CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Avis à
la ministre
de l'Éducation

L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ

360304
0096008

Québec

Avis à
la ministre
de l'Éducation

L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement primaire, dont on trouvera la liste des membres à la fin.

Recherche et rédaction : Mme Josée Roy, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire, avec la collaboration de M. Jean Lamarre, agent de recherche, et la collaboration d'appoint, à la recherche, de M. Claude Beauchesne.

Soutien technique : Mmes Josée St-Amour, Lise Ratté et Monique Bouchard.

Avis adopté à la 445e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 23 août 1996

ISBN : 2-550-30671-6
Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 1996

360 304
0096008

Direction des Communi...
Ministère de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER **HISTORIQUE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ** 3

1.1 Évolution des politiques et des pratiques éducatives 3
1.2 Mise en perspective de l'expérience québécoise 8
1.3 Évolution du concept d'intégration 12

CHAPITRE DEUX **PORTRAIT DE L'EFFECTIF EHDAA ET DES RESSOURCES CONSACRÉES À LEUR SCOLARISATION** 15

2.1 Portrait de l'effectif actuel 15
2.2 Évolution au cours des sept dernières années 18
2.3 Prévalence pour certains sous-groupes 24
2.3.1 Selon le sexe 24
2.3.2 Selon la langue d'enseignement 25
2.3.3 Selon la région 25
2.4 Portrait des ressources consacrées à leur scolarisation 27

CHAPITRE TROIS **INTÉGRATION : DESCRIPTION ET APPRÉCIATION DE LA SITUATION** 33

3.1 Une intégration qui progresse mais de façon variable 33
3.2 Des succès réels mais peu connus 42
3.3 Des irritants qui persistent et même s'aggravent avec le temps . . . 43
3.3.1 Un soutien insuffisant ou qui n'est pas toujours perçu comme tel 44
3.3.2 Une préparation insuffisante du personnel 45
3.3.3 Une planification et une évaluation des interventions qui laissent encore à désirer 47
3.3.4 Des pratiques et des croyances qui freinent encore l'intégration 50
3.3.5 Un mode de financement qui mécontente tout le monde . 52
3.4 Des dilemmes non résolus et des défis auxquels on n'ose pas encore s'attaquer 55

CHAPITRE QUATRE **ENJEUX SOUS-JACENTS** 61

4.1 L'école primaire a la double mission de faire apprendre et d'intégrer à la société 61
4.2 L'égalité des chances est à concilier avec la qualité de l'éducation 62
4.3 Un équilibre est à trouver entre la réponse aux besoins de certains élèves et la prise en compte des limites du système . . 64
4.4 Des choix locaux doivent être possibles mais les milieux scolaires doivent rendre compte de ces choix . . . 65

CHAPITRE CINQ **ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER** 71

5.1 Mettre toutes les chances de notre côté au départ 72
5.1.1 Investir davantage dans la préparation de tout le personnel 72
5.1.2 Mieux planifier les interventions 75
5.2 Diversifier, assouplir et coordonner les pratiques de tous les acteurs 77
5.2.1 Adapter les programmes, l'enseignement, le matériel didactique et les pratiques d'évaluation 77
5.2.2 Compter davantage avec d'autres partenaires 78
5.3 Maintenir et réorganiser le soutien offert à l'élève et à l'enseignant 79
5.4 Évaluer les actions posées et en faire connaître les résultats 81
5.5 Revoir le mode d'identification des élèves et le mode de financement des services 82
5.5.1 Le mode d'identification des élèves 82
5.5.2 Le mode de financement des services 84

CONCLUSION 87

BIBLIOGRAPHIE 91

LISTE DES PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS 95

ANNEXE 1 **Les catégories de handicap et de difficulté** 97

ANNEXE 2 **La définition de chacune de ces catégories** 99

ANNEXE 3 **Le portrait détaillé de l'effectif et du lieu de scolarisation** 103

ANNEXE 4 **Les directions régionales** 115

ANNEXE 5 **Les types de regroupement** 117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Effectif EHDAA – Secteur public – 1994-1995 16

Tableau 2 : Pourcentage d'élèves à BEP par rapport à la population scolaire totale dans divers pays ou provinces – Début des années 90 18

Tableaux 3A : Évolution du taux de prévalence – *Élèves handicapés et en difficulté* – Secteur public 19

3B : Évolution du taux de prévalence – *Élèves handicapés* 19

3C : Évolution du taux de prévalence – *Élèves en difficulté* 19

Tableaux 4A : Évolution du taux de prévalence par catégorie de difficulté ou de handicap – *Préscolaire* 21

4B : Évolution du taux de prévalence par catégorie de difficulté ou de handicap – *Primaire* 22

4C : Évolution du taux de prévalence par catégorie de difficulté ou de handicap – *Secondaire* 23

Tableau 5 : Prévalence par catégorie selon le sexe – Secteur public – 1994-1995 104

Tableaux 6A : Évolution de la prévalence selon le sexe – Secteur public – *Préscolaire* 105

6B : Évolution de la prévalence selon le sexe – Secteur public – *Primaire* 106

Tableau 7 : Prévalence par catégorie selon la langue d'enseignement – Secteur public – 1994-1995 107

Tableaux 8A : Évolution de la prévalence selon la langue d'enseignement – Secteur public – *Préscolaire* 108

8B : Évolution de la prévalence selon la langue d'enseignement – Secteur public – *Primaire* 109

Tableaux 9A : Prévalence par catégorie selon la région – Secteur public – 1994-1995 – *Préscolaire* 110

9B : Prévalence par catégorie selon la région – Secteur public – 1994-1995 – *Primaire* 111

Tableau 10 : Évolution du personnel œuvrant auprès des EHDAA – Secteur public – *Préscolaire et primaire* 28

Tableaux 11A : Évolution sur quatre ans du personnel professionnel 29

11B : Évolution sur quatre ans du personnel de soutien 29

Tableaux 12A : Lieu de scolarisation – EHDAA – Public et privé – *Préscolaire* 35

12B : Lieu de scolarisation – EHDAA – Public et privé – *Primaire* 35

12C : Lieu de scolarisation – EHDAA – Public et privé – *Secondaire* 35

Tableaux 13A : Lieu de scolarisation – Élèves en difficulté – Public et privé – *Préscolaire* 36

13B : Lieu de scolarisation – Élèves en difficulté – Public et privé – *Primaire* 36

13C : Lieu de scolarisation – Élèves en difficulté – Public et privé – *Secondaire* 36

Tableaux 14A : Lieu de scolarisation – Élèves handicapés – Public et privé – *Préscolaire* 37
14B : Lieu de scolarisation – Élèves handicapés – Public et privé – *Primaire* 37
14C : Lieu de scolarisation – Élèves handicapés – Public et privé – *Secondaire* 37

Tableaux 15A : Évolution du lieu de scolarisation – EHDAA – Public et privé – *Préscolaire* 112
15B : Évolution du lieu de scolarisation – EHDAA – Public et privé – *Primaire* 113
15C : Évolution du lieu de scolarisation – EHDAA – Public et privé – *Secondaire* 114

Tableau 16 : Proportion de la clientèle à BEP selon le lieu de scolarisation dans divers pays ou provinces – 1990-1991 41

INTRODUCTION

«Être handicapé c'est se limiter, ne pas faire ce qu'on a envie, indépendamment de nos limites, ne pas essayer. Moi, je ne suis pas handicapé, je suis seulement limité.»

Patrick Desjardins, 19 ans, quadraplégique, auteur d'un recueil de poèmes intitulé Le cri de l'aigle

Le présent avis porte sur **l'intégration des élèves handicapés et en difficulté à l'école primaire**[1]. On sait le virage pris par le Québec dans l'organisation des services offerts à ces élèves au début des années 1980; aucune évaluation systématique n'a cependant été faite de la mise en œuvre de la politique gouvernementale adoptée alors. Les élèves handicapés ou en difficulté sont de plus en plus nombreux à fréquenter une classe ou une école ordinaire, quoique pas assez aux yeux de certains qui revendiquent l'accès aux classes et aux écoles ordinaires pour *tous* les enfants et ont parfois recours aux tribunaux pour les y faire inscrire. L'intégration de ces élèves aux groupes-classes demeure cependant encore aujourd'hui un défi de taille pour la plupart des enseignantes et des enseignants, et ce défi va même en s'accroissant au fur et à mesure que les services de soutien plafonnent ou sont réduits par les compressions budgétaires successives des dernières années et que les besoins des élèves vont en se diversifiant.

Cette intégration est-elle bénéfique pour tous les enfants, quel que soit leur type de handicap ou de difficulté ou le milieu dans lequel ils évoluent? Si non, à quelles conditions le serait-elle? L'hétérogénéité ainsi générée dans la composition des groupes-classes ainsi que le va-et-vient qui l'accompagne sont-ils encore «gérables» pour les enseignantes et les enseignants? Si non, quelles sont les autres voies possibles? Quel impact l'intégration des élèves handicapés et en difficulté a-t-elle sur la qualité des services éducatifs dispensés à l'ensemble des élèves? Devons-nous poursuivre ou corriger le tir? Telles sont quelques-unes des questions qu'un nombre croissant de personnes se posent et auxquelles le présent avis tente d'apporter des éléments de réponse.

Le Conseil a confié à sa Commission de l'enseignement primaire le mandat d'étudier ces questions. Pour s'acquitter de sa tâche, celle-ci a tenu une table ronde avec des conseillers et coordonnateurs en adaptation scolaire, consulté un certain nombre d'experts en la matière et visité des milieux scolaires aux modalités d'organisation de services très diversifiées[2]. Le Service des études et de la recherche du Conseil a par ailleurs aidé la Commission à mettre en perspective l'expérience québécoise en la comparant avec celle d'autres provinces ou pays. Il a également tracé le portrait quantitatif de l'effectif actuel et son évolution dans le temps; il a

1. Le portrait quantitatif tracé plus loin dans ces pages vaut pour l'ensemble de l'école obligatoire (primaire et secondaire) mais le texte met l'accent sur les situations vécues au primaire. Le lecteur plus intéressé par l'ordre secondaire pourra toutefois se référer à un avis antérieur du Conseil intitulé *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, 1989, 57 pages.
2. On trouvera la liste des personnes et organismes consultés ainsi que celle des milieux visités en annexe.

enfin alimenté l'analyse des pratiques éducatives et de gestion en matière d'adaptation scolaire qui est faite ici.

L'avis comprend cinq chapitres. Le **premier** fait l'historique des politiques éducatives relatives aux élèves handicapés et en difficulté au Québec et ailleurs dans le monde et décrit l'évolution du concept d'intégration sous-jacent à ces politiques. Le **second** trace le portrait de l'effectif actuel et des ressources financières et humaines qui sont consacrées à sa scolarisation et fait ressortir les changements survenus à cet égard au cours des cinq à sept dernières années. Le **troisième** pose un regard critique sur les expériences d'intégration en cours, sur la façon dont celles-ci sont menées ainsi que sur ce que nous savons de leurs résultats. Le **quatrième** rappelle les enjeux sous-jacents à la scolarisation de ces élèves et enfin, le **cinquième** identifie les voies d'action à privilégier afin que l'intégration des élèves handicapés et en difficulté puisse se poursuivre, mais en tenant compte davantage des caractéristiques et des contraintes du système d'éducation.

CHAPITRE PREMIER

HISTORIQUE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET EN DIFFICULTÉ

Ce premier chapitre retrace l'évolution des politiques éducatives destinées aux élèves handicapés et en difficulté au Québec et ailleurs dans le monde ; il décrit également l'évolution du concept d'intégration, concept situé comme on le sait au cœur des politiques récentes en adaptation scolaire, et évoque les conditions essentielles à la réussite de l'intégration telles qu'identifiées par l'OCDE (1995).

1.1 Évolution des politiques et des pratiques éducatives

On se souviendra que, **avant les années 60, les élèves handicapés et en difficulté n'avaient que peu ou pas accès à la scolarisation proprement dite au Québec**. Ce n'est en effet qu'au cours des années 1960 et 1970 que fut mis en place un réseau de classes et d'écoles spéciales destinées à répondre plus particulièrement aux besoins de ces élèves et que divers services spécialisés firent leur apparition à l'intérieur même du système scolaire « régulier » : services de psychologie, de santé et services sociaux, puis plus tard d'orthopédagogie, d'orthophonie, de psycho-éducation, de techniciens en éducation spécialisée et d'accompagnateurs[1]. À la fin des années 1970, le Québec comptait cent soixante écoles spéciales, dont la moitié environ recevaient plusieurs types d'enfants en difficulté[2].

Les mérites du dépistage précoce et de l'intervention spécialisée étaient alors surtout mis de l'avant. Mais la clientèle des élèves handicapés et en difficulté ne cessant de s'accroître et ces derniers ne réintégrant que très rarement la classe ou l'école ordinaire, on commença à s'interroger. La neutralité des instruments de mesure utilisés pour le dépistage fut mise en doute. Les chercheurs ne parvinrent pas à démontrer la supériorité de la scolarisation en classe spéciale pour ces élèves et, parallèlement à cela, leurs parents commencèrent à revendiquer pour eux une meilleure égalité des chances. De nombreuses associations virent par ailleurs le jour au cours de cette période et devinrent bientôt de plus en plus actives : par exemple, le Conseil québécois pour l'enfance exceptionnelle (CQEE, 1963), l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA, 1966).

Puis, en 1976, parut le rapport du Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (rapport COPEX), rapport prônant le remplacement du modèle médical qui prévalait jusqu'alors par une approche plus systémique. À la suite de ce rapport, **le ministère de l'Éducation adopta en 1978 une nouvelle politique** relative à l'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté, politique **visant désormais à leur assurer un cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible** par l'entremise d'une série de mesures graduées (« système en cascade »[3]). Ce « cadre le plus normal possible » est celui où les besoins éducatifs spéciaux

---

1. « Tous les professionnels de l'éducation n'ont pas fait leur entrée dans le système scolaire au même moment, de la même façon ni pour les mêmes raisons », précise A. Laliberté dans *« Les professionnelles et les Professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues »*, mars 1995, p. 1. Pour un portrait plus complet de la situation qui prévalait avant les années 60, voir Marie-Paule Malouin, *L'Univers des enfants en difficulté au Québec entre 1940 et 1960*, Montréal, Bellarmin, 1996, 449 pages.
2. Marcel Lavallée, *Les Conditions d'intégration*, p. 146.
3. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978.

de l'élève sont le mieux pris en compte tout en lui assurant le maximum de contacts possible avec des pairs non handicapés[4]. Parallèlement à cela, Québec adopta en 1975 la Charte des droits et libertés et créa la Commission des droits de la personne, organisme ayant pour tâche d'aider tous les citoyens à connaître leurs droits et à les exercer. Puis, en 1978, il créa l'Office des personnes handicapées et modifia un ensemble de lois existantes de façon à assurer une plus grande intégration scolaire, sociale et professionnelle des personnes handicapées. En 1985 parut la politique d'ensemble du gouvernement *À part... égale* et le concept de désinstitutionnalisation fut collectivement mis de l'avant.

Si la politique d'intégration scolaire de 1978 a suscité beaucoup d'enthousiasme au début, parce qu'elle répondait à la fois aux attentes du milieu scolaire et au consensus social qui prévalait alors, sa mise en œuvre a cependant toujours constitué un défi particulièrement exigeant. En effet, dès les premières années après son adoption, la Centrale des enseignantes et enseignants et l'Association des cadres scolaires du Québec attirèrent l'attention du ministre de l'Éducation sur les difficultés rencontrées par leurs membres dans son application[5]. Les années 1980 furent également marquées par l'implantation de nouveaux programmes d'études et ces derniers firent l'objet de nombreuses sessions de perfectionnement auprès des enseignantes et des enseignants ; le personnel de l'adaptation scolaire ne fut toutefois pas toujours inclus dans ces perfectionnements. Un programme de mise à jour en adaptation scolaire fut également offert au personnel enseignant, mais il constituait davantage une sensibilisation qu'une formation proprement dite pour intervenir adéquatement auprès des élèves intégrés dans des groupes-classes ordinaires.

En 1985, le Conseil supérieur de l'éducation examina le chemin parcouru depuis 1978 et tenta de voir ce que l'on devait poursuivre et ce que l'on devait corriger dans la trajectoire adoptée. Il réitéra alors son appui aux visées et aux orientations de la politique, mais non sans lui reprocher d'avoir davantage attiré l'attention des acteurs sur le lieu de prestation des services plutôt que sur l'importance d'identifier clairement les besoins éducatifs des élèves et de les traduire en services appropriés[6]. Le Conseil recommanda alors au ministre de l'Éducation de soutenir davantage la coordination des services dans les commissions scolaires et de mandater certaines d'entres elles pour développer l'instrumentation adaptée dont les enseignantes et les enseignants avaient besoin, de réviser certaines règles d'organisation, d'ajuster le financement des services aux populations réelles de l'année courante et d'harmoniser les définitions des populations utilisées. Le Conseil invita d'autre part les commissions scolaires à être plus cohérentes dans l'organisation de leurs services d'une année à l'autre et à adopter des actions

4. Aux États-Unis, ce concept porte le nom de *Least restrictive environment* (LRE).
5. CEQ, *Le Sort des enfants en difficulté*, Montréal, 1981 ; ACSQ, *Avis sur la politique de l'adaptation scolaire du MEQ*, 1982 ; voir aussi : Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, *L'Intégration, cinq ans après*, Montréal, 1985, 7 pages et FCSQ, *Les Services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 1990.
6. CSE, *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Québec, 1985, 36 pages.

planifiées et concertées, découlant de choix pédagogiques et budgétaires clairement identifiés. Il prit acte des nombreux changements survenus dans les écoles – plus grande ouverture de la part du personnel, pratiques d'évaluation moins normatives, début de concertation avec les parents – mais dénonça le manque de rigueur généralisé qui prévalait encore dans l'intervention auprès de ces élèves et souligna la nécessité, pour les écoles, de revoir leurs attentes envers les élèves handicapés et en difficulté et de pouvoir compter sur des ressources appropriées et proportionnelles aux défis qu'elles avaient à relever.

L'année suivante, le ministère de l'Éducation publia une politique sur les services complémentaires à l'enseignement[7] et en 1989, la Loi sur l'instruction publique vint préciser les services éducatifs auxquels les élèves handicapés et en difficulté avaient droit ainsi que les obligations des commissions scolaires envers eux, notamment celle de se doter d'un règlement régissant les normes d'organisation des services éducatifs pour ces élèves ainsi que celle d'élaborer et d'appliquer un plan d'intervention personnalisé pour chacun d'eux[8]. Puis, après avoir effectué une consultation auprès de ses partenaires du milieu scolaire, **le ministère de l'Éducation réaffirma en 1992 les orientations prises en 1978, en insistant davantage cette fois sur l'importance de l'insertion sociale de l'élève**, mais sans modifier quoi que ce soit par ailleurs à ses paramètres de financement[9]. Un soutien au développement d'une compréhension plus univoque des définitions des diverses clientèles fut offert[10] et le transfert, en 1993, de budget en provenance de l'Office des personnes handicapées du Québec permit notamment d'embaucher, dans chacune des directions régionales du ministère de l'Éducation, des personnes-ressources issues des commissions scolaires et ayant pour rôle de soutenir ces dernières dans l'organisation de leurs services aux élèves handicapés et en difficulté.

La fin des années 1980 et le début des années 1990 furent par ailleurs marqués par une judiciarisation croissante de ces questions. Ainsi, la Commission des droits de la personne poursuivit deux commissions scolaires devant les tribunaux, estimant que la norme, pour les enfants handicapés intellectuels, devait être l'intégration en classe ordinaire. Dans un premier temps, le Tribunal de la personne condamna en 1991 la Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu à verser 30 000 $ de dédommagements aux parents de l'élève Marcil et obligea celle-ci à intégrer l'élève en classe ordinaire et à lui fournir les services d'un accompagnateur. En 1993, il condamna également la Commission scolaire Chauveau à verser 47 900 $ de dommages à la famille Rouette et à intégrer l'élève à une classe ordinaire. Mais les deux commissions scolaires en appelèrent de ces jugements, ce qui

7. MEQ, *Vivre à l'école. Cadre d'organisation des services complémentaires à l'enseignement*, 1986, 55 pages.
8. Gouvernement du Québec, Loi sur l'instruction publique, 1989.
9. MEQ, *L'Adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique*, Document de consultation, 1990 ; *Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, 1992.
10. MEQ, *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Direction de la coordination des réseaux, 1991, 23 pages.

amena la Cour d'appel du Québec à se pencher à son tour sur la question. Cette dernière rendit en 1994 un jugement d'une grande importance pour l'ensemble du milieu scolaire en ce qu'il précise certaines choses qui ne l'étaient pas auparavant et trace, par conséquent, un certain nombre de balises pour l'avenir.

