles intégratrices doit faire partie des éléments clés d'une politique gouvernementale qui vise à assurer l'éducation pour tous. Ce n'est qu'avec une telle volonté politique que l'on obtiendra l'assurance d'avoir les ressources nécessaires pour créer un réseau d'établissement scolaire qui se veut le plus inclusif possible. Le cadre d'action de Salamanque suggère qu'une **démarche progressive** soit envisagée :

Il peut être réaliste de commencer par soutenir les écoles qui souhaitent favoriser l'intégration et par lancer des projets pilotes dans certaines zones pour acquérir l'expertise nécessaire à l'extension et à la généralisation progressive de l'expérience (ONU et UNESCO, 1994b, p. 41).

Parallèlement à cette démarche, il importe aussi de **soutenir adéquatement la formation initiale des enseignants en classe ordinaire, de financer la création de centres de ressources spécialisées et de mettre en place un réseau d'assistance technique** qui contribuera à l'extension des pratiques inclusives dans l'ensemble du système national d'enseignement.

¹⁷ C'est nous qui soulignons. Cette proposition fait écho à l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, où il est stipulé (au 3^e paragraphe) que : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »

4.2 L'éducation inclusive

Dans l'ensemble des pays occidentaux, nous assistons depuis une vingtaine d'années à une mutation plus ou moins rapide de la scolarité des élèves à besoins particuliers, d'une scolarisation ségrégative vers une scolarisation au plus près de l'école ordinaire (UNESCO, 1995). La *Déclaration de Salamanque* ainsi que le cadre d'action qui en découle ont certainement permis d'accélérer ce mouvement, mais il faut toutefois préciser que ce dernier était déjà en marche depuis le milieu des années 1960. Sous l'influence conjuguée d'importants mouvements sociaux, de décisions de tribunaux et de nouvelles avancées de la recherche empirique en éducation spécialisée s'est opérée une véritable révolution paradigmatique qui a mené à l'émergence d'un nouveau courant de pensée en éducation : celui de l'éducation inclusive (Dionne, Langevin et Paré, 1995; Vienneau, 2002). Il nous apparaît essentiel d'en dégager ici les grands principes et les voies d'action qu'il privilégie car ceux-ci permettent d'identifier une série de paramètres organisationnels ouvrant la porte à une meilleure prise en compte des besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle dans nos écoles ordinaires.

D'emblée, il faut mentionner qu'une approche inclusive de l'éducation doit s'appuyer sur les prémisses suivantes:

- 1) **le respect des personnes et des familles concernées** est une valeur cardinale dans le processus de prise de décision relatif à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire;
- 2) l'école doit faire siennes les valeurs sociales que constituent **l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité**;
- 3) du point de vue éthique, **l'exclusion ne peut être tolérée**. Lorsqu'on exclut une seule personne de l'école ou de la vie communautaire, c'est l'ensemble de notre société qui devient vulnérable (Stainback et Stainback, 1990).

En somme, l'école inclusive vise à créer ce qu'il est désormais convenu d'appeler des « communautés d'apprenants » au sein des classes ordinaires. Pour chacune de ces communautés, le mot d'ordre est celui que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (Peck, 1993, p. 73). Dans cet esprit, il faut que les élèves, tout comme l'ensemble du personnel éducatif, puissent **transcender les différences individuelles** pour que cette communauté s'actualise. Toutefois, « [...] transcender les différences ne signifie pas les éliminer, mais bien les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire » (Vienneau, 2002, p. 258).

Cette approche s'inscrit en faux contre le mouvement d'intégration qui dominait jusqu'à tout récemment, à savoir celui du *mainstreaming* (c'est-à-dire une intégration à la classe ordinaire qui se veut sélective) où plus les besoins éducatifs des enfants sont importants plus les « détours ségrégatifs » (Thomazet, 2006) le sont aussi : aide spéciale, classes spéciales, cours ou moments de soutien. En poursuivant l'objectif louable de répondre aux besoins éducatifs particuliers, on voulait supprimer les effets stigmatisants de l'étiquetage. Mais, paradoxalement, le maintien des pratiques de classification héritée du modèle biomédical (prétendument essentiel à l'évaluation des besoins éducatifs des élèves) a eu pour effet de multiplier les situations d'intégration mitigée ou partielle, et souvent d'autoriser une prise en charge dans des structures ségréguées (Armstrong et Barton, 2003).

Le mouvement actuel en faveur de l'école inclusive possède une portée beaucoup plus vaste que celle qui s'est développée autour de l'intégration dans le courant éducatif général (*mainstreaming*). Il instaure **un système éducatif compréhensif** qui se veut le plus englobant possible :

L'inclusion a un sens beaucoup plus large que l'intégration puisqu'il s'agit de se confronter à toutes sortes d'exclusions basées sur des facteurs économiques, ethniques, sexuels ou sociaux. Une école inclusive accueille donc tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé et que tout le monde ait les mêmes droits. Les bâtiments doivent être adaptés pour que tout le monde puisse circuler. Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité des élèves. Les professionnels spécialisés comme, par exemple, les kinésithérapeutes doivent être présents dans l'école et les enseignants ont besoin d'une formation spécialisée en complément de leurs for-

mations régulières. Des ressources économiques et humaines sont donc nécessaires (Armstrong et Barton, 2003, p. 95).

Mais, comment une telle vision de l'éducation peut-elle prendre forme? Les pédagogues britanniques Tony Booth et Mel Ainscow ont développé une approche qui vise à soutenir le développement d'écoles inclusives (Booth et Ainscow, 2002). Dans un guide destiné aux directions des établissements d'enseignements primaires, secondaires et spécialisés ainsi qu'aux autorités locales éducatives (LEA) de Grande-Bretagne, ces deux pédagogues ont entrepris d'identifier « [...] ce que l'inclusion veut dire dans toutes les sphères de vie d'une école, dans la salle du personnel, dans les classes et dans la cour d'école » (Booth et Ainscow, 2005, p. 9).¹⁸

Privilégiant une approche pédagogique où **les élèves sont impliqués de façon active à la vie de l'école** et où **ils intègrent ce qu'ils apprennent à leur propre expérience**, ce guide a connu une importante diffusion dans les milieux éducatifs de nombreux pays. Il a été distribué dans l'ensemble des établissements scolaires de Grande-Bretagne et utilisé dans les écoles de plusieurs États australiens. Il a été traduit en 12 langues : norvégien, finnois, allemand, espagnol, portugais, hindî, roumain, hongrois, grec, français, mandarin et arabe. En peu de temps, ce guide s'est imposé sur le plan international comme une référence incontournable en matière d'inclusion scolaire.

Pour Booth et Ainscow, l'école inclusive se doit d'être constamment en mouvement. En fait, **l'inclusion est un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves**. Pour qu'une école devienne inclusive, il importe que l'ensemble de ses membres adhère à **une vision de l'inclusion** qui implique de :

- valoriser tous les élèves et les membres du personnel de façon égale;
- augmenter la participation des élèves dans la culture, les programmes d'étude et la communauté de leur école locale, et réduire l'exclusion de ces mêmes composantes;
- restructurer la culture, les politiques et les pratiques des écoles pour qu'elles répondent à la diversité des élèves du quartier;
- réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les élèves et non seulement ceux ayant des limitations fonctionnelles ou ceux identifiés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux »;
- apprendre des tentatives faites pour surmonter les obstacles à l'accessibilité et à la participation de certains élèves pour ensuite apporter des changements qui seront bénéfiques pour l'ensemble des élèves;
- voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter;
- reconnaître le droit des élèves à une éducation dans leur propre quartier;
- améliorer les écoles pour le personnel aussi bien que pour les élèves;
- mettre l'accent sur le rôle des écoles dans la construction de communautés et dans le développement des valeurs aussi bien que dans l'accroissement de la réussite;
- promouvoir des relations mutuellement satisfaisantes entre les écoles et leur communauté;
- reconnaître que l'inclusion en éducation est un aspect de l'inclusion dans la société en général.

Cette vision de l'école inclusive s'appuie sur la volonté des acteurs scolaires de **bâtir une communauté éducative qui s'appuie sur le respect du principe du droit à l'égalité**. Pour y parvenir, il faut notamment : 1) *organiser les apprentissages* en développant des pratiques inclusives qui se fondent sur

¹⁸ Traduction effectuée par Robert Doré et Yves Dubuc pour l'Institut québécois de la déficience intellectuelle : Tony BOOTH et Mel AINSLOW (2005). Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école, Montréal : Les Éditions de la collectivité, 129 p.

une pédagogie où chaque élève, peu importe sa condition, participe pleinement à la vie de la classe; 2) *mobiliser les ressources* qui faciliteront l'adoption et la diffusion de ces pratiques.

– *Organiser les apprentissages*

La pédagogie qui sera utilisée dans les écoles inclusives doit viser au **développement du sens de la communauté**. Elle doit permettre de **développer des réflexes de soutien mutuel** qui assureront le succès à tous les membres de la communauté éducative (Stainback et Stainback, 1992).

Il s'agit d'abord de garantir que les enseignements planifiés visent à **soutenir les apprentissages** plutôt que de livrer le seul contenu du curriculum scolaire. Pour les élèves à besoins particuliers, il importe que les méthodes d'apprentissage envisagées fournissent des **opportunités d'interactions variées avec les autres élèves** : en paire, en petit groupe, avec l'ensemble de la classe... C'est de la multiplication de ces interactions que pourra naître un réseau social capable de soutenir l'élève à besoins particuliers. En somme, une école inclusive doit adopter **une démarche socioconstructiviste** où l'on reconnaît le rôle prépondérant des interactions sociales dans la construction des connaissances pour tous les enfants (Vygotsky, 1978; Piaget et Inhelder, 2005). Comme le soulignent Hardy, Platone et Stambak :

Les analyses qui ont été faites [...] ont montré que la volonté de communiquer qui caractérise les enfants, l'intérêt des uns pour les autres, les amènent à la prise en compte attentive des points de vue d'autrui. Leurs échanges sont constructifs parce que les apports des uns complètent l'apport des autres dans les constructions communes, que l'observation mutuelle permet aux idées de circuler, que l'objet de connaissance apparaît sous des aspects inattendus, que la résistance d'autrui oblige à l'argumentation, à l'objectivation de la pensée et au recul réflexif (Hardy, Platone et Stambak, 1991, p. 16).

En ce sens, une pédagogie interactive bénéficie non seulement aux élèves à besoins particuliers, mais aussi aux autres élèves qui, au contact de ces derniers, peuvent évaluer leurs propres conduites d'apprentissage et, si nécessaire, réajuster celles-ci de manière à favoriser la participation active de tous les élèves au processus d'acquisition de connaissances. Ce type de pédagogie favorise ultimement un meilleur « vivre ensemble ».

La **constitution d'un cercle d'amis** en lien avec une personne-ressource responsable de l'inclusion de l'enfant apparaît être un moyen à privilégier pour faciliter l'expression des besoins et des intérêts de ce dernier, pour assurer sa participation quotidienne et active à la vie de l'école. La personne-ressource qui accompagne ce petit groupe d'élèves doit présenter l'élève à besoins particuliers d'une manière positive aux autres élèves, en mettant l'accent sur la collaboration et la création de liens avec les pairs (Rousseau et Bélanger, 2004).

Le cercle d'amis constitue non seulement un support bénéfique pour l'élève à besoins particuliers, mais il procure aussi, pour les pairs, **un sentiment de valorisation, un développement des valeurs morales et de la compassion** (Corriveau *et al.*, 1998). Les activités d'apprentissage auxquelles participent les membres de ce cercle d'amis doivent permettre un partage des tâches qui assure un rôle valorisant à chacun des élèves. Dans la dynamique qui se crée au sein d'un cercle d'amis, il s'avère essentiel que chaque élève puisse avoir son tour de parole, qu'il puisse être le centre d'attention à un moment ou l'autre de l'activité pédagogique suggérée par le professeur et que sa contribution soit non seulement prise en compte, mais activement recherchée. Il faut aussi que les élèves se partagent la responsabilité d'aider ceux qui éprouvent des difficultés dans les leçons afin qu'ils puissent surmonter celles-ci. Le renoncement spontané à offrir une telle aide à un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage doit être perçu comme une pratique d'exclusion et, par conséquent, comme un échec pour l'ensemble du groupe (Nes et Strømstad, 2003, p. 123).

Il importe, par ailleurs, que les activités d'apprentissage permettent **le développement d'une compréhension des différences entre les élèves**, tant du point de vue de l'origine, que de la culture, de l'appartenance ethnique, du statut socioéconomique, du sexe, de l'incapacité physique et/ou intellectuelle, de l'orientation sexuelle ou de la religion. L'enseignement inclusif doit permettre aux élèves de **questionner les stéréotypes liés aux incapacités physiques ou intellectuelles, ainsi qu'aux déficiences qui en**

découlent lors des discussions en classe. L'élève doit être en mesure d'identifier ces stéréotypes dans le matériel scolaire qui lui est fourni. Pour ce faire, **il est nécessaire que le personnel scolaire soit préalablement sensibilisé à l'hétérogénéité des caractéristiques des élèves qui composent une classe inclusive** afin d'offrir les outils nécessaires à une meilleure compréhension de la diversité pour l'ensemble des élèves (Vienneau, 2004). Cette sensibilisation à la diversité facilitera le travail de l'enseignant dans la mise en place d'**une discipline qui est basée sur un respect mutuel entre les élèves de la classe**.

Pour mettre en œuvre une pédagogie interactive comme celle qu'induit une approche inclusive, **il faut que les enseignants puissent planifier et réviser les activités d'apprentissages en partenariat**. En ce sens, il est important que les acteurs du milieu scolaire appelés à intervenir dans les classes inclusives se réunissent sur une base régulière afin de partager leurs expériences d'enseignement, d'exposer les situations problématiques auxquelles ils sont exposés et d'accueillir les commentaires et suggestions de leurs collègues. Une telle démarche devrait permettre aux enseignants de modifier leurs enseignements pour tenir compte des rétroactions que leur donnent leurs collègues. Le partenariat entre les enseignants devrait ultimement favoriser l'émergence d'une vision commune autour d'un modèle de collaboration pour les élèves, applicable dans chacune des classes de l'établissement.

Ce modèle de **collaboration** doit aussi s'appliquer **dans toutes les activités** qui relèvent du domaine scolaire mais **qui se déroulent à l'extérieur de la salle de classe** : activités parascolaires, transport, périodes de récréation, activités qui soutiennent et apportent des bénéfices aux collectivités locales...

– Mobiliser les ressources

En premier lieu, il convient de **reconnaître que les différences entre les élèves constituent la première ressource à considérer pour favoriser la bonne marche des enseignements et des apprentissages**. Dans cet esprit, les obstacles aux apprentissages vécus par les élèves à besoins particuliers peuvent faire l'objet de tâches ou de projets de résolution de problèmes pour l'ensemble des élèves. Dans ce procédé éducatif qui mobilise l'ensemble du groupe-classe, les élèves qui surmontent une difficulté particulière ont l'opportunité de transmettre aux autres les bénéfices de cette expérience. Pour la réussite de cette démarche, l'enseignant devra être en mesure d'identifier des élèves qui peuvent l'appuyer pour fournir du soutien émotionnel aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Le recours à cet appui devra toutefois être ponctuel. Qui plus est, il devra s'exercer d'une manière raisonnable qui ne met pas en péril la réussite de l'élève se trouvant en position d'aidant.

Toutefois, pour la réussite de la mission éducative d'une école inclusive, il importe aussi **que l'expertise du personnel soit reconnue comme ressource essentielle et qu'elle soit utilisée et reconnue à sa juste valeur**. Pour ce faire, les habiletés et les connaissances des membres du personnel devraient être davantage connues. La direction d'un établissement scolaire inclusif devrait s'assurer de la diffusion d'un répertoire des compétences présentes au sein de l'école. Ce répertoire ne devrait pas seulement englober les compétences relatives à la définition de tâche de chaque membre du personnel, mais aussi toutes celles qui peuvent notamment s'avérer pertinentes pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux. La direction de l'école devrait également encourager le personnel à partager toutes les compétences et les habiletés pour soutenir les apprentissages. Il apparaît, en effet, essentiel qu'**un mouvement continu de partage des connaissances anime l'école inclusive**. Ainsi, il serait souhaitable que le personnel éducatif puisse bénéficier d'occasions formelles ou informelles d'échanges pour résoudre en commun les inquiétudes qu'ils ont face aux élèves, afin de tirer parti de l'expérience des uns et des autres. Ce mouvement de partage des connaissances devrait aussi être **ouvert sur l'extérieur**, en s'appuyant notamment sur les leçons qui peuvent être tirées des pratiques éducatives et des expériences inclusives vécues dans d'autres écoles ou commissions scolaires. Cette prise en compte des expériences extérieures pourrait se faire dans le cadre d'**une formation continue et soutenue** visant à accroître les capacités de l'établissement à répondre aux besoins spéciaux.

Une occasion toute particulière pour mettre à profit les compétences du personnel éducatif d'une école inclusive est celle de **l'élaboration d'un matériel didactique qui bénéficiera à l'ensemble de la communauté d'apprenants, tout en étant adapté aux besoins éducatifs particuliers**. Ce matériel devrait jouir d'une diffusion large au sein de l'établissement et faire l'objet de sessions de formation, de manière

à ce que chaque membre du personnel qui est appelé à intervenir auprès d'élèves à besoins spéciaux en connaisse l'existence et puisse l'utiliser à bon escient.

Par ailleurs, **les bibliothèques devraient être en mesure de jouer un rôle central de soutien aux apprentissages indépendants** en offrant notamment des documents didactiques adaptés aux besoins variés des élèves et ce, sur des supports aussi diversifiés que possible : ouvrages à grands caractères ou en braille, cassettes audio, contenu télévisuel éducatif, CD-ROM et logiciels éducatifs... Une attention particulière aux nouvelles opportunités pédagogiques que permettent les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'égard des élèves à besoins particuliers devrait être accordée dans l'allocation des ressources destinées aux bibliothèques en milieu scolaire.

Il convient enfin de souligner que la réussite du projet éducatif d'une école inclusive ne saurait se matérialiser sans **l'apport de ressources qui proviennent de la collectivité**. Ainsi, un nombre important d'institutions, de groupes et d'organismes peuvent contribuer à soutenir les apprentissages et les enseignements. Booth et Ainscow (2005, p. 110) en identifient plusieurs, parmi lesquels on trouve des :

- musées;
- galeries d'art;
- centres religieux locaux;
- associations et groupes communautaires;
- conseils de villes, d'arrondissement, de paroisse ou de comté;
- commerces et entreprises locaux;
- hôpitaux;
- résidences pour personnes âgées;
- services de police;
- groupes bénévoles;
- centres sportifs;
- parcs;
- élus locaux;
- syndicats;
- bibliothèques municipales;
- collèges et universités.

Ces institutions, groupes et organismes peuvent non seulement apporter un soutien matériel aux apprentissages dans les écoles inclusives, mais aussi contribuer à la définition d'un curriculum qui prend en compte les besoins particuliers. Certains de ces organismes disposent déjà d'un personnel qualifié et d'équipements qui peuvent notamment favoriser les apprentissages d'élèves handicapés. Qui plus est, plusieurs de ces ressources externes disposent d'une main-d'œuvre qui partage la même réalité de vie que celle des élèves handicapés. Cette main-d'œuvre peut constituer un modèle extrêmement valorisant pour ces élèves, et faciliter ultimement leur intégration sociale. Pour toutes ces raisons, il apparaît souhaitable que les directions d'établissements scolaires puissent tirer parti des ressources disponibles dans certains organismes pour maximiser leur offre de service auprès des élèves à besoins particuliers et ainsi soutenir la réussite de tous les élèves.

5. LES ÉLÈVES CIBLÉS : DÉFINITION ET CATÉGORISATION

L'adoption d'un modèle d'organisation des services éducatifs qui privilégie une approche inclusive oblige, par l'approche globale des besoins éducatifs que cette dernière induit, à questionner la manière dont les élèves en difficulté d'apprentissage sont définis et identifiés dans le système scolaire québécois.

Pour favoriser la gestion des interventions éducatives en adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) utilise depuis de nombreuses années déjà l'expression **EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)** afin de définir les élèves présentant une difficulté particulière ou un handicap pouvant nuire significativement à la poursuite des apprentissages visés par le programme de formation de l'école québécoise ou à la progression de leur insertion

sociale (MEQ, 2000, p.1). Depuis 2000, la définition opératoire de cette expression distingue deux grands types d'élèves EHDA :

1. les élèves handicapés;
2. les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Les élèves handicapés sont ceux dont la situation correspond à la définition de « personne handicapée » contenue dans l'article 1 de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ». La *Loi sur l'instruction publique* exige que chaque commission scolaire identifie ces élèves aux fins de la déclaration annuelle des effectifs scolaires au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Pour ce faire, des codes de difficulté sont attribués à ces élèves en fonction de la nature du handicap qu'ils présentent. Ces codes sont les suivants :

Code 23	<i>Déficience intellectuelle profonde</i>
Code 24	<i>Déficience intellectuelle moyenne à sévère</i>
Code 33	<i>Déficience motrice légère ou déficience organique</i>
Code 34	<i>Déficience langagière</i>
Code 36	<i>Déficience motrice grave</i>
Code 42	<i>Déficience visuelle</i>
Code 44	<i>Déficience auditive</i>
Code 50	<i>Troubles envahissants du développement</i>
Code 53	<i>Troubles relevant de la psychopathologie</i>
Code 99	<i>Déficience atypique</i>

L'autre type d'élèves qui fait l'objet d'une distinction regroupe **les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage**. On compte parmi ceux-ci : les élèves présentant des troubles graves du comportement, dont la situation doit faire l'objet d'une déclaration obligatoire (**code 14**), les élèves qui font l'objet d'une entente entre le MÉLS et le Ministère de la Santé et des Services sociaux (déclaration obligatoire, **code 13**) et les élèves en difficulté d'apprentissage (avec plan d'intervention, **mais sans code**). Ces derniers sont, selon le Ministère (MEQ, 2006a, p. 24), des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce que l'analyse de leur situation révèle que :

[...] les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise.

L'utilisation de ces définitions nous permet de dresser un portrait des clientèles scolaires en fonction des outils de gestion du Ministère et d'évaluer le nombre d'élèves EHDA qui fréquentent actuellement le secteur public d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Pour l'année 2006-2007, ces élèves se répartissent comme suit :

NOMBRE D'ÉLÈVES PAR TYPE DE DIFFICULTÉ ET PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET PROPORTION PAR RAPPORT À LA POPULATION TOTALE 2006-2007 – SECTEUR PUBLIC – ENSEMBLE DU QUÉBEC						
	Préscolaire et primaire		Secondaire		Total	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%
ÉLÈVES HANDICAPÉS	13 982	2,57	9 419	2,37	23 401	2,49
Déficience intellectuelle profonde (23)	273	0,05	419	0,11	692	0,07
Déficience intellectuelle moyenne à sévère (24)	1 157	0,21	1 995	0,50	3 152	0,34
Déficience motrice légère ou organique (33)	1 743	0,32	1 192	0,30	2 935	0,31
Déficience langagière (34)	4 072	0,75	1 636	0,41	5 708	0,61
Déficience motrice grave (36)	571	0,10	602	0,15	1 173	0,12
Déficience visuelle (42)	300	0,06	311	0,08	611	0,06
Déficience auditive (44)	921	0,17	799	0,20	1 720	0,18
Troubles envahissants du développement (50)	3 254	0,60	1 479	0,37	4 733	0,50
Troubles relevant de la psychopathologie (53)	597	0,11	862	0,22	1 459	0,16
Déficience atypique (99)	1 094	0,20	124	0,03	1 218	0,13
ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE	59 297	10,90	67 556	17,03	126 853	13,49
Élèves en difficulté (plan d'intervention sans code)	58 209	10,70	64 474	16,25	122 683	13,04
Sous entente MELS-MSSS (13)	722	0,13	2 491	0,63	3 213	0,34
Troubles graves du comportement (14)	366	0,07	591	0,15	957	0,10
TOTAL EHDAA	73 279	13,47	76 975	19,40	150 254	15,98
NOMBRE D'ÉLÈVES TOTAL	543 872	100 %	396 678	100 %	940 550	100 %
Source : Déclaration des clientèles scolaires 2006-2007 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire (2007-11-14)						

Ce portrait statistique ne tient cependant pas compte d'un autre type d'élèves à besoins particuliers que le Ministère identifie, depuis 2000, comme étant des élèves « à risque ». Ces derniers ne sont pas compris dans l'appellation EHDAA. Ce sont des élèves

[...] qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (MEQ, 2006a, p. 24).

Le **concept d'élève à risque** soulève plusieurs questions de nature administrative et organisationnelle pour les commissions scolaires, notamment en ce qui concerne la situation des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Jusqu'à l'introduction de ce concept, les élèves présentant une déficience intellectuelle légère se voyaient attribuer un code de difficulté qui leur était propre et devaient donc bénéficier d'un Plan d'intervention adapté (PIA) conformément à ce que la *Loi sur l'instruction publique* prescrit. En les regroupant sous l'appellation d'élèves à risque, les élèves présentant une déficience intellectuelle légère se sont donc trouvés à ne plus faire l'objet d'une déclaration obligatoire. Si certaines commissions scolaires ont continué à identifier ces élèves comme étant en difficulté d'adaptation et d'appren-

tissage et à procéder à la rédaction d'un plan d'intervention adapté pour ceux-ci, force est d'admettre que plusieurs élèves présentant une déficience intellectuelle légère se sont trouvés sans PIA, du jour au lendemain. Par conséquent, ces élèves n'ont pas nécessairement bénéficié de mesures d'adaptation appropriées à leur condition. Comme le souligne le rapport du Vérificateur général du Québec sur l'aide aux élèves en difficulté (2003-2004) :

[...] la notion d'élève à risque n'est pas claire pour les directeurs d'école; [...] Si, pour certains élèves handicapés, la nécessité d'un plan d'intervention est évidente dès le départ, il en va tout autrement pour les élèves à risque. Ainsi, certains directeurs d'école estiment que ceux-ci ne font pas tous partie des élèves en difficulté; d'autres croient que l'élève à risque est celui qui n'a pas acquis les compétences requises et qui présente un retard scolaire. Pour d'autres encore, un tel élève éprouve des difficultés d'apprentissage ou de comportement et a besoin de services particuliers. Par conséquent, même s'ils ont des difficultés similaires, deux élèves d'écoles différentes pourront ne pas être traités de la même façon : l'un aura un plan d'intervention et l'autre, pas (Vérificateur général du Québec, 2003-2004, pp. 21-22).

Il va sans dire qu'une telle situation a entraîné des écarts assez importants dans les pratiques de classification des élèves à risque et, dans certains cas, cette situation est venue porter atteinte aux droits de ces élèves à recevoir des services éducatifs adaptés à leur condition, tel que le prescrit la *Loi sur l'instruction publique*.

Les écueils inhérents aux pratiques classificatoires développées étaient amplifiés par leur correspondance sur le plan budgétaire. Jusqu'en 2002, le Ministère allouait des ressources pour les services éducatifs destinés aux élèves EHDA sur la base de la déclaration annuelle des effectifs scolaires. Si l'aide financière qui était consentie aux élèves « codés » s'établissait selon le nombre de ces élèves fréquentant chaque commission scolaire, il en allait tout autrement des élèves à risque. Les allocations que le Ministère consentait pour les services destinés aux élèves à risque étaient évaluées en fonction d'un taux de « normalisation », correspondant au pourcentage estimé de ces élèves dans chaque commission scolaire. Ce taux variait entre 8,5 % et 9,8 %, en tenant compte d'un indice reflétant la proportion des élèves provenant de milieux défavorisés dans chaque commission scolaire (*indice de désavantage*). Le taux de « normalisation » déterminé par le Ministère, s'il favorisait certaines commissions scolaires, semblait par ailleurs en desservir d'autres qui accueillaient davantage d'élèves à risque et dont les établissements n'étaient pas pour autant nécessairement situés dans des territoires où l'indice de désavantage est élevé.

De l'avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, cette situation apparaissait hautement problématique puisqu'elle entraînait un financement inéquitable des ressources éducatives destinées aux élèves à risque, notamment à ceux qui présentent une déficience intellectuelle légère. Les conséquences de cette répartition inéquitable des ressources pouvaient être observées dans certaines classes ordinaires où les enseignants ne bénéficiaient pas du support adéquat pour respecter l'esprit qui se dégage de la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Depuis 2002-2003, le Ministère a cessé d'utiliser les taux de normalisation pour financer les services destinés aux élèves EHDA. Des règles budgétaires ont été adoptées qui prévoient une allocation de base pour les services en adaptation scolaire. Cette allocation, pour laquelle il est prévu un niveau de financement « plancher » pour chaque commission scolaire, est établie en fonction de la déclaration nominale annuelle de l'ensemble des élèves de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Elle tient compte de l'indice de défavorisation des milieux. Elle est également protégée de la décroissance de la clientèle scolaire, tout comme elle est ajustée à la hausse si une croissance de l'effectif est observée. Des sommes additionnelles sont aussi consenties aux commissions scolaires en fonction du nombre d'élèves handicapés et de ceux présentant des troubles graves du comportement qui fréquentent les établissements scolaires qui les composent. Également, une série d'allocations supplémentaires sont prévues pour s'assurer que les commissions scolaires offrent des services jugés prioritaires par le Ministère, notamment : mesure de soutien à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire, achat de mobilier, d'équipements et d'appareillage adaptés pour les élèves handicapés, amélioration de l'accessibilité aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) pour les élèves handicapés, etc.

Si l'on peut se réjouir que le Ministère ait consenti à réviser ces règles budgétaires concernant les services éducatifs destinés aux élèves EHDAA, l'impact de ces nouvelles règles en matière de financement équitable de ces services reste à évaluer.

6. LE CHOIX DE L'INCLUSION : EXEMPLES D'ICI ET D'AILLEURS

Depuis une quinzaine d'années environ, une activité sans précédent s'est développée dans de nombreux pays pour faire avancer les politiques et les pratiques en matière d'inclusion scolaire. Certains pays peuvent, d'ores et déjà, être considérés comme des lieux où l'intégration aux classes ou aux écoles ordinaires constitue la règle. Dans ceux-ci, le recours aux écoles et aux classes spécialisées est une pratique exceptionnelle. L'école y est perçue comme une communauté de vie et d'apprentissage pour tous les enfants, sans distinction. Le maintien d'un système d'enseignement ségrégué y apparaît donc inconcevable. Tout comme au Québec, ce sont généralement des systèmes éducatifs décentralisés qui se sont développés dans ces pays.

Dans les pages qui suivent, nous souhaitons présenter les modèles d'organisation de services éducatifs inclusifs qui ont connu des développements fructueux dans quatre de ces pays (ou régions administratives) : la Catalogne, l'Italie, la Grande-Bretagne et la Norvège.¹⁹ Pour compléter cette présentation, nous présenterons deux modèles réussis d'inclusion scolaire au Canada en décrivant brièvement les services qui se sont développés dans la province du Nouveau-Brunswick, ainsi qu'à la Commission scolaire Lester B. Pearson (Québec).

6.1 Exemples d'ailleurs

6.1.1 La Catalogne

La *Constitution espagnole* de 1978 reconnaît comme un droit fondamental l'accès à l'éducation pour tous. À l'article 27.1 (alinéa 5) de celle-ci, il est stipulé ce qui suit :

5. *Les pouvoirs publics garantissent à chacun le droit à l'éducation, par une programmation générale de l'enseignement, avec la participation effective de tous les secteurs intéressés et la création de centres d'enseignement.*

C'est au ministère de l'Éducation et de la Science (*Ministerio de Educación y Ciencia*) qu'il incombe de mettre en œuvre des politiques éducatives qui permettront l'actualisation de ce droit. Il importe cependant de mentionner que la gestion des moyens éducatifs est fortement décentralisée en Espagne. La marge d'autonomie qui est attribuée à chaque communauté autonome²⁰ est variable : si certaines d'entre elles définissent des objectifs éducatifs sous la responsabilité du Ministère, d'autres ont l'obligation de mettre en œuvre les normes nationales sous leur propre responsabilité, dans le cadre des attributions de leur gouvernement autonome. C'est le cas, notamment, du Pays Basque, de la Galice, de l'Andalousie et de la Catalogne.

Cette dernière région, plus que toute autre région d'Espagne, a su tirer parti des pleins pouvoirs qui lui étaient conférés pour élaborer une politique d'intégration scolaire qui vise à créer des écoles inclusives où tous les élèves ont accès à une formation de base qui respecte leurs capacités cognitives et leur rythme d'apprentissage et ce, dans le cadre le plus normalisant possible. La Catalogne se conforme au *Décret Royal 299* de 1997 (*Real Decreto 1997/299*) en privilégiant la scolarisation des élèves à besoins particuliers dans les écoles ordinaires. Elle pousse cependant plus loin cette obligation en décrétant que tous les établissements scolaires ont vocation à devenir des établissements d'intégration :

¹⁹ Il est à noter que, pour chacun de ces pays (ou régions administratives), les taux d'intégration aux classes ordinaires sont supérieurs à ceux qui sont observés au Québec.

²⁰ L'Espagne est divisée en 17 régions, appelées « communautés autonomes ». Chacune de ces communautés reçoit un statut d'autonomie propre, bénéficiant d'une forme de constitution interne adoptée par un parlement local (*Corte General*).

[...] les écoles ont l'obligation, avec l'aide des structures spécialisées, de l'administration scolaire et des corps d'inspection, de recevoir tous les jeunes, y compris ceux qui sont porteurs de handicaps. Ainsi se trouvent combinées deux notions : celle d'obligation scolaire et celle d'intégration (Daubannay, 1999, p. 155).

L'intégration en classe ou en école ordinaires constitue un objectif qui non seulement peut être poursuivi, mais qui se doit de l'être, sauf s'il est objectivement établi que les besoins particuliers d'un élève ne peuvent être satisfaits au sein des structures ordinaires d'enseignement. Dans ce cas, une proposition doit être élaborée par les autorités locales d'enseignement de manière à ce que l'élève soit éduqué dans le cadre de services spécialisés.

La *Loi organique relative à l'organisation générale du système éducatif (LOGSE)*, adoptée en 1990 par le parlement espagnol, établit que la scolarisation est obligatoire pour tous les élèves entre 6 et 16 ans. Cependant, le ministère de l'Enseignement catalan (*Departament de Ensenyament*) encourage vivement l'éducation des enfants de la naissance à 6 ans (*Educación Infantil*), car il s'agit d'une étape essentielle dans la formation de la personnalité et d'un moment-clé pour l'apprentissage des capacités d'entrer en relation avec autrui. Deux cycles composent l'*Educación Infantil* : le jardin d'enfants (*el jardín de infancia*) de la naissance à 3 ans et la maternelle (*el parvulario*) de 3 à 6 ans. Durant ce dernier cycle, l'enfant apprend les usages quotidiens et s'initie aux habitudes de vie les plus importantes. Pour les élèves à besoins particuliers, il s'agit d'une étape éducative essentielle qui permettra un passage harmonieux à l'école primaire ordinaire.²¹

L'école primaire accueille les enfants de 6 à 12 ans. L'enseignement y est organisé en trois cycles de deux ans chacun : cycle initial (*ciclo inicial*), cycle moyen (*ciclo medio*) et cycle supérieur (*ciclo superior*). Un principe fondamental guide le cheminement de l'élève à l'école primaire : il doit vivre des situations d'apprentissage dans un cadre de vie qui correspond à son âge réel. C'est pourquoi il n'est permis à un élève de ne redoubler qu'une seule fois durant ses études primaires. L'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une logique formative et non pas sommative. Deux mentions peuvent être attribuées au dossier de l'élève pour chaque apprentissage visé : *Progresa adecuadamente* (Progresse normalement – PA) et *Necesita mejorar* (A besoin de progresser – NM). C'est à partir du bilan évolutif de ces mentions que se construit le programme d'apprentissage personnalisé de chaque élève.

Par la suite, les jeunes de 12 à 16 ans étudient lors des quatre années qui composent l'éducation secondaire obligatoire (*educación secundaria obligatoria* – ESO). Tous les élèves qui ont terminé leurs études à l'école primaire doivent y avoir accès, sans discrimination. Pour réussir l'ESO, un élève doit obtenir 115 crédits (un crédit représente trois heures hebdomadaires d'enseignement par trimestre). Il existe des crédits communs (obligatoires pour tous les élèves) et des crédits variables (qui complètent et enrichissent la formation de l'élève selon ses capacités, servant soit à renforcer les matières de base soit à acquérir de nouvelles connaissances ou compétences). Ces derniers crédits sont généralement acquis au sein d'une classe ordinaire, mais ils peuvent aussi l'être dans des classes spécialisées (*unidades de curriculum adaptado* – UAC) si les besoins de l'élève ne peuvent être comblés dans le cadre régulier d'enseignement.

Les élèves qui ne peuvent compléter les exigences de l'ESO avant l'âge de 16 ans ont la possibilité de faire une année de scolarité supplémentaire pour répondre à celles-ci. Si au terme de ses études (normales ou prolongées), un élève n'obtient pas le diplôme d'études secondaires (*Graduado en Educación Secundaria*), il peut suivre un programme de « garantie sociale » qui vise à lui offrir une formation de base et professionnelle afin qu'il puisse négocier une entrée heureuse dans le monde du travail. Ce programme doit être complété avant que l'élève n'ait atteint l'âge de 21 ans. Bien qu'il nous soit impossible de déterminer le nombre d'élèves à besoins particuliers qui bénéficient de ce programme, il semble par ailleurs que l'intention manifeste du législateur est de préparer tous les élèves à une vie active satisfai-

²¹ Avec la communauté autonome d'Andalousie et la région métropolitaine de Madrid, la Catalogne est l'une des régions d'Espagne qui intègre le plus d'élèves à besoins particuliers aux classes ordinaires des deux cycles de l'*Educación Infantil*, selon le *Ministerio de Educación y Ciencia* (2004-2005).

sante, ainsi qu'à une intégration sociale la plus complète possible (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007a).

Tant dans l'éducation primaire que secondaire, un processus d'évaluation des besoins spécifiques à chaque élève doit être obligatoirement mené. Il en résulte deux documents : 1) L'évaluation psychopédagogique (*valoración psicopedagógica*) qui fait la recension des besoins propres à l'élève; 2) Le dossier de signalement et de scolarisation (*el dictamen de escolarización*) qui définit le type d'aide et de soutien nécessaires à la bonne marche des apprentissages de l'élève. Ces documents sont élaborés, avant le début de chaque année scolaire, par une équipe psychopédagogique (*Equipo de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica* - EAP). L'EAP est un organisme autonome relevant du ministère catalan de l'Enseignement et elle est composée de quatre à 10 professionnels : psychologues, pédagogues et travailleurs sociaux, orthopédagogues, orthophonistes, etc. Plusieurs équipes de ce type sont réparties sur le territoire catalan. Elles ne sont rattachées à aucun établissement scolaire, mais leurs membres proviennent généralement des écoles du secteur où elles exercent leurs compétences. Pour que le *dictamen* soit déclaré valide, l'EAP doit proposer un programme pédagogique qui prévoit les temps d'interventions hebdomadaires auprès de l'élève pour chaque spécialiste impliqué dans le processus d'apprentissage de ce dernier. Ce programme pédagogique doit, par ailleurs, donner lieu à une évaluation des possibilités concernant :

- l'autonomie personnelle et sociale de l'élève;
- ses compétences dans le domaine de la communication;
- les types d'acquis scolaires réalisés/réalisables et leur niveau;
- les conditions à mettre en œuvre pour faciliter le développement des apprentissages.

Cet exercice doit ultimement mener à une proposition d'établissements scolaires (généralement au nombre de trois) susceptibles, par les ressources matérielles et humaines dont ils disposent, de répondre adéquatement aux besoins de l'élève. Ce choix est ensuite soumis aux parents et il incombe à ceux-ci de manifester leur accord sur l'une des écoles proposées par l'EAP. L'école qui sera choisie par les parents sera ensuite chargée de mettre en œuvre le projet défini dans le *dictamen*, en collaboration avec les membres de l'EAP.

Cette approche qui reconnaît la nécessité d'adapter les enseignements aux caractéristiques propres à chaque élève répond à l'obligation d'attention à la diversité (*Atención a la diversidad*) qui est définie à l'article 3 de la *Loi d'organisation générale du système éducatif* (LOGSE). Cette disposition postule que tous les élèves sont différents et qu'ils « [...] doivent recevoir un enseignement dont chacun d'entre eux est le point de départ » (Daubannay, 1999, p. 155). L'équipe psychopédagogique joue un rôle essentiel dans le respect de cette obligation en agissant à titre d'organisme-conseil auprès des institutions scolaires, des enseignants et des familles. Elle voit aussi à ce que chaque école (primaire ou secondaire) anime une commission chargée de la mise en place concrète de « l'attention à la diversité ». Cette commission comprend l'équipe de direction de l'école, des enseignants, du personnel de soutien et des représentants de l'EAP. Elle doit notamment voir à ce qu'un nombre suffisant de ressources spécialisées soit mis à la disposition de chaque classe ordinaire²², à ce que les enseignants réguliers reçoivent une formation adéquate pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui fréquentent leur classe, à superviser l'élaboration de matériel didactique adapté aux besoins particuliers, etc.

²² Certains ratios ont été décrétés pour les établissements scolaires ordinaires en Espagne : un enseignant spécialisé par groupe de 15 à 20 élèves, un orthopédagogue pour 35 à 40 élèves présentant un handicap psychomoteur ou intellectuel, un orthophoniste pour 20 élèves avec des problèmes auditifs, un physiothérapeute pour 35 à 40 élèves à motricité réduite, un psychologue pour 20 élèves autistes.

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'EXEMPLE CATALAN

- L'intégration en classe ordinaire est la norme, sauf s'il est objectivement établi que les besoins particuliers d'un élève ne peuvent être satisfaits au sein des structures ordinaires d'enseignement;
- tous les établissements scolaires (primaires et secondaires) ont vocation à devenir des établissements d'intégration;
- valorisation de l'éducation des enfants de la naissance à 6 ans et de l'intervention précoce auprès des élèves à besoins particuliers;
- évaluation des apprentissages sur une base formative et non sommative (pas d'examens);
- au secteur d'enseignement secondaire : crédits communs pour tous les élèves et crédits variables (visant à compléter et enrichir la formation de l'élève selon ses capacités);
- programme de « garantie sociale » visant à assurer une transition harmonieuse du milieu scolaire vers le marché du travail pour les élèves qui n'ont pas obtenu le diplôme d'études secondaires;
- évaluation des besoins spécifiques à chaque élève menée par un organisme autonome (indépendant des établissements scolaires et relevant du ministère de l'Enseignement);
- présence d'un « comité d'attention à la diversité » dans chaque établissement, chargé de l'organisation des services aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

6.1.2 L'Italie

L'Italie fait figure, depuis de nombreuses années déjà, de véritable modèle en matière d'intégration scolaire. Dès le début des années 1970, ce pays a fait le choix de l'intégration à l'école ordinaire pour tous les élèves handicapés, indépendamment de la nature ou de la gravité du handicap vécu par ceux-ci. Ce choix délibéré de l'État italien donne aujourd'hui des fruits particulièrement impressionnants :

En Italie, aujourd'hui, 1,52 % des élèves sont reconnus comme vivant des situations de handicap. Dans l'ensemble, 97,80 % sont scolarisés dans des classes ordinaires. On y retrouve aussi bien des élèves ayant des lésions cérébrales graves que des élèves présentant des incapacités multiples ou des troubles autistiques (Balboni, Vianello et Dionne, 2004, p. 265).

La Loi n° 118 sur les Invalides civils (*Legge del 30 Marzo 1971 in favore dei mutilati ed invalidi civili*), adoptée en 1971, jeta les premières bases législatives sur lesquelles se fonde encore aujourd'hui la politique d'intégration scolaire italienne, en stipulant notamment ce qui suit à l'article 28, *alinéa 2* :

[...] l'enseignement gratuit obligatoire doit avoir lieu dans les classes normales de l'école publique, excepté dans les cas où les sujets ont de graves déficiences de l'intellect et des mutilations physiques d'une gravité telle qu'elles empêchent ou rendent difficiles l'apprentissage et l'insertion dans les classes normales susdites [...].

Suite à l'adoption de cette loi, de nombreuses circulaires ministérielles ont été promulguées afin d'offrir de plus amples indications sur l'intégration graduelle des porteurs de handicap dans le cadre régulier d'enseignement. L'une des plus connues de celles-ci est la *Circolare ministeriale n° 227 (1975)* qui prévoit le regroupement des écoles maternelles, primaires et secondaires à l'intérieur de zones géographiques délimitées. Chacun des groupes d'écoles ainsi formé doit bénéficier de ressources matérielles et humaines suffisantes qui lui permettront de recevoir des élèves handicapés et d'entreprendre des expériences d'intégration scolaire. Cette circulaire prévoit, par ailleurs, que les institutions régionales chargées de l'inspection des classes et des écoles (les *provveditorati*) doivent créer des groupes provinciaux de travail (*gruppi provinciali di lavoro*) qui s'occuperont de la coordination et de la consultation pour les expériences d'intégration en cours. Ces groupes doivent aussi contrôler les effets des différentes interventions projetées auprès des élèves handicapés de façon à ce qu'elles soient bénéfiques pour les apprentissages de ces derniers (De Anna, 1996). Pour faciliter la tâche des groupes d'écoles créés par la circulaire n° 227, un décret présidentiel est promulgué (*Decreto del Presidente della Repubblica 970/75*) qui prévoit l'affectation des enseignants spécialisés des écoles spéciales dans des écoles ordinaires.

Ce n'est toutefois qu'en 1977 qu'un véritable cadre normatif pour l'intégration scolaire des élèves handicapés a été adopté. La loi n° 517 (*Legge del 4 agosto 1977 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*) introduit l'obligation de scolariser tous les élèves handicapés²³ de 6 à 14 ans en classe ordinaire, ce qui correspond aux âges de fréquentation de l'école primaire et du premier cycle de l'école secondaire en Italie. Cette mesure, associée à une suppression de toutes les classes différenciées dans les écoles ordinaires (*art. 7*), constitue un premier pas vers la fermeture des écoles spéciales en permettant à tous les élèves de fréquenter l'école ordinaire. Il est par ailleurs précisé que les classes des écoles ordinaires qui accueillent des élèves avec handicap doivent être constituées d'un maximum de 20 élèves.

La Loi n° 517 reconnaît également l'importance des interventions éducatives individualisées où une plus grande attention est portée à l'histoire sociale, culturelle et familiale de l'élève dans son parcours formatif (De Anna, 2003). L'enseignement prodigué dans les classes ordinaires doit viser le développement complet de la personnalité des élèves, mettre en relief les aspects positifs de celle-ci, de manière à préparer chaque élève à une vie active équilibrée et pleinement satisfaisante.

Pour assurer la mise en œuvre de cette loi, plusieurs circulaires d'application (*circolare d'applicazione*) sont promulguées qui prévoient, notamment, une participation des parents dans la gestion de l'école²⁴, un processus de prises de décision collégiales entre les divers intervenants éducatifs appelés à agir auprès des élèves handicapés dans chaque établissement scolaire²⁵, une liaison accrue entre les services de santé et sociaux et le milieu scolaire de manière à répondre plus efficacement aux besoins particuliers des élèves handicapés²⁶, etc. L'une des *circolari d'applicazione* les plus importantes, la *Circolare Ministeriale n° 199* (1979), précise une série de mesures à considérer pour assurer le bon fonctionnement des écoles et des classes « intégratrices » :

- la présence d'un enseignant de soutien spécialisé pour chaque groupe de quatre élèves avec handicap. Ces enseignants assument, avec l'enseignant ordinaire, la direction des classes dans lesquelles ces élèves évoluent;
- la participation complète de l'enseignant de soutien à toutes les activités liées à la programmation didactique;
- l'obligation que chaque enseignant qui se voit nommé titulaire d'une classe ait les qualifications et l'expérience requise pour prendre en charge les besoins particuliers d'élèves handicapés. Les enseignants réguliers doivent suivre une formation spécifique, le « cours biennal polyvalent » (*corso biennale polivalente*), axé sur l'acquisition de connaissances concernant les divers types de handicaps, leurs caractéristiques et les besoins éducatifs particuliers qui y sont rattachés;
- la responsabilité commune de tous les acteurs scolaires dans le processus d'intégration : l'échec d'un élève handicapé doit également être perçu comme l'échec de l'équipe éducative d'une école;
- l'élaboration obligatoire d'un Projet Éducatif Personnalisé (*Progetto Educativo Personalizzato* – PEP) pour chaque élève handicapé comportant une description spécifique de la situation et du comportement de celui-ci, formulée par le personnel scolaire qui interviendra auprès de lui. Ce projet doit per-

²³ Il faut remarquer que, contrairement aux mesures législatives précédentes, on ne réfère plus à des catégories différentes de handicaps mais à tous les porteurs de handicaps.

²⁴ Les parents sont invités à participer à la vie scolaire de leurs enfants, aux organes de décision collégiale de l'établissement scolaire fréquenté par ces derniers et aux assemblées de parents.

²⁵ Les parents sont considérés comme des intervenants éducatifs privilégiés pour l'éducation des élèves handicapés. Ils sont donc appelés à participer, à part entière, au processus de décision lié aux grandes orientations éducatives de l'établissement scolaire.

²⁶ Les unités sanitaires locales (*Unità Sanitaria Locale* - USL), en plus de dispenser les services médicaux nécessaires, sont chargées d'organiser des rencontres, des séminaires, des visites ou de l'assistance à domicile, afin de développer les capacités parentales permettant d'assurer une éducation appropriée aux besoins spécifiques des enfants handicapés.

mettre de définir les formes particulières de soutien dont l'élève a besoin pour fréquenter la classe ordinaire.

S'ajoute à ces modifications, l'introduction d'une évaluation différenciée pour les élèves handicapés du niveau d'enseignement moyen (premier cycle du secondaire). Le *Decreto Ministeriale* du 26 août 1981 prévoit que ces élèves pourront passer les examens qui sanctionnent ce niveau d'étude avec des épreuves adaptées qui permettront non pas d'évaluer la somme des apprentissages de l'élève, mais bien le progrès de ce dernier par rapport à ses capacités cognitives recensées au début du cycle d'études (dans le PEP, qui porte désormais l'appellation de plan éducatif individualisé – *piani educativi individualizzati* – PEI).

Les garanties de scolarisation en milieu normalisant prévues par la loi de 1977 et par les nombreux décrets qui suivront l'adoption de celle-ci connaîtront une extension au second cycle de l'enseignement secondaire²⁷ suite à un arrêt de la Cour constitutionnelle en 1987. Dans son jugement, la Cour déclare illégitime la seconde partie de l'article 28 de la loi n° 118 (1971) qui affirme que la scolarité aux cycles supérieurs des personnes handicapées sera « facilitée » plutôt que d'être « assurée ». Pour la Cour, aucune inscription au second cycle de l'école secondaire ne peut être rejetée, car sans scolarisation à ce niveau, il y a régression au niveau des apprentissages. L'élève perd le réseau social qui l'a appuyé jusque là dans sa démarche d'apprentissage. Il perd également le contact avec un groupe d'appartenance d'élèves du même âge que lui et est contraint, par la force des choses, à vivre l'isolement. Cet isolement vient mettre en péril l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation nationale italienne, celui de faciliter l'intégration sociale de tous les élèves sans distinction (Vacher, 2004).

Malgré l'effervescence constante en matière législative et politique pour assurer l'intégration en classe ordinaire de tous les élèves handicapés, un constat s'impose au début des années 1990 : le cadre normatif, bien que riche et articulé, s'avère insuffisant pour garantir la pleine participation des élèves handicapés à la vie scolaire et, ultimement, à la vie sociale de leur collectivité d'appartenance. La trop grande fragmentation des normes et leur complexité en limitent leur application (Garbo et Albanese, 2006). Qui plus est, cet éclatement normatif contribue à diversifier les pratiques éducatives plutôt qu'à les uniformiser, créant ainsi de profonds clivages en terme d'offre de services entre les établissements scolaires.

Fort de ce constat, le gouvernement italien adopte, en 1992, la Loi-cadre n° 104 (*Legge del 5 febbraio 1992 : Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). Cette nouvelle loi précise ce qui suit aux alinéas 2, 3 et 4 de l'article 12 :

2. *Le droit à l'éducation et à l'instruction de la personne handicapée²⁸ est garanti dans les sections de l'école maternelle, dans les classes publiques des institutions scolaires de tout ordre et degré et dans les institutions universitaires.*
3. *L'intégration scolaire a pour objectif le développement des potentialités de la personne handicapée dans l'apprentissage, la communication, les relations et la socialisation.*
4. *L'exercice du droit à l'éducation et à l'instruction ne peut pas être empêché par des difficultés d'apprentissage ni par d'autres difficultés dérivant des invalidités liées au handicap.*

La loi-cadre 104 précise le choix de l'intégration scolaire et confirme, de ce fait, qu'il s'agit d'un processus irréversible. Une attention toute particulière est accordée aux deux extrémités du cursus scolaire obligatoire, à savoir l'éducation de la petite enfance et la transition vers le marché du travail. L'alinéa 1 de l'article 12 garantit, par exemple, l'insertion d'enfants handicapés de la naissance à 3 ans dans les crèches (*asili*). En collaboration avec les autorités éducatives locales et les *Unità Sanitaria Locale* (Unités Sani-

²⁷ Les élèves dont l'âge se situe entre 15 et 18 ans fréquentent les classes de ce cycle d'enseignement.

²⁸ La loi-cadre définit ainsi une personne handicapée (art. 3, alinéa 1) : « Une personne handicapée est une personne qui présente une infirmité physique, psychique ou sensorielle, stabilisée ou progressive, qui cause des difficultés d'apprentissage, de relation ou d'intégration professionnelle susceptibles d'entraîner un processus de désavantage social ou de marginalisation ».

taires Locales - USL), les crèches adaptent leur organisation et leur mode de fonctionnement aux exigences des enfants handicapés. À cette fin, du personnel enseignant et des assistants spécialisés peuvent être assignés pour intervenir directement auprès des jeunes enfants fréquentant les crèches. L'objectif de cette intervention précoce est de développer au maximum les potentialités des élèves handicapés de manière à ce qu'ils puissent s'intégrer harmonieusement au cadre ordinaire d'enseignement de l'école primaire. Par ailleurs, l'article 17 garantit l'accès à la formation professionnelle pour les élèves handicapés. Cette formation doit être adaptée aux besoins éducatifs et aux capacités de l'élève et préparer adéquatement ce dernier à remplir les exigences élémentaires du marché du travail. Toute formation professionnelle entreprise par un élève handicapé nécessite l'élaboration préliminaire d'un plan éducatif individualisé (*piani educativi individualizzati*).

Ce plan éducatif individualisé n'est cependant pas l'apanage de la formation professionnelle. La loi-cadre 104 prévoit à l'article 12 (alinéa 5), l'identification de tout élève handicapé au sein de chaque établissement scolaire, documentée par un diagnostic fonctionnel (*diagnosi funzionale*) rédigé par les unités sanitaires locales. Elle prévoit, de plus, la rédaction d'un profil dynamique fonctionnel (*profilo dinamico-funzionale*) comprenant les caractéristiques physiques, psychiques, sociales et affectives de l'élève handicapé. Cet exercice a pour but de mettre en évidence « [...] des capacités possédées, des difficultés liées à la situation de handicap ainsi que les possibilités de récupération des aptitudes » (Vacher, 2004).

Ultimement, ces deux documents doivent servir à élaborer le PEI (Plan Éducatif Individualisé), fruit de la collaboration des enseignants réguliers et spécialisés de l'établissement fréquenté par l'élève handicapé, d'un responsable de l'unité sanitaire locale, de l'éventuel assistant d'éducation chargé d'accompagner l'élève dans ses apprentissages et de la famille ou des personnes qui en tiennent lieu. Lorsque cela est jugé nécessaire, un curriculum différencié peut être élaboré qui doit cependant respecter les éléments fondamentaux des programmes éducatifs : développement de la personnalité de l'élève, développement des capacités d'autonomie, élaboration d'une bonne connaissance de la vie humaine et sociale, éducation à la citoyenneté, etc... Ce nouveau curriculum s'articule autour d'activités plus simples avec des stratégies didactiques appropriées aux capacités cognitives de l'élève (Canevaro et Berlini, 1996).

La loi-cadre prévoit, par ailleurs, la présence d'« assistants d'éducation » (*assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale*) dans les classes ordinaires pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux des élèves handicapés (art. 13.3). On attribue généralement un assistant d'éducation pour chaque élève qui présente un handicap lourd. Ce ratio correspond à un assistant pour quatre élèves dans les cas plus légers.