Dans ce jugement, la Cour d'appel établit que l'élève n'a pas – et n'a jamais eu – de droit absolu à l'intégration en classe ordinaire, ni en vertu de la nouvelle Loi sur l'instruction publique (art. 234-235), ni en vertu de la Charte des droits et libertés (art. 40) ; par contre, il ou elle a droit à des services éducatifs adaptés à ses besoins. Le jugement précise que les commissions scolaires n'ont pas l'obligation de scolariser tous les élèves en classe ordinaire mais plutôt celle d'adapter leurs services éducatifs aux besoins particuliers de chacun, la norme d'égalité n'étant pas l'intégration à une classe ordinaire mais plutôt l'adaptation des services de façon à favoriser à la fois l'apprentissage et l'insertion sociale de l'élève. La Cour d'appel ajoute enfin qu'il revient aux commissions scolaires d'évaluer, d'une façon individuelle, les besoins éducatifs des élèves en question, de déterminer les moyens les plus aptes à répondre à ces besoins et d'adopter ces moyens, à moins que ces derniers ne constituent une contrainte excessive aux niveaux pédagogique, administratif ou financier, conformément à ce que les juristes appellent la «doctrine de l'accommodement raisonnable[11]». La Cour d'appel de l'Ontario a cependant rendu en 1995 un jugement qui contredit en partie celui rendu au Québec[12], ce qui donne à penser que le débat juridique pourrait se poursuivre dans les années à venir[13].

Des progrès indéniables ont donc été accomplis au cours des deux dernières décennies sur le plan de la scolarisation des élèves handicapés et en difficulté. Celle-ci est d'abord devenue une préoccupation relativement commune à tout le personnel scolaire. Les milieux scolaires ont commencé à se centrer davantage sur les besoins éducatifs de ces élèves que sur leurs carences, et l'intervention qui leur est destinée est un peu mieux planifiée qu'elle ne l'était, grâce notamment au plan d'intervention personnalisé, dont l'utilisation commence à se généraliser. Le langage utilisé pour traiter de ces questions a aussi beaucoup évolué ; ainsi, on ne parle plus aujourd'hui d'*enfance exceptionnelle* ou d'*enfance inadaptée* mais bien d'*adaptation scolaire*, d'*élève en difficulté* ou encore d'*élève à défi* ou à *besoin éducatif particulier* (BEP)[14]. Ces termes reflètent

11. Voir René Paquette, «Les récents jugements de la Cour d'appel [...]», dans Yvon Blais inc. (éd.), *Développements récents en droit scolaire*, p. 141-179.
12. Il s'agit du jugement portant sur le cas de la petite Emily Eaton. Voir Martha Gagnon, «Intégration scolaire des handicapés : un jugement ontarien soulève l'espoir», dans *La Presse*, 24 mars 1995, p. A-14.
13. Pour ceux et celles qui voudraient approfondir davantage l'aspect juridique, un ouvrage publié par Troubles d'apprentissage – Association canadienne : *Pour tirer le maximum de la loi : l'éducation et les jeunes atteints d'un handicap*, 1993, 171 p., fait par ailleurs l'analyse comparative de l'étendue des garanties légales de ces élèves dans chacune des provinces canadiennes. Voir également William J. Smith, *Equal Educational Opportunity* [...].
14. OCDE, *L'Intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*.

l'effort – encore insuffisant, certes, mais réel – fait par nos sociétés pour faire porter le poids des difficultés un peu moins aux seuls enfants eux-mêmes et un peu plus à l'institution scolaire également. De bons documents de référence à l'intention des enseignantes et des enseignants ont également été produits et la tenue de congrès et de colloques a permis de mieux outiller les intervenants et de partager l'expertise accumulée[15]. Les droits et responsabilités des uns et des autres sont enfin en train de se préciser progressivement.

Les budgets décroissants en éducation depuis maintenant une bonne quinzaine d'années **affectent toutefois plus particulièrement les services dispensés à ces élèves** et viennent, en un sens, ralentir sinon compromettre cette évolution. **De plus, d'autres difficultés, pourtant signalées à plusieurs reprises, semblent persister:** manque de préparation des enseignantes et des enseignants des classes ordinaires, manque de matériel pédagogique adapté, accroissement du temps de concertation requis entre les multiples intervenants et difficulté d'en tenir compte dans l'horaire des personnes concernées[16], trop grande complexité et trop grande centralisation des aspects administratifs, au détriment de l'énergie mise sur l'aspect éducatif. Un nombre croissant de causes sont en outre portées devant les tribunaux américains, depuis quelques années, de la part de parents d'élèves non handicapés qui soutiennent que leurs enfants n'ont pas reçu l'attention qu'ils étaient en droit de recevoir parce que leur enseignante ou leur enseignant était trop accaparé par la tâche d'intégrer des élèves handicapés ; et on sait qu'au Québec, l'application en milieu scolaire de la Charte des droits et libertés fait, elle aussi, l'objet d'une judiciarisation croissante.

La recherche ne parvenant pas plus à démontrer la supériorité absolue de la scolarisation en classe ordinaire que celle de la scolarisation en classe spéciale, les opinions recommencent à se polariser de part et d'autre, et le consensus social qui prévalait au moment de l'adoption de la politique d'adaptation scolaire en 1978 s'effrite peu à peu. À preuve, les revendications de la Confédération des organismes de personnes handicapées (COPHAN) et de l'Association québécoise pour l'intégration sociale (AQIS), d'une part, qui veulent faire changer la Loi sur l'instruction publique pour forcer le maintien ou l'intégration en classe ordinaire de tous les élèves et, d'autre part, le contenu de certains mémoires déposés devant la Commission

15. Voir par exemple : Ministère de l'Éducation, *L'Ordinateur tend l'oreille : la déficience auditive et langagière*, Projet réalisé à la Commission scolaire des Chênes, novembre 1990, 93 pages ; Ministère de l'Éducation, *Actes du symposium sur la déficience visuelle*, Direction de la coordination des réseaux, avril 1992, 33 pages ; Jean-Louis Tousignant *et al.*, *Audimutité : pédagogie adaptée aux élèves*, Sous-comité régional en adaptation scolaire de la Montérégie, 1993 ; Karen Desrosiers et Égide Royer, *Les Troubles de l'attention avec hyperactivité : une synthèse des connaissances à l'intention des enseignants*, CRIRES, 1995, 29 pages.
16. Certaines commissions scolaires paient des frais de suppléance pour permettre à leurs enseignants-titulaires de rédiger des plans d'intervention ou de se concerter avec d'autres intervenants, mais convenons que ce n'est peut-être pas là une solution idéale du point de vue de l'ensemble des élèves.

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

des États généraux sur l'éducation et adoptant un point de vue diamétralement opposé au précédent[17]. Nous vivons par ailleurs dans une société qui a de plus en plus tendance à vouloir uniquement des enfants «parfaits» et une certaine pression à la performance, croissante depuis le début des années 1980, a parfois pour effet de faire passer nos préoccupations collectives d'intégration sociale et de démocratisation au second plan[18]. L'école primaire actuelle se trouve donc tiraillée entre la poursuite de l'excellence et celle de l'égalité des chances et il y a entre ces deux pôles une sorte de tension créatrice avec laquelle elle se doit de composer[19].

1.2 Mise en perspective de l'expérience québécoise

Le Québec n'est pas le seul à avoir modifié ses politiques et ses pratiques éducatives relatives aux élèves handicapés et en difficulté au cours des dernières décennies ; il n'a fait en cela que suivre un courant beaucoup plus large qui a aussi caractérisé la plupart des pays industrialisés.

Rappelons tout d'abord que, avant d'être un droit, l'instruction a traditionnellement été un privilège réservé aux nantis et, parmi eux, aux hommes. Il n'est donc pas exagéré d'écrire que l'histoire de l'évolution des systèmes d'éducation des principaux pays occidentaux recoupe celle de la démocratisation croissante de ces sociétés. Après s'être ouverts aux classes populaires et aux femmes et avoir tenu compte de la spécificité de l'enfance dans leurs méthodes pédagogiques, il ne restait plus aux systèmes éducatifs, pour arriver au terme de la logique démocratique, qu'à instaurer l'égalité des chances en promulguant l'obligation scolaire. C'est à ce moment que s'est posé le problème de l'instruction des derniers exclus du système d'éducation, c'est-à-dire les enfants ayant des handicaps intellectuels et physiques. C'est à la suite de la rencontre de la pédagogie classique et de la spécificité des besoins éducatifs particuliers (BEP) de certains enfants que va émerger, au tournant du XX[e] siècle, ce que l'on a appelé la «pédagogie nouvelle». Puis, les idées et les techniques développées au départ pour répondre aux défis que posaient les enfants à BEP en sont venues, en retour, à déborder le champ de l'éducation spéciale pour étendre leur influence à l'ensemble du système éducatif primaire et secondaire. Même si les principes de la pédagogie nouvelle prennent forme dès la fin du XIX[e] siècle, ce n'est toutefois qu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale que l'attention portée à l'éducation spéciale connaît un élan accru. Trois principales étapes peuvent alors être distinguées.

17. L'Association des sourds de Québec préconise, par exemple, que les enfants sourds soient d'abord scolarisés entre eux au moyen du langage des signes avant d'être intégrés dans des écoles ordinaires et le Centre François-Michelle soutient qu'une école spécialisée offre de meilleures conditions de scolarisation aux élèves en grande difficulté que les écoles publiques ordinaires.
18. Une telle pression se trouve en filigrane dans le contenu du rapport Corbo, *Préparer les jeunes au 21[e] siècle*, 1994, par exemple.
19. Pour un historique des services aux élèves en difficulté, voir aussi Georgette Goupil, *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, p. 4-11 ou Richard Carrier, «L'évolution des services fournis aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école», p. 16-17.

Entre 1945 et 1960, l'approche médicale, behavioriste et psychanalytique domine le champ de l'éducation spéciale. Des concepts nouveaux apparaissent: en 1944, Kanner propose celui d'*autisme infantile,* tandis qu'en 1960 les concepts de *troubles du comportement* ou de *troubles de la conduite* remettent en question le prétendu caractère irréversible de ces affections, qu'assumait jusqu'alors le concept de «caractériels». Dans le même temps, la notion de psychomotricité, créée par Wallon et Ajuriaguerra, fit ressortir l'importance primordiale de l'intégration de l'expérience dans la construction harmonieuse de la personne. On pourrait citer d'autres exemples de tels progrès conceptuels; l'important est de voir qu'ils concourent tous, à des degrés divers, à rendre caduque la conception voulant que la situation des personnes atteintes de déficiences physiques ou mentales soit irréversible, le développement physique et mental apparaissant de plus en plus comme le résultat d'apprentissages particuliers se traduisant en un équilibre propre à chaque personne.

Au cours des années 1960, plusieurs pays adoptent une série de dispositions législatives qui viennent reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation. C'est à partir de ce moment que l'on commence à intégrer, à petite échelle, certains élèves handicapés en classe ordinaire. Ces années marquent aussi le moment où un débat de fond s'engage sur les causes de la déficience intellectuelle, qui apparaît de plus en plus comme le produit d'une norme sociale, en même temps qu'est mis en lumière le rôle des privations culturelles dans la genèse de ces déficits. On assiste dès lors à la mise en place de programmes compensatoires, comme les programmes américains *Head Start* (1965) ou *Sesame Street* (1969), ainsi qu'à la création d'un dispositif préscolaire d'éducation spéciale, qui visent l'un et l'autre à apporter les correctifs nécessaires pour éviter que ces privations culturelles ne se cristallisent en déficience intellectuelle. De même, on met en place des classes spéciales agissant comme stage compensatoire où l'élève, après un séjour de courte durée, regagne la classe ordinaire. Durant la même période paraît une étude démontrant qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre les personnes qui, ayant une déficience intellectuelle, ont reçu une éducation spéciale et celles qui ont été intégrées à l'école ordinaire[20]. Cette étude attire surtout l'attention sur les effets négatifs de la stigmatisation et de la ségrégation, thèmes qui connaîtront une grande fortune par la suite.

Puis, au cours de la décennie suivante, l'éducation spéciale fait l'objet d'une mise en question radicale en apparaissant comme l'une des formes les plus pernicieuses d'un processus de sélection et de ségrégation. Le débat est dominé par les théoriciens qui insistent sur la sociogenèse des inadaptations, alors que Jakobson et Rosenthal (Pygmalion à l'école) mettent en lumière les effets négatifs qu'exerce la «stigmatisation» sur les résultats scolaires. D'où le débat autour du concept suédois de *normalisation* (Wolfsfenberger), qui «insiste sur la conviction que les handicapés doivent jouir des mêmes privilèges, droits et possibilités que tout un chacun et s'inquiète des conséquences négatives d'un étiquetage» (OCDE, 1995). La

20. Orville Johnson, *L'Éducation spéciale des retardés mentaux, un paradoxe*, 1962.

normalisation ne pouvait par contre être applicable sans que l'on reconnaisse du même coup la nécessité d'un soutien spécifique supplémentaire. D'ailleurs, les élèves handicapés n'étaient pas les seuls à avoir des difficultés scolaires ni à nécessiter une forme de soutien spécifique. C'est dans le prolongement de cette problématique qu'a été défini le concept de « besoins éducatifs particuliers » (BEP) dans le rapport de la commission Warnock, déposé devant le gouvernement du Royaume-Uni en 1978.

Une importante modification du vocabulaire relatif aux handicaps s'en est suivie. Ainsi, l'Organisation mondiale de la santé, s'appuyant sur les travaux de Wood[21], propose une définition des handicaps qui cherche à recouvrir les principaux niveaux d'expérience de la personne plutôt que de continuer à l'isoler et à la stigmatiser en la définissant essentiellement à partir de la perspective médicale. Autrement dit, ce ne sont plus les incapacités que l'on cherche dorénavant à identifier mais les besoins et les aptitudes des personnes, et ce, dans une perspective d'intégration sociale. Il ne faudrait pas mésestimer non plus l'importance des luttes qui ont été menées pour la défense des droits de l'Homme et de l'Enfance et des droits civils, de même que les pressions exercées par les groupes de parents dans ce processus d'ensemble en faveur de l'intégration.

Quatre principaux modèles sous-tendent les pratiques actuelles en matière d'intégration scolaire. Le **modèle médical** et le **modèle de la pathologie sociale** sont tous deux centrés sur les difficultés de l'enfant à rencontrer les exigences de la scolarisation. Le premier met l'accent sur la déficience biologique, qui explique les difficultés de l'élève et nécessite une action curative, tandis que le second attribue ces difficultés aux effets des réactions sociales dont l'élève a fait l'expérience en raison de son handicap (préjugés, discrimination). Le premier modèle attribue à l'enfant un rôle de « malade », le second, un statut d'« inadapté ». Les structures de l'éducation spéciale sont donc plus développées dans les pays qui privilégient le premier modèle, telles l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique et la Suisse, par exemple, tandis que dans ceux qui adoptent le second, on tend à reporter l'intégration scolaire jusqu'au moment où l'élève « normalisé » sera jugé apte à poursuivre sa scolarisation avec les autres élèves. Dans ces deux modèles, c'est l'enfant qui doit s'adapter et la structure scolaire n'a pas à être modifiée.

Les deux autres modèles inversent la perspective ; « l'incapacité n'y est pas perçue comme une caractéristique intrinsèque de la personne mais comme la conséquence d'une situation dans laquelle cette personne ne peut pas répondre de façon satisfaisante à la demande de son environnement[22] ». Le **modèle environnemental**, prédominant en Espagne, aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans les pays scandinaves notamment, mise sur une intégration précoce et sur une amélioration des services dispensés à l'élève.

21. P.H.N. Wood, « Appreciating the Consequences of Disease : The International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps », dans *WHO Chronicle*, n° 34, 1980, p. 376-380.
22. OCDE, *L'Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques*, 1994.

Les objectifs visés débordent les acquisitions scolaires proprement dites pour inclure aussi la socialisation de l'élève et son insertion sociale. Quant au **modèle anthropologique**, son objectif principal n'est pas un meilleur environnement ou un meilleur équipement, mais la recherche de la meilleure interaction entre tel enfant et tel environnement. Les politiques qui s'inspirent de ce modèle visent à accueillir tous les enfants dans les mêmes lieux et à leur offrir des services différenciés ; on les rencontre surtout en Italie et au Pays basque espagnol.

Comme on peut le constater, ces modèles représentent une sorte de continuum allant des mesures les moins intégratives aux mesures les plus intégratives. S'ils inspirent les pratiques éducatives, leur influence n'est cependant pas exclusive et chaque pays recèle des pratiques s'inspirant d'influences composites. Les politiques québécoises relèvent ainsi principalement du modèle environnemental, car elles visent à permettre à l'élève handicapé ou en difficulté de faire des acquisitions scolaires à son rythme, tout en tenant compte de ses besoins de socialisation. Sur le plan des pratiques, on y décèle toutefois des influences qui, à des degrés divers, empruntent également aux trois autres modèles. Le Québec n'échappe donc pas aux contradictions qui s'installent souvent entre les visées administratives et la rhétorique officielle, d'une part, et les attitudes et pratiques pédagogiques effectives, d'autre part.

Les synthèses produites par l'OCDE permettent de faire ressortir **les conditions essentielles qui favorisent la réalisation d'une intégration réussie**. Ces conditions tournent autour de l'axe central qu'est l'enfant lui-même et prennent en compte, au premier chef, l'importance qu'il y a de lui assurer la possibilité de progresser dans ses apprentissages tout en lui permettant de développer sa vie relationnelle et une image positive de lui-même. Un tel objectif ne peut cependant être atteint si le programme d'études représente un obstacle infranchissable parce qu'il met sans cesse en relief les manques de l'élève. Selon cette perspective, la création de « filières différenciées en fonction des capacités » de même que le redoublement vont à l'encontre d'une intégration qui se veut fonctionnelle et « l'individualisation du programme d'études au sein d'une même classe » est perçue comme « la seule approche que l'on juge encourager une certaine intégration ». Mais, pour être efficace, il faut que cette individualisation « soit cautionnée par les responsables politiques au niveau national, régional ou local, que les services de soutien offrent une certaine souplesse et que l'enseignement s'accompagne d'une évaluation formative[23] ».

Et puisque l'individualisation du programme d'études exige des compétences élevées ainsi qu'une compréhension adéquate des enjeux que sous-tend une intégration réussie, la formation en cours d'emploi apparaît comme le complément indispensable à la première condition. Le soutien apporté par des enseignants spécialisés est jugé par ailleurs tout aussi fondamental ; en effet, sans formation additionnelle en cours d'emploi et sans soutien pédagogique, il apparaît « utopique d'attendre des enseignants qu'ils

23. OCDE, 1995, *op. cit.*

persévèrent dans les programmes d'intégration». Enfin, et cette dernière condition est jugée comme étant capitale, les parents des élèves doivent être associés aussi complètement que possible à l'éducation de leurs enfants[24]. On voit donc que les conditions évoquées ici privilégient le modèle anthropologique et que les objectifs visés relèvent d'une adaptation réciproque de l'élève à l'école et de l'école à l'élève, plutôt que d'une accommodation unilatérale de l'un à l'autre.

1.3 Évolution du concept d'intégration

Né en Scandinavie au début des années 1970, le mouvement en faveur de l'intégration s'est répandu très vite, notamment aux États-Unis; **le concept même d'intégration** a toutefois fait l'objet de plusieurs définitions différentes au fil des années. Dans la littérature scientifique, on constate qu'il **prend généralement deux sens principaux: celui d'intégration («mainstreaming») et celui d'inclusion («inclusion»)**. Employé dans le premier sens, le terme intégration constitue le moyen privilégié pour mettre en œuvre le principe de la normalisation. Appliqué au domaine scolaire, il signifie que les élèves handicapés et en difficulté doivent avoir accès à une formation adaptée à leurs besoins, mais que celle-ci doit être dispensée dans l'environnement le plus normal possible. Le concept se traduit concrètement par une gamme diversifiée de services, allant de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier; certaines pratiques «ségréguées» peuvent donc être considérées comme compatibles avec l'objectif poursuivi. **L'intégration-mainstreaming comprend deux facettes principales, soit l'intégration physique** – les élèves en question se retrouvent dans les mêmes lieux physiques que les autres élèves – **et l'intégration sociale** – les élèves handicapés et en difficulté participent aux mêmes interactions sociales que les autres élèves. Ce concept a donné lieu à des législations, à des politiques et à des applications très différentes d'un pays à l'autre et a entraîné l'apparition d'un secteur, celui de l'éducation spéciale, largement distinct de celui de l'enseignement régulier.