Enfin, la loi-cadre de 1992 vient confirmer le rôle essentiel des groupes provinciaux de travail (*gruppi provinciali di lavoro*) dans la coordination et l'évaluation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés. L'article 15 maintient notamment leur rôle d'organisme-conseil auprès des écoles, tout en leur confiant désormais la responsabilité d'évaluer la pertinence des ententes que les écoles négocient notamment avec les Unités Sanitaires Locales (USL) pour dispenser des services adaptés aux élèves handicapés. Par ailleurs, chaque groupe provincial de travail doit émettre, à tous les ans, un rapport sur la situation des élèves handicapés dans les établissements scolaires où il officie. Ce rapport doit être déposé au Ministre de l'Instruction publique (*Ministro della pubblica istruzione*), ainsi qu'au Président de la Commission régionale (*Presidente della giunta regionale*). Ce dernier peut effectuer des vérifications auprès des établissements qui ne respecteraient pas les dispositions législatives relatives aux services offerts aux élèves handicapés et exiger les correctifs appropriés si la situation l'exige. Le groupe de travail doit voir au respect des exigences prescrites par le Président de la Commission régionale.

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'EXEMPLE ITALIEN

- Intégration à l'école ordinaire de tous les élèves handicapés, indépendamment de la nature ou de la gravité du handicap;
- l'enseignement gratuit obligatoire doit avoir lieu dans les classes ordinaires (tant au primaire qu'au secondaire), sauf pour les cas les plus lourds;
- formation de « groupes provinciaux de travail » dans toutes les régions administratives italiennes, chargés de coordonner et de guider les établissements dans leurs expériences d'intégration, d'évaluer les effets de ces expériences auprès des élèves handicapés et d'en faire rapport au ministère de l'Éducation;
- suppression de toutes les classes différenciées dans les écoles ordinaires et fermeture quasi-totale des écoles spécialisées;
- les classes ordinaires qui accueillent des élèves handicapés doivent contenir un maximum de 20 élèves;
- approche pédagogique holistique, visant le développement complet de la personnalité des élèves;
- participation active des parents dans la gestion des écoles;
- formation spécifique sur les besoins éducatifs spéciaux (« cours biennal polyvalent »), obligatoire lors de la formation initiale des maîtres;
- élaboration obligatoire d'un plan éducatif individualisé pour tous les élèves handicapés;
- évaluation formative, plutôt que sommative en général (quelques examens obligatoires au secondaire);
- insertion d'enfants handicapés de 0 à 3 ans dans les crèches qui doivent adapter leur organisation et leur mode de fonctionnement aux exigences des enfants handicapés. Intervention précoce favorisée;
- garantie d'accès à la formation professionnelle pour les élèves handicapés;
- présence obligatoire d'assistants d'éducation dans toutes les classes qui accueillent des élèves à besoins particuliers.

6.1.3 La Grande-Bretagne

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la Grande-Bretagne a connu un passage plus ou moins rapide d'un système scolaire extrêmement ségrégatif à une intégration quasi-généralisée des élèves handicapés au cadre régulier d'enseignement. En 2004, pour l'Angleterre seulement, on observait que 0,82 % des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers fréquentaient des classes ou des écoles spécialisées (Rustemier et Vaughan, 2005).

Le mouvement qui a permis d'en arriver aux résultats que nous observons aujourd'hui a été initié avec l'adoption de la Loi sur l'éducation de 1944 (*The 1944 Education Act*) qui instaurait un système décentralisé de gestion de l'éducation spécialisée en confiant aux autorités éducatives locales (*Local Education Authorities* – LEA) le soin d'assurer « une éducation appropriée à l'âge, aux aptitudes et aux capacités » des enfants handicapés (Armstrong, 2000, p. 118). Sur la base d'une évaluation sanitaire effectuée par un médecin d'une unité de services de santé en milieu scolaire (*School Health Services*), un placement était effectué, soit en classe ou école ordinaires, soit en classe ou école spécialisées. Le choix de placement se caractérisait alors par l'attention particulière qui était portée aux soins, au contrôle et à l'évaluation psychologique de l'élève (Tomlinson, 1982). Un tel mode de classement, qui fut en vigueur jusqu'au tout début des années 1980, ne contribua pas à réduire le nombre d'élèves dans les écoles et les classes spécialisées, mais plutôt à maintenir le *statu quo* autour d'un système éducatif largement ségrégatif.

Il faudra attendre la fin des années 1970 pour qu'une véritable volonté de pourvoir aux besoins éducatifs des élèves handicapés dans des écoles ordinaires soit affirmée. La publication en 1978 du Rapport du Comité d'enquête sur l'éducation des enfants et des adolescents handicapés, dirigé par l'éminente philo-

sophe Mary Warnock, vint marquer un changement important dans la manière d'offrir des services éducatifs répondant aux besoins des élèves handicapés (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978). Ce rapport privilégie la notion de « besoins éducatifs particuliers » (*Special Educational Needs* – SEN) pour remplacer les catégories de handicaps utilisées afin de déterminer les services à offrir aux élèves handicapés. Cette nouvelle notion met l'accent sur les difficultés d'apprentissage de certains élèves et sur la nécessité de leur fournir une aide (Plaisance, 2000). Elle englobe une population étudiante beaucoup plus vaste que celle des élèves normalement identifiés comme porteurs d'un handicap pour comprendre notamment des enfants vivant dans des conditions sociales difficiles ou des immigrants nouvellement reçus ayant des lacunes dans la maîtrise de la langue anglaise (Schneider, 2005). Le Rapport Warnock a estimé que la proportion d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers s'élevait à environ 20% de la population totale des élèves de Grande-Bretagne :

La conséquence d'une telle évaluation fut de faire prendre conscience que la majorité des enfants avec des besoins particuliers (environ 18 %) étaient des enfants qui fréquentaient l'école ordinaire et que ceux-ci nécessitaient un soutien particulier (Armstrong, 2000, p. 120).

Dans la foulée du Rapport Warnock, la Loi sur l'éducation de 1981 (*The 1981 Education Act*) est venue consacrer le droit de tous les enfants à recevoir une éducation dans des écoles ordinaires à la condition expresse de ne pas nuire « [...] à l'éducation des autres enfants ou à la gestion efficace des ressources ». Cette volonté du législateur d'agir pour mettre un terme à la ségrégation dans le système scolaire britannique a permis d'infléchir la tendance au classement des élèves handicapés dans des établissements spécialisés. Cependant, le cadre normatif d'organisation des services spécialisés en classe ou école ordinaires, relativement imprécis, a mené à une grande variation dans les approches, les structures et les pratiques mises en place par les différentes autorités locales d'éducation (LEA) (Armstrong, 2001).

Ce n'est qu'au tournant des années 1990 qu'un véritable mouvement d'uniformisation des pratiques éducatives destinées aux élèves à besoins particuliers vit le jour. Sous l'impulsion de groupes de défenses des droits des personnes handicapées et de chercheurs en sciences de l'éducation fut proposée en 1989 une Charte de l'inclusion (*The Inclusion Charter*) par le *Centre for Studies on Inclusive Education* (Bristol), l'un des principaux centres de recherche en éducation inclusive en Europe. Cette charte, qui repose sur l'engagement moral des établissements scolaires de Grande-Bretagne, a été élaborée pour favoriser un consensus autour des valeurs à privilégier afin de mettre un frein aux pratiques ségrégatives en matière de services éducatifs offerts aux élèves à besoins particuliers. Elle se lit comme suit (CSIE, 2002)²⁹ :

1. *Nous accordons notre plein appui au mouvement qui souhaite mettre fin aux pratiques éducatives ségrégatives à l'égard des élèves handicapés ou souffrant de troubles de l'apprentissage;*
2. *Nous considérons la fin de la ségrégation en éducation comme une nécessité du point de vue des droits de la personne. Cet objectif doit mener à des politiques qui rendront effective l'égalité des chances en éducation;*
3. *Nous pensons que tous les élèves bénéficient de la même valeur et du même statut au sein de l'institution scolaire. Par conséquent, nous pensons que l'exclusion du système régulier d'enseignement d'élèves handicapés ou souffrant de troubles de l'apprentissage est dévalorisante et discriminatoire pour ceux-ci;*
4. *Nous envisageons le transfert progressif des ressources, de l'expertise, du personnel et des élèves des écoles spéciales vers des écoles régulières accueillant la diversité et favorisant une approche inclusive;*
5. *Nous croyons que les pratiques éducatives ségrégatives constituent l'une des sources majeures des préjugés qui persistent dans la société à l'égard des personnes handicapées ou souffrant de troubles de l'apprentissage. La volonté d'accroître la participation sociale de ces derniers peut être sérieusement compromise si aucun effort n'est consenti*

²⁹ Notre traduction.

pour réduire ou ultimement mettre fin aux pratiques ségrégatives en éducation. Le passage vers une école inclusive apparaît comme une étape cruciale pour prévenir les attitudes discriminatoires, en favorisant notamment une meilleure compréhension de la différence et en permettant de développer une société plus juste;

6. *Pour toutes ces raisons, nous enjoignons les autorités gouvernementales centrale et locales à faire tout en leur pouvoir pour que le système éducatif britannique soit le plus rapidement possible exempt de toute pratique ségrégative.*

La Charte de l'inclusion a fait l'objet d'une vaste diffusion dans l'ensemble des autorités éducatives locales (*Local Education Authorities*). Plusieurs de ces dernières ont diffusé le contenu de cette charte auprès de l'ensemble du personnel sous leur gouverne. On ne peut évaluer avec exactitude l'impact de la démarche entreprise par le *Centre for Inclusive Education*, mais ce qu'on peut observer c'est que les idées qu'elle a contribué à disséminer dans les écoles de Grande-Bretagne ont trouvé un écho quelques années plus tard dans les politiques et normes élaborées par le gouvernement britannique.

Il faut dire que les germes d'une véritable évolution de l'éducation spécialisée vers un mouvement de normalisation étaient déjà présents dans la Loi sur la réforme de l'éducation (*Education Reform Act – ERA*), adoptée en 1988. Les partisans de l'école inclusive avaient d'ailleurs saisi cette occasion pour nourrir la réflexion des instances décisionnelles gouvernementales sur les moyens à mettre en œuvre pour ouvrir davantage les portes des classes et des écoles ordinaires aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Parmi les mesures qui ont été proposées dans l'*Education Reform Act*, on retrouve l'introduction d'un curriculum national auquel tous les enfants en âge d'être scolarisés ont droit³⁰, y compris ceux qui fréquentent les écoles spécialisées. Un des principaux effets de cette mesure fut d'accélérer l'intégration dans les écoles ordinaires d'élèves handicapés ou présentant des troubles de l'apprentissage, car les écoles spécialisées étaient souvent mal outillées pour enseigner toutes les disciplines du curriculum national (Armstrong et Barton, 2003). Ce mouvement vers l'école ordinaire a fait en sorte que « [...] de nouvelles formes de pratiques se sont développées dans les écoles ordinaires, reflétant une meilleure conscience du besoin de différencier le curriculum et d'adopter un enseignement flexible » (Armstrong, 2001, p. 92).

Devant la multiplicité des réponses offertes par les *Local Education Authorities* (LEA) pour assurer l'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers, le gouvernement britannique adopte plusieurs nouvelles mesures dans ses lois sur l'éducation de 1993 et 1996 (*The 1993 & 1996 Education Act*) afin d'uniformiser l'offre de services à ces élèves. C'est ainsi que certaines nouvelles responsabilités sont attribuées aux LEAs, notamment celle d'élaborer un plan éducatif individualisé (*Individual Education Plan – IEP*) pour chaque élève à besoins éducatifs particuliers. Ce plan doit donner lieu à une évaluation des besoins éducatifs de l'élève qui prend notamment en considération les aspects médicaux, didactiques et psychologiques relatifs à sa situation. Le plan doit aussi spécifier comment on entend répondre à ces besoins et préciser quelles ressources seront mobilisées pour assurer la réussite de l'élève en classe ou en école ordinaire.

La loi de 1993 prévoit, par ailleurs, que chaque LEA doit élaborer une politique sur les besoins éducatifs particuliers et rendre celle-ci publique. Cette politique doit démontrer comment les pratiques éducatives proposées en classe ordinaire garantissent l'accès au curriculum national pour tous les élèves, sans discrimination aucune. Afin de faciliter la tâche des LEAs et d'accélérer la mise en œuvre des nouvelles dispositions prévues dans les lois de 1993 et 1996, le ministère de l'Éducation et des Compétences (*Department for Education and Skills*) du gouvernement britannique publie un « code de pratique » (*Practice Code*) sur l'identification et l'évaluation des besoins éducatifs spéciaux en 1994, qui sera remanié en

³⁰ L'école est obligatoire pour tous les jeunes âgés de 5 à 16 ans inclusivement. La gratuité scolaire est en vigueur pour l'ensemble de cette période et elle se poursuit même jusqu'à l'âge de 18 ans pour les élèves qui n'ont pas rempli les exigences du programme de formation de l'école secondaire avant l'âge de 16 ans. Par ailleurs, la plupart des municipalités de Grande-Bretagne offrent l'éducation maternelle gratuite aux enfants de 3 à 5 ans.

2001 pour tenir compte des modifications législatives apportées en 1996 (DFES, 2001). Ce code de pratique s'adresse à l'ensemble des autorités éducatives locales (LEAs), aux enseignants réguliers et spécialisés oeuvrant dans les écoles primaires et secondaires, aux autres professionnels spécialisés disponibles dans ces établissements, aux éducateurs à la petite enfance, ainsi qu'aux directeurs d'écoles (*school governors*). Il propose à toutes les écoles des procédures d'évaluation, d'identification et de gestion des besoins éducatifs particuliers. Ces procédures « [...] se sont progressivement imposées dans l'esprit et dans les pratiques des écoles » (Armstrong, 2000, p. 123), de sorte qu'on observe aujourd'hui une tendance marquée à la réduction des services ségrégatifs en Grande-Bretagne.³¹

Chaque école doit nommer un enseignant qui se verra chargé de la mise en œuvre des principes et des mesures proposées dans le code de pratique : le coordonnateur des besoins éducatifs spéciaux (*Special Educational Needs Coordinator* – SENCO). Cet enseignant est responsable de l'identification des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de son école. Il doit également veiller au développement stratégique de la politique sur les besoins éducatifs particuliers développé par la LEA dans son établissement. Dans ce cadre, il doit prendre en charge la gestion des ressources nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Le SENCO doit effectuer les tâches qui lui incombent en impliquant les enseignants de l'école et les parents d'élèves à besoins particuliers dans le processus de décision auquel il est soumis.

Au sujet de la participation des parents au processus de décision, le code de pratique se veut particulièrement explicite en mentionnant notamment que l'équipe d'enseignants d'une école doit établir un partenariat « serré » avec ceux-ci, afin qu'une solide culture de la « coopération » s'instaure. Il s'agit de faire participer les parents dès le début du parcours scolaire de l'élève et que cette participation soit constante tout au long du cheminement de ce dernier. En définitive, la contribution des parents doit permettre d'anticiper les problèmes éventuels d'apprentissage de l'élève et d'esquisser avec le personnel enseignant les pistes de solution qui permettront de faire progresser celui-ci en fonction des objectifs du curriculum national. L'approche qui est ici privilégiée est davantage préventive que réactive.

Par ailleurs, bien que l'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers soit considérée comme la norme, il importe que les acteurs du milieu scolaire respectent l'expression des préférences éducatives des parents dans le processus de décision qui entoure l'identification des besoins éducatifs des enfants. Par exemple, si des parents privilégient un placement à temps complet ou partiel dans une classe ou une école spécialisée pour leur enfant³², les autorités éducatives locales ne devraient s'y opposer et devraient, dans la mesure des ressources disponibles, fournir les services que ceux-ci réclament, à moins qu'il soit prouvé hors de tout doute raisonnable qu'un tel choix soit contraire à l'intérêt de l'enfant.

S'il existe un différend entre des parents et une LEA quant au choix des services éducatifs à offrir à un enfant, les parents de ce dernier peuvent contacter le Tribunal des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (*Special Educational Needs and Disability Tribunal* – SENDIST). Ce tribunal offre aux deux parties un service de médiation visant à conclure une entente autour d'un nouveau plan éducatif individualisé pour l'enfant. Si au terme de la médiation, le différend persiste, le Tribunal est saisi de la cause portée par les parents et rend une décision quant aux services qui seront offerts à l'enfant. Les deux parties doivent se conformer aux exigences de la décision du tribunal ou porter en appel la cause à une instance supérieure. Le délai moyen de traitement des dossiers, entre le moment où le tribunal est saisi de la cause et le moment où il rend une décision, est de 4 mois environ (DFES, 1997).

³¹ Sur le seul territoire de l'Angleterre, on dénombre 20 LEAs (sur un total de 41) qui ont un pourcentage d'élèves évoluant en contexte éducatif ségrégué inférieur à 1 %. Certaines LEAs affichent même des résultats qui tendent vers l'intégration complète de tous les élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, c'est notamment le cas des LEAs de Newham (0,06 %), de Rutland (0,23 %), de Nottinghamshire (0,45 %), de Nottingham (0,47 %) et de Cumbria (0,49 %). La LEA qui a le plus fort taux d'élèves en contexte éducatif ségrégué est celle de South Tyneside (1,46 %) (Rustemier et Vaughan, 2005).

³² Comme en font foi les statistiques sur la fréquentation des classes et des écoles spécialisées, ce choix parental demeure toutefois plutôt marginal (Rustemier et Vaughan, 2005).

Par ailleurs, la participation des élèves au processus de définition des besoins éducatifs qui leurs sont propres est non seulement souhaitée, mais doit être autant que possible recherchée à toutes les étapes importantes du cheminement scolaire de ceux-ci. Ce principe a été établi dans le code de pratique destinée aux LEAs en concordance avec l'alinéa 1 de l'article 12 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies (ONU, 1989) qui stipule que :

Les États garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

En donnant la possibilité aux élèves à besoins particuliers de faire des choix en ce qui concerne leur propre éducation, on souhaite ainsi contribuer à donner une valeur positive à leurs idées et, ce faisant, à faciliter leur intégration au milieu scolaire normalisant. Tous les intervenants éducatifs, médicaux et sociaux qui évoluent au sein des écoles primaires et secondaires doivent donc accorder une attention particulière aux opinions exprimées par les élèves à besoins particuliers à chaque fois qu'une intervention est envisagée auprès de ces derniers.

Les élèves à besoins particuliers sont soumis aux mêmes évaluations que les autres élèves. Ils doivent donc se conformer aux exigences des examens prévus à la fin des quatre étapes clés (*key stages*) du programme d'enseignement primaire et secondaire prévues dans l'*Education Reform Act* de 1988 :

- | | | | |
|----------------------|------------|----------------------|-------------|
| ▪ <i>Key Stage 1</i> | 5 à 7 ans | ▪ <i>Key Stage 3</i> | 11 à 14 ans |
| ▪ <i>Key Stage 2</i> | 7 à 11 ans | ▪ <i>Key Stage 4</i> | 14 à 16 ans |

Chaque élève à besoins particuliers est évalué en fonction de cibles à atteindre qui ont préalablement été identifiées au début de chaque étape clé. Certaines matières prévues au curriculum national peuvent être enseignées à l'extérieur de la classe ordinaire, dans des unités spécialisées (*Resources Centers*) où des enseignants soutiennent les apprentissages. La référence à un *Resource Center* ne doit être envisagée que si un élève rencontre des difficultés d'apprentissage telles qu'elles minent sérieusement ses chances de réussite aux évaluations terminales d'une étape clé.

Par ailleurs, les établissements scolaires qui accueillent des élèves à besoins particuliers sont également soumis à une évaluation qui porte sur la qualité et l'efficacité des services offerts à ces élèves. Cette évaluation est effectuée par l'agence d'inspection des établissements scolaires (*Office for Standards in Education – OFSTED*) du gouvernement britannique qui procède à plus d'une centaine de visites d'établissements scolaires par semaine sur l'ensemble du territoire de Grande-Bretagne. Cette agence agit à titre d'organisme conseil pour le gouvernement. Elle peut signaler toute situation qui lui semble porter atteinte aux droits des enfants qui fréquentent un établissement scolaire.

Les autorités éducatives locales (LEAs) procèdent aussi à des vérifications régulières dans les établissements qui sont sous leur juridiction. Elles s'assurent notamment que les écoles ordinaires développent des pratiques éducatives qui sont conformes à celles qui sont proposées dans le code de pratique national sur les besoins particuliers. Si un établissement y déroge d'une manière ou d'une autre, une LEA a le devoir d'intervenir de manière à ce que le conseil de direction (*Governing Body*) de l'établissement apporte les correctifs nécessaires pour se conformer au code de pratique. La Loi sur l'éducation de 1996 (*The 1996 Education Act*) prévoit que l'intervention d'une LEA dans une école doit être inversement proportionnelle à l'efficacité de cette dernière en matière de réponse aux besoins éducatifs spéciaux.

Enfin, il importe de mentionner que la Loi sur le cadre d'organisation scolaire (*School Standards and Framework Act*) de 1998 oblige les LEAs à assurer des services éducatifs qui répondent adéquatement aux besoins éducatifs spéciaux pour les enfants d'âge préscolaire. Depuis septembre 2004, l'ensemble des LEAs d'Angleterre et du Pays de Galles doivent offrir des services aux élèves à besoins particuliers de trois ans et plus. Tous les services éducatifs offerts en crèches, jardins d'enfants ou garderies sont tenus de respecter les mêmes principes que ceux qui ont été élaborés pour les écoles primaires et secondaires.

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'EXEMPLE BRITANNIQUE

- Diffusion, dès la fin des années 1980, d'une Charte de l'inclusion, visant à consolider une vision partagée de l'inclusion scolaire dans l'ensemble du réseau éducatif britannique;
- différenciation du curriculum national en fonction des capacités de l'élève et flexibilité de l'enseignement;
- plan éducatif individualisé obligatoire pour chaque élève à besoins particuliers, élaboré par les autorités éducatives locales;
- chaque autorité éducative locale doit adopter une politique sur les besoins éducatifs particuliers;
- code de pratique national qui précise comment les établissements doivent identifier et évaluer les besoins éducatifs particuliers;
- présence obligatoire d'un coordonnateur des besoins éducatifs particuliers dans chaque école;
- coopération et partenariat de l'équipe-école avec les parents d'élèves à besoins particuliers;
- respect du choix des parents en ce qui concerne les choix éducatifs à privilégier pour leur enfant;
- services de médiation et Tribunal des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps, en cas de litige entre parents et autorités éducatives locales;
- dans la mesure du possible, la participation des élèves à besoins particuliers à la définition du projet éducatif qui les concerne est vivement souhaitée;
- évaluation sous forme de cibles à atteindre. Les élèves à besoins particuliers subissent les mêmes évaluations nationales que les autres élèves, mais ne sont pas évalués de la même manière;
- les services éducatifs en crèches, jardins d'enfance ou garderies doivent être adaptés aux enfants à besoins éducatifs spéciaux.

6.1.4 La Norvège

À l'instar de la Grande-Bretagne, la Norvège a connu, en quelques décennies, un passage progressif vers un modèle éducatif qui privilégie l'égalité des chances pour tous les élèves (Rust, 1989). Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les élèves handicapés de ce pays étaient généralement considérés inaptes à suivre le curriculum régulier d'enseignement. On ne retrouvait alors aucun élève handicapé dans les classes ou écoles ordinaires. Les élèves qui présentaient les handicaps les plus légers recevaient un enseignement différencié dans le cadre d'un établissement spécialisé, alors que les cas les plus lourds se voyaient tout bonnement exclus du système éducatif.

Durant les années 1950, une législation favorable au développement d'écoles et de classes spécialisées permit toutefois d'assurer un plus grand accès à l'éducation pour l'ensemble des personnes handicapées. Cependant, cette volonté du législateur eut pour effet pervers d'officialiser un système éducatif ségrégué qui, à l'évidence, compromettait les chances de vivre une intégration sociale pleine et réussie pour ces personnes.

La Loi sur l'école primaire de 1955 vint ouvrir une première brèche dans ce système en obligeant les 439 municipalités du pays, déjà responsables de la gestion des établissements d'enseignement primaire, d'offrir en classe ordinaire des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves handicapés. Cette nouvelle disposition législative eut pour conséquence d'accroître la demande en matière d'évaluation des besoins éducatifs des personnes handicapées. C'est ainsi qu'un important réseau de services éducatifs et psychologiques vit le jour. Dans la foulée de la loi de 1955, chaque municipalité eut donc l'obligation de créer une unité de services éducatifs et psychologiques chargée d'identifier les élèves handicapés, de définir leurs besoins et de conseiller les établissements scolaires dans l'élaboration de services adaptés aux capacités cognitives de ceux-ci (Granheim, Kogan et Lundgren, 1990). Ces unités de service sont toujours en activité aujourd'hui. Chacune d'entre elles est autonome, au sens où elle ne relève d'aucun

établissement scolaire et qu'elle agit à titre d'organisme conseil auprès des autorités municipales, notamment en matière d'allocation des ressources éducatives.³³

Ce n'est par ailleurs qu'au début des années 1970 que l'Assemblée nationale norvégienne (*Storting*) adopta une série de dispositions législatives permettant l'élaboration d'un véritable système éducatif national apte à répondre aux besoins éducatifs spéciaux en contexte normalisant, tant pour les enfants d'âge préscolaire que pour les élèves du secteur primaire et secondaire.³⁴ C'est ainsi que, coup sur coup, le *Storting* adopta la Loi sur l'éducation primaire et l'éducation secondaire de premier cycle (1969), la Loi sur l'éducation préscolaire (1974) et la Loi sur l'éducation secondaire de second cycle (1975). Dans chacune de ces lois furent affirmés les principes suivants :

- l'éducation est accessible à tous, quels que soient les horizons sociaux et culturels dont ils proviennent et la région de Norvège où ils vivent. L'école ordinaire se doit d'accueillir la diversité et favoriser, notamment, l'accès le plus large possible à ses classes pour les élèves handicapés;
- l'enseignement prodigué aux élèves handicapés doit être adapté à leurs capacités et à leurs aptitudes;
- cet enseignement doit être assuré dans l'établissement scolaire situé le plus près possible du lieu de résidence de l'élève;
- le rôle de l'école consiste à promouvoir l'ascension sociale, et à donner à chacun les moyens qui lui permettront d'apporter une contribution significative à la prospérité générale.

Une vaste réforme de l'éducation fut entreprise au début des années 1990, dans laquelle fut précisée une série de paramètres permettant d'intensifier le mouvement vers l'école ordinaire, avec comme objectif sous-jacent d'assurer une plus grande qualité et une meilleure efficience des services proposés dans ce contexte aux élèves handicapés.

Une première étape pour favoriser cette évolution vers une inclusion scolaire effective fut de redéfinir le rôle des ressources spécialisées dans la dispensation des services aux élèves handicapés (Lauglo, 2003). En 1992, on recensait 40 écoles spécialisées en Norvège. La réforme de l'éducation proposée par le gouvernement norvégien fit en sorte que la moitié d'entre elles furent fermées et que l'autre moitié vit son mandat modifié de manière à ce qu'elles deviennent des centres de ressources spécialisées. Chacun de ces nouveaux centres répond à une vocation particulière : autisme, déficiences intellectuelles causées par des anomalies chromosomiques (notamment la trisomie 21), troubles du langage, dyslexie, troubles comportementaux et émotionnels, etc. Les spécialistes qui oeuvrent au sein de ces centres doivent fournir tout le soutien dont ont besoin les écoles ordinaires pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux. Ce soutien peut prendre diverses formes : conseil pour les enseignants réguliers qui éprouvent de la difficulté à adapter leur enseignement aux besoins éducatifs spéciaux, présence en classe ordinaire pour assister un enseignant régulier, préparation d'outils pédagogiques, formation continue des enseignants régu-

³³ La Norvège possède un système éducatif largement décentralisé. Si les grandes orientations du système sont définies au niveau national par le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses (*Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet* – KUF), l'administration courante des établissements scolaires se fait sous la gouverne soit des municipalités (enseignements préscolaire, primaire et premier cycle du secondaire), soit des comtés (deuxième cycle du secondaire).