Après une quinzaine d'années d'expérimentation, on constate toutefois que l'éducation spéciale séparée ne produit pas les résultats attendus et qu'on y achemine un trop grand nombre d'élèves, qui s'en trouvent par ailleurs dévalorisés et «pathologisés». Pour remédier à cela, certains proposent donc des expérimentations plus contrôlées, davantage de recherche et une amélioration de l'efficience du système; d'autres remettent en cause non seulement le développement de l'éducation spéciale comme secteur distinct mais aussi le concept même d'*intégration-mainstreaming*, jugé trop flou. C'est alors qu'on se met à donner un nouveau sens au concept d'intégration, soit celui d'*inclusion*, sens beaucoup plus radical que le précédent parce qu'il renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles ordinaires. Alors que l'*intégration-mainstreaming* implique qu'il peut y avoir exclusion à un moment donné, l'intégration-inclusion implique de n'exclure personne au départ; elle suppose également la fusion entre l'éducation spéciale et l'enseignement régulier. Les écoles inclusives n'essaient pas d'aider les élèves en difficulté en particulier; elles tentent plutôt de tenir compte des besoins de tous les élèves et d'adapter l'enseignement en

24. *Ibid.*

conséquence. On parle alors le plus souvent de scolariser *la plupart* des élèves dans les classes et les écoles ordinaires, à l'exception toutefois des élèves plus sévèrement handicapés ; mais certains vont même jusqu'à viser l'intégration totale de tous les enfants (*full inclusion*) et la fermeture des écoles spécialisées. De telles pratiques ont surtout cours en Italie, mais on les retrouve ici et là aux États-Unis et ailleurs également.

Ainsi l'intégration, qui se voulait au point de départ un moyen mis de l'avant pour répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés et en difficulté de façon plus efficace, moins marginalisante, devient donc peu à peu une sorte de fin en soi, d'objectif à atteindre à tout prix. Une telle évolution du concept d'intégration lui-même interpelle à la fois les politiciens, les praticiens et les chercheurs, car elle appelle une redéfinition du curriculum, une modification des programmes d'études, une adaptation de l'enseignement, une redéfinition des rôles de chacun, une formation en conséquence ainsi qu'une modification des liens existant entre l'école et la communauté qu'elle dessert[25].

*
* *

Il semble donc que si les principes qui fondent l'intégration scolaire sont généralement admis dans les divers pays de l'OCDE depuis une vingtaine d'années, les pratiques mises en place et les succès enregistrés sont pour leur part extrêmement variables d'un pays à l'autre. Ces différences s'expliquent d'abord, bien sûr, par la diversité des systèmes scolaires en cause et par l'importance variable des ressources financières de ces pays, mais aussi et surtout par la diversité des perspectives et des objectifs visés par les pratiques d'intégration. En fait, **ces différences montrent que derrière une rhétorique partagée se cache une absence totale de vision commune**[26]. Même si certains pays n'offrent pas de solution mitoyenne entre l'intégration en classe ordinaire et la scolarisation en établissement spécialisé, la tendance générale est d'offrir une gamme de solutions et de services s'inscrivant sur un continuum allant des mesures les plus intégratives vers celles qui le sont le moins. À un extrême, on retrouve l'Italie, où tous les élèves sont scolarisés en classe ordinaire, quel que soit leur type de handicap, tandis qu'à l'autre il y a l'Autriche, par exemple, où la totalité des élèves à besoin éducatif particulier est scolarisée en classe spéciale. Notons que les pays en voie de développement sont par ailleurs encore en train de mettre sur pied des écoles spécialisées[27].

L'intégration scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers constitue donc une tendance majeure en Occident à laquelle le Québec participe activement ; comme d'autres, il fait sur ce plan des progrès importants mais connaît, lui aussi, son lot d'irritants. Si le principe de

25. S. Wagner, R. Doré et J.P. Brunet, « Intégration scolaire : évolution des définitions et des concepts ».
26. OCDE, 1994, *op. cit.*
27. E. Paulus, *Enfants à risque.*

l'intégration y est communément admis, les choses ne s'avèrent cependant pas aussi simples, nous le verrons, sur le plan du vécu quotidien, et l'emploi d'un même langage d'un milieu à l'autre masque en fait une diversité considérable sur le plan des pratiques éducatives à l'endroit de ces élèves. C'est cette diversité que nous examinerons de plus près au troisième chapitre ; mais nous avons cru pertinent de tenter d'abord de préciser de qui se compose l'effectif des élèves handicapés et en difficulté et quelles sont les ressources consacrées à leur scolarisation.

CHAPITRE DEUX

PORTRAIT DE L'EFFECTIF EHDAA ET DES RESSOURCES CONSACRÉES À LEUR SCOLARISATION

Deux grands types d'élèves sont visés par la politique de l'adaptation scolaire : les **élèves handicapés** et les **élèves en difficulté**. Les premiers comprennent les élèves atteints de handicap physique, sensoriel ou intellectuel ; les seconds incluent les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ces deux grands types d'élèves sont cependant totalement différents l'un de l'autre à plusieurs égards. Ainsi, les élèves handicapés ont généralement des difficultés assez facilement observables, qui répondent à des critères relativement précis et stables et qui sont totalement intrinsèques à l'élève, et qui ne dépendent donc pas du système scolaire comme tel. Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage présentent par contre des symptômes qui ne sont pas aussi facilement observables ; les critères utilisés pour diagnostiquer leurs difficultés sont plus larges, plus flous et ils impliquent habituellement le jugement d'une ou de plusieurs personnes. Ces difficultés ne sont en outre ni toujours ni totalement intrinsèques à l'élève et elles mettent, par conséquent, le système scolaire en cause plus souvent qu'autrement[1].

En 1991, les EHDAA étaient répartis comme suit : 55,8 p. cent d'entre eux étaient en difficulté légère d'apprentissage, 20,5 p. cent en difficulté grave d'apprentissage, 11,9 p. cent présentaient un trouble de la conduite et du comportement et 11,8 p. cent avaient un handicap physique, sensoriel ou intellectuel[2]. Mais tel n'a pas toujours été le cas. Ainsi, les élèves handicapés constituaient 25 p. cent de l'effectif EHDAA en 1974-1975 (comparativement à 75 p. cent d'élèves en difficulté) mais ils n'en représentaient plus que 12 p. cent en 1985-1986 (comparativement à 88 p. cent d'élèves en difficulté). Il y a donc eu, avec les années, une modification substantielle de la structure même de l'effectif EHDAA, l'une des caractéristiques de cette modification étant que les élèves handicapés sont devenus de plus en plus minoritaires, numériquement parlant, avec le temps[3]. Sur le plan administratif, ces élèves sont regroupés selon une trentaine de catégories ; on trouvera la liste de ces catégories ainsi que leur définition à l'annexe 1.

2.1 Portrait de l'effectif actuel

Dans les écoles publiques, en 1994-1995, il y avait au Québec **775 élèves déclarés en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation** au préscolaire, 53 491 au primaire et 60 528 au secondaire, pour un total de 114 794. Ce nombre a d'ailleurs beaucoup varié au cours des dix dernières années ; il a en effet oscillé entre 775 et 1 434 au préscolaire, entre 53 285 et 72 730 au primaire et entre 27 854 et 61 082 au secondaire. La proportion d'élèves en difficulté varie entre 9,0 et 14,5 p. cent selon les régions (moyenne : 11,2 p. cent)[4]. En 1994-1995, il y avait également 976 **élèves déclarés handicapés physiques, sensoriels, intellectuels ou multihandicapés** au préscolaire, 8 166 au primaire et 7 704 au secondaire, pour un total de 16 796. Contrairement au précédent toutefois, ce nombre s'est avéré être

1. Voir Roger Lapierre, *Étude de l'évolution des clientèles d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* [...], p. 30.
2. Source : Yves Brais, *Le Classement des élèves à l'école primaire*, p. 28.
3. R. Lapierre, *op. cit.*, p. 31-34.
4. Source : Michel Ouellet, *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, p. 2-7.

relativement stable au cours des dix dernières années. La proportion d'élèves handicapés varie, pour sa part, entre 1,3 et 2,0 p. cent selon les régions, avec une moyenne de 1,6 p. cent[5]. On parle donc ici d'un effectif de plus de 130 000 élèves, soit près de 13 p. cent de la population scolaire du primaire et du secondaire.

Tous les milieux scolaires soutiennent qu'**un certain nombre d'élèves sont également en difficulté mais ne sont pas déclarés comme tels** pour diverses raisons liées notamment au mode de financement et sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Il y a par ailleurs aussi **un certain nombre d'élèves redoublants**, mais une partie seulement de ces derniers sont déclarés parmi les élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, en 1989-1990,

Tableau 1
Effectif EHDAA – Secteur public
1994-1995

	Préscolaire	Primaire	Secondaire	Total
Déficience intellectuelle légère*	54	1711	1846	3611
Déficience intellectuelle moyenne	154	715	1029	1898
Déficience intellectuelle profonde	34	272	433	739
Déficience visuelle	24	249	222	495
Déficience auditive	129	811	756	1696
Déficience physique	222	1148	783	2153
Déficiences multiples	359	3210	2635	6204
Total EH	**976**	**8166**	**7704**	**16796**
Difficulté d'apprentissage légère	261	25989	21202	47452
Difficulté d'apprentissage grave	392	16830	26824	44046
Difficulté d'adaptation	122	10672	12502	23296
Total EDAA	**775**	**53491**	**60528**	**114794**
Nombre total d'élèves	**99385**	**521170**	**413866**	**1034421**

* Les élèves en difficulté intellectuelle légère sont comptabilisés dans la catégorie des élèves handicapés.

Source : M. Ouellet, *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté*, p. 2-3.

5. *Ibid.* Il faut également savoir que des disparités existent entre le MEQ et l'OPHQ dans la méthode de comptabilisation des élèves EHDAA. Ainsi, le MEQ considère les élèves atteints d'une déficience intellectuelle légère (code 21) comme des élèves en difficulté alors que pour l'OPHQ ce sont des élèves handicapés. Le MEQ agit ainsi en raison du caractère imparfait des instruments de mesure existants pour évaluer ce type de déficience et du risque, toujours présent, de le confondre avec une sous-stimulation culturelle, en particulier dans le cas d'élèves issus de milieux défavorisés. Le personnel scolaire et le MEQ s'entendent donc pour « donner la chance au coureur » à des élèves qu'on a toutes les raisons de croire atteints de déficience intellectuelle légère, mais dont le diagnostic sera confirmé ou infirmé avec le temps. Quoique neutre en apparence, cette différence peut cependant avoir des conséquences qui ne le sont pas ; ainsi un élève reconnu comme handicapé au sens de la Loi sur les personnes handicapées a droit à des services éducatifs gratuits jusqu'à l'âge de 21 ans, ce qui risque de ne pas être partout le cas si l'élève est considéré plutôt comme un élève en difficulté.

les élèves redoublants étaient au nombre de 76 931, soit 5 p. cent de l'effectif scolaire total au primaire et 12 p. cent au secondaire[6]. Quarante-trois pour cent d'entre eux étaient également déclarés EHDAA, ce qui leur donnait théoriquement droit à des services additionnels, mais cinquante-sept pour cent d'entre eux ne l'étaient pas, parce qu'ils étaient considérés comme ayant seulement un an ou moins de retard scolaire, et non *plus d'un an.*

Au secteur public, les élèves handicapés représentent donc en 1994-1995 environ 1,6 p. cent de l'effectif scolaire global et les élèves en difficulté 11,2 p. cent. On peut se demander si ces proportions sont plus ou moins élevées au Québec qu'ailleurs; il est assez difficile de répondre à une telle question, car non seulement la classification des déficiences diffère-t-elle parfois de manière importante selon les pays mais également la terminologie ainsi que la méthode de dénombrement utilisée. Ainsi, certains pays utilisent une grande variété de catégories descriptives alors que d'autres, tels le Royaume-Uni et l'Italie par exemple, n'en ont qu'une seule, qui inclut à la fois les élèves doués, les élèves handicapés et les élèves en difficulté. La terminologie peut en outre varier pour un même type de déficience; des pays comme l'Islande et l'Espagne ont par exemple une catégorie distincte pour l'autisme alors que les autres l'incluent parmi les difficultés sévères d'apprentissage. La collecte de données des études internationales peut enfin être incomplète à l'intérieur d'un même pays; ainsi, seul le Nouveau-Brunswick a répondu pour le Canada à l'enquête menée par l'OCDE et les données fournies n'ont trait qu'aux élèves anglophones.

Le tableau 2 présente donc le pourcentage déclaré d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) par rapport à la population scolaire totale dans vingt pays de l'OCDE et provinces canadiennes[7]; les données qu'il contient doivent cependant être interprétées avec la plus grande prudence et la comparaison entre les différents pourcentages est, à toutes fins utiles, impossible, pour les raisons que nous venons d'énumérer.

Ce tableau met en relief que la proportion des élèves à BEP en regard de la population scolaire totale est généralement plus faible là où prévaut le modèle médical, comme en France ou en Suède. Par contre, si l'on ne sait pas que des pays tels l'Italie ou le Royaume-Uni, ne comptabilisent officiellement que les élèves handicapés, à qui l'on décerne une «attestation» ou un «certificat» pour justifier l'octroi d'une aide financière supplémentaire, la proportion d'élèves à BEP dans ces pays pourrait apparaître étonnamment faible au premier abord. À l'autre extrême, cette proportion est généralement élevée lorsque les pays incluent dans leurs données des types de déficience qui ne sont pas seulement d'ordre médical, comme les difficultés légères

6. Voir Benedykta Ristic et Diane Brossard, *Le Redoublement dans les commissions scolaires du Québec* [...].

7. OCDE, 1995, *op. cit.* Précisons que les données ont été colligées, selon le pays, entre 1988 et 1991. De même, les tranches d'âge de la population scolaire varient d'un pays à l'autre. Par exemple, les données peuvent inclure les élèves de 6 à 14 ans ou de 5 à 21 ans. Enfin, certains pays ne présentent que les données relatives aux élèves qui ne sont pas intégrés à l'école ordinaire.

Tableau 2
Pourcentage d'élèves à BEP par rapport à
la population scolaire totale dans divers pays ou provinces

Début des années 1990

Pays ou Province	Pourcentage	Pays ou Province	Pourcentage
Australie	5,22	Islande	15,71
Autriche	2,55	Italie	1,27
Belgique	3,08	Japon	0,82
Colombie-Britannique	9,70[8]	Norvège	6,00
Danemark	13,03	Nouveau-Brunswick	10,81[9]
Espagne	2,03	Ontario	6,75
États-Unis	7,00	Québec	13,50
Finlande	17,08	Pays-Bas	3,63
France	3,54	Suède	1,60
Irlande	1,43	Suisse	4,90[10]
		Royaume-Uni	1,85

d'apprentissage (Finlande, Danemark, Islande). Précisons enfin que le Danemark et la province du Nouveau-Brunswick n'ont qu'une seule catégorie officielle d'élèves à BEP et que celle-ci inclut tous les types de déficience.

2.2 Évolution au cours des sept dernières années

Voyons maintenant comment l'effectif des élèves handicapés et en difficulté a évolué au Québec au cours des sept dernières années. Nous attirons ici l'attention du lecteur sur le fait que **les tableaux qui suivent présentent des taux de prévalence plutôt que des nombres absolus d'élèves, c'est-à-dire le nombre d'élèves identifiés dans chacune des catégories par tranche de 10 000 élèves**. Ce choix a été fait pour faciliter l'interprétation des données, plus précisément pour éviter d'avoir à se demander, devant chaque fluctuation, si celle-ci est en partie attribuable à une variation dans l'effectif scolaire total et dans quelle proportion. Rappelons également que les taux de prévalence rapportés ici sont largement tributaires du mode de financement actuel ainsi que des définitions des catégories de handicap, donc que les variations qu'ils subissent au fil des ans doivent être interprétées avec prudence.

L'examen des données du fichier Déclaration des clientèles scolaires (DCS) montre que **la prévalence des EHDAA déclarés au ministère de l'Éducation a diminué de 32 p. cent au préscolaire et de 15 p. cent au primaire au cours des sept dernières années**. Cette diminution est surtout constatée parmi les élèves en difficulté, dont la prévalence a baissé

8. Ce pourcentage inclut les élèves doués mais non les élèves en difficulté légère d'apprentissage.
9. Les données n'ont trait qu'à la population scolaire anglophone.
10. Cette proportion n'inclut pas les élèves à BEP qui sont placés dans les écoles ordinaires.

Tableau 3.A
Évolution du taux de prévalence[1]
Élèves handicapés et en difficulté (codes 01 à 99)

Secteur public[2]

Année	Préscolaire	Primaire	Secondaire
1988-1989	259	1383	1557
1989-1990	222	1439	1613
1990-1991	229	1454	1760
1991-1992	225	1410	1741
1992-1993	207	1240	1633
1993-1994	201	1198	1640
1994-1995	176	1182	1647

Tableau 3.B
Élèves handicapés (codes 22 à 99)

Année	Préscolaire	Primaire	Secondaire
1988-1989	101	121	192
1989-1990	101	126	174
1990-1991	94	117	157
1991-1992	90	119	148
1992-1993	95	117	135
1993-1994	97	120	138
1994-1995	93	123	141

Tableau 3.C
Élèves en difficulté (codes 01 à 21)

Année	Préscolaire	Primaire	Secondaire
1988-1989	158	1261	1365
1989-1990	121	1313	1439
1990-1991	135	1336	1603
1991-1992	135	1291	1593
1992-1993	113	1122	1498
1993-1994	104	1078	1503
1994-1995	83	1059	1506

Source : Fichier Déclaration des clientèles scolaires (DCS)

1. Taux de prévalence = nombre d'élèves identifiés par tranche de 10000 élèves.
2. Les données fournies ici sont celles du secteur public seulement ; les données du secteur privé sont beaucoup plus difficiles à interpréter, celui-ci comportant d'une part des établissements n'accueillant pas d'élèves handicapés ou en difficulté et d'autre part des établissements dédiés spécifiquement à ces mêmes élèves.

de 47 p. cent au préscolaire et de 16 p. cent au primaire, comparativement à −9 p. cent et à +1 p. cent pour les élèves handicapés. La prévalence de ces derniers s'avère donc beaucoup plus stable dans le temps.

Parmi les explications possibles de cette diminution figurent bien sûr la publication par le ministère de l'Éducation, en 1991-1992, d'un document d'interprétation des définitions des diverses catégories d'élèves handicapés et en difficulté, ainsi que le perfectionnement du personnel scolaire relativement au contenu de ce document. Il faut également se rappeler que les taux obtenus par le fichier DCS ne reflètent pas nécessairement les nombres réels d'élèves mais résultent en partie des taux «normalisés» pour fins de financement établis par le ministère de l'Éducation. Jusqu'en 1995-1996, ces taux se situaient entre 10,4 p. cent et 11,5 p. cent au primaire[11] et entre 10 p. cent et 13 p. cent au secondaire, selon le niveau socio-économique de la population desservie. Le Ministère soutient que ces taux ont été validés en 1995 auprès d'une trentaine de commissions scolaires et qu'ils ont été jugés par ces dernières comme assez conformes à l'incidence réelle des difficultés en question. Les milieux scolaires rencontrés par le Conseil sont par contre unanimes à dire que ces taux sont bien en deçà de l'incidence réelle des difficultés et qu'ils accueillent dans les faits un nombre d'élèves en difficulté bien supérieur à celui qu'ils peuvent déclarer pour fins de financement.

Voyons maintenant plus en détail comment évolue chacune des catégories de handicap ou de difficulté, et ce pour chacun des ordres d'enseignement.

L'évolution des taux de prévalence par catégorie ou par type de handicap ou de difficulté montre que les taux qui ont connu la fluctuation la plus importante sont ceux des élèves en difficulté légère d'apprentissage (code 01), ceux des élèves en difficulté grave d'apprentissage (code 02) et ceux des élèves en difficulté de comportement (code 12). Parmi les élèves handicapés (codes 22 à 99), les taux de prévalence qui ont le plus fluctué sont ceux des élèves atteints d'audimutité (code 52), et ceux des élèves atteints de déficience intellectuelle légère avec trouble du comportement (code 71). La prévalence actuelle de l'audimutité étonne d'autant plus qu'elle est théoriquement censée se situer autour de quatre enfants sur dix mille, selon le document d'interprétation des définitions du ministère de l'Éducation.