³⁴ La fréquentation de l'école est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans. L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire, mais la fréquentation de jardins d'enfance et de classes maternelles est vivement encouragée par l'État norvégien. Il faut noter qu'avant la plus récente réforme de l'éducation (1997), l'éducation à la petite enfance relevait du ministère de l'Enfance et de la Famille. Dans un souci d'assurer un continuum éducatif entre les services de garde, l'éducation maternelle et l'école obligatoire, cette responsabilité incombe désormais au ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses (KUF). Ce dernier a entrepris, dans la foulée de la réforme, une vigoureuse campagne de sensibilisation aux avantages d'une intervention éducative précoce pour les enfants handicapés. Cette intervention s'appuie sur une disposition de la Loi sur l'éducation de 1997 (*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* – *Opplæringsloven*) qui prévoit une action positive de ce ministère en faveur d'une fréquentation accrue des services éducatifs destinés à la petite enfance, notamment pour les enfants handicapés.

liers, dispensation de certains services éducatifs qui ne peuvent être assurés en classe ordinaire, aide offerte au conseil de direction des établissements pour l'élaboration des politiques éducatives à l'égard des élèves handicapés, etc. L'ensemble des centres de ressources spécialisés dispose par ailleurs de classes destinées aux élèves pour lesquels il a été démontré par l'unité de services éducatifs et psychologiques locale qu'une présence en classe ordinaire ne favoriserait aucunement leurs apprentissages. En 2005, on estimait que 0,3 % de tous les élèves norvégiens fréquentaient exclusivement des classes spécialisées comme celles-ci.³⁵

La réforme de l'éducation a par ailleurs permis de préciser la procédure à laquelle chaque unité locale de services éducatifs et psychologiques doit se soumettre pour évaluer les besoins éducatifs des élèves handicapés.

Une unité peut être sollicitée par une école, un jardin d'enfants, des services sociaux et de santé ou encore des parents afin de déterminer quel est le contexte éducatif le plus favorable aux développements des facultés cognitives de l'enfant. Avant qu'une unité puisse procéder à la rédaction d'un rapport sur les besoins particuliers d'un élève, le consentement écrit des parents doit d'abord être obtenu. S'il est impossible d'obtenir un tel consentement, l'établissement auquel est inscrit l'élève procédera tout de suite à l'élaboration d'un plan éducatif individuel. Cependant, si le consentement est obtenu, un rapport sera soumis à l'établissement qui en aura fait la demande. Ce rapport devra comprendre les éléments suivants : les aptitudes et habiletés de l'élève à exploiter pour assurer la réussite de celui-ci dans son cheminement scolaire, les raisons pour lesquelles il aurait besoin de services spécialisés (soit en classe ordinaire, soit en classe spécialisée, soit dans un système mixte classe ordinaire-classe spécialisée) et, le cas échéant, la nature du support spécialisé proposé et les ressources qui devraient être mobilisées pour garantir un service éducatif adéquat à l'élève.

C'est à partir de ce rapport que l'établissement établira un plan éducatif individuel pour l'élève. Ce plan doit obligatoirement tenir compte des recommandations du rapport et s'assurer que l'organisation des services destinés à l'élève sert les intérêts de ce dernier, tout comme ceux du reste de la classe. Tout élément du plan éducatif individuel qui viendrait potentiellement compromettre l'atteinte des objectifs pédagogiques prévus pour l'ensemble des élèves de la classe ne pourra être mis en œuvre. Si un placement en classe spécialisée est proposé, il doit faire l'objet d'un consentement écrit des parents.

Par ailleurs, si les parents estiment qu'une mesure éducative recommandée dans le plan éducatif individuel ne correspond pas au meilleur intérêt de leur enfant, ils peuvent déposer une plainte au Bureau régional de l'Éducation nationale chapeautant l'établissement que fréquente leur enfant. Si la plainte s'avère recevable, les inspecteurs de l'Éducation nationale se chargeront, après une brève procédure d'enquête, de proposer de nouvelles mesures propres à répondre plus adéquatement aux besoins éducatifs de l'élève.

Comme il nous est permis de le constater, le système éducatif norvégien accorde une grande importance au respect du choix des parents. Ceux-ci sont d'ailleurs invités à participer aux instances décisionnelles locales (Conseil municipal, Conseil d'établissement, Conseil régional de l'Éducation nationale) afin de faire valoir le droit des enfants handicapés à l'éducation et de proposer, de façon continue, des aménagements au curriculum national qui tiendraient compte des divers besoins éducatifs particuliers.

La Loi sur l'éducation de 1997 (*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen – Opplæringsloven*) n'impose par ailleurs aucune restriction quant aux méthodes pédagogiques à utiliser pour assumer les tâches d'enseignement auprès d'élèves handicapés en classe ordinaire. Elle oblige toutefois les futurs enseignants réguliers à suivre, dans le cadre de la formation initiale des maîtres, un module de cours consacré exclusivement aux besoins éducatifs spéciaux d'une durée de six mois environ. Par ailleurs, les bureaux régionaux de l'Éducation nationale, en collaboration avec les unités de services éducatifs et psychologiques, se chargent d'offrir des activités de formation continue sur les besoins éducatifs

³⁵ Soit 2 054 élèves sur un total de 622 744 (Source : European Agency for Development in Special Needs Education, 2007b).

des élèves handicapés pour le personnel de direction et les enseignants de tous les établissements du territoire qu'ils desservent.

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'EXEMPLE NORVÉGIEN

- L'intégration en classe ordinaire constitue la norme, sauf pour les cas les plus graves pour lesquels aucun progrès dans les apprentissages n'est enregistré;
- présence d'unités de services éducatifs et psychologiques (sur une base municipale ou régionale), chargées d'identifier les élèves handicapés, de définir leurs besoins éducatifs et de conseiller les établissements dans l'élaboration de services adaptés à leurs capacités;
- fermeture de la moitié des écoles spécialisées. Les écoles de l'autre moitié sont converties en centres de ressources spécialisées, chargés de soutenir les écoles ordinaires dans leurs efforts d'intégration;
- élaboration, après consentement obligatoire des parents, d'un plan éducatif individuel;
- recours possible des parents au Bureau régional de l'Éducation nationale lorsqu'ils contestent un plan éducatif individuel;
- participation des parents d'élèves à besoins spéciaux aux diverses instances décisionnelles touchant l'éducation nationale (Conseil municipal, Conseil d'établissement, Conseil régional de l'Éducation nationale);
- flexibilité de l'enseignement et approche pédagogique holistique;
- module obligatoire de cours consacré exclusivement aux besoins éducatifs spéciaux dans le cadre de la formation initiale des maîtres.

6.2 Exemples d'ici

6.2.1 Le Nouveau-Brunswick

Depuis une vingtaine d'années, le Nouveau-Brunswick constitue un terrain fertile pour les expériences les plus novatrices en matière d'inclusion scolaire. L'approche développée par cette province canadienne pour répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés jouit d'une réputation qui dépasse largement le cadre national canadien. Il faut dire que le gouvernement néo-brunswickois fut, à l'échelle mondiale, l'un des premiers à entreprendre la fermeture des classes et des écoles spécialisées et ce, dès le début des années 1980.

Ce mouvement vers une prise en charge complète des besoins éducatifs particuliers en milieu normalisant a connu un essor prodigieux suite à l'adoption de la Loi scolaire du 18 juin 1986. S'appuyant sur le courant pédagogique de l'inclusion scolaire, cette loi abrogeait la *Loi sur l'enseignement spécial* de 1957. Elle préconisait la fusion des deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié apte à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves.³⁶ Pour permettre la mise en œuvre effective de cette orientation, l'article 12.3 de cette loi prévoyait notamment ce qui suit :

³⁶ Cette orientation législative s'appuie sur les conclusions de l'étude concernant la *Loi sur l'enseignement spécial*, effectuée par les pédagogues Claire Correia et Léonard Goguen à la demande du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick en 1982. Dans cette étude, ces deux auteurs soulignent l'importance que l'intervention éducative soit appropriée aux besoins de chaque élève. Correia et Goguen privilégient l'abandon des catégories de handicap, susceptibles de perpétuer de vieux réflexes ségrégationnistes, pour adopter une approche individualisée de l'apprentissage scolaire, qui se fonderait sur les compétences et les habiletés de chacun des élèves (Correia et Goguen, 1982).

[...] le fardeau de la preuve pour exclure un élève exceptionnel³⁷ de la classe ordinaire revient à l'école, qui doit démontrer, hors de tout doute raisonnable et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, que l'exclusion, même partielle, constitue la meilleure solution (Vienneau, 2002, p. 259).

Une telle mesure a permis de réduire considérablement l'offre de services éducatifs en milieux ségrégués en obligeant notamment les établissements scolaires à reformuler leur projet pédagogique de manière à maximiser le potentiel d'apprentissage et de développement humain de tous les élèves au sein de la classe ordinaire.

Dans les années qui suivirent l'adoption de cette loi, les secteurs de l'éducation francophone et anglophone poursuivirent les objectifs de l'intégration des élèves handicapés selon leurs propres modalités. Aucun de ces secteurs n'adopta toutefois de politique pour assurer la mise en œuvre des dispositions de la *Loi scolaire*, laissant ainsi libre cours à un système éducatif qui évolue avec la pratique. Une telle situation a entraîné des résultats fort différents d'un district scolaire à l'autre, notamment en ce qui concerne les performances des élèves aux évaluations sommatives ponctuant le cursus scolaire. Dans les districts où les performances de l'ensemble des élèves aux examens provinciaux s'avéraient décevantes, le blâme fut souvent jeté sur l'inclusion des élèves dits « exceptionnels » en classe ordinaire.

Dans le rapport qu'elle a soumis au gouvernement du Nouveau-Brunswick en 1992, la Commission sur l'excellence en éducation³⁸ soulignait qu'une telle opposition à l'inclusion scolaire vient confirmer la nécessité de définir des règles de bonnes pratiques qui soient partagées par l'ensemble des acteurs du réseau scolaire néo-brunswickois (Commission sur l'excellence en éducation, 1992). Selon les membres de cette commission, cet exercice risque toutefois de demeurer vain si des compromis sont faits à l'égard des principes de l'intégration et si l'ajout de ressources additionnelles n'est pas envisagé pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés.

Dans la foulée des travaux de cette commission, les secteurs anglophones et francophones de l'éducation néo-brunswickoise ont développé des documents de soutien aux interventions éducatives qui s'appuient sur certaines lignes directrices édictées par le ministère de l'Éducation. Par ailleurs, le Ministère a consenti à l'ajout de sommes additionnelles au budget annuel des districts scolaires dans le cadre des « Programmes éducatifs supplémentaires » et ce, depuis 1992. Ces mesures visant à renforcer les interventions éducatives auprès des élèves dits « exceptionnels » ont contribué à mobiliser non seulement l'ensemble des intervenants en éducation, mais aussi la population en général qui appuie aujourd'hui largement le principe de l'inclusion (Dumas, 2005, p. 8).

Dans son plan stratégique 2002-2012 (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2003), le Ministère a identifié **l'application uniforme des principes d'inclusion dans toutes les écoles publiques** comme l'un des principaux défis qui attendait le système éducatif de la province pour les prochaines années. Afin d'aider le gouvernement du Nouveau-Brunswick à élaborer un énoncé de politique sur l'inclusion scolaire, un groupe de travail mené par le juriste Wayne MacKay a été constitué dans le but de produire une étude permettant de concevoir un modèle de système scolaire efficace, transparent et inclusif qui réponde adéquatement aux besoins éducatifs spéciaux. C'est en janvier 2006 que ce groupe a déposé au

³⁷ La loi sur l'éducation, dans sa version remaniée de 1997, permet de préciser ce que le législateur entend par la notion d'élève « exceptionnel » :

Lorsque le directeur général concerné, après avoir consulté les personnes qualifiées, détermine que les particularités de comportement, de communication, intellectuelles, physiques, de perception ou les particularités multiples d'une personne retardent son développement en matière d'éducation de façon à rendre nécessaire, selon le directeur général, la mise en place d'un programme d'adaptation scolaire, cette personne est considérée comme un élève exceptionnel aux fins de la présente loi (Loi sur l'éducation, Chapitre E-1.12, paragraphe 12(1)).

³⁸ Cette commission, présidée par Aldéa Landry et James Downey, fut mandatée par l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick pour réaliser des consultations publiques afin de dégager des pistes d'interventions éducatives garantes du respect du droit à l'éducation, mais aussi de la réussite scolaire pour tous.

ministère de l'Éducation un volumineux rapport dans lequel on retrouve de nombreuses recommandations visant à mettre en place un nouveau modèle de prestation de services aux élèves à besoins particuliers (MacKay, 2006). Ces recommandations s'appuient sur le contenu d'une vaste consultation publique qui s'est échelonnée sur une période de neuf mois durant l'année 2005. 700 personnes ont été entendues lors de 35 journées de travail. Par ailleurs, 100 personnes et 26 organismes³⁹ ont déposé un mémoire au groupe de travail. Des centaines de pétitions en faveur de l'inclusion scolaire ont aussi été recueillies.

Les recommandations proposées dans le rapport MacKay ont été élaborées en fonctions du consensus qui s'est dégagé des réunions du groupe de travail à propos des buts et objectifs à privilégier en matière d'éducation au Nouveau-Brunswick. Les finalités du système éducatif qui ont été retenues sont les suivantes :

- favoriser l'apprentissage durant toute la vie;
- préparer les enfants à la vie d'adulte actif dans une société démocratique;
- favoriser l'indépendance;
- acquérir des compétences;
- développer des aptitudes;
- améliorer le rendement scolaire;
- acquérir des connaissances et développer l'esprit critique;
- favoriser la socialisation et développer la capacité de travailler avec une diversité de personnes.

C'est en fonction de ces finalités que le rapport MacKay recommande la promotion d'une école axée sur l'enfant et ses besoins, mais aussi de communautés axées sur l'école :

Les écoles ne peuvent pas seules modifier la façon dont les enfants sont éduqués, mais elles peuvent y arriver en partenariat avec la société en général – ministères du gouvernement, secteur privé, groupes communautaires, parents, élèves et grand public. Il faut davantage mettre l'accent sur l'école comme le centre de la communauté. [...] Les écoles devraient non seulement être plus centrales pour nos communautés mais elles devraient s'ouvrir et accueillir l'ensemble de la communauté (MacKay, 2006, p. 199).

C'est en donnant ce rôle de pivot communautaire à l'école qu'on est en mesure de favoriser une approche globale et holistique de celle-ci, mais aussi de l'élève et de ses besoins éducatifs. C'est pourquoi l'une des premières recommandations du rapport MacKay vise l'élaboration d'un plan de communication entre les divers partenaires éducatifs, de manière à ce que l'information concernant les difficultés d'apprentissage et les moyens à privilégier pour vaincre ces dernières soit diffusée dans l'ensemble de la communauté éducative, et non pas chez les seuls intervenants qui exercent leurs fonctions au sein des établissements scolaires. L'idée qui sous-tend cette recommandation est celle qu'une communauté avisée peut devenir une communauté agissante, capable de fournir le soutien nécessaire aux établissements pour que ceux-ci accomplissent avec succès leur mission d'inclusion. Le rapport MacKay précise qu'un tel plan de communication devrait être développé et coordonné par le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les membres des conseils d'éducation des districts scolaires de la province. Pour aider à l'élaboration et à la gestion de la veille informationnelle que suppose cette mesure, le rapport recommande que deux chaires universitaires soient créées et financées par le gouvernement néo-brunswickois, l'une pour le secteur francophone, l'autre pour le secteur anglophone.

Par ailleurs, pour favoriser l'émergence d'une vision solide et partagée de l'inclusion scolaire, le rapport MacKay estime essentiel qu'une stratégie de développement du leadership soit adoptée. Cette stratégie

³⁹ Parmi ces organismes, on retrouve plusieurs administrations de districts scolaires, plusieurs groupes de défense des droits des enfants handicapés, la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick, le Conseil des Premières Nations du Nouveau-Brunswick, le ministère de la Santé et du Mieux-être, le ministère des Services familiaux et communautaires, le ministère de la Sécurité publique, la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick, l'Ombudsman du Nouveau-Brunswick et le Bureau du contrôleur du Nouveau-Brunswick.

doit permettre aux personnes titulaires de postes clés au sein du système scolaire d'acquérir toutes les compétences requises pour diffuser des pratiques permettant une promotion active de l'inclusion scolaire.⁴⁰

Pour faciliter l'émergence d'une école axée sur l'enfant et ses besoins, il apparaît nécessaire de développer une approche individualisée qui s'appuie sur l'élaboration d'un plan individuel pour chaque élève. Le processus d'élaboration de ce plan doit être sous la supervision d'une « Équipe stratégique des services aux élèves », présente dans chaque établissement scolaire. Cette équipe possède les compétences nécessaires pour définir les besoins éducatifs d'un élève ainsi que les mesures de soutien supplémentaire qui doivent être envisagées si ces besoins nécessitent une attention particulière (plan d'intervention). Certains membres de l'équipe sont obligatoires (le directeur de l'école et les enseignants-ressources), alors que d'autres sont appelés à agir de manière ponctuelle : enseignant régulier, conseiller en orientation, aide-enseignant, préposé aux élèves ou tout autre membre de l'école qui connaît l'élève et qui a établi une relation avec lui. Chacune de ces équipes stratégiques doit rendre compte de ses décisions à l'équipe de prestation de services interdisciplinaires du district scolaire auquel elle est rattachée, pour qu'une prise en charge effective de tous les besoins éducatifs spéciaux soit possible. Cette dernière équipe est en charge de la répartition équitable des ressources spécialisées sur l'ensemble du district.⁴¹

Le rapport MacKay est relativement explicite quant aux compétences, attitudes et connaissances que chaque acteur du milieu scolaire appelé à intervenir auprès des élèves à besoins spéciaux doit acquérir pour favoriser l'inclusion. Celles-ci doivent être transmises dès la formation initiale du personnel scolaire et faire l'objet d'activités régulières de perfectionnement professionnel. Le rapport précise plus particulièrement les responsabilités de trois types d'intervenants du milieu scolaire : les directeurs d'école, les enseignants réguliers et les enseignants-ressource (voir tableau page suivante).

Le groupe de travail recommande que dans l'inspection régulière de la qualité et de l'efficacité des services offerts dans chaque école, une attention particulière soit accordée à la maîtrise des compétences, attitudes et connaissances énumérées dans le rapport MacKay. Ces dernières doivent constituer un élément important de l'évaluation du rendement de tous les membres du personnel scolaire. Elles doivent, par exemple, s'inscrire dans la mise en œuvre d'un plan d'amélioration de l'école et à ce titre, faire l'objet d'une évaluation régulière qui figurera dans le rapport annuel sur le rendement de l'établissement. Ce rapport doit ensuite être soumis, par le directeur de l'école, au conseil d'éducation du district concerné. Ce dernier se chargera de colliger les informations propres à tous les établissements qui sont sous sa gouverne et d'ensuite faire son propre rapport au ministre de l'Éducation. Ce dernier peut, à la lumière des résultats obtenus, exiger des correctifs aux districts et aux établissements scolaires qui ne respectent pas les objectifs d'apprentissage prescrits, tant pour les élèves que pour le personnel scolaire. Il peut aussi consentir une prime au rendement pour les établissements ou les districts qui réalisent des avancées significatives en matière de services éducatifs inclusifs.

⁴⁰ Les postes visés sont les suivants : personnel du ministère de l'Éducation, membres des conseils d'éducation de district scolaire, directeurs généraux de districts, directeurs de l'éducation, responsables des services aux élèves et directeurs d'école.

⁴¹ À titre indicatif, voici les ratios que recommandent le groupe de travail dans son rapport : un enseignant-ressource pour 30 élèves munis de plans d'intervention, un orthophoniste pour 1000 élèves, un ergothérapeute pour 1000 élèves, un psychologue scolaire pour 1000 élèves (travaillant à partir du bureau de district), un travailleur social par district (travaillant à partir du bureau de district). Ces ratios ne concernent que le personnel embauché par le district scolaire. Ce dernier peut aussi faire appel à des ressources externes pour combler des besoins spéciaux de manière ponctuelle.

RESPONSABILITÉS DES PRINCIPAUX INTERVENANTS DU MILIEU SCOLAIRE À L'ÉGARD DE LA MISSION D'INCLUSION (Rapport MacKay)			
Type de personnel	Compétences	Attitudes	Connaissances
Directeurs d'école	▪ Capacité de mobiliser les partenaires communautaires au profit de l'école et de tous ses élèves ▪ Capacité de mobiliser les parents en tant que partenaires éducatifs ▪ Capacité de donner le ton en ce qui concerne le travail d'équipe, la coopération et l'inclusion parmi le personnel et les élèves de l'école ▪ Capacité d'assurer la médiation et de pratiquer la résolution non conflictuelle des différends	▪ Une attitude positive envers tous les élèves ▪ Une appréciation de la diversité et de l'inclusion	▪ Connaissance des atouts et des organismes de la collectivité ▪ Vaste sensibilisation à une diversité des besoins particuliers ▪ Connaissance de l'autisme, des troubles d'apprentissage, du trouble déficitaire de l'attention (TDA), du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), d'autres besoins particuliers ainsi que de nombreux troubles du comportement ▪ Connaissance de la douance et de la diversité culturelle des styles d'apprentissage ▪ Connaissance de la technologie ▪ Connaissance d'une variété de méthodes d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion ▪ Connaissance d'une variété de stratégies pour la gestion du comportement
Enseignants réguliers	▪ Gestion de classe ▪ Création proactive d'un milieu d'apprentissage positif ▪ Pédagogie d'inclusion, renforcement de la collectivité et d'autres compétences d'inclusion ▪ Capacité d'enseigner dans un contexte de minorité linguistique (du moins pour les enseignants dans le secteur francophone) ▪ Capacité de faire participer activement les parents et d'autres partenaires	▪ Ouverture à travailler en partenariat avec les parents, les organismes communautaires et d'autres organismes ▪ Professionnalisme	▪ Vaste sensibilisation à une diversité de besoins particuliers ▪ Connaissance de l'autisme, des troubles d'apprentissage, du trouble déficitaire de l'attention (TDA), du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), d'autres besoins particuliers ainsi que de nombreux troubles du comportement ▪ Connaissance de la douance et des styles d'apprentissage découlant de diverses cultures ▪ Connaissance des outils de la technologie ▪ Connaissance d'une variété de méthodes d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion

RESPONSABILITÉS DES PRINCIPAUX INTERVENANTS DU MILIEU SCOLAIRE À L'ÉGARD DE LA MISSION D'INCLUSION (Rapport MacKay)			
Type de personnel	Compétences	Attitudes	Connaissances
Enseignants ressources	▪ Capacité de créer un climat et des liens positifs ▪ Capacité de déterminer correctement (dès le départ) les besoins des élèves et d'aiguiller, le cas échéant, les élèves ayant des besoins importants ou des difficultés plus complexes vers une équipe multidisciplinaire ▪ Compétence à faire fonctionner une variété d'appareils de technologie d'aide et pour en enseigner l'usage ainsi que pouvoir aider les élèves à déterminer leur besoin en matière d'appareils de technologie d'aide ▪ Compétence à établir des buts et objectifs mesurables pour une panoplie de besoins chez les élèves ▪ Capacité de faire participer activement les parents et d'autres partenaires	▪ Approche centrée sur l'enfant ▪ Acceptation d'une vision large de l'inclusion pour assurer une place adéquate à chaque élève dans la communauté d'apprentissage scolaire ▪ Ouverture d'esprit et ne pas porter de jugements à l'égard des élèves	▪ Connaissance d'une variété de stratégies d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion et de la réalisation du potentiel de chaque élève ▪ Connaissance d'une gamme de besoins particuliers ainsi que de la nature de l'apprentissage chez les surdoués ▪ Connaissance et utilisation de diverses méthodes pédagogiques et d'évaluation ▪ Connaissance du développement de l'enfant, du perfectionnement de l'apprentissage, des compétences et des stratégies pour l'apprentissage, des compétences et des stratégies pour la préparation aux tests

Enfin, il importe de souligner certaines mesures proposées dans le rapport MacKay qui viennent consolider l'approche inclusive privilégiée par le gouvernement néo-brunswickois. Ainsi, le rapport recommande que la *Loi sur l'éducation* rende davantage explicite le rôle du ministère de l'Éducation dans l'éducation préscolaire et l'intervention précoce, de manière à ce que les jeunes enfants à besoins éducatifs particuliers obtiennent la meilleure base possible pour une entrée harmonieuse dans le système régulier d'enseignement. En ce sens, le rapport invite le ministère de l'Éducation à développer un plan détaillé pour augmenter les efforts d'intervention précoce dans les secteurs stratégiques suivants :

- évaluation des besoins et des services requis;
- suivi de l'évolution cognitive du jeune enfant;
- éducation prénatale, néonatale, préscolaire et parentale;
- soutien parental, loisirs communautaires et possibilités de jeux;
- programmes préscolaires dans les écoles;
- stratégies d'intervention précoce conçues de manière à inclure les parents et les enfants ayant des besoins particuliers;
- valeur de l'intervention précoce comme pierre angulaire pour la prestation de services éducatifs

Dans cet esprit, le rapport MacKay enjoint le ministère de l'Éducation à explorer plus particulièrement la faisabilité d'un système de garderies et de centres de la petite enfance qui pratiquent l'inclusion.

Le groupe de travail souhaite par ailleurs que le ministère de l'Éducation procède à l'embauche de conseillers provinciaux en matière de besoins éducatifs spéciaux. À ce jour, il existe un conseiller provincial sur l'autisme, mais aucun pour les autres champs d'intervention qui relèvent de la déficience intellectuelle. Le rapport MacKay recommande d'augmenter à la fois le nombre et l'éventail des conseillers pouvant permettre la mise en œuvre des stratégies provinciales en éducation inclusive. Ces conseillers pourront aussi constituer une ressource importante en matière de formation continue pour le personnel enseignant de la province.

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'EXEMPLE NÉO-BRUNSWICKOIS
▪ Fusion du système ordinaire d'enseignement et de l'éducation spéciale en un système unifié apte à répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves, sans exceptions; ▪ investissement gouvernemental significatif et récurrent dans les interventions éducatives auprès des élèves dits « exceptionnels » depuis 1992; ▪ approche globale et holistique de l'école, toujours en lien avec les ressources de la communauté; ▪ élaboration d'un plan éducatif individuel pour chaque élève, par une équipe stratégique des services aux élèves, présente dans chaque école; ▪ proposition récente d'un modèle d'organisation des services à partir des résultats d'une vaste consultation publique tenue en 2005, dans le cadre des travaux de la Commission MacKay; ▪ proposition récente d'une stratégie de développement du leadership en matière d'inclusion scolaire; ▪ intervention précoce et éducation à la petite enfance favorisée pour les élèves handicapés; ▪ proposition de créer deux chaires universitaires consacrées à l'inclusion scolaire; ▪ proposition d'accorder une importance accrue à la formation continue des enseignants en matière d'éducation inclusive. Cette formation devrait être un élément important de l'évaluation des enseignants et des établissements.

6.2.2 La Commission scolaire Lester-B.-Pearson (Québec)

Dans son bilan des 25 ans d'application de la *Charte* publié en 2003, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse dressait le constat suivant :

Les politiques du ministère de l'Éducation confirment que la classe ordinaire est, pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle tout autant que pour tous les enfants, le lieu le plus propice à l'apprentissage tant académique que social. Malheureusement, la formulation de ces politiques n'a jamais obligé les commissions scolaires à développer une approche d'inclusion, ce qui a entraîné des différences troublantes dans les taux d'intégration d'une commission scolaire à l'autre (Garon et Bosset, 2003, p. 95).

À la lecture des déclarations annuelles de clientèles scolaires (DCS) transmises par les commissions scolaires au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), on ne peut que constater les écarts importants qui existent entre les commissions scolaires qui favorisent l'intégration et celles qui perpétuent un système d'enseignement ségrégué. D'une part, on retrouve quelques commissions scolaires, peu nombreuses, qui enregistrent un taux d'intégration à la classe ordinaire très élevé (75 % et plus). D'autre part, on retrouve plusieurs commissions scolaires qui enregistrent un taux très faible d'intégration à la classe ordinaire (moins de 30 %, dont certaines relativement importantes à moins de 20 %). Entre ces deux extrêmes se trouvent la majorité des commissions scolaires, soit 73,6 % de celles-ci (53 CS sur 72). De ce nombre, 68 % intègrent moins de la moitié des élèves handicapés aux classes ordinaires.

Une telle situation vient confirmer que l'intégration en classe ordinaire pour les élèves handicapés est loin d'être une chose assurée sur l'ensemble du territoire québécois. Pourtant, certaines commissions scolaires semblent très bien tirer leur épingle du jeu : 1) en respectant les principes de la *Loi sur l'instruction publique* et de la *Politique de l'adaptation scolaire*; 2) en adoptant un cadre organisationnel inspiré des récentes avancées internationales en matière de droit à l'éducation; 3) en élaborant une offre de services respectueuse des principes de l'éducation inclusive.

Depuis quelques années, un certain nombre de commissions scolaires ont entrepris de revoir leurs façons de faire en matière d'adaptation scolaire en proposant de nouvelles formes d'organisation des services destinés aux élèves à besoins particuliers. S'il faut se réjouir de ces initiatives prometteuses, il faut cependant signaler que, pour l'instant, nous ne disposons pas d'un recul suffisant pour évaluer les impacts de ces nouvelles pratiques éducatives et des modèles mis en place sur l'apprentissage des élèves présentant des besoins particuliers. Pour juger de la qualité des services qui sont offerts à ces élèves et pour mesurer la pertinence des interventions qui sont envisagées pour répondre à leurs besoins éducatifs, une période d'observation des pratiques des commissions scolaires suffisamment longue est requise.

Force est de constater qu'il n'existe que bien peu de commissions scolaires qui ont su soutenir des pratiques effectives d'inclusion scolaire de manière continue et sur un terme suffisamment long pour qu'on puisse en mesurer les effets. La Commission scolaire Lester-B.-Pearson, qui gère 70 établissements scolaires⁴² situés dans l'ouest de l'île de Montréal et dans la péninsule de Vaudreuil-Soulanges, au confluent du fleuve Saint-Laurent et de la rivière des Outaouais, constitue une heureuse exception à cet égard. Cette commission scolaire fut l'une des premières à emprunter la voie de l'éducation inclusive au Québec en s'engageant officiellement à scolariser les élèves handicapés en classe ordinaire dès 1984.⁴³ Cet engagement ne s'est pas démenti depuis. Le personnel de cette commission peut donc miser aujourd'hui sur plus de 20 années d'expérience en inclusion scolaire.

L'expérience d'inclusion scolaire vécue à la CS Lester-B.-Pearson depuis déjà plusieurs années est suffisamment développée pour qu'on puisse la considérer comme un point de comparaison pertinent pour cette analyse de modèles que nous effectuons. Elle paraît présenter un modèle à haute performance à plus d'un égard :

⁴² 40 écoles primaires, 12 écoles secondaires, cinq centres de formation professionnelle (CFP) et trois centres d'éducation aux adultes. Les effectifs scolaires déclarés pour 2004-2005 sont de 27 705 élèves répartis comme suit : 2 002 élèves pour l'ordre d'enseignement préscolaire, 14 178 pour l'ordre primaire et 11 525 pour l'ordre secondaire.

⁴³ Bien que la Commission scolaire Lester-B.-Pearson ait été créée en 1999 du fruit de la fusion de neuf commissions scolaires anglophones, on peut observer clairement qu'elle poursuit le travail entamé par la Commission scolaire Lakeshore, principale constituante de cette fusion.

- 1) parmi les commissions scolaires qui possèdent les clientèles les plus importantes, elle est aussi l'une de celles qui accueillent le plus fort contingent d'élèves EHDA. La présence de ces élèves dans les classes ordinaires n'est donc pas une réalité marginale pour le personnel éducatif de la CS Lester-B.-Pearson;
- 2) de toutes les politiques relatives à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exigée en vertu de l'article 235 de la *Loi sur l'instruction publique*, celle de la CS Lester-B.-Pearson est l'une des plus élaborée en ce qui a trait à l'organisation du soutien aux élèves et aux enseignants en classe ordinaire;
- 3) la CS Lester-B.-Pearson est l'une des quatre commissions scolaires québécoises qui maintient un taux d'intégration aussi élevé à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre préscolaire et primaire.

L'énoncé de mission de la CS Lester-B.-Pearson témoigne de l'approche inclusive privilégiée dans ses établissements :

Nous de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, y compris les élèves, les parents, les professionnels, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les administrateurs et les commissaires, tenons en haute estime :

- *le respect de soi, des autres, de notre diversité et de notre environnement;*
- *la recherche de l'excellence par la maximisation du potentiel de chacun et par la promotion de l'éducation continue;*
- *le développement du sens civique, de la coopération et de la solidarité communautaire;*
- *l'importance d'un environnement bienveillant, stimulant et sécuritaire qui sache répondre aux besoins de tous;*
- *une atmosphère favorisant l'ouverture, l'honnêteté, l'intégrité et la responsabilité.*

C'est à partir des grands principes contenus dans cet énoncé qu'a été élaboré le document « Politiques et usages administratifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », en vigueur depuis le 2 février 1998 et révisé le 6 juin 2003. Dans ce dernier, il est stipulé que la CS Lester-B.-Pearson « [...] s'engage à fournir une formation à tout élève, par laquelle il est encouragé à optimiser tout son potentiel ». Pour parvenir à cette fin, le moyen privilégié est celui de l'école communautaire dans laquelle chaque élève handicapé est invité à participer aux activités des classes ordinaires, tout en recevant des services d'appui à l'apprentissage qui auront été déterminé dans le cadre d'un plan d'intervention adapté (PIA).

Le recours à un placement en classe spécialisée ne peut être envisagé que si le cadre scolaire habituel ne peut répondre aux besoins éducatifs de l'élève. Ce type de placement, fruit de la concertation obligatoire entre les enseignants et les parents, ne pourra être considéré que dans des circonstances exceptionnelles où l'inclusion en classe ordinaire peut perturber significativement les apprentissages de l'élève concerné et/ou de l'ensemble de la classe. Le placement peut également être envisagé dans de rares cas où l'élève présente un comportement d'automutilation ou qu'il adopte une attitude agressive qui peut nuire à la sécurité des autres élèves et des enseignants. Il faut cependant retenir que la décision de placer un élève en classe spécialisée n'est pas irréversible. L'intervention des ressources spécialisées doit viser, autant que faire se peut, une réintégration en classe ordinaire.

Cependant, avant même de procéder à l'identification des élèves à « risque » ou handicapés, chaque école de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson procède, dès la rentrée scolaire, à la constitution des classes ordinaires et aux premières activités pédagogiques de celles-ci. Il s'agit d'une étape importante de l'année scolaire qui s'échelonne sur les premières semaines de celle-ci (de la fin août à la mi-octobre généralement). Cette première étape permet à l'enseignant titulaire d'une classe ordinaire de cartographier l'étendue des besoins éducatifs présents dans sa classe, d'expérimenter les modes d'enseignement qui permettront de répondre aux besoins éducatifs du plus grand nombre et, ultimement, d'identifier les élèves qui auront besoin d'un soutien éducatif additionnel afin de suivre le rythme de la classe. Dans sa démarche, l'enseignant est assisté par la direction de l'école, par les enseignants spécialisés ou par une équipe collaborant à la résolution de problèmes, le comité ressource *ad hoc*.

Ce dernier comité forme une équipe transdisciplinaire qui est constituée de la direction de l'école, d'enseignants et d'autres professionnels (psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, etc.). Il joue un rôle de soutien pour l'enseignant titulaire de la classe ordinaire et à ce titre, il collabore avec ce dernier à l'élaboration de stratégies éducatives permettant d'offrir une réponse adéquate aux besoins éducatifs particuliers. Sur demande de l'enseignant, ce comité peut être convoqué par la direction de l'école pour développer un plan d'action permettant d'intervenir auprès d'un élève en particulier. Ce plan ne constitue pas un plan d'intervention adapté (PIA), mais il peut contenir des éléments utiles si l'élaboration d'un PIA s'avérait nécessaire ultérieurement. Dès qu'un comité *ad hoc* est convoqué, les parents de l'élève doivent en être obligatoirement informés. Ces derniers doivent être en mesure de fournir un aperçu de l'environnement familial, ainsi que des renseignements relatifs aux difficultés que rencontre l'enfant, pour faciliter l'intervention du comité *ad hoc*.

Ce n'est qu'au terme de cette première étape de l'année scolaire que l'identification des élèves à « risque » ou handicapés est formellement entreprise. Suite à celle-ci, un plan d'intervention adapté (PIA) peut être adopté si cela s'avère approprié. Les parents sont invités à participer à son élaboration, en collaboration avec la direction de l'école, l'élève concerné (lorsque c'est possible) et le personnel travaillant avec ce dernier. La mise en place du PIA est sous la responsabilité de la direction de l'école, mais ce plan peut aussi être coordonné par un professionnel ayant une relation clé avec l'enfant : enseignant, orthopédagogue, orthophoniste,...

De la mi-octobre à la mi-mai, les objectifs éducatifs du PIA sont révisés à chaque session, en fonction des progrès de l'élève. Un minimum de 10 réunions entre des membres de l'équipe éducative de l'école et les parents ou tuteurs de l'élève doivent être prévues pour discuter des progrès de ce dernier, tout au long de l'année scolaire. Ces échanges qui doivent être consignés au PIA peuvent prendre la forme de rapports d'évaluation, d'entrevues, de rencontres et de contacts téléphoniques ou écrits. L'enseignant régulier contacte les parents ou tuteurs de l'élève à la fin de l'année scolaire afin de dresser un bilan des progrès effectués à long terme et d'évaluer la réussite des objectifs annuels. Ce bilan doit permettre de discuter du plan à mettre de l'avant pour l'année suivante et, le cas échéant, le plan de mise en œuvre de la transition vers un ordre d'enseignement supérieur ou vers le marché du travail. C'est à l'équipe pédagogique de l'école de planifier ensuite les interventions envisagées pour l'année suivante.

Le département des Services aux élèves de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson met à la disposition des établissements scolaires un nombre important de ressources professionnelles qui permettent de mettre en œuvre les plans d'intervention adaptés. Notons principalement les ressources suivantes :

- des enseignants spécialisés qui prodiguent des enseignements personnalisés ou en petits groupes d'élèves, qui assistent les enseignants titulaires avec des modifications de programme, et coordonnent le soutien. C'est à la direction de l'école qu'incombe la gestion des heures de ces professionnels, en fonction des besoins éducatifs exprimés et du budget qui est consenti à l'établissement;
- un service d'intervention précoce en alphabétisation qui vise à maximiser la façon dont les élèves utilisent l'information écrite pour fonctionner en société;
- des psychologues fournissant de services d'intervention, de consultation et d'évaluation (présents dans chaque école);
- des conseillers d'orientation qui offrent un soutien aux élèves du secondaire pour effectuer une transition harmonieuse vers le marché du travail (présents dans chaque école secondaire);
- des préposés aux élèves handicapés, connus également sous le titre de « Soutien à l'intégration », qui assistent les élèves EHDAA dans leurs activités quotidiennes au sein de l'école. Chaque école se voit allouer un nombre d'heures de soutien en fonction de l'ensemble des besoins spéciaux exprimés et ce, indépendamment des types de handicap qu'on y retrouve;
- des techniciens en éducation spécialisée (TES) qui interviennent directement dans les classes ordinaires et développent des programmes éducatifs pour les élèves EHDAA inscrits;
- des responsables de stages qui agissent au sein de l'école secondaire en tant que lien avec les ressources communautaires et assistent l'intégration au marché du travail. À ce sujet, la CS Lester-B.-

Pearson a également développé un programme d'éducation coopératif qui favorise le passage au marché du travail pour les jeunes déficients intellectuels âgés de 18 à 21 ans. Plusieurs entreprises situées sur le territoire de la commission scolaire participent à ce programme en intégrant de jeunes stagiaires à leur main-d'œuvre régulière. Par ailleurs, la CS Lester-B.-Pearson a négocié une entente avec deux collèges locaux pour dispenser une formation qui allie travail et études pour les élèves handicapés. Cette formation comprend trois volets : formation continue, développement social et préparation aux exigences du marché du travail. Elle permet aux élèves handicapés de poursuivre une formation scolaire avec des élèves du même âge, au-delà de la scolarité obligatoire. Chaque élève handicapé est parrainé par un élève du secteur régulier d'enseignement collégial. Ce dernier agit à titre de mentor pour l'élève et l'assiste dans ses apprentissages (*buddy program*);

- des orthophonistes fournissant des services d'intervention et d'évaluation pour les élèves ayant des difficultés d'élocution et langagières, des services de consultation pour les enseignants et des programmes pour la maison et l'école (présents dans chaque école);
- des spécialistes des troubles du spectre autistique réunis au sein d'une équipe multidisciplinaire de professionnels (psychologues, thérapeutes en analyse behaviorale appliquée, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, orthophonistes...) qui fournit des services d'évaluation, de consultation, d'intervention et des programmes de développement pour les élèves autistes. À ce titre, la CS Lester-B.-Pearson a reçu le statut de Centre d'excellence pour l'autisme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Une partie importante des activités de ce centre est consacrée au développement de cadres d'interventions pour l'enseignement à des clientèles autistes, ainsi qu'à la recherche sur les besoins particuliers de ces dernières (en collaboration avec des institutions universitaires).

Enfin, il faut souligner que la CS Lester-B.-Pearson accorde une grande attention à la formation continue de son personnel éducatif en offrant diverses activités de perfectionnement professionnel : série de conférences sur les besoins éducatifs particuliers, réseau de ressources au secondaire, programme LINK (formation des ressources au primaire), planification d'interventions pour les problèmes de comportement, interventions intensives en lecture, etc.

CE QU'IL FAUT RETENIR DE L'EXEMPLE DE LA COMMISSION SCOLAIRE LESTER-B.-PEARSON

- Chaque élève handicapé est invité à participer aux activités des classes ordinaires, tout en recevant des services d'appui à l'apprentissage qui auront été déterminés dans le cadre d'un plan d'intervention adapté;
- le recours à un placement en classe spécialisée constitue une mesure exceptionnelle. Il ne doit être envisagé que si l'inclusion en classe ordinaire perturbe sérieusement les apprentissages de l'élève concerné et/ou de l'ensemble de la classe;
- l'intervention en classe spécialisée doit viser, autant que possible, une réintégration en classe ordinaire;
- présence d'un comité *ad hoc* dans chaque établissement chargé d'évaluer les besoins éducatifs des élèves EHDAA et de résoudre les problèmes liés à l'allocation des ressources éducatives destinées à ces derniers;
- période d'observation durant les premières semaines de l'année scolaire, où l'enseignant régulier expérimente et évalue les méthodes d'enseignement qui lui permettront de gérer sa classe en tenant compte des besoins éducatifs particuliers;
- au terme de cette période, un plan d'intervention adapté (PIA) est élaboré lorsque la situation d'un élève le requiert;
- un minimum de 10 rencontres entre les parents d'un élève bénéficiant d'un PIA et l'équipe éducative de l'école doit être fixé au courant de l'année scolaire;
- en accord avec plusieurs entreprises situées sur le territoire de la CS, un programme d'éducation coopératif est développé qui favorise le passage du marché du travail pour les jeunes déficients intellectuels âgés de 18 à 21 ans;
- centre d'excellence pour l'autisme, en lien avec des milieux de recherche universitaire;
- vaste programme de formation continue pour le personnel éducatif.

7. LES IMPACTS DES PRATIQUES INCLUSIVES SUR L'APPRENTISSAGE, LA SOCIALISATION ET LA QUALIFICATION DES ÉLÈVES

Le second alinéa de l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* présente ainsi la mission qui incombe à l'école québécoise :

*Elle 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.*⁴⁴

En fonction du champ d'action qu'une telle disposition législative vient définir pour l'école, il apparaît pertinent d'observer les résultats qui ont été obtenus là où des expériences d'éducation inclusive ont été menées. Les pages qui suivent présentent les conclusions qui ont été tirées des principales recherches évaluatives internationales menées durant les 20 dernières années, au regard des objectifs liés à la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier).

D'entrée de jeu, il importe cependant de souligner, comme le font plusieurs pédagogues concernés par la problématique de l'adaptation scolaire (Vienneau, 2004; Reuter et Carra, 2005; Fournier, 2007), que peu d'études d'envergure sur les impacts de ces pédagogies ont été réalisées dans les deux dernières décennies. Les raisons qui justifient ce faible volume de connaissances accumulées à l'égard des résultats des pédagogies de l'inclusion sont de plusieurs ordres.

⁴⁴ *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3. C'est nous qui soulignons.

1. Bon nombre d'acteurs du milieu scolaire (directeurs d'école, enseignants, parents, etc.) continuent à trouver leurs repères dans les pédagogies classiques. La prégnance de la « forme scolaire » traditionnelle (où un maître transmet une discipline précise à une classe entière par le biais d'un enseignement magistral) induit que les pédagogies de l'inclusion (enseignement en co-responsabilité, socioconstructivisme, pédagogie de l'interaction, etc.) ne peuvent exister qu'à la marge du système actuel.
2. De ce fait, il existe encore très peu d'expériences complètes d'inclusion scolaire. Plusieurs de ces expériences prennent la forme de projets à durée limitée qui ne s'inscrivent pas dans la durée. Il importe pourtant de disposer d'un temps suffisant pour pouvoir mettre en évidence les effets des pratiques éducatives inclusives sur l'apprentissage des élèves à besoins particuliers.
3. La collecte des données empiriques nécessaires à une évaluation rigoureuse des impacts de l'inclusion nécessite qu'on puisse comparer les résultats d'élèves fréquentant des classes inclusives avec ceux d'élèves fréquentant une classe ordinaire sans mesure d'adaptation de l'enseignement. La majorité des études évaluatives réalisées depuis la fin des années 1980 ne remplissent pas les exigences de la comparaison, souvent par manque de moyens ou par ce que le protocole de recherche ne prévoit pas un temps suffisant pour colliger de telles données (Reuter et Carra, 2005).

Les recherches qui font l'objet de la présentation qui suit ont su éviter ces obstacles méthodologiques, tout en colligeant des données auprès d'échantillons d'élèves à besoins particuliers suffisamment vaste pour être généralisable à un plus vaste ensemble.

7.1 INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée

L'énoncé de politique éducative formulé par le ministère de l'Éducation en 1997 décrit ainsi la mission d'instruction confiée à l'école québécoise:

*L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement.*⁴⁵

Plusieurs recherches évaluatives démontrent les avantages d'une approche inclusive de l'école en ce qui a trait à la transmission des savoirs fondamentaux pour les élèves présentant un handicap physique ou intellectuel.

- En ce qui concerne l'**apprentissage de la langue maternelle**, un nombre important de recherches évaluatives démontre que les élèves à besoins particuliers ont, pour le niveau préscolaire et les deux premières années de l'enseignement primaire, le **même rythme d'apprentissage que les élèves « réguliers »** lorsqu'ils évoluent dans le contexte d'une classe inclusive (Projektgruppe Integrationsversuch, 1989; Wiersema, 1991; Self et al., 1991; Banerji et Daley, 1995; Dür et Scheidbach, 1995; Stevens et Slavin, 1995; Houtveen et al., 1997). En ce qui concerne l'apprentissage de la langue parlée, cette observation vaut pour l'ensemble des élèves handicapés, y compris ceux qui présentent une déficience intellectuelle jugée modérée ou sévère. Pour ce qui est de l'écriture, ces derniers élèves accusent cependant un retard davantage marqué sur leurs collègues « réguliers ». Il n'en demeure pas moins qu'ils apprennent à écrire à un rythme beaucoup plus rapide dans une classe ordinaire que dans une classe spécialisée. Cette dernière observation vaut d'ailleurs pour l'ensemble de l'enseignement primaire.
- Ces recherches démontrent également qu'en bénéficiant d'un support éducatif approprié, la majorité des élèves à besoins particuliers (sauf pour ceux qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère) obtiennent, à l'ordre d'enseignement primaire, des **résultats comparables** aux élèves réguliers en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue maternelle (notes moyennes équivalentes ou, dans certains cas, supérieures à celles du reste de la classe).

⁴⁵ Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*, Québec : MEQ, 1997, p. 9.

- Une **étude longitudinale** allemande (Projektgruppe Integrationsversuch, 1989) menée durant **une période de huit ans** dans **trois classes inclusives multi-niveaux**⁴⁶ d'une école primaire de Berlin a démontré que **les résultats scolaires des élèves à besoins particuliers qui fréquentaient celles-ci s'avéraient supérieurs** à ceux observés chez les élèves inscrits dans des classes spéciales **en ce qui a trait aux compétences liées à la communication orale, ainsi qu'à la rédaction**. Des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des parents des 45 élèves concernés par le projet ont révélé une forte adhésion de ceux-ci au projet d'école inclusive, ainsi qu'un haut niveau de satisfaction à l'égard des résultats obtenus par leur(s) enfant(s). Ce niveau de satisfaction élevé a été observé tant chez les parents d'élèves à besoins particuliers que chez les parents d'élèves « réguliers » qui ont par ailleurs noté que **l'intégration d'élève à besoins particuliers dans la classe ne nuisait pas aux apprentissages de leurs enfants**.
- Un projet de recherche-action mené auprès de **1 299 élèves du secteur d'enseignement primaire du Maryland durant deux ans** a permis de constater les effets bénéfiques des pédagogies interactives et de l'enseignement en co-responsabilité (*team-teaching*) sur **l'apprentissage de la langue maternelle** pour les élèves handicapés (Stevens et Slavin, 1995). 21 classes inclusives ont été formées dans deux écoles situées en milieu périurbain. Les résultats des élèves de ces classes furent comparés à ceux d'élèves fréquentant des classes ordinaires sans mesures d'adaptation particulière : 24 classes ordinaires dans trois écoles primaires. La proportion d'élèves handicapés présents dans chacune des classes (inclusives ou non) variait entre 4 % et 15 % (7,2 % en moyenne). Après deux ans d'enseignement, il fut observé que **les élèves handicapés qui fréquentaient les classes inclusives obtenaient**, aux évaluations périodiques prévues dans le protocole de recherche, **des résultats supérieurs** aux élèves handicapés fréquentant des classes ordinaires, tant en **compréhension de textes**, qu'en **expression orale** ou en **maîtrise du vocabulaire**. Qui plus est, il a été observé que les élèves réguliers qui évoluaient dans une classe inclusive obtenaient également une performance supérieure à ceux qui fréquentaient des classes ordinaires sans mesures d'adaptation. La fin du projet a marqué un retour vers des pratiques traditionnelles de gestion des classes ordinaires. **L'abandon des pédagogies de l'inclusion et de l'enseignement en co-responsabilité** dans les 21 classes expérimentales **a entraîné une chute importante des résultats des élèves handicapés** aux évaluations périodiques qui ont suivi.⁴⁷
- Une étude similaire menée dans une **école primaire publique de Minneapolis (Minnesota)** (Self et al., 1991) a permis d'observer **l'impact de pratiques d'enseignement en co-responsabilité sur l'apprentissage de la lecture** pour des élèves à haut risque d'échec fréquentant des classes ordinaires. Un projet-pilote d'une durée de **trois ans** a permis d'instaurer dans l'ensemble des classes ordinaires de cette école une gestion partagée de **l'enseignement de la lecture** par un enseignant régulier et un enseignant spécialisé. Dans ce projet, l'enseignant régulier est responsable de l'animation de la classe durant les activités de lecture prévues à l'horaire régulier. L'enseignant spécialisé vient en appui à l'enseignant régulier, en fournissant le support nécessaire pour les élèves qui éprouvent des difficultés lors de ces activités. Ces élèves reçoivent ensuite un **enseignement supplémentaire** de 25 minutes par jour en groupe restreint où l'enseignant spécialisé propose des activités de lecture en fonction des observations qu'il a réalisées durant les heures régulières de cours. L'enseignant régulier assiste à ces activités complémentaires de façon ponctuelle, de manière à ce qu'il

⁴⁶ Dans chacune de ces classes, on retrouve 10 élèves « réguliers » et cinq élèves à besoins particuliers. Chaque classe est dirigée par un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé travaillant en équipe pour dispenser l'enseignement (*Zwei-Pädagogen-System* – système à deux pédagogues).

⁴⁷ Des chercheurs néerlandais en sont arrivés au même constat lors d'un projet de recherche-action visant à mettre sur pied un réseau d'écoles inclusives au Pays-Bas (Houtveen et al., 1997). Dans ce projet, **12 écoles** adoptèrent un programme éducatif qui s'appuie sur **un enseignement en co-responsabilité**. Par ailleurs, **11 écoles ordinaires** proposèrent le même programme d'enseignement **sans mesures d'adaptation** pour les élèves à besoins particuliers. Il fut observé que les élèves à besoins particuliers qui fréquentaient les écoles inclusives obtenaient **de meilleurs résultats aux évaluations périodiques en lecture** que les élèves fréquentant les écoles ordinaires sans adaptation. Le projet d'enseignement coopératif fut malheureusement abandonné au terme de la recherche. Pour une bonne part des élèves à besoins particuliers qui avaient évolué dans ce contexte éducatif, on observa dans l'année qui suivit **une nette régression au niveau des apprentissages en lecture**.

puisse être témoin des progrès des élèves à besoins particuliers qui fréquentent sa classe. Chaque élève est soumis à une **évaluation trimestrielle** de ses apprentissages. L'analyse des résultats de ces évaluations a démontré que l'ensemble des élèves à besoins particuliers effectuait des **progrès significatifs** en lecture lorsqu'ils se trouvaient dans une classe où l'enseignement en co-responsabilité était privilégié. Des observations menées dans des classes ordinaires où l'enseignant régulier ne bénéficiait que d'un support minimal d'un enseignant spécialisé ont par ailleurs démontré que les élèves à besoins particuliers connaissaient des progrès moindres (voire aucun progrès pour les élèves présentant une déficience intellectuelle modérée ou sévère) dans ce contexte.

- Dans leur étude sur l'enseignement en co-responsabilité menée dans **trois écoles primaires du Maryland**, Stevens et Slavin (1995) ont également observé les effets bénéfiques des pédagogies interactives sur l'apprentissage des **mathématiques** et des **sciences**. Après deux ans d'études, les élèves à besoins particuliers ayant évolué en contexte inclusif obtinrent de meilleurs résultats aux évaluations périodiques de **calcul** et de **géométrie** que les élèves à besoins particuliers fréquentant des classes ordinaires sans support éducatif approprié.
- Une recherche similaire menée par Mastropieri *et al.* (1998) a permis de comparer les résultats d'une **classe inclusive de science de 4^e année d'une école du Midwest américain** avec ceux obtenus dans deux classes ordinaires sans support éducatif approprié. Les chercheurs ont observé les progrès effectués par les élèves de chacune de ces classes durant une période de sept semaines pendant laquelle se tenait le module d'apprentissage des écosystèmes prévu dans le curriculum régulier. L'enseignant responsable de la classe « expérimentale » était assisté dans la gestion de sa classe par un enseignant spécialisé. Dans les deux autres classes, l'enseignant régulier assumait seul la tâche d'enseignement, sans adaptation du contenu du module au rythme d'apprentissage et aux capacités des élèves à besoins particuliers. Les élèves de chacune des classes furent soumis à **deux tests pour évaluer l'acquisition de connaissances**. Ils participèrent également à **l'élaboration d'un projet pédagogique** (bâtir un petit écosystème comprenant une diversité de formes vivantes). Enfin, au terme du module, ils furent soumis à **un sondage portant sur leurs attitudes à l'égard de la science**. En ce qui concerne les résultats aux tests, les élèves à besoins particuliers ayant fréquenté la classe inclusive obtinrent **des notes beaucoup plus élevées** que leurs semblables fréquentant les deux classes ordinaires. L'observation du projet pédagogique a par ailleurs permis de constater les bienfaits de la pédagogie interactive pour les élèves présentant une déficience intellectuelle : ces derniers **ont participé de manière beaucoup plus active à l'expérimentation** lorsqu'ils se trouvaient en contexte inclusif. Ils ont **davantage intégré les diverses étapes de la démarche scientifique** et ont pu, en procédant par imitation, répéter avec succès celles-ci de manière à obtenir des résultats concluants. Quant aux attitudes à l'égard de la science, les chercheurs ont noté **une plus grande ouverture à la démarche scientifique** chez les élèves fréquentant la classe inclusive, qu'ils soient identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers ou non.
- Enfin, une recherche néerlandaise menée auprès de **3 648 élèves** (répartis dans 186 classes de 8^e année de **176 écoles secondaires**) a permis de constater que les élèves qui présentaient **une déficience intellectuelle moyenne à sévère** obtenaient de **meilleurs résultats en mathématiques** lorsqu'ils évoluaient dans une classe hétérogène que lorsqu'ils fréquentaient une classe où ils étaient regroupés avec des élèves qui présentent les mêmes limitations intellectuelles qu'eux (Guldemond, 1994). Les classes hétérogènes qui privilégient la constitution de petites communautés d'apprenants, notamment par le travail en dyade (un élève régulier est jumelé à un élève à besoins particuliers), favorisent **la coopération entre élèves** : chaque élève doit corriger le travail de ses pairs et discuter avec eux des erreurs commises. Cette pratique favorise **le développement d'un meilleur raisonnement** qui s'avère très profitable pour l'apprentissage des mathématiques chez les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère.