La déclaration, par les commissions scolaires, d'élèves en difficulté légère d'apprentissage a donc diminué de 40 p. cent au cours des sept dernières années au primaire; on peut supposer que cette diminution n'est pas totalement étrangère à l'augmentation de celle des troubles graves d'apprentissage (code 02: +22 p. cent) et de celle des troubles de comportement (code 12: +65 p. cent) constatée par ailleurs au cours de la même période. L'influence de la publication du document d'interprétation

11. C'est-à-dire qu'ils se situaient entre 2,5 et 3,25 p. cent au primaire, plus l'équivalent d'un poste d'orthopédagogue par dix-sept postes d'enseignant, ce qui équivaut à des taux variant entre 10,4 et 11,5 p. cent.

Tableau 4.A
Évolution du taux de prévalence par catégorie
de difficulté ou de handicap
Préscolaire public

Codes*	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	Variation en %
01 al	121,3	84,4	89,1	86,6	44,1	29,3	26,2	−78,4
02 ag	12,3	14,2	24,2	24,5	42,6	50,4	39,4	219,2
12 tc**	18,1	17,7	16,3	19,1	19,6	16,0	12,3	−32,2
13 tgc ent								
14 tgc								
21 il	6,3	4,7	5,4	5,0	6,4	7,8	5,5	−12,0
22 im	12,1	10,5	9,9	9,0	9,6	15,0	15,5	27,7
23 ip	3,4	3,3	2,7	3,3	3,7	3,9	3,3	−2,9
31 ml	9,6	6,2	6,4	7,1	7,8	8,5	11,0	15,3
32 mg	5,1	5,8	7,1	9,1	8,2	7,7	7,8	54,6
35 org	6,9	8,9	4,9	5,0	4,0	3,4	3,4	−50,8
41 vis	2,2	4,1	2,8	3,7	4,3	3,6	2,4	9,4
43 aud	16,6	16,0	16,8	17,0	13,7	13,9	13,0	−22,1
51 aut	9,4	13,0	4,3	3,9	3,9	2,1	3,3	−64,6
52 a-m			6,0	5,1	8,0	9,3	8,7	45,1
53 top			3,8	4,2	4,9	4,1	3,2	−15,2
71 il tcc	13,7	9,9	8,8	2,8	3,7	4,0	3,2	−76,5
72 il vis	0,3	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,3	−8,8
73 il aud	0,2	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1	−54,4
74 il phy	3,2	3,6	2,8	3,9	4,8	3,6	2,9	−8,8
75 im tcc	1,2	2,1	1,6	2,7	2,3	2,2	1,5	24,4
76 im vis	0,0	0,3	0,6	0,3	0,8	0,9	0,8	144,5
77 im aud	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	−8,8
78 im phy	5,2	5,4	5,5	5,5	6,9	5,7	3,9	−24,3
79 tcc vis	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	−100,0
80 tcc aud	0,2	0,2	0,0	0,0	0,3	0,0	0,1	−54,4
81 tcc phy	0,7	0,7	0,7	0,8	0,3	0,7	0,4	−39,2
82 vis aud	0,2	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0	−100,0
83 vis phy	0,2	0,8	1,1	0,7	0,9	0,9	0,7	219,2
84 aud phy	0,2	0,7	0,4	0,5	0,6	0,7	0,5	128,0
99 autres	9,9	9,1	7,4	5,1	5,1	6,2	6,1	−38,2
Difficulté	157,9	121,0	134,9	135,1	112,6	103,6	83,4	−47,2
Handicapé	101,2	101,0	94,1	90,1	94,7	97,4	92,5	−8,6
Total	259,1	222,1	229,0	225,1	207,3	201,0	175,9	−32,1
Effectifs	90804	91285	89694	88699	87392	89199	99564	9,6

* On trouvera la signification des codes en annexe

** Les codes 13 et 14 ont été créés en 1992-1993. Pour assurer l'uniformité de la présentation, les données relatives aux codes 12, 13 et 14 ont toutefois été cumulées ici.

Tableau 4.B
Évolution du taux de prévalence par catégorie
de difficulté ou de handicap
Primaire public

Codes*	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	Variation en %
01 al	836,8	860,5	863,7	799,6	599,2	526,0	498,6	−40,4
02 ag	264,6	274,3	285,0	292,4	311,2	324,8	322,8	22,0
12 tc**	124,2	141,8	152,5	165,6	179,5	194,0	204,8	64,8
13 tgc ent								
14 tgc								
21 il	35,8	36,8	35,1	32,9	32,2	33,3	32,8	−8,2
22 im	13,7	12,8	12,8	12,3	12,8	13,4	13,7	0,4
23 ip	4,8	5,9	5,3	5,4	5,6	5,7	5,2	9,8
31 ml	5,4	6,3	6,8	8,2	8,7	8,7	9,1	69,9
32 mg	5,3	5,4	5,4	6,6	6,9	6,9	7,1	34,5
35 org	7,6	9,4	6,9	6,2	6,0	6,1	5,9	−23,3
41 vis	5,4	5,7	5,8	5,3	5,1	5,1	4,8	−12,3
43 aud	16,1	16,2	16,0	16,3	16,3	15,6	15,6	−3,5
51 aut	14,1	14,1	3,7	3,5	3,1	3,6	3,7	−73,5
52 a-m			4,7	8,6	9,6	11,8	14,0	198,2
53 top			6,2	7,1	6,0	6,5	5,7	−9,2
71 il tcc	18,7	18,0	17,3	11,7	11,9	11,9	12,8	−31,6
72 il vis	0,7	0,7	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	−40,2
73 il aud	0,4	0,4	0,6	0,6	0,4	0,4	0,4	−5,3
74 il phy	5,2	6,2	5,6	6,4	5,8	5,3	5,0	−3,6
75 im tcc	4,4	3,7	3,7	4,3	4,5	4,2	4,0	−7,6
76 im vis	0,4	0,4	0,5	0,5	0,7	0,7	0,6	62,3
77 im aud	0,2	0,4	0,3	0,5	0,5	0,4	0,5	125,4
78 im phy	5,4	4,8	5,0	5,2	5,0	5,3	5,6	4,6
79 tcc vis	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	−31,2
80 tcc aud	0,2	0,2	0,3	0,5	0,4	0,5	0,5	212,5
81 tcc phy	0,9	2,0	1,1	1,2	1,2	1,1	1,2	34,1
82 vis aud	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	134,4
83 vis phy	0,3	0,2	0,4	0,6	0,7	0,7	0,7	128,4
84 aud phy	0,1	0,3	0,4	0,3	0,5	0,4	0,5	301,8
99 autres	11,7	12,4	7,6	7,0	5,0	5,1	5,5	−52,6
Difficulté	1261,5	1313,5	1336,3	1290,5	1122,1	1078,1	1059,1	−16,0
Handicapé	121,1	125,9	117,3	119,2	117,5	120,0	122,9	1,5
Total	1382,6	1439,4	1453,6	1409,8	1239,6	1198,1	1182,0	−14,5
Effectifs	563801	561298	558432	550739	539874	529454	521188	−7,6

* On trouvera la signification des codes en annexe.

** Les codes 13 et 14 ont été créés en 1992-1993. Pour assurer l'uniformité de la présentation, les données relatives aux codes 12, 13 et 14 ont toutefois été cumulées ici.

Tableau 4.C
Évolution du taux de prévalence par catégorie
de difficulté ou de handicap
Secondaire public

Codes*	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	Variation en %
01 al	516,1	571,8	655,6	642,6	530,2	519,1	510,9	−1,0
02 ag	586,3	588,4	635,0	632,5	644,5	642,3	648,4	10,6
12 tc**	201,6	226,2	254,7	262,9	275,3	294,0	301,7	49,6
13 tgc cnt								
14 tgc								
21 il	61,1	52,6	57,5	55,0	48,1	47,2	44,5	−27,1
22 im	26,6	25,2	26,1	23,5	22,8	23,4	24,8	−6,6
23 ip	10,0	11,5	12,3	10,8	10,4	9,9	10,5	4,4
31 ml	3,3	4,6	4,4	4,8	5,4	5,9	6,2	86,6
32 mg	5,6	6,3	6,3	6,3	6,8	7,2	7,8	38,4
35 org	4,2	5,7	4,7	3,9	4,6	5,2	4,9	16,6
41 vis	5,8	5,5	5,8	5,4	5,1	5,5	5,4	−7,0
43 aud	16,9	16,7	17,8	17,7	17,3	18,1	18,2	7,7
51 aut	40,5	24,1	4,2	3,5	3,3	3,6	3,9	−90,4
52 a-m			0,8	1,2	1,8	2,6	3,5	331,8
53 top			7,3	7,5	6,5	7,2	7,6	3,5
71 il tcc	30,8	18,0	17,1	20,1	16,9	15,5	15,0	−51,3
72 il vis	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	20,0
73 il aud	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8	1,2	1,0	5,8
74 il phy	8,3	4,5	5,2	7,4	7,5	7,2	7,0	−15,0
75 im tcc	10,0	15,3	13,8	8,8	8,2	8,1	8,0	−19,5
76 im vis	0,7	0,6	0,8	0,7	0,8	0,9	1,1	62,9
77 im aud	0,4	1,0	1,2	1,0	1,1	1,3	1,4	245,6
78 im phy	7,6	9,5	10,3	8,4	7,9	7,5	7,5	−1,7
79 tcc vis	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	−50,2
80 tcc aud	0,3	0,3	0,4	0,3	0,5	0,4	0,4	28,2
81 tcc phy	0,6	1,0	1,4	1,3	1,1	1,0	0,9	42,7
82 vis aud	0,2	0,2	0,2	0,1	0,3	0,3	0,3	58,7
83 vis phy	0,2	0,2	0,4	0,8	0,7	0,8	0,7	208,6
84 aud phy	0,2	0,1	0,2	0,4	0,4	0,5	0,6	254,9
99 autres	17,8	22,3	14,4	12,4	3,8	3,6	3,8	−78,5
Difficulté	1365,2	1438,9	1602,9	1593,0	1498,1	1502,6	1505,5	10,3
Handicapé	192,0	174,3	156,7	148,0	135,1	137,7	141,4	−26,4
Total	1557,2	1613,2	1759,6	1741,0	1633,2	1640,3	1646,9	5,8
Effectifs	383538	389341	385114	395184	412723	414891	414316	8,0

* On trouvera la signification des codes en annexe.

** Les codes 13 et 14 ont été créés en 1992-1993. Pour assurer l'uniformité de la présentation, les données relatives aux codes 12, 13 et 14 ont toutefois été cumulées ici.

des définitions du ministère de l'Éducation n'est cependant évidente que sur le taux de prévalence des difficultés légères d'apprentissage (code 01), qui a fléchi en particulier au cours des trois dernières années, alors que celle des troubles graves d'apprentissage et celle des troubles du comportement (codes 02 et 12) ont augmenté de manière assez continue au fil des sept dernières années. Le taux de prévalence des difficultés graves d'apprentissage en vient même à dépasser celui des difficultés légères au préscolaire, ce qui paraît illogique mais s'explique par le fait qu'un trouble *spécifique* d'apprentissage est désormais considéré comme un trouble grave. L'ajout d'une clause à la convention collective des enseignantes et des enseignants visant à comptabiliser les élèves en difficulté de comportement pour deux élèves réguliers lors de la formation des groupes-classes peut également avoir eu un effet incitatif sur la déclaration de ce type d'élèves par le milieu scolaire.

2.3 Prévalence pour certains sous-groupes

Voyons maintenant comment ces taux de prévalence se comparent selon le sexe de l'élève, selon la langue d'enseignement et selon la région géographique.

2.3.1 Selon le sexe

L'examen des taux de prévalence selon le sexe montre des différences importantes, beaucoup plus marquées pour les élèves en difficulté mais significatives également dans le cas des élèves handicapés, contrairement peut-être à ce à quoi on se serait attendu dans ce dernier cas. Ainsi, **plus de deux fois plus de garçons que de filles présentent des difficultés au préscolaire et presque deux fois plus au primaire ; cette différence est également présente, mais elle est plutôt de l'ordre d'une fois et demie, dans le cas des élèves handicapés** (cf. tableau 5 en annexe).

Les taux de prévalence chez les filles sont nettement inférieurs à ceux constatés chez les garçons pour la quasi-totalité des types de difficulté ou de handicap, à l'exception de la déficience intellectuelle profonde (code 23) et de la déficience intellectuelle légère avec déficience physique (code 74) au préscolaire[12]. Les différences constatées sur le plan des troubles du comportement (codes 12, 13, 14) étaient en quelque sorte « attendues » ; on voit en outre que les garçons sont nettement surreprésentés aussi dans toutes les catégories où un trouble de comportement est associé à un handicap (codes 71, 75, 79, 80 et 81). Par contre, la surreprésentation des garçons parmi les élèves handicapés visuels, autistiques, audimuets et autres (codes 41, 51, 52, 53 et 99) a de quoi surprendre. **L'examen de l'évolution de la prévalence selon le sexe**, au primaire, au cours des trois dernières années **montre en outre que cet écart tend à s'accroître avec le temps** (voir tableau 6.B en annexe). Les enquêtes internationales font rarement mention des différences existant selon le sexe dans la proportion des élèves à BEP ; la proportion québécoise (deux garçons pour une fille) se compare cependant vraisemblablement à celles observées aux Pays-Bas, en France

12. D'autres différences existent au tableau, mais soit elles sont minimes en comparaison, soit elles concernent un trop petit nombre d'élèves pour qu'on les mentionne ici.

ainsi qu'en Ontario. Les Pays-Bas rapportent en effet deux fois plus de garçons que de filles dans les écoles spéciales et ces derniers représentent également 60 p. cent de tous les élèves inscrits dans les écoles spéciales françaises (OCDE, 1991).

2.3.2 Selon la langue d'enseignement

L'examen des taux de prévalence selon la langue d'enseignement révèle que **ces taux sont actuellement plus élevés au secteur francophone au préscolaire, alors que c'est l'inverse au primaire**. La différence est plus importante dans le cas des élèves en difficulté, et en particulier des élèves en difficulté d'apprentissage; le taux de prévalence des élèves en trouble grave d'apprentissage (code 02) est aussi plus élevé que celui des troubles légers (code 01) au préscolaire francophone. Le secteur anglophone compte moins d'élèves en trouble du comportement (code 12) mais beaucoup plus d'élèves en trouble grave du comportement (code 14) que le secteur francophone (voir tableau 7 en annexe).

On observe également des différences importantes parmi les élèves atteints de handicaps. Ainsi, le secteur primaire anglophone compterait deux fois plus d'élèves autistiques que le secteur francophone (code 51) mais trois fois moins d'élèves audimuets (code 52) et passablement moins d'élèves atteints de troubles d'ordre psychopathologique (code 53). Le secteur anglophone compte en outre moins d'élèves atteints de déficience profonde (code 23) mais plus d'élèves atteints de déficience légère (code 21) que le secteur francophone. Les taux de prévalence sont par contre plus élevés dans le secteur anglophone sur le plan des déficiences organiques (code 35), des déficiences légères avec troubles de comportement (code 71), des handicaps physiques avec troubles de comportement (code 81) et des autres handicaps (code 99). Parmi les raisons possibles de ces écarts figurent la formation des experts qui ont la responsabilité de diagnostiquer ces types de handicaps ainsi que le choix des outils utilisés pour établir le diagnostic. Le fait que la CECM ne déclare aucun élève en difficulté légère d'apprentissage (malgré leur présence dans les faits) fausse par ailleurs ce portrait. On peut également se demander si les francophones ne recourent pas davantage au secteur privé que les anglophones pour scolariser ces élèves, ce qui expliquerait en partie également les écarts constatés.

Les taux de prévalence ont par ailleurs évolué à la baisse au cours des trois dernières années, et ce tant chez les francophones que chez les anglophones (voir les tableaux 8.A et 8.B en annexe). Le secteur préscolaire francophone, qui affiche des taux plus élevés, n'a toutefois diminué son taux que de 14 p. cent au cours de ces trois années, alors que la baisse est de l'ordre de 24 p. cent pour le secteur anglophone. Au primaire, par contre, les taux diminuent au même rythme dans les écoles francophones et dans les écoles anglophones.

2.3.3 Selon la région

Lorsqu'on examine les taux de prévalence par région, on s'aperçoit d'abord de leurs importantes variations. Au primaire par exemple, le nombre d'élèves handicapés par tranche de dix mille élèves est de 103 dans la région

de Laval-Laurentides-Lanaudière et de 107 dans la Montérégie mais il est de 149 à Montréal et de 143 au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Les variations sont plus importantes encore dans le cas des élèves en difficulté. Ainsi, les prévalences les plus faibles sont à Laval-Laurentides-Lanaudière et en Mauricie–Bois-Francs (695 et 857) mais les prévalences les plus élevées (en Abitibi-Témiscamingue et en Estrie) atteignent le double de ces dernières, soit 1 416 et 1 349 (voir les tableaux 9.A et 9.B en annexe). Si une partie de ces variations peut s'expliquer par des différences d'ordre socioéconomique ou culturel, il est vraisemblable que malgré l'existence de définitions administratives uniformes des diverses catégories de difficulté ou de handicap, les pratiques institutionnelles ou les choix des commissions scolaires aient également un poids considérable dans les écarts constatés ici.

Pourquoi les taux de prévalence des élèves handicapés (codes 22 à 99) sont-ils par exemple relativement plus faibles à Laval-Laurentides-Lanaudière et en Montérégie que dans les autres régions? C'est sans doute d'abord parce que moins d'enfants handicapés habitent ces régions, mais c'est peut-être aussi parce que les commissions scolaires de ces régions sont plus enclines à conclure des ententes administratives afin que ces enfants soient scolarisés à Montréal. Le taux de prévalence élevé d'élèves handicapés dans la région de Montréal même, de 21 p. cent plus élevé que la moyenne provinciale, est d'ailleurs lié au fait qu'on y retrouve une concentration élevée de services spécialisés souvent requis par ces élèves : centres hospitaliers pour enfants, physiothérapie, audiologie, orthophonie, ergothérapie, pédopsychiatrie et autres[13].

On constate également au tableau 9.A que le taux de prévalence des élèves en difficulté au préscolaire est particulièrement élevé dans les régions à dominante rurale, là où l'effectif scolaire global est inférieur à huit mille élèves (régions Bas-Saint-Laurent–Gaspésie, Saguenay–Lac-Saint-Jean, Maurice–Bois-Francs, Abitibi-Témiscamingue et Côte-Nord). Au Lac-Saint-Jean, en Abitibi et sur la Côte-Nord, le taux de prévalence des élèves en difficulté grave d'apprentissage (code 02) excède même celui des élèves en difficulté légère (code 01). Une certaine imprécision quant aux critères qui prévalent lors de l'inscription des élèves dans l'une ou l'autre de ces deux catégories est manifeste ici. On sait par ailleurs que la Commission des écoles catholiques de Montréal, qui compte pour près de 43 p. cent des effectifs scolaires de la région de Montréal, ne déclare aucun élève en difficulté légère d'apprentissage ; l'impact des règles de financement sur la décision des commissions scolaires de déclarer ou non un élève en difficulté légère d'apprentissage est tel que les données quantitatives obtenues pour cette catégorie d'élèves peuvent difficilement être interprétées.

Le nombre d'élèves déclarés handicapés est donc relativement stable, tandis que celui des élèves déclarés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage diminue au fil des ans ; la grande majorité des intervenants du milieu

13. Voir à ce sujet l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, 1996, p. 54-55 et p. 70-73.

scolaire soutient par contre que l'incidence réelle de ces difficultés augmente de façon importante et donc que ce portrait quantitatif est partiellement faux (pour les élèves en difficulté). Les explications possibles à cela sont nombreuses. Parmi celles-ci, mentionnons la baisse du taux de mortalité infantile, l'apparition de nouvelles maladies génétiques, l'augmentation de la pauvreté matérielle ou culturelle, le contexte familial, social et scolaire actuel qui fait que la santé physique et psychologique de certains enfants se détériore[14], les habiletés professionnelles nécessaires pour diagnostiquer ces difficultés qui se généralisent, et enfin les outils pour le faire qui se raffinent avec les années. L'important à retenir ici est que si un nombre important d'élèves en difficulté ne sont pas déclarés au ministère de l'Éducation en raison du modèle actuel de financement, cela signifie vraisemblablement qu'un nombre important d'élèves ne reçoivent pas les services dont ils auraient besoin pour réussir à l'école.