7.2 SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble

L'énoncé de politique éducative formulé par le ministère de l'Éducation en 1997 décrit ainsi la mission de socialisation de l'école québécoise :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du « vivre

ensemble ». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

De nombreuses recherches se sont attardées aux impacts des pédagogies de l'inclusion sur l'intégration des élèves à besoins particuliers à la vie sociale de la classe.

- Plusieurs recherches démontrent que l'adoption de pratiques pédagogiques de l'inclusion dans une classe ordinaire entraîne, chez l'ensemble des élèves, une **ouverture plus grande à la diversité** (Mastropieri *et al.*, 1998), une **acceptation de la différence** qui génère un **climat de solidarité** entre tous les élèves (Specht, 1993; Salisbury *et al.*, 1995).
- On observe chez les élèves à besoins particuliers qui fréquentent des classes inclusives des **contacts beaucoup plus fréquents avec les élèves dits « réguliers »** (Dumke, 1991; Specht, 1993; Stevens et Slavin, 1995). Une recherche américaine (Fryxell et Kennedy, 1995) menée dans une école primaire d'Hawaï auprès de 18 élèves handicapés (neuf élèves dans une classe inclusive, neuf dans une classe ordinaire sans enseignement adapté) a permis d'observer que les élèves en contexte inclusif développaient **des liens beaucoup plus intenses** avec leurs camarades de classe non handicapés que ceux qui évoluaient en contexte régulier sans adaptation. Par exemple, dans une journée régulière de classe, on note que les élèves de la classe inclusive développent davantage de contacts sociaux d'une durée de plus de 15 minutes que leurs homologues de la classe ordinaire sans mesures d'adaptation. Qui plus est, les élèves de la classe inclusive **développent également des liens significatifs avec un plus grand nombre d'individus** que les élèves en contexte régulier, lors d'une journée de classe. Cette **fréquence plus élevée des relations sociales** se traduit par des **marques de soutien social aux élèves handicapés** qui sont **plus nombreuses** en classe inclusive : soutien affectif, circulation plus grande de l'information, aide matérielle, assistance dans la prise de décision, etc.). Il faut noter qu'on observe aussi que les élèves handicapés des classes inclusives apportent eux aussi plus de soutien à leurs semblables et aux autres élèves que ceux qui fréquentent la classe ordinaire sans adaptation.
- Une recherche autrichienne (Dür et Scheidbach, 1995) menée dans **31 classes inclusives** de 29 établissements primaires a permis d'évaluer l'impact de l'enseignement coopératif sur l'intégration sociale des élèves à besoins spéciaux, et plus particulièrement des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Les classes observées contenaient **90 élèves à besoins particuliers**, dont **52** furent identifiés comme étant des **élèves à apprentissage lent** et **18** comme présentant une **déficience intellectuelle moyenne à sévère**. Il fut observé que l'ensemble de ces élèves arrivait à suivre le rythme de la classe, et qu'ils obtenaient aux épreuves sommatives des résultats à peine inférieurs à ceux des élèves dits réguliers (sauf pour les quelques cas plus lourds qui obtenaient tout de même des résultats supérieurs à ceux qui avaient été observés dans les classes spécialisées qu'ils fréquentaient auparavant). Les entrevues menées auprès des élèves à besoins particuliers ont démontré que ces derniers **se sentaient davantage acceptés par leurs camarades de classe** dans un contexte inclusif que s'ils fréquentaient une classe sans mesures d'adaptation, ni pédagogies appropriées à leur situation. Par ailleurs, les entrevues menées auprès des élèves réguliers ont démontré que ceux-ci appréciaient non seulement la présence d'élèves à besoins particuliers dans leur classe, mais qu'ils souhaitaient **contribuer à la réussite** de ces derniers. Les chercheurs ont noté que des **liens d'amitié permanents** se sont tissés entre plusieurs élèves trisomiques et des élèves réguliers, notamment.
- En ce qui concerne les liens d'amitiés entre élèves à besoins particuliers et élèves réguliers, une recherche allemande (Preuss-Lausitz, 1998) permet de constater qu'un **plus grand nombre de relations amicales se tissent dans les classes inclusives** que dans les classes sans élèves à besoins particuliers. Non seulement le **climat de coopération** entre les élèves permet de tisser des liens entre les élèves réguliers, mais aussi entre ces derniers et les élèves à besoins particuliers. Il a, par ailleurs, été observé que **la majorité des relations entre élèves réguliers et élèves à besoins éducatifs particuliers se poursuivent à l'extérieur de l'école**.

- Une recherche néerlandaise (Oudenhoven et Baarveld, 1999) menée auprès de 236 élèves handicapés, parmi lesquels on retrouve 37 élèves présentant une déficience intellectuelle et 26 élèves présentant des déficiences multiples (avec pour la plupart de légers retards intellectuels) a démontré que lorsque ceux-ci évoluent dans une classe où les pédagogies de l'inclusion et de l'interaction sont mises de l'avant, **le climat de la classe est beaucoup plus favorable à leur intégration**. On note, dans ces classes, **beaucoup moins de pratiques d'intimidation ou de « taxage »** envers les élèves handicapés que dans les classes qui ne favorisent pas ces approches pédagogiques. Qui plus est, les élèves réguliers apprennent à aider les élèves handicapés dans leurs apprentissages, tout comme dans leurs déplacements. Ces pratiques de solidarité ont, de l'avis des enseignants, **une influence positive sur le développement social** des élèves handicapés, mais également des élèves réguliers qui jouent un rôle positif auprès de ces derniers.
- Le pédagogue britannique Erling Roland (1999) a observé la même dynamique dans une étude qu'il a menée auprès de **quatre classes de niveau primaire en Norvège** (deux groupes expérimentaux où l'enseignant adopte des pratiques pédagogiques socioconstructivistes et deux groupes contrôle où l'enseignant opte pour une gestion de classe « classique »). La recherche démontre que les élèves handicapés développent un **sentiment d'appartenance au groupe beaucoup plus grand** dans le contexte de la classe expérimentale que dans celui de la classe contrôle. Ce sentiment s'accompagne d'une **plus grande estime de soi** pour tous les élèves handicapés, y compris ceux qui présentent une déficience intellectuelle moyenne ou sévère.⁴⁸ La majorité des élèves handicapés qui fréquentent les classes expérimentales identifient **l'attitude positive que les élèves réguliers ont à leur égard** comme un facteur déterminant du **sentiment de confiance** qu'ils éprouvent à fréquenter leur classe. Le chercheur note également que **les pratiques d'intimidation (bullying) sont marginales, voire quasi inexistantes**, dans les classes expérimentales, alors qu'elles sont beaucoup plus fréquentes dans les classes contrôle.

7.3 QUALIFIER, selon des voies diverses

L'énoncé de politique éducative formulé par le ministère de l'Éducation en 1997 décrit ainsi la mission de qualification de l'école québécoise :

L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et les aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation.

L'impact des pratiques d'inclusion scolaire sur cet objectif de la politique éducative québécoise apparaît beaucoup plus difficile à évaluer car les expériences de formation professionnelle pour les jeunes élèves handicapés sont, pour la plupart, assez récentes. Qui plus est, pour mesurer l'impact réel de cette formation, un temps suffisamment long est nécessaire pour observer le cheminement de l'élève handicapé : il faut, dans un premier temps, observer les résultats obtenus en classe, puis ensuite analyser comment la transition vers l'univers du travail s'effectue, pour enfin évaluer si il y a une réelle intégration sociale qui se produit. Ce processus de recherche nécessite de suivre l'élève durant plusieurs années, généralement dans le contexte d'une étude longitudinale. L'absence de ressources pour mener de telles études et la relative nouveauté des programmes de formation professionnelle qui tiennent compte des besoins éducatifs spéciaux expliquent cette absence de données en ce qui a trait aux objectifs de qualification professionnelle de l'école.

Il nous est cependant permis de noter que la formation générale prévue au curriculum régulier des sec-teurs d'enseignement primaire et secondaire peut offrir aux élèves à besoins particuliers des compétences pertinentes pour le travail, si ces élèves évoluent en contexte inclusif. Voici quelques exemples de recherches qui démontrent la pertinence de l'approche inclusive pour développer ces compétences.

⁴⁸ L'estime de soi est ici mesurée grâce à l'échelle psychométrique de Rosenberg (*Rosenberg' self-esteem scale*).

- Mastropieri *et al.* (1998) ont démontré dans l'étude sur l'enseignement des sciences évoqué précédemment que l'utilisation des pédagogies de la coopération contribue à forger chez tous les élèves (handicapés et non handicapés) un **sens des responsabilités** qui oblige à développer un **travail d'équipe** où chaque élève se voit attribuer une tâche particulière visant à **réaliser un projet commun**. Ce projet ne peut être mené à bien que si chaque élève qui y contribue dispose d'un **appui de ses pairs**.
- Une recherche allemande (Dumke, 1991) menée dans 10 classes inclusives a, par ailleurs, démontré que les élèves handicapés qui les fréquentent ont un **rendement beaucoup plus constant** en ce qui concerne la réalisation des diverses activités pédagogiques (leçons, devoirs, projets éducatifs particuliers, etc.) que lorsqu'ils fréquentaient des classes spécialisées. Dans un contexte inclusif, ils sont **plus nombreux à compléter le travail exigé par l'enseignant** et à remplir toutes les exigences des activités pédagogiques suggérées. Les pratiques d'enseignement en petits groupes d'apprenants semblent contribuer à la **persévérance** des élèves lorsqu'ils ont des tâches particulières à réaliser.
- Enfin, Werner Specht (1995) a interrogé **1 684 enseignants autrichiens** (approximativement 80 % dans les écoles primaires et 20 % dans les écoles secondaires) qui évoluent dans des contextes éducatifs où se côtoient des classes inclusives et des classes spécialisées. Pour la majorité des enseignants rencontrés (près de 65 %), les élèves à besoins particuliers qui fréquentent des classes inclusives démontrent une **plus grande autonomie dans l'accomplissement de tâches de faible ou moyenne complexité** (ne faisant pas appel à une capacité d'abstraction trop élevée) que les élèves des classes spécialisées. Qui plus est, les enseignants observent que les élèves réguliers qui fréquentent les classes inclusives sont plus nombreux à **initier des activités avec des élèves handicapés** à l'extérieur de la classe (lors des périodes de récréation, des activités parascolaires ou, selon ce que les parents des élèves réguliers rapportent, à la maison, le soir ou le week-end). Specht note que la présence d'élèves handicapés dans l'environnement éducatif immédiat des élèves réguliers contribue à **développer des aptitudes particulières pour interagir positivement** avec ceux-ci.

8. VERS UNE PRATIQUE EFFECTIVE DE L'INCLUSION

8.1 Paramètres organisationnels à considérer

L'ensemble des modèles présentés dans les sections précédentes nous permet d'identifier certains paramètres organisationnels qui apparaissent susceptibles de contribuer à la réussite d'une intégration massive des élèves à besoins particuliers dans les classes et écoles ordinaires. Plusieurs mesures proposées dans des contextes pourtant forts différents présentent des similitudes étonnantes et des résultats qui ont en commun de favoriser l'intégration complète des élèves handicapés dans le système régulier d'enseignement. Bon nombre de ces initiatives constituent aujourd'hui des pratiques exemplaires qui ont essaimé à l'extérieur des frontières où elles ont vu le jour. Certaines d'entre elles méritent qu'on les envisage avec sérieux, d'autant qu'elles proviennent de systèmes éducatifs dont l'organisation peut s'apparenter à celle du système québécois.

Dans les pages qui suivront, nous souhaitons ouvrir la discussion autour de certains paramètres organisationnels qui nous semblent garantir une accessibilité accrue aux classes ordinaires, tout en assurant une qualité de services qui évite l'écueil de l'intégration «sauvage». Les modèles nationaux que nous avons explorés dans les sections précédentes ont d'ailleurs su atteindre avec succès ce double objectif. Ils sont, en ce sens, riches d'enseignement et il peut être avisé de s'en inspirer pour garantir l'intégration scolaire la plus complète de tous les élèves à besoins particuliers. Les paramètres qui suivent ont été regroupés en fonction des responsabilités des principaux acteurs du système éducatif québécois. Certains de ces paramètres correspondent déjà à des pratiques qui ont cours dans le réseau éducatif québécois. Il convient d'en signaler l'existence. Nous estimons cependant que ces pratiques devraient faire l'objet d'une évaluation rigoureuse de leur pertinence et de leur efficacité aux regards des paramètres qui sont ici présentés. Une telle évaluation permettrait de reconduire certaines pratiques qui offrent des résultats probants, d'en amender d'autres qui ne répondent pas adéquatement aux objectifs visés ou encore de substituer certaines pratiques jugées peu productives par d'autres qui s'avèrent plus prometteuses.

Enfin, il importe de signaler que l'impulsion initiale qui doit être donnée pour que de tels paramètres puissent s'actualiser ne saurait venir que des plus hautes instances décisionnelles du réseau éducatif québécois. À ce titre, **le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) se doit d'assumer un leadership fort dans la mise en œuvre d'un modèle de service qui garantira l'accès le plus large possible aux élèves à besoins particuliers**. Il doit également consentir un effort supplémentaire dans l'allocation de ressources humaines et matérielles suffisantes pour assurer une participation active des élèves à besoins particuliers aux activités des classes ordinaires.

Pour atteindre cet objectif, nous considérons (à la lumière de l'analyse des modèles que nous avons décrits précédemment) que les paramètres suivants doivent être réunis :

8.1.1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS)

- De préférence, le Ministère privilégie **une démarche progressive vers l'inclusion** qui permet aux acteurs du milieu scolaire de s'approprier graduellement les principes et les pratiques propres à cette approche éducative. Le Ministère assure la mise en œuvre de cette démarche et, à ce titre, développe des **stratégies de diffusion d'un modèle d'inclusion scolaire** qui sont respectueuses du rythme d'assimilation et d'acceptation de ce dernier chez l'ensemble des acteurs du réseau. Des **mécanismes d'évaluation continue sont instaurés** pour mesurer les difficultés d'implantation de ce modèle dans le réseau éducatif québécois et, le cas échéant, le Ministère prévoit les adaptations nécessaires afin de poursuivre les objectifs de l'inclusion scolaire.
- À cet égard, le Ministère met en œuvre **une stratégie de développement du leadership** qui permet de favoriser l'émergence d'une vision solide et partagée de l'inclusion dans l'ensemble du réseau éducatif québécois. Comme le cadre d'action de Salamanque et le rapport MacKay (Nouveau-Brunswick) le suggèrent, un **programme de formation pour l'ensemble des décideurs du réseau** est mis en place : personnes à l'emploi du Ministère, conseils de commissaires scolaires, directeurs d'établissements, responsables des services éducatifs, etc. Ces décideurs sont appelés à agir à titre de promoteurs (*agents multiplicateurs*) du modèle d'inclusion scolaire dans les structures où ils exercent leur autorité. Le programme de formation envisagé est conçu en collaboration avec un ou des département(s) universitaire(s) d'administration de l'éducation, et est dispensé par le corps professoral de ce(s) dernier(s). Une formation initiale est envisagée, ainsi qu'une formation continue qui tient notamment compte des nouvelles avancées de la recherche en éducation spécialisée et de l'évolution des bonnes pratiques en matière d'inclusion scolaire.
- Pour s'assurer d'une homogénéité dans les pratiques destinées à répondre aux besoins éducatifs spéciaux en classe ordinaire, le Ministère développe et diffuse un **code de pratique** similaire à celui qui fut adopté en Grande-Bretagne.⁴⁹ Ce code sert d'outil de promotion pour les *agents multiplicateurs* du modèle de l'inclusion scolaire dans le réseau éducatif québécois. Un tel code peut notamment proposer un guide de rédaction du **plan d'intervention adapté (PIA)** qui puisse mener à une **uniformisation du contenu et des pratiques de rédaction** de ce dernier. Ce code peut également proposer un guide de rédaction de la **politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves EHDA**, à l'intention des commissions scolaires. Le recours à de nouvelles dispositions réglementaires qui fait explicitement référence à ce guide et qui oblige les établissements scolaires et l'ensemble du personnel éducatif à s'y conformer peut être envisagé.
- Dans la sanction des études primaires et secondaires des élèves à besoins particuliers, le Ministère **privilégie une évaluation formative** plutôt que sommative. Cette évaluation tient compte des **progrès effectués par l'élève au regard des objectifs pédagogiques inscrits dans son plan d'intervention adapté**. La possibilité de développer des **épreuves adaptées** aux besoins particuliers peut cependant être envisagée dans certaines circonstances déterminées par le Ministère.
- L'**identification précoce des besoins éducatifs spéciaux**, ainsi que l'**intervention spécialisée en milieu préscolaire** doit recevoir une attention particulière. Cet axe d'intervention constitue une priorité de l'éducation dans plusieurs États qui ont fait le choix de l'inclusion : Catalogne, Italie, Grande-

⁴⁹ Ce code devrait normalement inclure les cadres de référence déjà préparés par le Ministère concernant l'élaboration des plans d'intervention (2004) et les interventions relatives aux difficultés d'apprentissage (2003).

Bretagne, Norvège et Nouveau-Brunswick. Ainsi, en collaboration avec le ministère de la Famille, le MÉLS s'assure que **le réseau des services de garde pour la petite enfance accueille les élèves à besoins particuliers**, sans discrimination aucune, et prodigue les services éducatifs nécessaires à leur plein épanouissement. À cet égard, le gouvernement du Québec peut envisager d'en faire une **obligation légale**, comme c'est le cas en Italie, depuis l'adoption de la loi-cadre de 1992. Des ententes de services entre les commissions scolaires et les centres de la petite enfance sont négociées de manière à ce que ces dernières puissent bénéficier des ressources spécialisées présentes dans les établissements primaires et secondaires. Ces ressources doivent apporter une contribution significative aux efforts d'adaptation du programme éducatif des centres de la petite enfance aux besoins éducatifs particuliers. Les ententes signées entre les commissions scolaires et les centres de la petite enfance font l'objet d'une autorisation préalable des ministères concernés.

- Le Ministère propose **un programme complémentaire d'études** destiné aux élèves à besoins particuliers qui, au terme du cheminement scolaire obligatoire⁵⁰, n'ont pu remplir l'ensemble des exigences du programme de formation de l'ordre secondaire d'enseignement. Tout comme le programme de « garantie sociale » catalan, le programme complémentaire doit préparer les élèves à besoins particuliers à **négocier une entrée heureuse dans le monde du travail** et ultimement, **favoriser l'intégration sociale** la plus complète pour ceux-ci.⁵¹

Le programme aborde les exigences incontournables du marché du travail et, dans l'enseignement qui est prodigué, tient compte des particularités régionales en matière d'emploi. Ce programme spécial peut prendre la forme d'un **programme d'alternance travail / études** où l'élève à besoins particuliers est amené à intégrer progressivement un milieu de travail. Le Ministère doit s'assurer que chaque commission scolaire développe des liens avec les employeurs du territoire où elles exercent leur juridiction et que ces liens permettent l'insertion professionnelle d'élèves à besoins particuliers, notamment d'élèves déficients intellectuels. Les centres de formation professionnelle (CFP) gèrent ces programmes et proposent des formules de mentorat pour les élèves à besoins particuliers, où ces derniers sont jumelés à des élèves réguliers et/ou des travailleurs désignés par les employeurs qui participent à ce type de partenariat. Ce genre de programme peut également être géré par les services de formation continue (éducation des adultes) des commissions scolaires.

- L'élaboration de **normes précises en matière de distribution des ressources humaines** dans les établissements et les classes qui accueillent des élèves à besoins particuliers constitue un atout important au succès du nouveau modèle organisationnel. De telles pratiques, étroitement balisées, existent déjà dans les systèmes éducatifs espagnol et italien. Le rapport MacKay suggère d'instaurer des normes similaires au Nouveau-Brunswick. Dans cet esprit, de nouvelles dispositions réglemen-

⁵⁰ Concernant la scolarité obligatoire, la *Loi sur l'instruction publique* prévoit ce qui suit à l'article 1 :

1. *Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (chapitre E-20.1).*

⁵¹ Il existe actuellement deux cheminements particuliers de formation pour les jeunes de 16 à 18 ans qui n'ont pas rempli les exigences du programme de formation de l'ordre secondaire d'enseignement. Ces cheminements visent essentiellement l'insertion sociale et professionnelle des élèves EHDA. Ils sont les suivants : 1) le programme d'études « Préparation au marché du travail » qui a pour objectif « [...] de rendre l'élève capable de s'adapter aux réalités du monde du travail et propose l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés susceptibles de l'aider dans la recherche, l'exercice et le maintien en emploi »; 2) le programme d'études « Insertion sociale » qui a pour objet « [...] l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés et de comportements essentiels à l'autonomie. Les habiletés en cause concernent les domaines suivants : alimentation, logement, santé, sécurité, autonomie financière, droits et responsabilités ». Bien que la plus récente version de la *Politique de l'adaptation scolaire* en prévoyait la révision, ces deux programmes d'études n'ont pas été remaniés depuis 1988. Il y aurait lieu qu'une telle révision soit faite dans les plus brefs délais, de manière à refléter davantage la réalité actuelle du marché du travail, ainsi que les avancées des connaissances en matière d'insertion sociale.

taires précisant les **ratios d'élèves par enseignant régulier**, ainsi que **par enseignants spécialisés** ou **autres professionnels** gagneraient à être adoptées. Par ailleurs, les plans d'intervention adaptés (PIA) devraient prévoir les temps d'intervention hebdomadaires de chaque spécialiste auprès des élèves concernés. Il importe, enfin, de souligner que les efforts actuels pour abaisser le ratio d'élèves par enseignant régulier soient maintenus de façon à respecter les standards généralement admis dans les systèmes éducatifs qui ont fait le choix de l'inclusion.

- Le Ministère met sur pied **un fond spécial visant à encourager les pratiques innovantes** en matière d'intégration scolaire.⁵² La responsabilité de ce fond est partagée avec le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), et donne lieu à la création d'un réseau de centres d'excellence servant de centre de référence à l'ensemble des membres du réseau scolaire québécois.

8.1.2 Structures intermédiaires de support à l'inclusion scolaire

- **Les institutions universitaires** jouent un **rôle consultatif** important auprès des établissements scolaires. À ce sujet, les facultés de sciences de l'éducation créent de **centres de ressources** afin d'appuyer les efforts d'inclusion des commissions scolaires. Ces centres sont en mesure de proposer du matériel didactique adapté aux besoins des élèves EHDAA et des enseignants réguliers, d'évaluer la qualité des services offerts aux élèves EHDAA dans les établissements scolaires réguliers et de proposer des activités de formation continue dans les écoles primaires et secondaires. Des équipes d'enseignants universitaires forment des **groupes de résolution de problèmes** qui, à la demande de commissions scolaires, se penchent sur des situations critiques vécues par ces dernières et proposeraient des interventions ciblées, en collaboration avec l'équipe éducative de l'école concernée.
- Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) autorise la création de **chaires de recherche** en inclusion scolaire comme cela est proposé au Nouveau-Brunswick. **Il finance également des organismes de recherche** déjà existants pour que ceux-ci assistent les directions d'établissement dans la mise en œuvre de classes inclusives.
- Les facultés des sciences de l'éducation **augmentent le nombre de crédits obligatoires concernant les besoins éducatifs spéciaux dans la formation initiale des maîtres**. Les cours envisagées doivent permettre aux futurs enseignants d'avoir une meilleure connaissance des divers types de handicaps (physiques et intellectuels), des troubles particuliers de l'apprentissage, des troubles déficitaires de l'attention (TDA), des troubles d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), des troubles de comportement et autres troubles d'apprentissage. Par ailleurs, la formation initiale des maîtres propose des cours qui abordent les principes de l'inclusion scolaire, les approches pédagogiques qui y sont rattachées (socioconstructivisme, pédagogie interactive...), la gestion d'une classe inclusive, l'utilisation des nouvelles technologies comme support d'apprentissage pour les élèves handicapés, etc.
- Une approche inclusive suppose la suppression de services ségrégués. Dans ce contexte, il ne s'agit pas de procéder à la fermeture systématique des **établissements spécialisés**, mais plutôt d'en **re-définir la mission** comme ce fut le cas en Norvège et en Italie. Une partie du personnel qualifié de ces établissements **se voit donc assigner des postes dans les établissements réguliers** afin d'assister les enseignants titulaires de classes ordinaires dans leur tâche d'enseignement, alors que l'autre partie continue d'exercer ses fonctions dans les centres spécialisés qui deviennent des **centres de ressources**, à la disposition des écoles ordinaires. Les professionnels qui s'y trouvent peuvent accueillir pour des périodes relativement courtes des élèves pour qui un retrait de la classe ordinaire s'avère souhaitable afin de favoriser certains apprentissages. L'intervention en centre de

⁵² Il convient ici de souligner que, depuis 2006, le Ministère s'est associé au FQRSC et à plusieurs ministères et organismes publics pour créer une action concertée visant « Le développement de la recherche portant sur la déficience intellectuelle et sur les troubles envahissants du développement ». Cette action a permis de financer neuf projets de recherche et d'octroyer quatre bourses doctorales et postdoctorales. On doit cependant constater que la majorité de ces projets ne concernent pas le milieu scolaire. Tout en continuant à financer d'autres projets visant une plus grande participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle et/ou des troubles envahissants du développement, il faut espérer que cette initiative permettra de financer davantage de projets en adaptation scolaire à l'avenir.

ressources doit toutefois viser une réintégration à la classe ordinaire. Les enseignants spécialisés et les autres professionnels qui agissent au sein de ces nouveaux centres peuvent, par ailleurs, être amenés à intervenir dans les classes et écoles ordinaires, à la demande des directeurs d'établissement (comme c'est le cas actuellement en Norvège et en Italie).

- En plus des centres de ressources que constituent les facultés universitaires et les anciens établissements spécialisés, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport embauche des **conseillers provinciaux** en éducation spécialisée qui agissent **sous la gouverne de la Direction de l'adaptation scolaire** du Ministère. Chaque conseiller provincial a pour tâche de **veiller à la mise en œuvre des stratégies éducatives** permettant l'inclusion scolaire pour une clientèle bien définie : élèves avec troubles du spectre autistique, élèves trisomiques, etc. Ces conseillers **participent également à la stratégie de développement du leadership** dans le réseau éducatif québécois en élaborant le contenu de formations spécifiques à certains handicaps.⁵³
- Afin d'assister les commissions scolaires dans leur tâche d'évaluation des besoins éducatifs particuliers et d'appréciation des adaptations requises pour que les élèves EHDA fréquentent les classes ordinaires, des **structures d'évaluation indépendantes des commissions scolaires** sont créées, comme il en existe actuellement en Catalogne (équipe d'évaluation psychopédagogique), en Italie (groupes provinciaux de travail) et en Norvège (unité de services éducatifs et psychologiques). Ces structures sont établies sur une base régionale (intégration au sein des bureaux régionaux du Ministère) et sont **sous la gouverne de la Direction de l'adaptation scolaire** du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Elles comprennent des professionnels possédant les compétences nécessaires pour évaluer la validité, la qualité et la faisabilité des plans d'intervention adaptés proposés par les établissements scolaires. Pour que les mesures prévues dans un plan d'intervention adapté soient mises en œuvre, il est nécessaire que celles-ci soient validées par la structure régionale d'évaluation. Chaque commission scolaire doit soumettre (sur une base annuelle) **un rapport de mise en œuvre** pour chaque plan d'intervention rédigé, expliquant comment l'établissement qui accueille l'élève se conforme à ce plan. L'organisme régional d'évaluation peut sur la base d'un rapport qui lui semble incomplet ou insatisfaisant effectuer des vérifications auprès de l'établissement et/ou de la commission scolaire et demander, si nécessaire, des ajustements conformes aux objectifs proposés dans le plan. Par ailleurs, cet organisme doit, une fois par an, **faire état du suivi des plans d'intervention adaptés** à la Direction de l'adaptation scolaire, de manière à ce que cette dernière puisse détenir un portrait global de la situation de l'adaptation scolaire au Québec. En fonction des problèmes qui émergeront de cet exercice, la Direction de l'adaptation scolaire peut suggérer de nouvelles voies d'action au Ministère afin de favoriser l'inclusion scolaire.
- Pour répondre aux plaintes déposées par les parents et/ou tuteurs d'enfants à besoins particuliers qui contestent les résultats du processus d'identification des besoins et de classement de leur enfant, **une structure d'examen des plaintes indépendante des commissions scolaires** peut être envisagée. Une telle structure aurait pour avantage d'éviter que les commissions scolaires ne soient juge et partie dans le processus. Cette nouvelle structure devrait être en mesure d'offrir **des services de médiation** entre les parents et les commissions scolaires. Celle-ci pourrait également être **sous la gouverne de la Direction de l'adaptation scolaire**, mais demeurer indépendante des services d'évaluation des besoins éducatifs mentionnés dans le point précédent. Si un litige persiste, au-delà du processus de médiation, d'autres mécanismes de recours devraient être envisagés. L'opportunité d'instaurer de tels mécanismes pourrait éventuellement être discutée avec le ministère de la Justice.