2.4 Portrait des ressources consacrées à leur scolarisation

Sur le plan des **ressources financières** d'abord, le secteur de l'adaptation scolaire coûtait en 1993-1994 un milliard quatre-vingt-dix-huit millions de dollars, comparativement à 860 millions de dollars en 1990-1991. Cela représente un peu plus du huitième du budget total de l'enseignement obligatoire, qui se chiffrait, en 1994-1995, à 7 milliards 320 millions de dollars[15]. Cet argent ne peut cependant être entièrement consacré à pallier le handicap des élèves ou à corriger leurs difficultés; si les EHDAA représentent en effet 13 p. cent de l'effectif scolaire total, une partie de l'argent alloué par le ministère de l'Éducation pour ces élèves doit donc aussi servir à payer 13 p. cent du budget de fonctionnement des commissions scolaires: salaires des différents personnels, chauffage et entretien des établissements, transport scolaire, etc.

Une fois le montant calculé et alloué par le ministère de l'Éducation, il fait cependant partie d'une enveloppe budgétaire globale et ce sont les commissions scolaires qui décident comment elles le dépensent. Ainsi, jusqu'en 1996-1997, le ministère de l'Éducation versait par exemple aux commissions scolaires un montant équivalant à un poste d'orthopédagogue par dix-sept postes d'enseignants; mais ce sont ces dernières qui décidaient si, avec cet argent, elles allaient effectivement embaucher des orthopédagogues, des psychoéducateurs, des techniciens en éducation spécialisée ou un peu de tout cela, selon les besoins des écoles et des élèves eux-mêmes. On verra plus loin l'insatisfaction engendrée par cette façon de procéder.

14. Voir CSE, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, 1995, et *Être parent d'élève du primaire: une tâche éducative irremplaçable*, 1993.
15. Source: MEQ, *Financement de l'adaptation scolaire*, Direction générale du financement et des équipements et Direction de l'adaptation scolaire, décembre 1994, 6 pages, et Gouvernement du Québec, *Oser choisir ensemble, Les Québécois, la fiscalité et le financement des services publics*, Document synthèse, 1996, p. 80.

Les **ressources humaines** affectées à la scolarisation des élèves handicapés et en difficulté comprennent du personnel enseignant régulier, des enseignantes et enseignants spécialisés (orthopédagogues), du personnel professionnel (psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs) et du personnel de soutien (techniciens en éducation spécialisée, accompagnateurs). L'examen de l'évolution quantitative du personnel œuvrant auprès des EHDAA au préscolaire et au primaire révèle que le personnel enseignant spécialisé a diminué d'environ 10 p. cent et le personnel professionnel d'environ 2 p. cent au cours des cinq dernières années. Le personnel de soutien a pour sa part triplé, sur le plan du nombre de personnes, mais il a plutôt doublé si on considère le nombre d'équivalents à temps complet (ETC – voir tableaux 10 et 11).

Tableau 10
Évolution du personnel œuvrant auprès des EHDAA
Secteur public – préscolaire et primaire

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	Variation 1991-1992/1995-1996	
Personnel enseignant auprès des EHDAA[1]							
Nombre de personnes	3281	3252	3165	3012	2946	−335	−10%
ETC[4]	3162	3135	3042	2901	2827	−335	−10%
Personnel professionnel[2]							
Nombre de personnes	1070	1047	1082	1112	1051	−19	−1,8%
ETC[4]	887	894	901	925	866	−20	−2,3%
Personnel de soutien[3]							
Nombre de personnes	659	1501	1877	2396	2536	1877	284%
ETC[4]	330	706	820	977	1007	676	205%

Source : PERCOS

1. Il s'agit ici du personnel enseignant qui a la charge d'EHDAA (champ 01). Ce personnel est soit chargé d'un groupe au préscolaire ou au primaire, soit responsable d'élèves en dénombrement flottant au préscolaire ou au primaire.
2. Le personnel professionnel qui travaille auprès des EHDAA comprend :
   - les conseillers et conseillères pédagogiques ;
   - les agents et agentes de réadaptation, psychoéducateurs ou orthopédagogues ;
   - les animateurs et animatrices de vie étudiante ;
   - les animateurs et animatrices de pastorale ;
   - les conseillers et conseillères d'orientation ou conseillers et conseillères en formation ;
   - les conseillers et conseillères en éducation chrétienne ;
   - les orthophonistes, audiologistes ou agents de correction ;
   - les psychologues ou conseillers et conseillères en rééducation.
3. Le personnel de soutien qui travaille auprès des EHDAA comprend :
   - les techniciens et techniciennes en éducation spécialisée ;
   - les surveillants et surveillantes d'élèves ;
   - les préposés et préposées aux élèves handicapés.
4. Équivalent temps complet.

Tableau 11.A
Évolution sur quatre ans du personnel professionnel

	1991-1992	ETC	1995-1996	ETC	Variation en %	ETC
Conseiller pédagogique	464	418	319	288	−31	−31
Psychoéducateur/orthopédagogue	200	160	279	215	+39	+34
Psychologue	209	167	249	213	+19	+27
Orthophoniste/Audiologiste	97	75	107	85	+10	+14
Conseiller en orientation	26	24	18	17	−30	−26
Conseiller en éducation chrétienne	35	24	25	19	−28	−21
Animateur de pastorale	29	12	29	12	0	−4
Animateur de vie étudiante	10	7	25	17	+150	+140
TOTAL	**1070**	**887**	**1051**	**866**	**−1,8**	**−2**

Tableau 11.B
Évolution sur quatre ans du personnel de soutien

	1991-1992	ETC	1995-1996	ETC	Variation en %	ETC
Technicien en éducation spécialisée	350	237	955	593	173	150
Surveillant d'élèves	244	54	1136	205	366	280
Préposé aux élèves handicapés	65	39	445	209	585	436
TOTAL	**659**	**330**	**2536**	**1007**	**285**	**205**

Les milieux scolaires visités par le Conseil décrivent ainsi l'évolution du personnel professionnel et de soutien : **ce personnel se diversifie** de plus en plus, d'abord. Dans les années 1970, il se résumait aux psychologues (et aux conseillers d'orientation au secondaire) ; puis, dans les années 1980 sont venus s'ajouter les orthophonistes et les psychoéducateurs, et plus récemment les techniciens en éducation spécialisée et les accompagnateurs[16]. **Il est** ensuite **de plus en plus à statut précaire**, c'est-à-dire à temps partiel, à contrat ou à honoraires. **Une partie** de ce personnel **est** en outre **affectée à un nombre croissant d'écoles**[17] – c'est là une conséquence de la diversification – tandis qu'**une autre** (plus précisément les psychoéducatrices et les psychoéducateurs) **tend à être remplacée par du personnel moins scolarisé** (des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée), notamment parce que, coûtant moins cher, ce dernier peut être présent à temps plein plutôt qu'à temps partiel dans l'école.

16. Pour une partie de l'histoire de cette diversification c'est-à-dire celle qui concerne le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et celui des orthopédagogues, voir A. Laliberté, *op. cit.*, 1995.

17. 45 p. cent des orthophonistes, 25 p. cent des psychologues et 10 p. cent des psychoéducateurs travaillent dans six écoles ou plus, selon une recherche récente du ministère de l'Éducation. M. Violette et L. Picard, *Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires* On imagine la difficulté de faire réellement partie de l'équipe-école que cela représente pour ces personnes.

Une enquête effectuée récemment par le ministère de l'Éducation montre que le personnel professionnel intervient surtout auprès des élèves eux-mêmes mais qu'il sert également de soutien au personnel enseignant, aux directions d'école et, plus rarement, aux parents des élèves. Ce personnel a beaucoup d'autonomie professionnelle mais ses principales sources d'insatisfaction sont de travailler auprès d'un trop grand nombre d'élèves ou dans un trop grand nombre d'écoles, d'avoir trop de tâches administratives à accomplir et de ne pas pouvoir participer davantage à l'organisation des services éducatifs ou de consacrer plus de temps à des activités liées à des problématiques spécifiques (ex.: troubles du comportement, prévention de la violence, soutien aux «enfants à clé», etc.), ni même de pouvoir effectuer davantage de recherche. L'examen des tâches accomplies par ce personnel laisse pressentir, selon les auteurs de cette enquête, l'existence d'une certaine confusion dans les rôles des différents intervenants, des doublements ainsi que des pertes d'énergie; l'isolement dans lequel s'effectue une bonne partie du travail de ces personnels nuit enfin vraisemblablement à l'efficacité des services qu'ils et elles dispensent[18].

*
* *

Deux paradoxes ressortent donc de ce chapitre. Le premier est que l'examen des données statistiques du ministère de l'Éducation indique que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers diminue, mais que le milieu scolaire soutient par contre que le nombre réel de ces élèves augmente. Une partie de ces besoins requiert d'ailleurs une aide à long terme de la part du système scolaire; ce sont en effet souvent les mêmes élèves qui sont déclarés EHDAA ou qui rencontrent des difficultés au primaire, qui échouent puis abandonnent l'école au secondaire et qui s'inscrivent aux programmes d'alphabétisation, à l'éducation aux adultes, par la suite. Ces besoins ne sont en outre pas répartis également parmi la population scolaire; on a vu qu'ils étaient concentrés notamment sur l'île de Montréal[19] et dans les régions plus éloignées des grands centres et qu'ils étaient plus marqués chez les garçons ainsi que chez les enfants issus des milieux défavorisés.

Le second est que les données statistiques du ministère de l'Éducation indiquent que les ressources de soutien pour répondre à ces besoins particuliers, c'est-à-dire pour soutenir les élèves dans leur scolarisation et le personnel enseignant dans ses interventions, sont stables ou en croissance, alors que le milieu scolaire soutient qu'elles diminuent, ou du moins qu'elles n'augmentent pas en proportion des besoins. Comment allouer des ressources équitables si tous les élèves ayant des besoins particuliers ne sont pas déclarés, se demande le ministère de l'Éducation. À quoi bon déclarer tous les élèves puisque de toutes façons le ministère de l'Éducation ne pourra augmenter son financement, soutiennent pour leur part les commissions scolaires. Un véritable dialogue de sourds s'installe ainsi entre

18. M. Violette et L. Picard, *op. cit.*, p. 16-28.
19. Voir CSE, *La Réussite à l'école montréalaise* [...], p. 70-73.

les milieux scolaires, qui se disent incapables de répondre aux besoins des élèves qu'ils reçoivent avec les ressources qui leur sont allouées, et le ministère de l'Éducation, qui ne voit pas pourquoi il hausserait son financement puisque le nombre d'élèves déclarés diminue.

Cette situation est d'abord lourde de conséquences pour les élèves handicapés et en difficulté eux-mêmes, dont les besoins éducatifs particuliers ne sont actuellement pas suffisamment pris en considération, surtout s'ils sont intégrés dans les classes et les écoles ordinaires, comme nous le verrons au chapitre suivant. Mais ce déséquilibre entre l'augmentation des besoins et la stagnation des ressources a également des conséquences désastreuses pour le personnel enseignant du secteur régulier, qui a de plus en plus l'impression de s'épuiser seul à tenter de maintenir le plus d'élèves possible en classe ordinaire, et dont le sentiment d'impuissance et le taux de détresse psychologique augmentent dangereusement[20].

20. Voir Karen Messing *et al.*, *La Minute de 120 secondes*.

CHAPITRE TROIS

INTÉGRATION : DESCRIPTION ET APPRÉCIATION DE LA SITUATION

« Il faut être fait fort pour être déficient ou handicapé et faire quand même son chemin dans le système scolaire actuel. »

Père d'un enfant ayant des besoins particuliers

Plusieurs lois, textes d'orientation et directives diverses encadrent les pratiques relatives à la scolarisation des EHDAA. La Loi sur l'instruction publique donne tout d'abord aux élèves handicapés et en difficulté le droit de recevoir des services éducatifs adaptés à leurs besoins particuliers et ces services doivent être déterminés par un plan d'intervention approprié (articles 47 et 234). Les parents de ces élèves ont leur place au sein d'un comité EHDAA qui doit être consulté quant à l'établissement des priorités et à la répartition des ressources (article 185) et les commissions scolaires peuvent conclure des ententes de scolarisation avec d'autres commissions scolaires ou avec des établissements privés pour certains élèves dont les besoins sont trop spécifiques pour qu'elles puissent elles-mêmes y répondre (article 213).

La politique ministérielle de l'adaptation scolaire souscrit ensuite à l'adaptation des services éducatifs et préconise la scolarisation des élèves dans le milieu scolaire le plus normal possible ; elle laisse toutefois aux commissions scolaires le soin de déterminer elles-mêmes ce milieu. Les règles budgétaires des commissions scolaires sont en outre conçues en fonction des regroupements d'élèves et les conventions collectives contiennent des clauses qui balisent les services dispensés sous l'angle de la tâche des enseignants (par exemple : allocation d'un ou une orthopédagogue par dix-sept enseignants, ratio maître-élève différent pour chaque type d'élèves lors de la formation des groupes-classes). Des normes d'organisation de services doivent enfin être établies dans chaque commission scolaire (art. 234-235) ; ces normes précisent les modalités d'évaluation et d'intervention privilégiées pour les EHDAA, les services de soutien qui leur sont disponibles, les types de regroupement existants ainsi que les règles d'élaboration et de révision des plans d'intervention. Ces normes constituent la pierre angulaire des services qui pourront effectivement être dispensés à l'élève, en quelque sorte.

Le lieu de scolarisation de l'élève n'est, certes, qu'un élément parmi d'autres pour évaluer la qualité des services qui lui sont dispensés ; on conviendra que c'est cependant un élément qui a une grande importance, notamment aux yeux des parents et de l'élève lui-même. Voyons donc d'abord le chemin parcouru ces dernières années sur ce plan.

3.1 Une intégration qui progresse mais de façon variable

Des données sont actuellement disponibles sur le type de regroupement auquel est rattaché chaque élève depuis les sept dernières années ; l'examen de ces données permet d'avoir une idée de l'évolution accomplie en matière d'intégration scolaire au Québec durant cette période. Les tableaux qui suivent montrent la répartition des élèves selon qu'ils ou elles fréquentent une classe ordinaire (regroupements I et II), une classe spéciale dans une école ordinaire (regroupements III et IV), une école spéciale (regroupement V) ou un autre lieu : centre d'accueil, centre hospitalier ou

scolarisation à domicile (regroupements VI, VII et VIII)[1]. Rappelons que l'intégration physique des élèves dans les classes ou les écoles ordinaires n'entraîne pas automatiquement leur intégration sociale ; l'examen de ces données constitue cependant une bonne façon de quantifier les progrès faits ces dernières années par le mouvement en faveur de l'intégration.

Les données du tableau 12 confirment tout d'abord ce qu'on savait déjà, à savoir que **les taux d'intégration en classe ordinaire sont beaucoup plus élevés au préscolaire et au primaire qu'au secondaire** (66 p. cent, 76 p. cent et 32 p. cent respectivement), et qu'il en est ainsi depuis un bon nombre d'années d'ailleurs. On constate également à quel point la quasi-totalité de ces taux sont stables dans le temps, à l'exception du préscolaire, où l'intégration en classe ordinaire accuse une baisse légère mais subite (4 p. cent) à compter de 1992-1993. Ainsi, le tableau 12 montre que l'intégration en classe ordinaire (regroupements I et II) régresse de 9 p. cent au préscolaire et qu'elle est plutôt stable au primaire (différence de 1 p. cent). Si celle-ci s'avère stable également au secondaire, on constate toutefois que l'intégration *en école ordinaire* (classe ordinaire et classe spéciale) augmente pour sa part légèrement, c'est-à-dire de 4 p. cent. Au préscolaire et au primaire, la grande majorité des EHDAA est donc scolarisée en classe ordinaire tandis qu'au secondaire, cette majorité se trouve plutôt en classe spéciale.

L'examen séparé de l'évolution des taux d'intégration pour les élèves handicapés et pour les élèves en difficulté (tableaux 13 et 14) **montre par ailleurs que** ces sous-groupes n'évoluent pas de la même façon ; **l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté régresse** en effet **légèrement** (8 p. cent, 2 p. cent et 2 p. cent) **tandis que celle des élèves handicapés progresse de façon plus marquée** (3 p. cent, 10 p. cent et 7 p. cent). Presque tous les élèves en difficulté sont néanmoins scolarisés dans des écoles ordinaires au préscolaire (98 p. cent) et au primaire (97 p. cent) ; cette proportion est cependant moins élevée dans le cas des élèves handicapés (60 p. cent et 71 p. cent respectivement). On constate également qu'avec le temps, les élèves en difficulté tendent à se concentrer davantage dans les regroupements intermédiaires (III et IV) alors que les élèves handicapés se déplacent plutôt vers les regroupements extrêmes (I et II, mais aussi V à VIII).

L'examen de l'évolution du lieu de scolarisation pour chaque catégorie de difficulté ou de handicap montre clairement **la présence accrue de l'effectif EHDAA dans les classes ordinaires au primaire** (voir le tableau 15.B en annexe). Ainsi, on dénombre 2 000 élèves en difficulté grave d'apprentissage de plus qu'il y a sept ans (code 02) et 64 p. cent de ces derniers sont aujourd'hui scolarisés en classe ordinaire, comparativement à 52 p. cent en 1988-1989 ; la tendance est encore plus marquée dans le cas des élèves en difficulté de comportement (code 12 – 4 000 élèves de plus et 69 p. cent d'entre eux en classe ordinaire). Dans certains types de handicap, le nombre d'élèves est demeuré à peu près stable mais l'intégration en classe

1. On trouvera la définition des regroupements à l'annexe 5.

Tableau 12.A
Lieu de scolarisation – EHDAA
Public et privé – préscolaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	75,3%	10,2%	9,2%	5,2%	2461
1989-1990	71,9%	10,4%	13,5%	4,2%	2141
1990-1991	72,2%	9,7%	13,3%	4,8%	2171
1991-1992	71,9%	9,0%	15,2%	3,8%	2137
1992-1993	67,7%	10,5%	15,5%	6,3%	1936
1993-1994	66,4%	10,4%	16,8%	6,4%	1949
1994-1995	66,3%	10,2%	17,8%	5,7%	1932

Tableau 12.B
Lieu de scolarisation – EHDAA
Public et privé – primaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	76,9%	18,0%	4,3%	0,9%	79164
1989-1990	76,9%	18,7%	3,7%	0,7%	82078
1990-1991	76,7%	19,0%	3,6%	0,7%	82413
1991-1992	77,6%	18,2%	3,4%	0,8%	78879
1992-1993	75,3%	19,9%	4,0%	0,8%	68220
1993-1994	74,9%	19,6%	4,6%	0,8%	64803
1994-1995	75,7%	18,7%	4,9%	0,7%	63058

Tableau 12.C
Lieu de scolarisation – EHDAA
Public et privé – secondaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	32,9%	53,2%	11,3%	2,5%	60625
1989-1990	30,4%	57,7%	9,0%	2,9%	63749
1990-1991	29,3%	60,1%	7,9%	2,7%	68821
1991-1992	30,0%	60,7%	6,7%	2,6%	69816
1992-1993	29,2%	60,4%	7,8%	2,6%	68382
1993-1994	31,2%	58,4%	7,8%	2,6%	68998
1994-1995	32,3%	57,5%	7,7%	2,5%	69322

Note : Dans tous les tableaux de cette publication, une somme de pourcentages légèrement différente de 100 s'explique par l'arrondissement des nombres à une décimale.

Source : Fichier DCS. La description des regroupements I à VIII se trouve en annexe.

Tableau 13.A
Lieu de scolarisation – élèves *en difficulté*
Public et privé – préscolaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	96,0%	2,8%	0,8%	0,5%	1 437
1989-1990	94,8%	3,3%	1,9%	0,0%	1 112
1990-1991	93,1%	4,8%	0,7%	1,5%	1 212
1991-1992	92,8%	4,5%	1,4%	1,3%	1 204
1992-1993	87,6%	7,1%	2,2%	3,1%	991
1993-1994	84,3%	8,6%	3,7%	3,3%	939
1994-1995	87,5%	9,8%	2,6%	0,1%	851

Tableau 13.B
Lieu de scolarisation – élèves *en difficulté*
Public et privé – primaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	81,7%	16,2%	1,9%	0,2%	71 600
1989-1990	81,3%	16,9%	1,6%	0,2%	74 281
1990-1991	80,8%	17,4%	1,6%	0,2%	75 149
1991-1992	81,9%	16,6%	1,4%	0,1%	71 626
1992-1993	79,7%	18,6%	1,6%	0,2%	61 219
1993-1994	79,4%	18,2%	2,3%	0,2%	57 864
1994-1995	80,1%	17,3%	2,4%	0,1%	56 062

Tableau 13.C
Lieu de scolarisation – élèves *en difficulté*
Public et privé – secondaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	36,0%	56,3%	6,4%	1,3%	52 644
1989-1990	32,9%	60,5%	4,8%	1,8%	56 347
1990-1991	31,2%	62,3%	4,8%	1,7%	62 161
1991-1992	31,6%	62,7%	3,8%	1,8%	63 384
1992-1993	30,4%	62,0%	5,3%	2,3%	62 343
1993-1994	32,4%	60,2%	5,1%	2,3%	62 850
1994-1995	33,7%	59,1%	5,0%	2,2%	63 032

Note : Dans tous les tableaux de cette publication, une somme de pourcentages légèrement différente de 100 s'explique par l'arrondissement des nombres à une décimale.