⁵³ Il faut souligner que chaque direction régionale du Ministère compte actuellement un conseiller en adaptation scolaire qui est également chargé de superviser le travail d'une dizaine de personnes ressources qui sont en lien avec les commissions scolaires. Chacune de ces personnes possède une expertise précise dans un domaine d'intervention lié à : un type de handicaps (physiques et/ou intellectuels), des troubles particuliers de l'apprentissage, des troubles déficitaires de l'attention (TDA), des troubles d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), des troubles de comportement ou d'autres troubles d'apprentissage. Il importe ici de souligner que ces personnes ressources peuvent jouer un rôle important dans une stratégie de développement du leadership initiée par le Ministère.

8.1.3 Commissions scolaires

- Les conseils des commissaires **adoptent un énoncé de principes** qui reprend les grandes orientations édictées dans le code de pratique du Ministère et en font la promotion dans tous les établissements scolaires des commissions où ils exercent leur fonction. Cet énoncé fait l'objet du préambule de la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves EHDAA de la commission scolaire. Cette dernière voit à ce que chaque établissement scolaire respecte les principes qui y sont énoncés et prévoit des mécanismes permettant de corriger les situations où ces principes sont compromis par des pratiques contraires aux objectifs de l'inclusion scolaire. L'article 235 de la *Loi sur l'instruction publique* est modifié de manière à préciser les diverses obligations des commissions scolaires à l'égard du contenu de cet énoncé de principes.
- Un paramètre central au modèle inclusif réside dans la mise en place par les commissions scolaires d'une **équipe de prestation de services** qui se conforme aux normes du Ministère en terme de distribution des ressources humaines au sein des établissements. Certaines ressources doivent se retrouver obligatoirement dans chaque établissement, alors que d'autres voient leur charge de travail répartie sur plusieurs établissements. Par ailleurs, il importe que **chaque établissement scolaire bénéficie d'un nombre suffisant de techniciens en éducation spécialisée (TES)**, tel que le recommande le cadre d'action de Salamanque. Les pays qui ont fait le choix de l'inclusion accordent une place importante à ces techniciens dans les établissements scolaires.
- Les commissions scolaires **coordonnent les services fournis par des ressources externes** : ressources éducatives spécialisées, entente avec les réseaux de services de santé et de services sociaux, entente avec les municipalités pour négocier l'accès aux ressources de celles-ci et envisager les adaptations nécessaires pour les élèves handicapés (bibliothèques, parcs, etc.).
- En fonction des besoins exprimés par les directions d'établissements, les commissions scolaires **négocient des ententes avec d'autres commissions scolaires** (prêt de services en cas d'absence de ressources pour répondre à des besoins éducatifs particuliers), mais aussi avec des **universités** (pour combler les besoins de formation continue dans les établissements scolaires) ou des **collèges** (notamment pour développer des programmes de développement de la main-d'œuvre spécifiques aux élèves handicapés).

8.1.4 Directions d'établissements scolaires

- Les directeurs d'école assurent un **leadership au sein de leur établissement** en favorisant une compréhension partagée des principes et des objectifs de l'inclusion scolaire pour tout le personnel de l'école. Cette démarche de promotion et de sensibilisation s'accompagne d'une **démarche similaire auprès de la communauté** de manière à ce que celle-ci puisse soutenir l'école dans sa mission d'inclusion.
- À ce titre, les directeurs d'écoles ont la responsabilité de **faire connaître le contenu de l'énoncé de principes** adoptée par le conseil des commissaires et voient à ce que les principes qu'il contient soient scrupuleusement appliqués dans leur école. Les directeurs d'école rendent compte du respect de ces principes dans leur établissement aux commissaires, sur une base annuelle.
- Les directeurs d'école nomment un **responsable de l'inclusion scolaire** dans leur établissement (cf. le *Special Education Needs Coordinator* (SENCO) en Grande-Bretagne) ou, comme c'est le cas en Catalogne, forment **une commission d'attention à la diversité** qui se charge de planifier les activités éducatives permettant de répondre aux besoins éducatifs spéciaux et de résoudre les problèmes liés à une réponse inadéquate à ces besoins.
- Le responsable de l'inclusion scolaire est chargé de la **formation continue** dans l'établissement où il exerce ses fonctions. Il doit voir à ce que cette formation prenne des **formes diverses** : interaction continue avec des éducateurs spécialisés pour les enseignants réguliers, enseignements à distance, conférences, bulletins d'information, techniques d'auto-formation, etc.
- Les directeurs d'école **favorisent la collaboration et le travail d'équipe** entre les différents intervenants éducatifs et sociaux présents au sein des établissements. À ce sujet, les directeurs d'école **favorisent des prises de décision collégiales** et s'assurent que **le responsable de l'inclusion**

scolaire est obligatoirement impliqué dans la décision. Ce dernier doit s'assurer que toute décision mène à des actions effectives propres à répondre à la mission d'inclusion de l'école.

- Les directeurs développent, en collaboration avec le personnel éducatif de leur établissement, des **outils propres à favoriser la participation des parents d'élèves EHDAA** à la vie de l'école : bulletin d'information relatifs aux élèves à besoins particuliers, séances d'informations spéciales, participation des parents aux activités parascolaires, etc.
- Les directions d'établissements scolaires **mobilisent les ressources de la communauté** permettant de développer les apprentissages des élèves à besoins particuliers : bibliothèques, musées, services de santé et services sociaux, entreprises privées, etc. Les directions d'école, avec l'accord des commissions scolaires, négocient des ententes avec des ressources externes.
- Les directions d'école favorisent **une approche préventive** en matière d'identification des besoins spéciaux et de gestion de classe inclusive. À ce titre, une **période d'observation de la classe** en début d'année scolaire est favorisée. Celle-ci permet aux enseignants d'effectuer les adaptations nécessaires avant d'identifier les élèves qui ont besoin d'un plan d'intervention adapté. Ce n'est qu'au terme de cette période que sont envisagées les procédures formelles de classement et qu'un recours à la structure d'évaluation indépendante est requis pour les élèves à besoins particuliers.

8.1.5 Enseignants réguliers

- Les enseignants réguliers adoptent des **pédagogies conformes aux principes de l'inclusion scolaire** (approche socioconstructiviste, pédagogie interactive, etc.).
- Dans la gestion de leurs classes, les enseignants réguliers développent des **réflexes de soutien mutuel** chez les élèves. À cet égard, l'approche anglo-saxonne du « **buddy system** », où un élève à besoins particuliers est jumelé à un élève régulier, peut être favorisée. La création de **petites communautés d'apprenants** au sein de la classe, dans lesquelles on retrouve toujours un élève EHDAA pour quelques élèves réguliers, est favorisée. Cette communauté est associée à un enseignant spécialisé qui se charge d'animer, en collaboration avec l'enseignant régulier, les activités d'apprentissage pour ce groupe.
- L'enseignant régulier prévoit un **enseignement souple et en constante adaptation**. Lorsque celui-ci rencontre des difficultés avec un élève à besoins particuliers ou qu'il rencontre des obstacles dans la gestion de sa classe, il doit pouvoir en faire part au responsable de l'inclusion scolaire de son école. Ce dernier saisit alors **un groupe de travail** formé de membres du personnel éducatif de l'école pour tenter de résoudre le problème.
- L'enseignant régulier **participe aux activités de formation continue** proposées dans son école. La participation à des formations concernant les besoins éducatifs particuliers est **prise en compte dans l'évaluation du rendement des enseignants réguliers**.
- L'enseignant régulier **contribue à l'élaboration du matériel didactique adapté**, en collaboration avec le personnel spécialisé et les parents.

8.1.6 Enseignants spécialisés et autres professionnels spécialisés

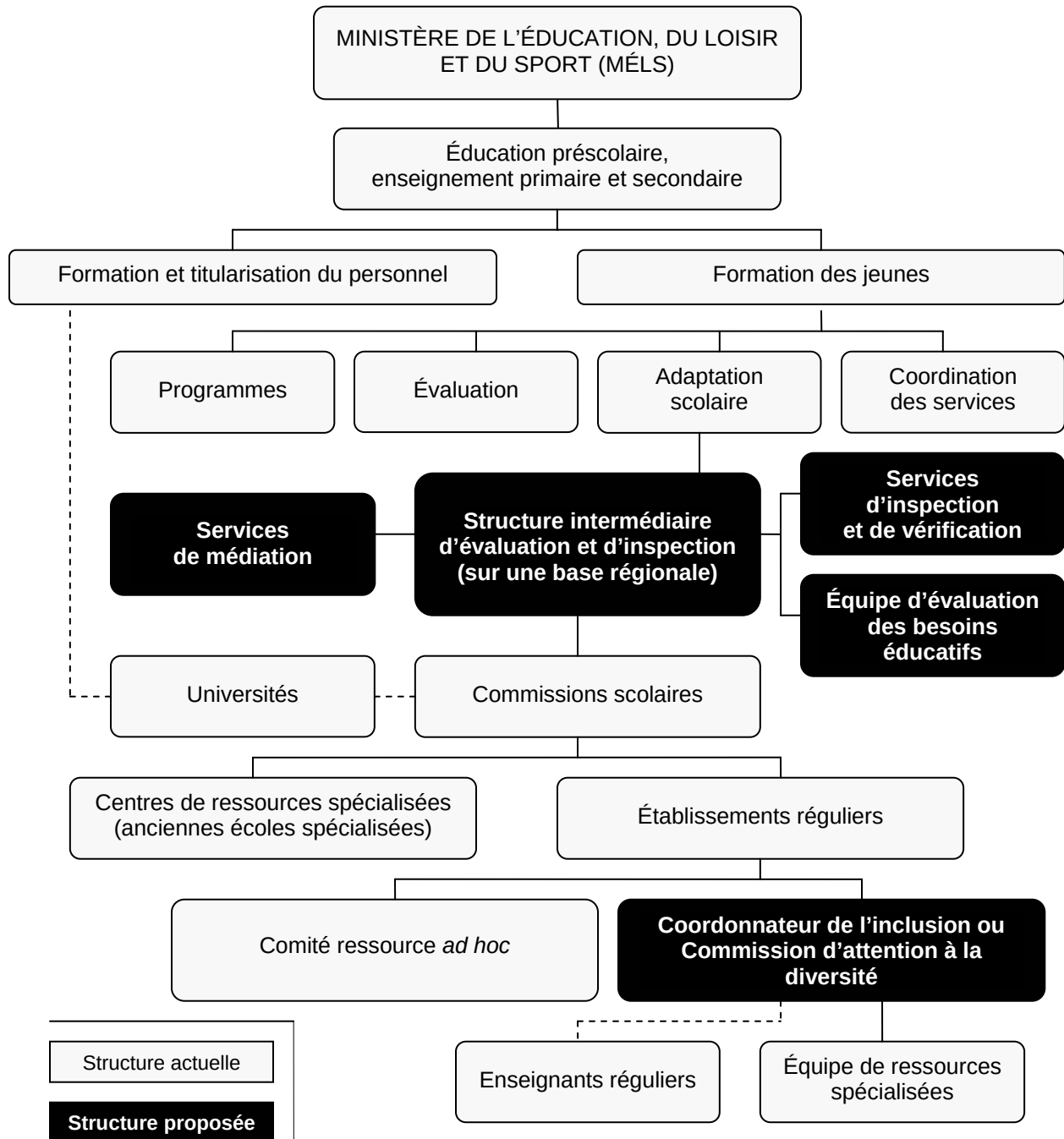
- Les enseignants spécialisés et les autres professionnels spécialisés sont appelés à **exercer leurs fonctions dans l'une ou l'autre des quatre structures suivantes** : les structures régionales d'évaluation des besoins éducatifs des élèves EHDAA, les services éducatifs des commissions scolaires, les centres de ressources spécialisées créés à partir des anciennes écoles spécialisées, les établissements d'enseignement régulier.
- Dans chacune de ces structures, ces professionnels ont pour principal mandat d'**appuyer les enseignants réguliers** dans leur tâche d'enseignement.
- Les **enseignants spécialisés des écoles ordinaires développent des outils pour la gestion des classes ordinaires** et proposent des **stratégies d'animation pédagogique** de ces dernières.

- **Tout le personnel éducatif spécialisé** (y compris celui qui évolue au sein des structures régionales d'évaluation des besoins éducatifs spéciaux) **participent aux activités de formation continue** relatives aux besoins éducatifs spéciaux. La participation à ces activités est **prise en compte dans l'évaluation du rendement des ressources spécialisées**.
- Les enseignants spécialisés qui évoluent au sein des écoles ordinaires et le personnel spécialisé qui œuvre dans les centres de ressources spécialisées **conçoivent et animent des activités complémentaires de soutien pédagogique à l'extérieur de la classe**. Ces activités se tiennent au sein de l'école ordinaire ou au centre de ressources spécialisées.
- **Le personnel des centres de ressources spécialisées assume l'enseignement aux élèves pour qui il a été démontré qu'un placement en classe ordinaire nuit significativement à leurs apprentissages ou à ceux des autres élèves**. Cette mesure est considérée comme **temporaire et exceptionnelle**. Une intervention en centre de ressources spécialisées doit viser, autant que possible, un retour rapide de l'élève en classe ordinaire.
- L'ensemble du personnel spécialisé contribue à **développer du matériel didactique adapté aux besoins éducatifs particuliers à partir des outils que proposent les technologies de l'information et de la communication (TIC)**. Ces nouveaux outils font l'objet de formation pour les enseignants réguliers et sont utilisés par ces derniers dans leurs enseignements.
- Dans les écoles ordinaires, **le responsable de l'inclusion scolaire forme un comité consultatif interdisciplinaire** chargé d'évaluer de façon continue l'atteinte des objectifs de la politique relative à l'organisation des services aux élèves EHDA dans son établissement, de conseiller la direction de l'école dans sa mission d'inclusion scolaire, de résoudre les problèmes soulevés par les enseignants réguliers et de proposer les adaptations nécessaires pour assurer une éducation de qualité pour tous les élèves.

Tous les paramètres organisationnels décrits précédemment peuvent former, de l'avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, les assises d'un modèle de services susceptible d'offrir une réponse appropriée aux besoins éducatifs des élèves handicapés en classe ordinaire. Ces paramètres ne doivent pas être érigés en dogme, mais doivent mener à une discussion la plus ouverte possible sur les moyens les plus efficaces pour assurer une inclusion effective de tous les élèves handicapés en classe ordinaire.

8.2 Proposition d'organigramme

En fonction des paramètres organisationnels présentés dans la section précédente, voici **un aperçu de ce que pourrait être l'organigramme** d'une organisation des services éducatifs orientée vers une approche inclusive de l'école.



8.3 Le processus d'inclusion d'un élève handicapé en classe ordinaire

En fonction des paramètres organisationnels décrits précédemment, voici **un exemple de cheminement qui pourrait être envisagé** pour l'inclusion d'un élève à besoins particuliers en classe ordinaire. Comme cette dernière constitue la norme, la procédure d'évaluation qui suit ne doit pas constituer une échappatoire pour qu'un établissement régulier se déleste de tous les cas jugés difficiles.

INSCRIPTION DE L'ÉLÈVE DANS UN ÉTABLISSEMENT RÉGULIER

Lors de l'inscription, les **parents** signent une déclaration attestant que leur enfant a des besoins spéciaux. Sur la base de cette déclaration, le **coordonnateur de l'inclusion** sollicite le **comité ressource ad hoc** de l'école afin que ce dernier dresse un premier profil de l'élève.



CONSTITUTION DES CLASSES ORDINAIRES

La **direction de l'établissement** procède, en collaboration avec le **coordonnateur de l'inclusion** et le **comité ressource ad hoc** de l'école, à la constitution des classes ordinaires pour l'année scolaire à venir. Chaque classe doit être en mesure d'accueillir des élèves qui auront été identifiés comme ayant des besoins particuliers. Le coordonnateur de l'inclusion doit aviser chaque enseignant régulier de la présence de ces élèves dans sa classe et de la nature des besoins identifiés lors de l'évaluation préliminaire de ces élèves.



PÉRIODE D'OBSERVATION

Dans les cinq ou six premières semaines de l'année scolaire, l'**enseignant régulier** expérimente et évalue les méthodes d'enseignement qui lui permettront de gérer sa classe en tenant compte des besoins éducatifs particuliers. Il élabore, en collaboration avec l'**équipe de ressources spécialisées**, des interventions éducatives différenciées qui répondront aux besoins éducatifs particuliers. Les observations de l'enseignant régulier et de l'équipe de ressources spécialisées sont colligées dans le profil préliminaire de l'élève.



IDENTIFICATION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS ET RÉDACTION DU PLAN D'INTERVENTION ADAPTÉ (SI REQUIS)

Au terme de la période d'observation en classe ordinaire, le **coordonnateur de l'inclusion** réunit le **comité ressource ad hoc** afin qu'il examine l'ensemble des profils préliminaires amendés. Cet examen doit permettre : 1) de confirmer (ou non) que l'élève a des besoins éducatifs particuliers; 2) le cas échéant, de déterminer si l'élève a besoin d'un plan d'intervention adapté ou si les mesures d'adaptation de l'enseignement proposées par l'enseignant régulier sont suffisantes pour répondre à ses besoins éducatifs; 3) de déterminer si, pour certains cas jugés exceptionnels, un placement en classe spécialisée serait dans l'intérêt de l'enfant; 4) le cas échéant, de déterminer les interventions en classe spécialisée qui permettront à l'élève de fréquenter une classe ordinaire ultérieurement. Le **comité ressource ad hoc** doit consulter les **enseignants réguliers** et les **professionnels spécialisés** concernés avant de rendre sa décision. Si la rédaction d'un plan d'intervention adapté est jugée nécessaire, le **comité ressource ad hoc** (sous la supervision du coordonnateur de l'inclusion) procède à l'écriture de celui-ci en fonction du profil préliminaire de l'élève. Les **parents** de l'élève doivent être préalablement avertis de cette démarche avant que le comité ressource *ad hoc* ne procède à la rédaction. Au terme de la rédaction, le plan doit être soumis aux parents qui doivent l'approuver et proposer les correctifs nécessaires, s'il y a lieu.



APPROBATION DU PLAN D'INTERVENTION ADAPTÉ

Le **coordonnateur de l'inclusion** transmet l'ensemble des plans d'intervention adapté rédigés au **directeur de l'établissement scolaire** où il officie. Dans un bref rapport qui accompagne le tout, le coordonnateur doit également préciser les raisons pour lesquelles certains élèves n'ont pas besoin de plan d'intervention adapté et pourquoi d'autres, après observation, ne se voient plus identifiés comme élèves à besoins particuliers. Le **directeur de l'établissement** transmet ensuite ce dossier à la **commission scolaire** qui, après examen de l'ensemble des informations qui lui parviennent des établissements sous sa gouverne, propose aux **structures régionales d'évaluation et d'inspection** de valider officiellement les plans d'intervention adapté qu'elle lui soumet. L'**équipe d'évaluation des besoins éducatifs spéciaux** de ces structures voit à ce que les plans d'intervention adaptés soient conformes aux exigences du code de pratique élaboré par la Direction de l'adaptation scolaire. Cette équipe peut exiger des corrections à un plan pour que celui-ci soit conforme aux exigences du Code de pratique.



SUIVI DU PLAN D'INTERVENTION ADAPTÉ

Une fois adopté, l'**école** s'engage à respecter le plan d'intervention adapté et mandate le **coordonnateur de l'inclusion** pour qu'il effectue le suivi à cet égard. Tout problème dans l'application du plan d'intervention adapté d'un élève doit être soumis le plus rapidement possible à la **direction de l'établissement scolaire** qu'il fréquente. La direction peut demander à ce que le **comité ressource ad hoc** se saisisse du problème et trouve, en collaboration avec l'équipe éducative qui entoure l'élève concerné, des solutions pour favoriser l'apprentissage de celui-ci et corriger la situation problématique. Le **comité ressource ad hoc** est invité, à ce titre, à consulter les **enseignants réguliers** et les **ressources spécialisées** concernées pour déterminer la stratégie à adopter. Celle-ci doit être inscrite au plan d'intervention adapté et transmise au **coordonnateur de l'inclusion**, qui en fait part au directeur de l'établissement. Les **parents de l'élève** doivent être impliqués dans cette démarche. Durant l'année scolaire, l'**enseignant régulier** doit rencontrer sur une base régulière les **parents** pour les informer des progrès de l'élève et envisager avec eux les mesures appropriées pour garantir la réussite de ce dernier. Les **structures régionales d'évaluation et d'inspection** peuvent procéder à des vérifications dans les établissements au cours de l'année scolaire et aviser les **commissions scolaires** des pratiques qui s'éloignent de ce qui a été établi dans les plans d'intervention adaptés. C'est à la **commission scolaire** d'exiger les correctifs nécessaires pour que l'établissement respecte le contenu des plans d'intervention adaptés. Ces correctifs doivent être portés à l'attention de la **structure régionale d'évaluation et d'inspection**.



ÉVALUATION DU PROCESSUS D'INCLUSION

Le dernier trimestre de l'année scolaire doit permettre l'évaluation de la mise en œuvre des plans d'intervention adaptés dans les établissements, tout en permettant de mesurer la réussite des objectifs d'apprentissage pour tous les élèves à besoins particuliers. Chaque **enseignant régulier** doit, en collaboration avec les **spécialistes** qui ont participé à la gestion effective de sa classe, produire un bref rapport qui fait état de cette évaluation au **coordonnateur de l'inclusion** de l'établissement. Ce dernier doit voir à ce que chaque rapport individuel propose une stratégie d'intervention pour l'année scolaire suivante. Il collige ensuite l'ensemble des rapports déposés par les enseignants réguliers et produit son propre rapport à l'intention du **directeur de l'établissement** qui devra le présenter à l'Assemblée des commissaires. Chaque **commission scolaire** produit un recueil annuel des rapports d'évaluation des établissements, qu'il adopte en séance ordinaire de l'Assemblée des commissaires. Ce recueil est ensuite soumis à la **structure régionale d'évaluation et d'inspection** qui procède à un travail d'analyse de l'ensemble des recueils afin d'identifier tout autant les bonnes pratiques que les situations problématiques qui ont émergé du processus d'inclusion dans l'année qui s'achève. Ce travail d'analyse est ultimement soumis à la **Direction de l'adaptation scolaire** qui peut, en fonction des informations qui lui sont transmises par les régions, exercer des activités d'évaluation continue de sa politique d'inclusion scolaire et proposer, si cela s'avère nécessaire, des modifications à celle-ci.

8.4 La transition vers un modèle inclusif

De manière à favoriser un passage harmonieux et progressif vers un modèle d'organisation des services éducatifs respectueux des principes de l'inclusion scolaire, certains préalables seraient à envisager :

- Le passage vers une structure organisationnelle qui privilégie l'inclusion scolaire devrait faire l'objet d'**une prise de position claire** du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Cette position devrait être diffusée dans l'ensemble du réseau scolaire québécois. Il apparaît, par ailleurs essentiel, que les obligations de chacun des éléments de la nouvelle structure soient clairement définies. À cet égard, il serait opportun d'**introduire dans la Loi sur l'instruction publique de nouvelles dispositions** qui viendraient préciser les rôles de chaque intervenant du milieu éducatif dans le processus d'inclusion scolaire décrit précédemment (section 8.3). Une disposition qui accorderait au Ministère le **pouvoir de définir les modalités d'allocation des ressources relatives aux services dispensés aux élèves EHDAA**, en fonction des résultats obtenus dans les établissements scolaires, serait souhaitable. Celle-ci pourrait être accompagnée d'un dispositif réglementaire qui baliserait les mécanismes de **reddition de compte** et d'**allocation des ressources**, de manière à ce qu'une gestion saine et efficace des services offerts aux élèves EHDAA soit assurée à tous les niveaux de gestion de la structure mise en place.
- Il serait souhaitable de s'assurer de l'**engagement des commissions scolaires** à défendre les principes de l'inclusion, en sensibilisant notamment les membres des conseils des commissaires à ces principes.
- Il n'est pas impératif que le Ministère rédige une politique de l'inclusion scolaire immédiatement. Une approche qui privilégierait initialement la **valorisation des initiatives locales**, notamment par la mise en place de projets pilote, serait souhaitable. Les expériences cumulées grâce à cette approche permettraient de définir des paramètres organisationnels susceptibles de garantir des résultats probants. Ces paramètres, une fois éprouvés et diffusés plus largement, pourraient constituer des bonnes pratiques sur lesquelles s'appuierait éventuellement une politique de l'inclusion scolaire.
- Dans chaque commission scolaire, une personne devrait être désignée comme **responsable du projet d'inclusion scolaire**. Celle-ci devrait identifier, dans les services complémentaires de la commission, les personnes les plus compétentes pour mettre en œuvre des services éducatifs inclusifs. Suivant une démarche similaire, chaque directeur d'établissement scolaire devrait nommer un **coordonnateur de l'inclusion scolaire**, chargé de planifier les activités éducatives qui permettront de répondre aux besoins spéciaux et de résoudre les problèmes liés à une réponse inadéquate à ces besoins.
- Le travail d'amorce et de construction de services éducatifs inclusifs dans les commissions scolaires devrait idéalement **s'appuyer sur une équipe éducative expérimentée** (composée de « seniors » ayant déjà travaillé dans un contexte d'intégration scolaire), possédant la meilleure connaissance des besoins éducatifs spéciaux, et travaillant en collégialité. Cette équipe « pionnière » devrait pouvoir bénéficier d'une **formation particulière** lui permettant d'assumer un leadership en matière d'inclusion au sein de l'école.
- Il serait préférable de ne pas envisager une fermeture radicale des classes spécialisées, mais plutôt de **procéder par attrition**, en cessant progressivement de placer les élèves à besoins éducatifs spéciaux dans les classes spécialisées.
- Au fil du temps, il serait souhaitable de procéder au **transfert progressif d'une partie des professionnels** oeuvrant dans les écoles spécialisées vers les écoles ordinaires. Les écoles spécialisées qui demeureront ouvertes pourront voir leur mission redéfinie de manière à ce qu'elles deviennent des **centres de ressources spécialisées** venant en appui aux écoles ordinaires.
- L'orientation générale du processus d'inclusion auquel toute école devrait être soumise est la suivante : il faut préalablement **établir les besoins éducatifs de chaque élève** et **identifier les ressources** qui permettront de répondre à ces besoins. Si ces ressources ne s'avèrent pas disponibles dans l'établissement fréquenté par l'élève, le coordonnateur de l'inclusion scolaire devrait en informer la commission scolaire afin que celle-ci puisse rechercher, tant dans ses propres ressources que dans des ressources externes, le **support nécessaire à la réussite de l'élève**.