Source : Fichier DCS. La description des regroupements I à VIII se trouve en annexe.

Tableau 14.A
Lieu de scolarisation – élèves *handicapés*
Public et privé – préscolaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	46,3%	20,7%	21,1%	11,9%	1024
1989-1990	47,1%	18,0%	26,1%	8,7%	1029
1990-1991	45,8%	15,8%	29,3%	9,1%	959
1991-1992	45,0%	14,9%	33,0%	7,1%	933
1992-1993	46,9%	14,1%	29,5%	9,5%	945
1993-1994	49,7%	12,1%	29,0%	9,2%	1010
1994-1995	49,5%	10,6%	29,7%	10,2%	1081

Tableau 14.B
Lieu de scolarisation – élèves *handicapés*
Public et privé – primaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	30,8%	34,7%	27,4%	7,1%	7564
1989-1990	34,5%	35,4%	24,1%	6,0%	7797
1990-1991	34,0%	35,0%	24,3%	6,6%	7264
1991-1992	35,3%	33,9%	23,5%	7,3%	7253
1992-1993	37,3%	31,7%	24,8%	6,2%	7001
1993-1994	37,8%	31,8%	24,0%	6,5%	6939
1994-1995	40,6%	29,6%	24,6%	5,2%	6996

Tableau 14.C
Lieu de scolarisation – élèves *handicapés*
Public et privé – secondaire

	Classe ordinaire (I et II)	Classe spéciale (III et IV)	École spéciale (V)	Autre (VI à VIII)	Nombre total d'élèves
1988-1989	12,3%	32,9%	44,0%	10,7%	7981
1989-1990	11,4%	36,2%	40,7%	11,6%	7402
1990-1991	11,7%	39,5%	37,4%	11,4%	6660
1991-1992	14,0%	40,8%	35,3%	9,8%	6432
1992-1993	16,4%	44,1%	34,0%	5,6%	6039
1993-1994	18,1%	40,7%	35,0%	6,2%	6148
1994-1995	18,6%	41,5%	35,0%	4,9%	6290

Note : Dans tous les tableaux de cette publication, une somme de pourcentages légèrement différente de 100 s'explique par l'arrondissement des nombres à une décimale.

Source : Fichier DCS. La description des regroupements I à VIII se trouve en annexe.

ordinaire a pour sa part augmenté (c'est le cas, par exemple, des élèves atteints d'une déficience intellectuelle moyenne – code 22). Rares sont cependant les catégories où la proportion d'élèves intégrés en classe ordinaire n'a pas augmenté ; ce n'est en fait le cas que pour certains élèves multihandicapés (codes 72, 73 et 99).

À l'intérieur de la catégorie « classe spéciale », il y a par ailleurs une tendance, de la part du milieu scolaire, à former des classes spéciales *hétérogènes* plutôt que des classes spéciales *homogènes* – déplacement graduel des effectifs du regroupement III vers le regroupement IV –, à mesure que des établissements spécialisés ferment leurs portes et que la pression du mouvement en faveur de l'intégration se fait plus forte. Il faut également savoir que les huit types de regroupement évoqués ici ne représentent pas la totalité des modes d'organisation de services en vigueur. Ainsi, l'intervention intensive mais pour une durée limitée au cours de l'année scolaire, par exemple, ne figure pas d'une façon distincte ici, même si elle existe dans les pratiques des milieux et ce, pour différents types d'élèves[2].

Idéalement la famille, l'école et la commission scolaire devraient déterminer ensemble le meilleur endroit où un enfant handicapé ou en difficulté pourra trouver réponse à ses besoins éducatifs particuliers ; mais comme c'est la commission scolaire qui a l'obligation légale d'offrir les services éducatifs, c'est elle également qui a le droit de déterminer le lieu où ces services seront dispensés pour chacun des élèves de son territoire. Ce lieu est parfois l'objet de controverses entre les parents de l'élève, qui préféreraient généralement que leur enfant fréquente l'école ordinaire la plus près de chez lui, et la commission scolaire, qui offre plutôt de le scolariser là où d'autres élèves nécessitent également les mêmes services, ou plus rarement l'inverse. Le parent qui n'est pas d'accord avec ce que la commission scolaire lui offre peut toutefois contester le lieu de scolarisation proposé, soit auprès du conseil des commissaires de sa commission scolaire, à la Direction régionale du ministère de l'Éducation concernée ou, en dernier recours, devant les tribunaux.

Les organismes de personnes handicapées aimeraient que les parents des élèves aient davantage leur mot à dire dans le processus de décision qui mène au classement de l'élève ; certains demandent même que la loi soit modifiée afin que les milieux scolaires aient l'obligation de scolariser l'enfant en classe ordinaire si tel est le désir de ses parents, et ce, quel que soit son handicap[3]. En fait, à l'exception de l'Association des droits et intérêts des sourds du Québec, tous les organismes qui représentent l'un ou l'autre des types d'élèves handicapés ou en difficulté préconisent

2. Nous pensons ici notamment à la Commission scolaire Morilac, qui applique ce modèle à certains élèves en difficulté légère d'apprentissage, et à la Commission scolaire de Granby, qui y recourt pour sa part avec les élèves en difficulté de comportement (« service de Transit »).
3. Voir les positions de la Confédération des organismes de personnes handicapées (COPHAN) et de l'Association québécoise pour l'intégration sociale (AQIS) sur cette question.

l'intégration du plus grand nombre possible d'élèves à la classe ordinaire. La plupart de ces organismes n'excluent cependant pas de façon absolue le regroupement éventuel d'élèves ayant des besoins semblables dans des classes ou des écoles spéciales; le recours à de telles mesures doit cependant, selon eux, être l'exception et non la règle, demeurer essentiellement transitoire et obtenir l'assentiment des parents et de l'élève lui-même pour être mis en œuvre.

La plupart des pays occidentaux reconnaissent aux parents le droit d'exercer un certain pouvoir concernant les prises de décision qui ont trait à leurs enfants et les parents exercent ce pouvoir, la plupart du temps, pour s'opposer aux solutions ségrégatives. Dans les pays scandinaves, les parents semblent avoir à ce propos un droit de veto absolu (OCDE, 1994). Aux États-Unis et au Royaume-Uni, ils peuvent avoir recours à l'arbitrage d'un juge. En Italie, les parents n'ont qu'un choix: celui de refuser l'intégration «et la survivance des établissements ségrégatifs repose sur cette liberté de choix» (OCDE, 1994). Dans ces mêmes pays, on commence également à tenir compte de plus en plus des préférences de l'enfant lui-même, ce qui constitue une attitude nouvelle qui rompt à la fois avec la représentation habituelle de l'enfance et, surtout, avec la vision du monde qui sous-tend les structures traditionnelles de l'éducation spéciale.

Chez nous, la situation apparaît particulièrement tendue en ce qui a trait aux élèves atteints de déficience intellectuelle. C'est en effet plus souvent à leur propos que des débats ont lieu devant les tribunaux, et l'Association québécoise pour l'intégration sociale (AQIS), qui regroupe les parents de ces élèves, accuse même l'école d'être l'institution la plus en retard sur le plan de l'intégration sociale actuellement au Québec. La perception de ces parents s'explique vraisemblablement par le fait que depuis la naissance de leur enfant handicapé, le réseau de la santé et des services sociaux les a soutenus et encouragés; il leur a offert des programmes de stimulation précoce et les a aidés à intégrer cet enfant dans leur famille et dans la communauté. L'exclusion de plus en plus marquée à laquelle ils sont ensuite confrontés au fur et à mesure que leur enfant avance en âge à l'école constitue donc pour ces parents une incohérence en comparaison. Le Québec n'est par ailleurs pas le seul endroit où les relations soient particulièrement difficiles entre les parents d'enfants atteints de déficience intellectuelle et l'école[4]. Certains des personnels rencontrés par le Conseil ont également mentionné avoir davantage de difficulté à établir des relations de collaboration avec les familles dont un enfant présente des troubles du comportement.

Les enseignantes et enseignants des classes ordinaires demandent également d'avoir davantage leur mot à dire au moment de la formation des groupes, non pas pour s'opposer à l'intégration de tel ou tel élève en particulier mais pour en limiter le nombre ou la diversité par groupe-classe ou pour s'assurer de recevoir également le support nécessaire :

4. Voir N. Lantier, A. Verillon *et al.*, *Enfants handicapés à l'école, des instituteurs parlent de leurs pratiques*, p. 126-127.

suivi en orthopédagogie, disponibilité de matériel adapté, possibilité d'être libérés pour élaborer le plan d'intervention ou pour concerter leur action avec celle des autres. De façon générale, les organismes voués à la défense des droits des personnes handicapées voudraient que l'intégration à la classe ordinaire soit reconnue comme un droit; celle-ci n'est cependant pas revendiquée aussi fortement dans le cas des élèves en difficulté, et particulièrement des élèves en difficulté de comportement. De leur côté, les organismes qui représentent les personnels scolaires et les parents en général conçoivent plutôt l'intégration en classe ordinaire comme un moyen parmi d'autres, et un moyen qui n'est en outre pas toujours approprié dans certaines situations particulières[5].

Comment se comparent maintenant les pratiques québécoises avec celles d'autres pays? On a vu au premier chapitre que mis à part l'Italie et le Nouveau-Brunswick, qui scolarisent tous leurs élèves en classe ordinaire quel que soit leur type de handicap, la tendance générale était d'offrir une gamme de solutions et de services plus ou moins étendue mais s'inscrivant dans un continuum allant des mesures physiquement les plus intégratives à celles qui le sont le moins. Le tableau qui suit présente la proportion des élèves à besoins éducatifs particuliers selon le lieu où ils sont scolarisés: classe ordinaire, classe spéciale, école spéciale ou autre. Les mises en garde faites au chapitre 2 à propos de la difficulté, sinon de l'impossibilité de comparer entre elles les données des différents pays s'appliquent cependant encore ici.

Les données quantitatives confirment donc la présence accrue d'élèves handicapés et en difficulté dans les classes et les écoles ordinaires. Des différences demeurent cependant selon les catégories d'élèves, l'ordre d'enseignement et les choix faits localement. L'intégration ou le maintien en classe ordinaire s'avère d'abord plus difficile à réaliser dans le cas des élèves en difficulté grave de comportement, des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère et des élèves multi-handicapés; ces différences s'expliquent par la nature même du système scolaire, caractérisé par un enseignement collectif en grand groupe et des programmes d'études aux objectifs uniformes pour tous les élèves. La proportion d'élèves intégrés en classe ordinaire est également plus faible au secondaire qu'au primaire; ce fait s'explique par l'écart grandissant entre l'élève handicapé ou en difficulté et les autres élèves à mesure qu'ils avancent en âge, et par une organisation scolaire différente, rendant l'adaptation de l'enseignement ainsi que la préparation adéquate du personnel enseignant plus difficiles à réaliser.

Des différences existent enfin selon les choix faits par les milieux scolaires eux-mêmes. Ainsi, certaines commissions scolaires préfèrent scolariser chez elles l'ensemble de leurs élèves tandis que d'autres décident d'établir des

5. Voir à ce sujet les mémoires déposés notamment par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement, la Centrale de l'enseignement du Québec et la Fédération des comités de parents devant la Commission des États généraux sur l'éducation.

Tableau 16
Proportion de la clientèle à BEP
selon le lieu de scolarisation
dans divers pays ou provinces

1990-1991

Pays ou province	Classe ordinaire	Classe spéciale	École spéciale[6]	Autre
Australie	68,7%	17,9%	12,7%	0,7%
Autriche			100,0%	
Danemark	87,5%	7,5%	5,0%	
Espagne	49,1%	11,4%	39,5%	
États-Unis	31,0%	25,0%	5,0%	39,0%
Finlande	83,0%		17,0%	
France	7,0%		78,5%	14,5%
Grèce	66,0%			
Irlande		28,2%	71,8%	
Islande	92,1%	4,2%	3,7%	
Italie	Majorité			
Norvège	99,4%		0,6%	
Nouveau-Brunswick	Majorité			
Québec	55,4%	37,3%	5,7%	1,7%
Suède	35,6%		64,4%	
Royaume-Uni[7]	25,0%	12,0%	63,0%	

ententes entre elles ; la taille des milieux ainsi que la proximité géographique des services sont vraisemblablement les principaux facteurs qui jouent dans ces choix. Certaines commissions scolaires font redoubler leurs élèves lents, d'autres n'appliquent cette mesure qu'aux élèves dont on peut présumer qu'ils vont profiter de cette année additionnelle pour combler leur retard, c'est-à-dire aux élèves qui ont dû s'absenter beaucoup pour cause de maladie, par exemple. Certaines commissions scolaires offrent un soutien en orthopédagogie aux élèves dont l'école en signale le besoin, quel que soit leur âge, tandis que d'autres accordent cette aide aux élèves du premier cycle en priorité, et ainsi de suite. Les milieux scolaires ne sont cependant pas toujours conscients de l'existence de ces différences dans les services qu'elles offrent[8] ; certains parents, par contre, le sont et ces disparités paraissent inéquitables à leurs yeux. On verra plus loin la position que le Conseil croit bon de prendre par rapport à ces différences dans les pratiques d'un milieu scolaire à l'autre.

6. Pour la Finlande, la France, la Norvège et la Suède, les données relatives aux classes spéciales et aux écoles spéciales sont confondues.
7. Ces données n'ont trait qu'aux enfants à BEP qui nécessitent une évaluation formelle sous forme d'attestation qui permet d'obtenir les ressources supplémentaires dont ces enfants ont besoin. Les autres enfants à BEP n'ont pas besoin d'une « attestation », puisque l'école ordinaire doit être en mesure d'offrir un enseignement spécial.
8. Cf. Raymond Julien, *Les EHDAA intégrés dans les écoles de la région : la situation pour l'année 1994-1995.*

3.2 Des succès réels mais peu connus

Toutes sortes d'expériences ont eu lieu ou sont en cours dans le milieu scolaire depuis quinze ans en matière d'intégration scolaire. Certaines remportent de réels succès, d'autres ont des résultats plus mitigés et d'autres enfin s'avèrent plus ou moins douloureuses, pour les élèves eux-mêmes, pour leurs parents ou pour les enseignantes et les enseignants qui les ont mises en œuvre mais ont dû les abandonner par la suite. On parle cependant très peu de cela, sauf en privé ; ces expériences font rarement l'objet de recherche systématique et peu d'articles dans des revues ou de communications dans des colloques permettent de faire connaître ce qui se fait, encore moins de l'évaluer. Plusieurs recherches visent par exemple à développer de nouvelles approches ou de nouveaux modes d'intervention, tels la gestion mentale, l'actualisation du potentiel intellectuel, l'enseignement stratégique ou la programmation neurolinguistique ; mais chacune de ces approches est souvent présentée ou perçue comme « la » solution à toutes les difficultés plutôt que comme un moyen parmi d'autres d'adapter l'enseignement à telle ou telle caractéristique d'une partie des élèves. D'autres s'intéressent à l'évolution des perceptions des uns et des autres à propos de l'intégration ; peu d'entre elles se risquent cependant à essayer de répondre à des questions comme : « tel mode d'intervention est-il efficace avec ce type d'élèves ? » « est-il plus ou moins efficace que tel ou tel autre ? »

Il y a, par exemple, des milieux scolaires où l'on innove sur le plan organisationnel. Ainsi, une école spécialisée en milieu anglophone pratique l'**intégration inversée**, c'est-à-dire qu'elle accueille des élèves sourds et des élèves handicapés physiques, mais aussi des élèves non handicapés[9]. Ces derniers séjournent dans cette école durant un ou deux ans ; ils ou elles habitent le territoire de la commission scolaire où est située l'école et la fréquentent, soit parce qu'ils ont une sœur ou un frère handicapé qui y est scolarisé, soit parce que le contact avec des enfants différents fait partie des expériences humaines que leurs parents désirent leur faire vivre ou encore parce que l'école compte certains attraits non négligeables sur le plan matériel : gymnase, piscine, ordinateurs. Il s'agit certainement là d'une façon intéressante de procurer à des élèves ayant des besoins particuliers à la fois un milieu qui réponde à leurs besoins (école spécialisée à l'intérieur d'un centre de réadaptation avec tous les services requis) et un minimum de contacts avec d'autres enfants non handicapés.

Ailleurs, **une école spécialisée et une école ordinaire cohabitent à l'intérieur d'un même bâtiment**[10]. L'école spécialisée accueille des enfants sourds ; à vocation oraliste, elle prend de trois à quatre ans pour leur apprendre le « langage parlé complété » (LPC), élargir leur vocabulaire et développer leurs habiletés de communication. Une attention particulière y est également portée à l'acquisition d'attitudes et de comportements favorisant une meilleure adaptation au handicap auditif. Les élèves sont ensuite intégrés progressivement à une classe de l'école ordinaire, où ils

9. Il s'agit du Centre MacKay, rattaché à la CEPGM à Montréal.

10. Nous parlons ici des écoles Saint-Jude et Curé-Lequin situées à Longueuil (Commission scolaire de l'Eau-Vive).

apprennent à cohabiter avec des élèves entendants tout en bénéficiant de soutien régulier en orthophonie. Ils et elles retournent enfin dans leur milieu d'origine lorsque leur handicap n'est plus qu'une limitation fonctionnelle avec laquelle ils ont appris à composer. Des enseignants itinérants de l'école spécialisée continuent alors à apporter leur soutien soit à l'élève sourd lui-même soit à ses enseignants, dans le milieu d'origine de l'élève.

D'autres milieux innovent également sur le plan des **liens entre l'école et la communauté**. À Rimouski par exemple, l'université, le cégep, le CLSC, l'entreprise privée ainsi que le milieu communautaire ont uni leurs efforts pour venir en aide aux jeunes en difficulté des écoles primaires et secondaires. On a recruté un bassin important de bénévoles (étudiants au cégep ou à l'université, enseignants retraités, etc.) et offert un appui à la motivation aux élèves estimés par les écoles primaires et secondaires comme étant «à risque». Les parrains ou les marraines suivent un jeune deux fois par semaine pendant vingt à trente semaines; ils ou elles le rencontrent sur l'heure du dîner ou en fin de journée et établissent avec lui une relation signifiante, ce qui augmente son estime de soi et le recentre sur son projet éducatif personnel[11].

D'autres milieux mettent sur pied des services temporaires pour les élèves en difficulté de comportement (classe spéciale pour une durée de trois mois avec psychoéducateur[12]) ou d'apprentissage (intervention intensive pendant une durée limitée plutôt qu'une ou deux périodes/semaine pendant toute une année); quantité d'expériences positives d'intégration partielle ou totale en classe ou en école ordinaire ont également lieu dans toutes les régions du Québec, de sorte qu'il n'est pas possible de les énumérer toutes ici. On entend cependant trop peu parler de ces dernières dans le milieu des enseignantes et enseignants des classes ordinaires, alors que ce serait là une condition essentielle pour qu'elles se multiplient et que les modèles mis en place puissent se bonifier avec le temps.

3.3 Des irritants qui persistent et même s'aggravent avec le temps

L'éventail des expériences récentes d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté ne comporte cependant pas seulement des succès; il contient aussi un certain nombre d'insuccès ou de succès mitigés qui sont vraisemblablement attribuables principalement au fait que plusieurs irritants persistent ou même s'aggravent avec le temps. Ces irritants ont surtout trait à la nature du soutien dont le personnel enseignant dispose, à la préparation de ce personnel, à la planification et à l'évaluation des interventions, à la persistance de croyances ou de pratiques qui freinent encore l'intégration ainsi qu'à un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires actuellement. Reprenons maintenant chacun de ces éléments un par un pour tenter de voir en quoi ils contribuent à menacer, sinon à mettre en péril les objectifs poursuivis par la politique ministérielle.

11. L'organisme en question est la Fondation Pro-Jeune-Est de Rimouski.
12. Il s'agit du service de Transit de la Commission scolaire des Cantons à Granby.