- Les directions d'établissements scolaires devraient **soutenir étroitement le travail des enseignants réguliers**, en fournissant le support dont ils ont besoin pour assurer une gestion saine et efficace de leur classe. À ce sujet, les directions d'établissement devraient accorder une importance particulière à **l'accompagnement des enseignants réguliers dont c'est la première expérience d'inclusion**.
- Une attention toute particulière à la **formation continue du personnel éducatif** devrait être accordée. Cette formation devrait s'effectuer par divers moyens : ateliers, conférences, présentation de matériel didactique adapté, travail en équipe avec l'appui de ressources expertes, activités de sensibilisation, etc. Les activités de formation continue devraient permettre à l'équipe éducative d'une école ordinaire de **multiplier les occasions d'échange** sur l'inclusion scolaire, ses objectifs et ses méthodes.
- Certains membres de l'équipe éducative pourront être réticents à l'égard des changements induits par une approche inclusive de l'enseignement. Il importe, pour les directions d'établissements scolaires, de **respecter l'expression de ces réticences** et de **reconnaître le travail qui est accompli** par les équipes éducatives qui sont sous leur gouverne, d'**engager le dialogue** avec celles-ci et de **proposer les aménagements** qui permettront de répondre de manière satisfaisante à leurs objections.
- Les directions d'école devraient préparer adéquatement le personnel enseignant aux **nouvelles dynamiques de travail** inhérentes à l'adoption d'une vision inclusive de l'école : liens plus serrés entre enseignants réguliers et ressources spécialisées, présence d'un coordonnateur de l'inclusion dans l'école, etc.
- En ce qui concerne les services à l'élève : l'ensemble de l'équipe éducative de l'école devrait **déterminer et planifier les étapes essentielles du processus d'inclusion** et envisager les **moyens à privilégier pour assurer la coordination du support à l'élève**.
- Dans le processus d'inclusion, **les parents des élèves à besoins éducatifs particuliers devraient être considérés comme des partenaires éducatifs privilégiés**. À ce titre, ils devraient **participer aux principales étapes du processus décisionnel** qui permet de définir les besoins de leur enfant et les moyens à utiliser pour assurer la réussite scolaire de ce dernier.

Les éléments qui précèdent offrent certaines pistes d'action qui peuvent être envisagées pour définir une stratégie visant à diffuser le modèle de l'inclusion scolaire dans le réseau éducatif québécois. Il ne faudrait toutefois pas considérer que l'addition de ces pistes d'action puisse constituer une stratégie complète pour assurer à plus ou moins brève échéance le passage vers un modèle d'éducation inclusive. Les paramètres énumérés ci-dessus constituent davantage des voies importantes à explorer pour initier le mouvement vers l'école inclusive et, surtout, procéder de manière progressive à son implantation. Il apparaît nécessaire de rappeler, à la lumière de ce que l'expérience internationale nous enseigne, que ce mouvement ne peut donner de résultats concluants que si la transition vers une école inclusive est adéquatement planifiée sur une période plus ou moins longue de temps, et qu'à chaque nouvelle étape de cette transition, les acteurs du milieu scolaire soient positivement engagés dans le processus de changement en cours.

Au-delà des effets bénéfiques d'une meilleure organisation et répartition des ressources, mais également au-delà des effets multiplicateurs de la formation accordée à l'ensemble des intervenants, il apparaît impératif que des **ressources financières additionnelles** soient consenties pour l'organisation des services éducatifs en classe ordinaire, sans quoi la réponse aux besoins éducatifs des élèves handicapés risque d'être inadéquate et d'ouvrir la porte à de nombreux effets pervers, comme par exemple : 1) de miner la motivation et l'assiduité au travail des équipes éducatives appelées à intervenir auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers; 2) de compromettre sérieusement la réussite scolaire de ces derniers et de leurs camarades de classe.

CONCLUSION

Pour plusieurs, la chose semble désormais entendue : en l'espace d'à peine quelques décennies, notre système éducatif a ouvert les portes de ses écoles ordinaires à un nombre sans cesse croissant d'élèves handicapés. À la faveur du mouvement de démocratisation de l'enseignement initié durant la Révolution tranquille, l'école québécoise s'est peu à peu conformée à la volonté du législateur de faire en sorte que les élèves handicapés n'évoluent plus en marge du système éducatif normal. Au fil des ans et des réformes, l'idée que ces élèves deviennent des éléments actifs des classes ordinaires a progressivement fait son chemin. Bon nombre d'acteurs du milieu scolaire semblent reconnaître aujourd'hui que les élèves handicapés peuvent contribuer significativement au développement de la vie intellectuelle et sociale d'une classe ordinaire.

Bien qu'on ne puisse nier les progrès importants qui ont été accomplis afin d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers aux classes et écoles ordinaires, il n'en demeure pas moins que de nombreux obstacles restent à lever pour assurer à ceux-ci une pleine participation aux activités de ces classes. Plusieurs établissements scolaires continuent à « placer » de jeunes handicapés en classes ordinaires sans offrir à ceux-ci des services éducatifs adaptés à leurs besoins et à leurs capacités. En ce sens, ces établissements se trouvent à reproduire les mêmes réflexes discriminatoires qui avaient cours lorsque deux systèmes parallèles d'éducation coexistaient au Québec : un système ordinaire et un système spécialisé.

Les plus récents développements internationaux en matière de droit à l'éducation, largement nourris par les avancées actuelles de la recherche en éducation spécialisée et par la volonté de faire vivre le principe essentiel de l'intérêt supérieur de l'enfant, mettent d'ailleurs de l'avant une nouvelle conception de l'éducation où aucun élève ne serait laissé pour compte dans le système régulier d'enseignement. Pour mettre fin à l'éducation ségrégulée et aux pratiques d'intégration « sauvage » en classe ordinaire, il importe que cette dernière devienne désormais un milieu de vie pour tous les élèves et que ceux-ci puissent apprendre en commun, indépendamment de leurs différences.

L'adoption récente de la *Convention sur les droits des personnes handicapées* par l'Assemblée générale des Nations Unies est venue consacrer le principe de l'éducation inclusive en reconnaissant qu'il s'agissait du véhicule le plus efficace afin d'assurer l'éducation pour tous.

Les objectifs de l'éducation inclusive correspondent à ceux que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a poursuivi depuis près de trente ans dans le dossier de l'accès des élèves handicapés aux classes ordinaires. L'expérience que la Commission a notamment acquise dans ses interventions auprès des parents d'élèves présentant une déficience intellectuelle lui permet aujourd'hui d'affirmer qu'elle partage sans réserve le constat qui est dressé par la communauté internationale, ainsi que les voies d'action que cette dernière privilégie pour assurer une participation entière des élèves handicapés à la vie scolaire.

Durant les quinze dernières années, le système scolaire québécois a franchi d'importantes étapes dans l'organisation de services susceptibles de répondre plus adéquatement aux besoins des élèves handicapés. Plusieurs mesures proposées, notamment dans la plus récente *Politique de l'adaptation scolaire*, s'inscrivent dans une logique qui favorise une approche inclusive de l'éducation. Il faut s'en réjouir. Cependant, la Commission est d'avis que l'absence d'un véritable modèle éducatif fondé sur l'inclusion entraîne plusieurs acteurs du système scolaire québécois à remettre en question la présence des élèves handicapés (et plus particulièrement des élèves déficients intellectuels) dans les classes ordinaires. Cette remise en question est d'autant plus forte que les moyens qui sont donnés aux commissions et aux établissements scolaires pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux apparaissent insuffisants, notamment dans les régions administratives qui connaissent une attrition significative de leurs effectifs scolaires depuis quelques années. Il faut, par ailleurs, souligner que le manque de paramètres organisationnels permettant d'encadrer les efforts d'inclusion a pour effet que plusieurs commissions scolaires et établissements d'enseignement contournent avec aisance les exigences du législateur.

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse estime essentiel d'aller plus loin dans la définition d'un modèle d'organisation des services qui permettra non seulement de réduire concrè-

tement les obstacles à l'apprentissage des élèves handicapés, mais aussi de promouvoir l'inclusion au sein de l'école de tous les enfants sans distinction. Consciente de partager ces objectifs avec un nombre important d'acteurs du système éducatif québécois, la Commission a voulu contribuer à définir ce que pourrait être un système d'enseignement inclusif, qui s'étalerait du préscolaire au secondaire, et qui serait respectueux de deux droits importants qui figurent dans la *Charte des droits de la personne* du Québec, à savoir le droit à l'instruction publique (art. 40) et le droit à l'égalité et à la non-discrimination (art. 10).

C'est dans cet esprit que la Commission invite tous les intervenants du milieu éducatif québécois à prendre connaissance de la proposition de paramètres organisationnels qu'elle met de l'avant dans ce document. Ces paramètres, dont l'application devra toutefois être évaluée à la lumière de certaines variables fondamentales (taille des écoles, situation en milieu rural ou urbain, ordres d'enseignement, etc.), reflètent des pratiques qui se sont avérées fructueuses dans certains systèmes éducatifs où le choix de l'inclusion a été clairement affirmé. Nous espérons que la présentation de ces paramètres permettra d'ouvrir une discussion aussi large que possible sur les moyens à privilégier pour faire de l'école québécoise l'école la plus accueillante et inclusive qui soit.

Cette école, dont nous souhaitons vivement la réalisation, devrait ultimement permettre à chaque élève présentant des besoins particuliers de devenir un citoyen à part entière, susceptible de contribuer activement à la vie sociale de sa collectivité.

BIBLIOGRAPHIE

Mel AINSOW (2004). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. Paris: UNESCO, coll. "Education on the move", 231 p.

Jac ANDREWS et Judy LUPART (2000). *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*. Scarborough: Nelson/Thomson Learning, 561 p.

Felicity ARMSTRONG (2000). « Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre », dans Michel CHAUVIÈRE et Eric PLAISANCE (dir.), *L'école face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 117-132

Felicity ARMSTRONG (2001). « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue française de pédagogie*, 134 : 87-96

Felicity ARMSTRONG et Len BARTON (2003). « Besoins éducatifs particuliers et inclusive education », dans Brigitte BELMONT et Aliette VÉRILLON (dir.), *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?* – Paris, Institut national de recherche pédagogique / Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, pp. 85-99

Madeleine AUBIN, Raynald HORTH, Georgette GOUPIL, Paul BOUDREAU, Jean-Marie BOUCHARD, Pauline BEAUPRÉ et Elisabeth MAINGUY (1995). « L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle: satisfaction de parents et d'enseignantes », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6 : 11-14

Giulia BALBONI, Renzo VIANELLO et Carmen DIONNE (2004). « L'inclusion scolaire : l'expérience italienne », dans Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 263-280

Madhabi BANERJI et Ronald A. DAILEY (1995). "A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 28 : 511-522

Pauline BEAUPRÉ et Jean-Robert POULIN (1997). « Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 8 (2) : 179-183

Christiane BENOÎT (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*, Montréal : Guérin, coll. « Le défi éducatif », 194 p.

Jocelyn BERTHELOT (1994). *Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal : Saint-Martin, 288 p.

Jocelyn BERTHELOT (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB, 224 p.

Tony BOOTH et Mel AINSOW (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 102 p.

Tony BOOTH et Mel AINSOW (2005). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école*. Traduction de Robert Doré et Yves Dubuc. Montréal : Les Éditions de la collectivité, 129 p.

Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le Sens commun », 279 p.

Claude BURSZEJN et Roland GERBER (2001). « Quelle école pour les enfants autistes ? », *Enfances et Psy*, 4 (16) : 60-70

Andrea CANEVARO, Cristina BALZARETTI et Giancarlo RIGON (1996). *Pedagogia speciale dell'integrazione : Handicap, conoscere e accompagnare*. Scandicci : La nuova Italia, 364 p.

Andrea CANEVARO et Maria Grazia BERLINI (1996). *Potenziali individuali di apprendimento : le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Scandicci : La nuova Italia, 154 p.

Daniel CARPENTIER (1992). « Le cadre juridique : présentation et analyse », dans Muriel GARON, *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*, Montréal : Yvon Blais, pp. 63-99

CENTRE FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION (CSIE) (2002). *The Inclusion Charter*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 9 p.

[En ligne] : <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/charter.htm> (Page consultée le 13 février 2007).

Mohamed CHERKAoui (1986). *La sociologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 125 p.

Sandra CHRISTENSON et Jane C. CONOLEY (1992). *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*. Silver Spring: National Association of School Psychologists, 531 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE et OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1991). *L'accès des enfants identifiés comme présentant une déficience intellectuelle au cadre ordinaire d'enseignement : Analyse de situation et recommandations*. Montréal / Drummondville : CDPQ et OPHQ, 19 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*, Québec : Gouvernement du Québec, 132 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Renover notre système d'éducation – Dix chantiers prioritaires*, Québec : Gouvernement du Québec, 90 p.

COMMISSION SCOLAIRE LESTER-B.-PEARSON (2003). *Politiques et usages administratifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Dorval : Commission scolaire Lester-B.-Pearson (Services aux élèves), 31 p.

COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION (1992). *L'école à l'aube du 21^e siècle : l'excellence en éducation – Rapport de la Commission sur l'excellence en éducation*. Fredericton : Commission sur l'excellence en éducation, 88 p.

COMMITTEE OF ENQUIRY INTO THE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Mary Warnock (chairman), Londres : Her Majesty's Stationery Office, 415 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.

Claire L. CORREIA et Léonard J. GOGUEN (1982). *Rapport final de l'étude concernant la Loi sur l'enseignement spécial du Nouveau-Brunswick*, Fredericton : ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 25 p.

Daniel CORRIVEAU, François BOWEN, Normand RONDEAU et Jean BÉLANGER (1998). « Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs : une étude préliminaire », *Science et comportement*, 26 (3) : 171-180

Maurice DAUBANNAY (1999). « École de tous, école pour chacun : la scolarité en Catalogne », *Nouvelle Revue de l'AIS*, (6) : 154-164

Lucia DE ANNA (1996). "School Integration of Handicapped Children in Italy", *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, 1.

[En ligne] : www.uva.es/inclusion/texts/deanna01.htm (Page consultée le 13 février 2007)

Lucia DE ANNA (2003). « Un enfant gravement handicapé à l'école », dans Brigitte BELMONT et Aliette VÉRILLON (dir.), *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?* – Paris : Institut national de recherche pédagogique / Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, pp. 37-59

Gilbert DE LANDSHEERE (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2^e éd., 377 p.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DFES) (1997). *Excellence for all Children: Meeting Special Educational Needs*. Londres: Department for Education and Skills, 99 p.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DFES) (2001). *Special Educational Needs: Code of Practice*. Londres: Department for Education and Skills, 210 p.

Jean-Jacques DETRAUX (2000). « L'intégration au niveau scolaire : Pour un modèle interactionniste », *Cahiers de l'Actif*, (294-295) : 29-41.

Carmen DIONNE, Jacques LANGEVIN et Mélanie PARÉ (1995). « Changement de paradigme en éducation », *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : Actes du 3^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales*, Trois-Rivières, Département de psychologie : AIRHM, Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 159-165

Robert DORÉ, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*, Montréal : Les Éditions Logiques, 256 p.

Andrée DUFOUR (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal, 126 pp.

Pierre DUMAS (2005). « Perspectives historiques », *Annexe K du Rapport MacKay*, Toronto : AWM Legal Consulting, 20 p.

Dieter DUMKE (1991) *Integrativer Unterricht*, Deutscher Studien Verlag : Weinheim, 248 pp.

Annette DÜR et Brigitte SCHEIDBACH (1995). *Ohne Wenn und Aber: Über die schulische integration behinderter kinder – Situationsbezogen auf Vorarlberg*, Diplomarbeit an der Universität Innsbruck, 195 p.

Roger ESTABLET et Joël ZAFFRAN (1997). *Étude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire*. Paris : Rapport MIRE-DEP, n^o 61-93, 144 p.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2007a). "Spain National Pages: Complete National Overview"
[En ligne] : www.european-agency.org/nat_ovs/spain/9.html (Page consultée le 13 février 2007)

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2007b). Norway National Pages: "Complete National Overview".
[En ligne] : www.european-agency.org/nat_ovs/norway/9.html (Page consultée le 13 février 2007)

Martine FOURNIER (2007). « Enquête sur les pédagogies alternatives », *Sciences humaines*, 179 : 24-30

Dale FRYXELL et Craig KENNEDY (1995). « Placement along the continuum of services and its impact on students' relationships », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20 (4) : 259-269

Roberta GARBO et Ottavia ALBANESE (2006). « L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie », dans Pierre-André DOUDIN et Louise LAFORTUNE (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* – Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 31-44

Santiago Molina GARCIA et John ALBAN-METCALFE (1998). "Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model", *European Journal of Special Needs Education*. 13 (2): 170-179

Muriel GARON (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal : Yvon Blais, 139 p.

Muriel GARON (1995). *La classe ordinaire pour tous : quelques principes, quelques réalités*, Communication présentée à Chicoutimi au colloque « Intégration d'élèves handicapés en classe ordinaire au secondaire », dans le cadre du 63^e congrès de l'ACFAS, 25 mai 1995

Muriel GARON (1996). *Contribution de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à l'intégration sociale des personnes handicapées*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 14 p.

Muriel GARON et Pierre BOSSET (2003). « Le droit à l'égalité : des progrès remarquables, des inégalités persistantes », *Après 25 ans : la Charte québécoise des droits et libertés, vol. 2 : Études*, Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, pp. 57-160

Jean-Marie GILLIG (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris : Dunod, coll. « Formation / Pédagogie », 232 p.

Georgette GOUPIL et Gérald BOUTIN (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Nouvelle optique, 124 p.

Marit GRANHEIM, Maurice KOGAN et Ulf P. LUNDGREN (1990). *Evaluation as policymaking: introducing evaluation into a national decentralised educational system*. Londres : J. Kingsley, 256 p.

Hendrik GULDEMOND (1994). *Van de kicker en de vijver: groepseffecten op individuele leerprestaties*, Leuven: Garant, 133 p. (Résumé en anglais)

James HANRAHAN et Socrates RAPAGNA (1987). "The effects of information and exposure variables on teachers' willingness to mainstream mentally handicapped children into their classrooms", *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 15 : 1-7

Marianne HARDY, Françoise PLATONE et Mira STAMBAK (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris : ESF Éditeur / INRP, 173 p.

Antonia Adriana Maria HOUTVEEN, Nora BOOIJ, R. de JONG et Willem van de GRIFT (1997). *Effecten van adaptatief onderwijs, evaluatie van het Landelijk Project Schoolverbetering*, Alphen aan de Rijn : Tjeenk Willink, 180 p.

Jean-Luc LAMBERT (2002). *L'intégration scolaire des élèves trisomiques*. Allocution à la 2^e assemblée annuelle de l'Association Romande Trisomie 21 (8 novembre 2002), Fribourg : ART21.
[En ligne] : www.t21.ch/t21_profLambert.htm (Page consultée le 13 février 2007)

Jon LAUGLO (2003). *Education, training, and contexts*. Frankfurt am Main : P. Lang, 433 p.

Wayne MACKAY (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain – L'inclusion scolaire: Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, Toronto : AWM Legal Consulting, 381 p.
[En ligne] : www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp (Page consultée le 13 février 2007)

Margo A. MASTROPIERI, Thomas E. SCRUGGS, Panayota MANTZICOPOULOS, Amy STURGEON, Laura GOODWIN et Suh-Siang CHUNG (1998). "A place where living things affect and depend on each other: qualitative and quantitative outcomes associated with inclusive science teaching", *Science Education*, 82 : 163-180

Diane MCLEAN-HEYWOOD (2005). *Inclusion: Key Initiatives of One School Board*, Communication présentée dans le cadre du "Oxford Round Table", Oxford University (UK), mars 2005

Philippe MEIRIEU (1991). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*, Paris : ESF éditeur, 198 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2003). *Plan d'apprentissage de qualité – Énoncé de politique pour l'enseignement primaire et secondaire : Écoles de qualité, résultats élevés*, Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 47 p.
[En ligne] : www.gnb.ca/0000/publications/comm/1894-Publication-F.pdf (Page consultée le 13 février 2007)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Gouvernement du Québec, 167 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1992). *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 10 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997a). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997b). *Réaffirmer l'école : Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 151 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 37 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves : Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 15 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. Québec : Gouvernement du Québec, 20 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MÉLS) (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec : Gouvernement du Québec, 48 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MÉLS) (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec : Gouvernement du Québec, 44 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MÉLS) (2005). *Plan stratégique 2005-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec

[En ligne] : www.mels.gouv.qc.ca/administ/plan_strategique/2005-2008/shema-web.pdf (Page consultée le 13 février 2007)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MÉLS) (2006a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec, 24 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (MÉLS) (2006b). *Rapport annuel de gestion 2005-2006*. Québec : Gouvernement du Québec, 124 p.

Kari NES et Marit STRØMSTAD (2003). "Creating structures for inclusive development in teacher education", dans Tony BOOTH, Kari NES et Marit STRØMSTAD (éds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Londres: Routledge-Falmer, pp. 116-129

OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : OCDE, 244 p.

ONU (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*

[En ligne] : www.unhchr.ch/udhr/lang/frn.htm (Page consultée le 13 février 2007)

ONU (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*

[En ligne] : www.ohchr.org/french/law/cescr.htm (Page consultée le 13 février 2007)

ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*.

[En ligne] : www.ohchr.org/french/law/crc.htm (Page consultée le 13 février 2007)

ONU (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*.

[En ligne] : www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm (Page consultée le 13 février 2007)

ONU (1994). *Observation générale n° 5 sur les personnes souffrant d'un handicap*

[En ligne] : www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/bb2287652a4cc3dd8025652300518384?Opendocument (Page consultée le 13 février 2007)

ONU (1999). *Observation générale n° 13 : le droit à l'éducation*.

[En ligne] : [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/6d20d27a772138b48025685e005fc2ce?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/6d20d27a772138b48025685e005fc2ce?Opendocument) (Page consultée le 13 février 2007)

ONU et UNESCO (1994a). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*.

[En ligne] : http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=19262&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Page consultée le 13 février 2007)

ONU et UNESCO (1994b). *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO, 47 p.

[En ligne] : http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=19262&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Page consultée le 13 février 2007)

ONU (2006). *Convention sur les droits des personnes handicapées*.

[En ligne] : www.un.org/french/disabilities/convention/convention_full.shtml (Page consultée le 13 février 2007)

Dorothe OUDENHOVEN et Fransje BAARVELD (1999). *De opvang van gehandicapte leerlingen in het reguliere basis – en voortgezet onderwijs*, Nimègue: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen (Résumé en anglais)

Stephanie A. PARKER et Victoria P. DAY (1997). "Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of secondary school principal", *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 81 (587) : 83-89

Scott M. PECK (1993). *La route de l'espoir: Pacifisme et communauté*, Paris: Flammarion, 406 p.

Greta PELGRIMS-DUCREY (2001). « Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes », *Revue française de pédagogie*, 134 : 147-165

Philippe PERRENOUD (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF éditeur, coll. « Pédagogies », 206 p.

Jean PIAGET et Bärbel INHELDER (2004). *La psychologie de l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 151 p.

Éric PLAISANCE (2000). « Les mots de l'éducation spéciale », dans Michel CHAUVIÈRE et Éric PLAISANCE (dir.), *L'école face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », pp. 15-29.

Ulf PREUSS-LAUSITZ (1998). Integration und Toleranz. Erfahrungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen, dans Peter Heyer et al. (dir.), *Behinderte sind doch Kinder wie wir!*, Berlin: Wissenschaft und Technik, pp. 171–204 (Résumé en anglais)

PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (1989) *Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule*, Beltz: Weinheim und Basel, 358 pp. (Résumé en anglais)

REGROUPEMENT POUR LA TRISOMIE 21 (1999). « Et c'est parti pour l'école... : Guide d'accompagnement du Regroupement pour la trisomie 21 », *L'Intégral*, numéro hors série, février 1999, 37 p.

Yves REUTER et Cécile CARRA (2005). « Analyser un mode de travail pédagogique alternatif : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie Freinet », *Revue française de pédagogie*, 153 : 39-53

Erling ROLAND (1999) *School Influences on Bullying*, Stavanger: Rebell forlag

Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (2004). « Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive », dans Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 347-372

Val Dean RUST (1989). *The democratic tradition and the evolution of schooling in Norway*, New York: Greenwood Press, 333 p.

Sharon RUSTEMIER et Mark VAUGHAN (2005). *Segregation trends: LEAs in England 2002-2004. Placement of pupils with statements in special schools and other segregated settings*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 23 p.

Christine SALISBURY, Chrysan GALLUCCI, Mary PALOMBARO et Charles PECK (1995). "Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools", *Exceptional Children*, 62 : 125-137

Shirley SARNA (1993). *Dessiner un ciel nouveau au-dessus de l'école : À la réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés*. Montréal : Commission des droits de la personne (Direction de l'éducation), 59 p.

Shirley SARNA (1993). *Painting Rainbows: Towards Successful Integration of Handicapped Students*. Montréal: Commission des droits de la personne (Direction de l'éducation), 60 p.

Shirley SARNA (1994). *À l'avant-garde de l'éducation : Quand la différence fait partie des normes ?* Montréal : Commission des droits de la personne (Direction de l'éducation), 97 p.

Shirley SARNA (1994). *On the Cutting Edge of education: Speaking about Schools Where Different is Normal*. Montréal : Commission des droits de la personne (Direction de l'éducation), 94 p.

Majda SCHMIDT (2000). "Social Integration of Students with Learning Disabilities", *Developmental Disabilities Bulletin*, 28 (2): 19-26

Cornelia SCHNEIDER (2005). *Changer l'institution pour empêcher la ségrégation : l'exemple de l'enseignement commun en Allemagne*, Communication présentée dans le cadre du 9^e Congrès international de l'European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents (EUSARF) : « Enfants en difficulté dans un monde difficile », Paris X- Nanterre (France), 21-24 septembre 2005

Herticena SELF, Anne BENNING, Doug MARSTON et Deanne MAGNUSSON (1991). "Cooperative teaching project: a model for students at risk", *Exceptional Children*, 58 : 26-34

Robert E. SLAVIN (1991). "Synthesis of Research on Cooperative Learning", *Educational Leadership*, 48(4): 71-82

Tom E.C. SMITH, Edward E. FOLLOWAY, James R. PATTON, Carol A. DOWDY et Nancy Lee HEATH (2001). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*, Toronto: Pearson Education, 479 p.

Werner SPECHT (1993) *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, Ergebnisse einer bundes weiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch*, Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Abt. II (Résumé en anglais)

William STAINBACK et Susan STAINBACK (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 259 p.

William STAINBACK et Susan STAINBACK (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 275 p.

Robert J. STEVENS et Robert E. SLAVIN (1995). "The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes and social relations", *American Educational Research Journal*, 32 : 321-351

Serge THOMAZET (2003). *La formation des maîtres dans la perspective d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers*, Conférence présentée à Vichy (France) dans le cadre de l'Université d'automne « Le système scolaire français et les élèves à besoins particuliers », 27-30 octobre 2003. [En ligne] : http://eduscol.education.fr/D0126/besoins_educatifs_particuliers_thomazet.htm (Page consultée le 13 février 2007)

Serge THOMAZET (2006). « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le Français Aujourd'hui*, (152) : 19-27

Sally TOMLINSON (1982). *A Sociology of Special Education*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 203 p.

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris : UNESCO, 25 p.

[En ligne] : www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml
(Page consultée le 13 février 2007)

UNESCO (1995). *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. Paris : UNESCO, 249 p.

UNESCO (1999a). *From Special Needs Education to Education for All: A Discussion Document*. Tenth Steering Committee Meeting (Paris: 30 septembre-1^{er} octobre 1998). Manuscrit non publié.

[Traduction partielle disponible en ligne] : http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=10303&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Page consultée le 13 février 2007)

UNESCO (1999b). *Salamanca – Five Years On: A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action*. Paris : UNESCO, 32 p.

UNESCO (2004). *Éducation intégratrice: Indicateurs de qualité*

[En ligne] : <http://portal.unesco.org/education/fr/> (Page consultée le 13 février 2007)

Rita VACHER (2004). « École et handicap en Vallée d'Aoste », *L'École Valdôtaine*, 63, mars 2004

[En ligne] : www.scuole.vda.it/Ecole/63/05.htm (Page consultée le 13 février 2007)

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2003-2004). « Aide aux élèves en difficulté : Vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire », dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004*, tome I, Québec : Gouvernement du Québec, pp. 13-44

Raymond VIENNEAU (2002). « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, 30 (2) : 257-286

Raymond VIENNEAU (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », dans Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 125-152

Lev Seminovich VYGOTSKY (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 159 p.

B. WIERSEMA (1991) *De invloed van samenwerkend leren op spellingprestaties. Verslag van vier veldexperimenten in het basisonderwijs*, Groningen, Rijksuniversiteit

Wolf WOLFENBERGER (1972). *Normalization: The Principles of Normalization in Human Sciences*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 258 p.