3.3.1 Un soutien insuffisant ou qui n'est pas toujours perçu comme tel

On a fait mention précédemment des changements en cours sur le plan des services complémentaires et des services personnels aux élèves. Si le personnel professionnel était assez stable à venir jusqu'en 1995-1996, il décroîtra cependant vraisemblablement à compter de 1996-1997 et sera de plus en plus à statut précaire. Le personnel de soutien a quant à lui augmenté – sur le plan du nombre – mais il n'est disponible que quelques heures par jour ou pour une fraction seulement du temps de présence des élèves à l'école. Comment alors expliquer que le personnel enseignant ait si unanimement l'impression que ce soutien décroît?

Une première hypothèse réside, selon le Conseil, dans le fait que ce soutien, même s'il est stable, sur le plan quantitatif, et même en croissance, est de plus en plus en deçà des besoins, qui eux augmentent davantage encore. Mais il y a plus. Le personnel professionnel ou de soutien peut par ailleurs avoir l'intention d'aider, mais l'élève ou l'enseignant ne pas percevoir pour autant son intervention comme aidante. Un soutien peut être intentionnel sans pour autant être réel; il ne devient réel que lorsque la personne aidée perçoit qu'elle l'a été. Or le soutien apporté augmente parfois paradoxalement la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant, soit parce qu'il complique sa gestion de classe (ajuster son enseignement au fait que certains élèves sortent occasionnellement de la classe pour aller travailler avec l'orthopédagogue, par exemple) ou qu'il lui demande de concerter son action avec un nombre de plus en plus élevé de personnes[13]. Ce soutien peut alors ne pas être perçu comme aidant ou être sous-estimé en partie par le personnel enseignant.

Dans les pays qui mettent de l'avant une politique d'intégration, les enseignants bénéficient en général de l'aide d'un enseignant de soutien ou d'un parent sans compétence particulière pour permettre aux élèves à BEP de suivre le programme d'études ou sa version modifiée. On retrouve aussi dans les écoles ordinaires des centres de ressources d'enseignement spécial. Ces centres prévoient l'utilisation d'un plan individualisé d'intervention, plan considéré comme l'instrument privilégié pour assurer l'intégration harmonieuse des enfants à BEP. Ce plan est généralement établi par l'équipe éducative qui agit, dans certains cas, en concertation avec les parents; ces derniers peuvent parfois même être considérés comme membres à part entière de l'équipe éducative. Dans certains pays, les plans individuels d'intervention peuvent aussi laisser place à une modification du curriculum. Aux États-Unis, une loi de 1975 précise que le plan d'intervention doit être établi dans les trente jours suivant le signalement de l'enfant et inclure cinq éléments ayant trait au curriculum. En Norvège et en Italie, ce plan fait aussi une place importante à la vie relationnelle de l'enfant car, du point de vue

13. Voir la sentence arbitrale numéro 5963 rendue en septembre 1993 à l'endroit de la Commission scolaire de Rivière-du-Loup et du Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage (p. 459 à 474).

de l'enfant lui-même, la réussite de l'intégration est liée autant à la qualité de sa vie relationnelle qu'aux progrès faits sur le plan des apprentissages plus proprement scolaires.

Pour répondre au problème de la dispersion géographique des élèves à BEP en milieu rural, certains pays comme l'Islande ont recours à des enseignants de soutien itinérants. En milieu urbain, le travail des enseignants de soutien vise beaucoup plus à promouvoir l'intégration, puisque leur présence permet à plusieurs écoles de bénéficier des conseils de ces spécialistes. Dans plusieurs pays, les services de soutien peuvent aussi être offerts hors de l'école et être organisés au niveau régional. De plus, il arrive, comme en Irlande ou en Italie, que ce soutien relève des services de santé plutôt que de ceux de l'éducation.

À mesure que la proportion d'élèves à BEP inscrits à l'école ordinaire progresse, le rôle des écoles spéciales tend à être redéfini pour devenir des centres de ressources spécialisées. C'est le cas en Finlande, en Islande, en Italie, en Norvège, en Espagne et au Nouveau-Brunswick. Ces ressources, sous la forme d'équipements ou de personnel, peuvent être utilisées pour aider directement les enfants ou pour donner de la formation aux enseignants. En Norvège, l'intention est que les anciennes écoles spéciales, en plus d'être des centres de ressources, puissent poursuivre des travaux de recherche. En Islande, la plupart des enfants à BEP ont été intégrés à la classe ordinaire ; les écoles spéciales ont par conséquent changé de vocation et elles offrent maintenant des services d'assistance spécialisée auprès des écoles ordinaires et de conseil auprès des parents. Au Nouveau-Brunswick, il n'existe plus d'écoles spéciales séparées de l'enseignement normal et l'enseignement spécial a été intégré à l'enseignement ordinaire. Une loi de 1987 impose en effet aux écoles d'intégrer les enfants à BEP dans des classes ordinaires, « sauf s'il s'avère que cela est préjudiciable à l'apprentissage de ces enfants ou des autres enfants ».

3.3.2 Une préparation insuffisante du personnel

La préparation adéquate de toutes les personnes impliquées est l'une des conditions les plus importantes du succès de l'intégration scolaire, sinon « la » plus importante, selon la majorité des auteurs. Certains soutiennent même qu'une absence de préparation constitue un obstacle majeur à la réussite des expériences d'intégration ; pourtant, il s'est fait relativement peu de choses encore en la matière chez nous.

Le **personnel enseignant actuel** des classes ordinaires, on le sait, n'a pas été formé pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté ou pour intégrer certains de ces élèves dans des groupes-classes ordinaires. La formation des maîtres dans les universités est composée du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, d'une part, et du baccalauréat en adaptation scolaire, d'autre part, et le discours relatif à l'intégration reste assez différent, encore aujourd'hui, selon que la future enseignante ou le futur enseignant choisit l'une ou l'autre de ces filières de formation, malgré que les compétences attendues des uns et des autres soient très semblables

dans les faits[14]. Dans la première, la formation est essentiellement axée sur la didactique des différentes disciplines et elle n'aborde pas beaucoup la connaissance des élèves ni les façons de différencier l'approche pédagogique en fonction des caractéristiques de ces élèves. Ces programmes de formation ont été revus récemment mais les correctifs apportés sur ce plan sont relativement mineurs ; les effets ne s'en feront par ailleurs sentir au mieux que dans cinq ou six ans, lorsque les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants entreront sur le marché du travail.

Quelques efforts sont faits ici et là pour offrir aux enseignantes et aux enseignants en exercice de la formation en rapport avec ces nouveaux défis, que ce soit dans les universités[15] ou dans les directions régionales du ministère de l'Éducation[16] ; certaines écoles spécialisées offrent également diverses formations, notamment par l'entremise de professeurs itinérants qui soutiennent l'intégration en classe ordinaire de leurs anciens élèves. Les personnes qui ont bénéficié de ces diverses formes de préparation sont cependant d'avis que celles-ci sont trop courtes (la plupart durent une seule séance) et ne tiennent pas compte des particularités de chaque milieu. On leur reproche également de porter sur des sujets choisis par les formateurs – et non par les participants – et de n'être accompagnées d'aucun suivi subséquent.

Des sessions ou ateliers sont également offerts, mais plus rarement, aux **directions d'école** ou au **personnel professionnel**. Toutefois, ces sessions tiennent généralement pour acquis que les directions d'école acquiescent *a priori* à l'objectif d'intégrer le plus grand nombre possible d'élèves dans les classes ordinaires et que les activités qui leur sont proposées visent essentiellement à les aider à développer une gestion qui va dans ce sens. Et comme les professionnels non enseignants sont réputés posséder déjà les connaissances requises, on s'adresse peu à eux, si ce n'est pour leur transmettre quelques connaissances spécifiques additionnelles. Les activités offertes au **personnel de soutien** sont également trop rares et lorsqu'elles existent, elles visent surtout à leur faire acquérir de nouvelles techniques d'intervention. On se limite donc à informer les différents groupes de personnel des caractéristiques des élèves à intégrer et à instrumenter une partie d'entre eux sur un plan technique, ce qui s'avère nettement insuffisant pour que ce personnel se sente apte à relever le défi de l'intégration[17].

14. Voir MEQ, *La Formation des enseignantes et des enseignants du primaire*, 1994 et *La Formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, 1996.
15. Nous pensons ici notamment à des programmes particuliers offerts par l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi qu'au baccalauréat et au certificat offerts à l'UQAM.
16. Il y a depuis trois ans dans les directions régionales des personnes embauchées pour soutenir les commissions scolaires dans l'organisation de services éducatifs, en particulier aux élèves atteints d'une déficience intellectuelle ou de difficultés de comportement.
17. Voir J.P. Brunet, R. Doré et S. Wagner, «La préparation des agents : une condition essentielle à la réussite de l'intégration».

Enfin, rien ou pratiquement rien n'est fait pour préparer les **parents des élèves** ou encore les **élèves eux-mêmes** à l'intégration. Il est assez étonnant de constater par exemple à quel point les parents des écoles ordinaires ne connaissent pratiquement pas les orientations adoptées par leur commission scolaire en matière d'adaptation scolaire. Enfin, quelques initiatives de sensibilisation aux différences sont menées ici et là auprès d'élèves non handicapés, mais ces expériences sont davantage isolées et ponctuelles que systématiques et généralisées encore[18].

Ailleurs, la formation initiale des enseignantes et des enseignants s'effectue nécessairement à l'université pour environ le tiers des pays de l'OCDE. Parmi ces pays, les exigences de formation en enseignement spécial sont variables. Pour la plupart d'entre eux, elle se limite à un ou deux cours obligatoires, mais les futurs enseignants norvégiens doivent suivre des cours en enseignement spécial pendant un semestre. Pour les pays où l'enseignant n'a pas à suivre la filière universitaire, il arrive que la législation impose, comme en Italie, que les besoins éducatifs particuliers soient inclus dans la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire ou, comme en Irlande, que cette formation se limite aux enseignantes et aux enseignants du primaire.

Les programmes de formation initiale étant déjà surchargés, il apparaît difficile d'y inclure la problématique des besoins éducatifs particuliers, à moins de le faire au détriment d'autre chose ; c'est sans doute la raison pour laquelle plusieurs pays tendent à privilégier plutôt la formation en cours d'emploi. Encore là, les développements apparaissent timides et difficiles à évaluer. L'Espagne a mis en place un réseau national de centres de formation pour les enseignants ; les États-Unis offrent aux enseignants la possiblité d'accéder à un centre de ressources informatisé sur les besoins éducatifs particuliers ; en Belgique, une partie de la formation des enseignants est offerte par le biais de la formation aux adultes. Apparemment, seuls l'Italie et le Royaume-Uni offrent directement des fonds aux écoles ou aux régions pour organiser des stages de formation pour tous les enseignants.

3.3.3 Une planification et une évaluation des interventions qui laissent encore à désirer

Le Conseil avait dénoncé, en 1985, le manque de rigueur généralisé qui prévalait dans l'intervention auprès des élèves handicapés et en difficulté ; il est donc légitime de se demander si celles-ci sont mieux planifiées et mieux évaluées aujourd'hui qu'à cette époque. Les visites effectuées par le Conseil dans différents milieux ainsi que les mémoires déposés par différents groupes aux États généraux ont permis de constater que **la pratique d'élaborer des plans d'intervention semble désormais aller de soi pour tous les élèves qui fréquentent des classes ou des écoles**

18. Cf. Commission scolaire Jérôme-Le Royer (*Vie pégagogique*, n° 99, mai-juin 1996, p. 44) et Commission scolaire de Huntingdon (atelier présenté au congrès de l'AQIS en mai 1996 à Saint-Jean-sur-Richelieu). Une vidéo, un document de sensibilisation à l'intention du personnel des services de garde en milieu scolaire ainsi qu'un recueil d'activités à l'intention des enfants de 5 à 12 ans ont également été produits récemment par l'Association des services de garde en milieu scolaire et la Confédération des organismes de personnes handicapées.

spéciales ; ces plans sont souvent élaborés conjointement par l'école et les parents et on y associe même l'élève dans certains cas. Cette pratique semble toutefois beaucoup moins systématique lorsque les élèves sont intégrés dans des classes ordinaires et elle ne donne pas partout lieu à une participation aussi active des parents, c'est-à-dire que certains d'entre eux sont informés par l'école du contenu du plan mais sans avoir contribué réellement à son élaboration.

Les parents dont la contribution n'a pas été sollicitée par l'école pour planifier l'intervention éducative qui sera faite auprès de leur enfant vivent ce fait comme une sorte de non-reconnaissance de leur compétence parentale ; ils ne contestent pas l'expertise spécifique de l'école mais estiment connaître leur enfant mieux que quiconque et, à ce titre, considèrent qu'ils ont eux aussi quelque chose à apporter à cette démarche. Les parents déplorent également que l'élaboration du plan d'intervention survienne souvent *après* la détermination du lieu de scolarisation de l'élève, et non avant. L'élaboration de ces plans est sous la responsabilité de la direction d'école mais ce sont les professionnels et le personnel enseignant surtout qui en déterminent le contenu. Certains milieux scolaires libèrent les enseignantes et les enseignants pour leur permettre d'accomplir cette tâche, ailleurs les plans sont élaborés après les heures de classe ou pendant les périodes libres des enseignantes et des enseignants. Ces derniers aimeraient cependant que cette obligation de concertation avec d'autres intervenants soit reconnue comme faisant partie intégrante de leur tâche. Devant l'obligation légale faite aux milieux scolaires d'élaborer ces plans, ceux-ci ont développé différentes façons de faire, façons qui peuvent aller de la complexification tatillonne à la simplification à outrance.

Si la planification des interventions auprès des EHDAA laisse encore à désirer, c'est encore plus le cas de leur évaluation. Il existe une foule d'articles et d'ouvrages d'opinion sur l'intégration à la classe ordinaire en tant que philosophie ou principe, mais très peu de recherches, nous l'avons vu, illustrent les résultats réels de ce mode d'organisation et d'intervention sur le rendement scolaire ou le développement social de l'élève. Or, c'est précisément de savoir quel est l'endroit où leur enfant apprendra le plus et sera le plus harmonisé avec lui-même et avec les autres qui préoccupe le plus les parents des enfants handicapés ou en difficulté. Même le ministère de l'Éducation n'a pas encore procédé à l'évaluation des résultats de l'application de sa politique en adaptation scolaire. Des chercheurs américains tentent actuellement de découvrir quels élèves bénéficient le plus de l'intégration en classe ordinaire et quelles stratégies sont les plus efficaces pour enseigner à la fois à des élèves en difficulté d'apprentissage et à des élèves sans difficulté, dans le cadre d'une classe ordinaire. Leurs travaux démontrent que ce ne sont pas tous les élèves en difficulté d'apprentissage qui se débrouillent bien, sur le plan social, dans une classe ordinaire ; on y constate par exemple que les élèves en difficulté se font des amis dans ces classes mais qu'ils et elles ne sont par ailleurs pas toujours bien acceptés par leurs pairs et que leur image d'eux-mêmes ne s'est pas vraiment améliorée, même après une année d'intégration[19].

19. Consulter les travaux de Sharon Vaughn, professeur à l'Université de Miami en Floride.

Plusieurs dimensions doivent être évaluées si l'on veut établir la «profitabilité» de l'expérience de l'intégration. Ainsi, les acquisitions scolaires des élèves intégrés, leur capacité d'attention, de se conformer aux règles de vie du groupe-classe, d'avoir des interactions positives avec leur entourage et de répondre positivement à celles amorcées par autrui doivent d'abord faire partie d'une telle évaluation. Une mesure de leur estime de soi ainsi que de leur satisfaction face à l'expérience qu'ils vivent constitue également des indicateurs pertinents. L'utilisation de méthodes d'enseignement et de gestion de classe adaptées, l'existence et la qualité des interactions sociales entre élèves handicapés et non handicapés ainsi qu'une évolution des attitudes face à la question de l'intégration de la part du personnel scolaire sont également des dimensions dont il faut tenir compte. Enfin, la qualité de la préparation de l'ensemble des intervenants scolaires, le soutien disponible à l'enseignant et à l'élève, l'utilisation ou la création d'une instrumentation didactique adaptée de même que l'existence d'une collaboration active entre la famille de l'élève et l'école sont des aspects qui doivent également être appréciés, tant sous l'angle de leur efficience que sous l'angle de la satisfaction de ceux et celles qui ont pu en bénéficier[20].

Dans le cas des élèves en difficulté d'apprentissage, les recherches portant sur les perceptions des élèves tendent à démontrer que ces derniers privilégient en général le type de service qu'ils reçoivent, qu'il s'agisse de service en dehors de la classe, de service en classe ordinaire par un spécialiste ou de service en classe ordinaire par le titulaire. Mais s'ils avaient le choix, les élèves plus jeunes préféreraient recevoir de l'aide de la part de leur titulaire plutôt que d'un enseignant spécialiste, et les élèves plus vieux ont tendance à privilégier les services en dehors de la classe plutôt que les services en classe[21]. Une recherche québécoise montre par ailleurs que les élèves de 5e et de 6e année qui ont de graves difficultés d'apprentissage préfèrent recevoir de l'aide dans le local de l'orthopédagogue, plutôt qu'en classe, parce que l'atmosphère y est plus calme, qu'il est plus facile d'obtenir des explications additionnelles (groupe moins nombreux, rapport plus personnalisé avec l'adulte) et que la situation est moins gênante pour eux vis-à-vis des autres élèves[22]. Les élèves qui fréquentent des classes spéciales aimeraient également que leur classe ait un nom qui ressemble davantage à celui des autres groupes; ils n'aiment pas être obligés de dire «je suis dans la classe DGA» ou «dans la classe de X (nom de l'enseignante)».

Interrogés dans le contexte d'une autre recherche, des parents d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne et scolarisés dans des classes ordinaires au primaire se disent par ailleurs très satisfaits de leurs interactions avec le ou la titulaire de l'enfant, le technicien ou la technicienne en éducation spécialisée et la direction d'école. Leur satisfaction s'avère

20. R. Doré, S. Wagner *et al.*, «Les dimensions à évaluer dans une expérience d'intégration scolaire».

21. Jenkins, J. R. et A. Heinen, «Students' Preferences for Service Delivery».

22. D. Corriveau et G. Goupil, «Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage sur les services en orthopédagogie».

cependant plus mitigée en ce qui a trait aux services de psychologie et d'orthophonie, surtout parce que ces derniers sont moins disponibles. Ces parents sont généralement satisfaits également des contacts établis entre leur enfant et les autres élèves de la classe et de l'école. Les enseignantes et les enseignants-titulaires qui intègrent ces élèves dans leur classe se disent pour leur part très satisfaits des personnes qui leur apportent du soutien dans l'école (techniciens en éducation spécialisée et autres) mais un peu moins de l'aide apportée par l'orthopédagogue ou du rôle joué par la direction de l'école. Ils ne sont cependant pas satisfaits de la place qu'on leur a faite lors du classement des élèves ni de la formation qu'ils ont reçue au préalable[23].

Lors des visites d'école qu'il a effectuées, le Conseil a par ailleurs constaté que les parents dont l'enfant fréquente une classe ou une école spéciale étaient, en règle générale, plutôt satisfaits des services éducatifs reçus par leur enfant, en raison surtout de l'accès qui y est assuré à des services spécialisés et du fait que les personnes qui interviennent auprès de leur enfant travaillent manifestement en concertation. Par contre, les parents les moins satisfaits sont ceux qui doivent se battre pour obtenir des services adaptés à l'intérieur d'une classe ou d'une école ordinaire ou ceux qui constatent que les divers intervenants ne trouvent pas le temps de communiquer entre eux et de concerter leur action.

3.3.4 Des pratiques et des croyances qui freinent encore l'intégration

Divers **aménagements physiques** sont requis lorsqu'une école accueille un ou des élèves handicapés physiques ou sensoriels : abolition des barrières architecturales, rampes de sécurité, éclairage adapté, repères sonores ou visuels dans les escaliers, transport adapté, etc. Le coût de ces aménagements pose de plus en plus problème à un réseau scolaire aux ressources sans cesse plus limitées ; le délai nécessaire pour procéder à ces aménagements constitue également un irritant à l'occasion, selon les parents. Ceux-ci estiment que l'aménagement physique d'une école devrait pouvoir être adapté entre le moment où un élève handicapé s'inscrit à cette école (généralement en janvier) et la rentrée scolaire suivante (septembre). Ils sont en outre d'avis que les normes actuelles du Code du bâtiment sont insuffisantes et qu'on devrait plutôt appliquer aux établissements scolaires des critères d'accessibilité universelle qui existent ailleurs[24]. Certains parents préféreraient en outre que leur enfant ait accès au transport régulier plutôt qu'à un transport adapté et ils aimeraient que la durée maximale de ce dernier ne dépasse pas une heure par trajet, c'est-à-dire deux heures par jour.

Les **aménagements organisationnels** consistent à modifier le curriculum ou l'horaire pour répondre aux besoins de certains élèves. Le seul exemple mentionné lors des visites d'écoles n'est pas en vigueur à notre connaissance ; des enseignants se sont demandé si les élèves en difficulté de

23. P. Beaupré, G. Goupil *et al.*, « L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction de parents et d'enseignantes ».

24. Table de concertation des regroupements régionaux d'organismes de promotion du Québec, *La Classe ordinaire pour elles et eux aussi*, p. 23.

comportement ne pourraient pas bénéficier de temps additionnel d'éducation physique. Il semble qu'on arrive très bien à enseigner la musique à des élèves sourds ou malentendants et les arts plastiques à des élèves aveugles ou semi-voyants; les programmes d'études doivent cependant être adaptés de façon à ce que les objectifs soient atteignables par les élèves en question. Le ministère de l'Éducation publie à cet effet des programmes adaptés pour les élèves atteints d'une déficience intellectuelle ainsi que des adaptations de programmes possibles pour d'autres types de clientèles, mais le milieu scolaire et les parents sont d'avis que ces dernières sont encore insuffisamment diffusées.

Le recours croissant, en milieu scolaire, à l'enseignement coopératif est un exemple d'**adaptation des pratiques pédagogiques** à la scolarisation des élèves handicapés et en difficulté en classe ordinaire; mais cette adaptation n'est pas si simple à réaliser par ailleurs. Plusieurs enseignantes et enseignants des classes ordinaires disent que la situation est devenue pratiquement ingérable pour eux et qu'entre les périodes d'orthopédagogie, de rééducation ou de physiothérapie, par exemple, des uns et des autres, il n'y a plus que quelques heures par semaine où tout le groupe d'élèves se retrouve en classe en même temps. Même si de plus en plus d'orthopédagogues tendent à intervenir *en* classe plutôt qu'à l'extérieur de la classe, il reste que la nécessité de coordonner l'intervention de ces deux personnes demeure[25]. Quant à l'intervention orthopédagogique en dehors des heures de classe proprement dite, elle est pratiquement inexistante dans le système scolaire public; les parents qui y recourent à l'occasion doivent pour cela faire appel à des services privés. On manque en outre de **matériel didactique adapté** pour les élèves atteints de différents handicaps, car ce sont là des marchés trop petits pour les maisons d'édition; le ministère de l'Éducation fournit une partie de ce matériel aux milieux scolaires sur demande, mais les parents dénoncent les délais subis dans la réponse à ces demandes et souhaiteraient pouvoir disposer de ce matériel en double, c'est-à-dire un pour utiliser à l'école et un pour utiliser au domicile de l'élève.

L'intégration d'élèves handicapés et en difficulté implique également l'**adaptation des outils d'évaluation des apprentissages** et des critères de sanction afin d'éviter que l'élève accumule les expériences d'échec. Les parents d'élèves handicapés demandent que leur enfant soit évalué sur les mêmes objectifs que les autres élèves là où sa déficience n'interfère pas, et sur des objectifs réajustés là où sa déficience limite ses capacités. Grossir les caractères imprimés des questions d'examen, accorder plus de temps pour y répondre, enregistrer les consignes sur cassette audio, etc. sont quelques-unes des possibilités existantes[26]; les enseignantes et les enseignants hésitent cependant à pousser trop loin ces adaptations, d'abord par souci d'équité envers les autres élèves et ensuite parce qu'ils estiment qu'ils peuvent nuire aux élèves handicapés en leur procurant des conditions facilitantes qu'ils ne retrouveront peut-être pas lorsqu'ils seront hors du contexte scolaire. La tendance, dans plusieurs milieux scolaires, à multiplier les évaluations

25. Voir Lise St-Laurent *et al., Programme d'intervention auprès des élèves à risque.*

26. Ces possibilités sont évoquées à la section 2.3 du Guide de gestion de la sanction des études du MEQ (1995).

sommatives et à délaisser l'évaluation formative constitue également un frein important au mouvement en faveur de l'intégration actuellement[27]; le maintien d'une interprétation normative des résultats comporte des effets pervers, non seulement pour les élèves qui ne performent pas comme les autres mais également pour les enseignantes et les enseignants qui s'efforcent de les intégrer ou de les maintenir en classe ordinaire et qui se sentent, à tort ou à raison, jugés à partir de ces résultats.

Des croyances pédagogiques plus favorables à des pratiques «ségréguées» qu'à des pratiques intégratrices persistent en outre chez certaines enseignantes et certains enseignants, qui tardent à se sentir concernés par le proverbe voulant que cela prenne tout un village pour élever un enfant et persistent à souhaiter la formation de groupes le plus homogènes possible – si illusoire soit cette homogénéité – afin de pouvoir dispenser un enseignement collectif et qui soit le même pour tous. Le Conseil constate enfin que l'information ne circule pas toujours adéquatement dans les milieux scolaires et que par conséquent, certains enseignants dénoncent des obligations liées à leur tâche qui ne sont pas toujours réelles dans les faits, telle celle d'utiliser le plan d'intervention élaboré par le ministère de l'Éducation (ce plan est *proposé,* et non imposé aux milieux scolaires) ou encore celle de rencontrer les parents des EHDAA dix fois l'an (le milieu scolaire doit *communiquer* avec les parents de ces élèves dix fois l'an, mais lettres ou échanges téléphoniques peuvent alterner avec des rencontres individuelles ou de groupe). De telles croyances ne peuvent qu'exacerber inutilement les résistances du personnel enseignant envers l'intégration et les milieux scolaires devraient travailler activement à clarifier les attentes réelles que les parents et l'ensemble de la société ont à leur égard sur cette question.

3.3.5 Un mode de financement qui mécontente tout le monde

À venir jusqu'en 1995-1996, les élèves handicapés et en difficulté étaient financés en fonction des ratios maître-élèves théoriques suivants[28]:

Difficulté légère d'apprentissage:	1/24	Déficience motrice grave:	1/6
Difficulté grave d'apprentissage:	1/12	Déficience organique:	1/8
Trouble du comportement:	1/8	Déficience sensorielle:	1/4
Déficience intellectuelle légère:	1/12	Autisme:	1/4
Déficience intellectuelle moyenne:	1/6	Audimutité:	1/5,2
Déficience intellectuelle profonde:	1/3,5	Troubles psychopathologiques:	1/4
Déficience motrice légère:	1/8	Déficiences multiples:	1/6

27. Voir à ce propos l'avis du Conseil intitulé *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*, 1992.
28. Ces ratios sont « théoriques » en ce sens qu'ils signifient que le MEQ finance l'équivalent du salaire d'un enseignant pour chaque groupe de huit élèves en difficulté de comportement par exemple; c'est la commission scolaire qui décide ensuite, selon ses orientations et ses politiques, si elle forme une classe spéciale pour ces élèves, si elle les scolarise dans des classes ordinaires mais un peu moins nombreuses ou si elle les intègre dans des classes ordinaires tout en leur allouant des services complémentaires, de psychoéducation par exemple.

À compter de 1996-1997, les déficiences physiques, sensorielles, intellectuelles et psychosociales ainsi que l'autisme seront financés selon un ratio 1/6, tandis que les déficiences langagières, motrices légères ou organiques, les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement le seront selon un ratio 1/10, conformément aux nouvelles règles budgétaires. Ces règles ont été modifiées parce qu'elles faisaient l'objet de nombreuses critiques. Ainsi, d'aucuns estimaient injuste le financement de certaines catégories d'élèves par rapport à d'autres[29]; d'autres jugeaient inéquitable que deux élèves n'ayant pas les mêmes besoins mais appartenant à la même catégorie de handicap requièrent le même montant d'argent pour le milieu scolaire qui les reçoit. Certains émettaient le voeu que toutes les catégories d'élèves soient financées de façon identique tandis que d'autres estimaient que cela engendrerait des inéquités bien plus graves encore que celles reprochées au système en vigueur. L'avenir dira si les nouvelles règles seront jugées plus équitables à l'usage que les précédentes. On reproche également au financement des services aux EHDAA d'être insuffisant, d'être trop lié à l'identification nominale des élèves, d'orienter le mode d'intervention auprès des élèves et enfin d'être alloué selon des modalités si complexes que seuls des initiés peuvent s'y retrouver.

Le financement paraît insuffisant, d'abord. Tous les milieux scolaires disent manquer d'argent pour toutes sortes de choses, mais en particulier pour répondre aux besoins des élèves handicapés et en difficulté et cette situation n'est pas près de s'améliorer puisque l'entrée en vigueur des nouvelles règles va entraîner une diminution d'environ 3,4 p. cent des postes alloués en adaptation scolaire. Le ministère de l'Éducation soutient que les sommes accordées aux commissions scolaires pour l'adaptation scolaire n'ont pas diminué ces dernières années, au contraire ; ces sommes auraient même augmenté, selon lui, principalement à cause de la création de nouvelles catégories de handicap[30]. On a vu au chapitre 2 que les besoins semblaient en croissance mais que les ressources pour y répondre n'augmentaient peut-être pas dans les mêmes proportions. Ces besoins sont également de plus en plus diversifiés et on y répond par des services de plus en plus variés, ce qui a pour conséquence de rendre la cohérence et la complémentarité entre ces services plus difficiles à assurer.

Le mode de financement actuel semble ensuite trop lié à l'identification nominale des élèves, ce qui a pour effet qu'un nombre croissant d'élèves présentent diverses difficultés mais ne sont pas déclarés parce que les milieux scolaires savent qu'ils ne recevront de toutes façons pas de financement additionnel pour répondre à leurs besoins ou qu'il leur en coûterait plus cher pour identifier ces difficultés que le montant qui leur serait versé pour tenter de les résoudre. Lorsqu'on regarde ce qui se fait

29. L'OPHQ estimait par exemple injuste que l'élève handicapé auditif soit financé selon un ratio 1/4 mais l'élève déficient intellectuel moyen selon un ratio 1/6, donc moindre ; c'est du moins ce qu'a soutenu Mme Diane Richard lors de sa rencontre avec les membres de la Commission de l'enseignement primaire.

30. On sait en effet que les catégories 52 (audimutité) et 53 (troubles d'ordre psychopathologique) ont été créées en 1990-1991 et que le code 11 (trouble de la conduite et du comportement) a été remplacé par les codes 12, 13 et 14 à partir de 1992-1993.

ailleurs, on constate que les mécanismes qui déterminent les montants alloués aux élèves à besoins éducatifs particuliers sont diversifiés. Dans certains pays, le financement se fait selon le nombre total d'élèves inscrits ventilés par classe d'âge, comme si les élèves à besoins particuliers étaient distribués uniformément dans l'espace social. Ce mode de financement a surtout pour effet d'inciter les écoles à attirer le plus d'élèves possible. Par ailleurs, comme les parents préfèrent habituellement que leurs enfants fréquentent la meilleure école, les directions d'école peuvent au contraire être tentées de confier les élèves à BEP à des établissements spécialisés. L'approche la plus courante consiste à prévoir des sommes différentes selon les groupes de besoins particuliers. D'autres pays ont des approches intermédiaires ; un financement de base est alloué par élève mais des sommes supplémentaires sont octroyées pour les enfants munis d'une « attestation », comme au Royaume-Uni, ou d'un « certificat », comme en Italie. Le Nouveau-Brunswick s'est également inspiré de cette dernière approche, dans une certaine mesure.

Le mode de financement actuel oriente par ailleurs les modalités d'intervention auprès des élèves. Ainsi, les règles qui prévalaient jusqu'ici avaient été déterminées à une époque où le recours à la classe spéciale était le modèle dominant d'intervention, mais elles servaient peu à réduire le nombre moyen d'élèves par classe ordinaire, par exemple. Une « pénalité » de 3 000 $ par élève était en outre appliquée aux milieux scolaires qui scolarisaient des élèves à l'extérieur de leur territoire, par suite d'ententes avec des centres spécialisés, par exemple, ces dernières années ; celle-ci a cependant été supprimée dans les nouvelles règles. D'autre part, nul financement n'étant prévu spécifiquement pour de la prévention ou pour de l'intervention précoce, peu de milieux scolaires favorisent ce type d'intervention.

Ailleurs aussi, l'intégration scolaire peut être favorisée ou entravée par les modalités d'affectation globale du financement. Ainsi, lorsque le financement de l'enseignement ordinaire et celui de l'enseignement spécial relèvent de deux enveloppes budgétaires séparées et que le montant alloué pour un même enfant à BEP est supérieur si celui-ci est placé dans un établissement spécialisé plutôt que dans un établissement ordinaire, cette manière de faire ne constitue pas un incitatif pour l'orienter vers l'école ordinaire. De même, si les sommes allouées par enfant sont versées sans égard à leurs besoins éducatifs particuliers ou si les sommes supplémentaires qui sont attribuées sont insuffisantes, l'école ordinaire a peu d'incitation à accueillir les enfants à BEP et à promouvoir l'intégration scolaire. L'insuffisance de fonds peut aussi encourager les écoles ordinaires à n'intégrer que les enfants qui ont des besoins éducatifs mineurs. « Dans tous les cas, à moins que l'allocation ne soit liée à l'intégration, elle peut encourager les directeurs d'école à garder les enfants à BEP dans les écoles ordinaires mais en les plaçant dans des classes spéciales[31]. »

31. OCDE, 1995, *op. cit.*

Lorsque le financement est octroyé directement aux écoles, on remarque que ces dernières, tout en ayant plus de latitude pour offrir la gamme de services nécessaires, surveillent davantage leur gestion. En plusieurs endroits, la décentralisation a servi de levier pour une évolution rapide des pratiques d'intégration (Australie, Norvège, Royaume-Uni, Nouveau-Brunswick). Toutefois, puisque les services de conseil à l'enseignement spécial ne peuvent être vraiment efficaces qu'au niveau régional plutôt qu'à celui de l'école, la difficulté principale de ce mouvement de décentralisation a été de trouver les sommes nécessaires pour financer ces services de soutien. On observe en outre une élévation soudaine et considérable du nombre d'élèves dits «intégrés» là où la pratique de l'étiquetage des élèves à BEP a été abandonnée au profit d'une enveloppe forfaitaire globale versée directement aux écoles (Danemark, États-Unis, Finlande).

Le mode de financement des services aux EHDAA est enfin si complexe que seuls des initiés peuvent s'y retrouver. Or, de plus en plus de parents d'élèves ou de citoyens en général veulent avoir un droit de regard sur la façon dont ces sommes sont allouées et réparties, ce que leur permet d'ailleurs la Loi sur l'instruction publique et qui va de pair avec le fait que l'éducation est un service public. La non-transparence des façons de faire actuelles amène les associations de parents d'enfants handicapés à revendiquer des enveloppes budgétaires fermées pour ces services. L'ère est cependant plutôt à l'allégement des contrôles bureaucratiques et à la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités; le contrôle des dépenses et des services dans ce domaine doit donc plutôt être fait localement, au niveau des comités EHDAA qui existent dans chaque milieu scolaire notamment. D'où l'importance accrue de poursuivre la simplification du processus qui a été amorcée afin d'en améliorer la transparence.

3.4 Des dilemmes non résolus et des défis auxquels on n'ose pas encore s'attaquer

Plusieurs questions traînent en outre dans la tête de nombreux intervenants, drainant ainsi une partie de leurs énergies sans pouvoir se transformer en action ni en élément de réponse ou de solution. En voici quatre parmi d'autres: l'imperfection de la typologie servant à identifier les élèves, l'ambivalence de nos pratiques en matière de redoublement, les limites de la recherche actuelle dans le domaine des services aux EHDAA et enfin les nombreuses préoccupations d'ordre éthique auxquelles les personnes sont confrontées face à l'éducation de ces élèves.

L'imperfection de la typologie actuelle, d'abord. Certains soutiennent que la typologie des élèves actuellement en usage est inutilement complexe et qu'elle pourrait avantageusement être réduite à deux catégories (élèves handicapés et élèves en difficulté), ce qui aurait pour effet de libérer du temps/personne pour faire davantage d'intervention ou mieux, de prévention auprès de ces élèves[32]. Il semble toutefois que ce ne soit pas tant le diagnostic qui soit long à établir mais bien plutôt l'identification des besoins particuliers de l'élève et l'élaboration du plan d'intervention qui s'ensuit. Ces dernières constituent toutefois une tâche incontournable, et

32. Voir le mémoire présenté aux États généraux sur l'éducation par Égide Royer, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Laval.

même une obligation légale, à laquelle par conséquent aucune commission scolaire ne peut et ne doit se soustraire et dont elle ne peut faire l'économie. Le Conseil partage donc plutôt le point de vue du ministère de l'Éducation ici, à savoir que même si la typologie actuelle est perfectible, il importe au plus haut point de maintenir un minimum de raffinement dans l'évaluation des besoins des différentes catégories d'élèves, ceux-ci étant très différents d'un type de handicap à l'autre[33].

Quant à la perfectibilité de la typologie actuelle, on en trouve un premier exemple sur le plan des handicaps auditifs. Certains élèves souffrent de ce que les orthophonistes-audiologistes appellent un « problème auditif central » (PAC), problème qui ne se situe pas sur le plan de l'audition (ces enfants entendent en effet normalement, c'est-à-dire qu'ils et elles n'ont pas de perte auditive) mais bien sur celui du traitement de l'information auditive par le cerveau (ils ont de la difficulté à trier les informations auditives qu'ils reçoivent car ils les perçoivent toutes comme étant d'égale importance, si on veut). L'élève affecté par un PAC paraît donc souvent distrait, il rencontre des difficultés d'apprentissage, comme un enfant malentendant, et le port d'écouteurs relié à un micro porté par son enseignant améliore grandement sa capacité d'attention et de concentration. Ces élèves sont actuellement déclarés avec les élèves ayant un trouble grave d'apprentissage (code 02), mais l'éventualité de modifier la définition du handicap auditif (code 43) pour pouvoir les y inclure ou mieux encore peut-être, de créer un nouveau code pour ce type d'élèves permettrait aux milieux scolaires de développer des services qui leur soient plus particulièrement adaptés[34]. Un second exemple d'amélioration possible de la typologie est celui des élèves qui ont *à la fois* des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La typologie actuelle ne permet pas aux milieux scolaires d'aller chercher un financement adéquat pour ces élèves, dont le besoin est double mais qui ne peuvent être déclarés dans les deux catégories. C'est d'ailleurs pourquoi plusieurs interlocuteurs réclament une typologie par catégorie de besoins plutôt que par catégorie de handicap ; il faudrait donc voir si une typologie semblable existe ailleurs et si elle permettrait de répartir plus équitablement des ressources qui se raréfient.

L'ambivalence de nos pratiques en matière de redoublement, ensuite. Le redoublement fait depuis longtemps partie des mesures d'aide aux élèves en difficulté auxquelles les milieux scolaires recourent à l'occasion. Cette mesure paraît à première vue une solution valable à des services orthopédagogiques insuffisants, d'autant plus qu'on a parfois l'impression – à tort – qu'elle ne coûte rien. On a pourtant estimé en 1989-1990 que le redoublement coûtait à lui seul plus de 500 millions de dollars et qu'il ne donnait vraisemblablement pas des résultats à la hauteur de ces

33. Propos tenus par le personnel de la Direction de l'adaptation scolaire lors d'une rencontre avec des membres de la Commission de l'enseignement primaire.

34. L'école Saint-Jude est une école spécialisée qui accueille des élèves atteints de handicaps auditifs ; elle dessert une grande partie de la région de la Montérégie. C'est le personnel de cette école qui a fait part à la Commission du cas particulier de ces élèves.

investissements[35]. Les résultats scolaires des élèves redoublants sont en effet meilleurs au moment où ils et elles reprennent leur année, mais il semble que cet avantage disparaisse rapidement par la suite. De plus, le fait d'avoir redoublé une année au primaire serait un important facteur de risque d'abandon scolaire au secondaire par la suite[36]. Pédagogues et chercheurs d'ici et d'ailleurs sont donc nombreux à remettre cette pratique en question, et ce, depuis un bon moment déjà[37]; certains en réclament l'abolition pure et simple tandis que d'autres, plus nuancés, précisent les critères qui devraient prévaloir lors du recours à une telle mesure.

À cet égard, le ministère de l'Éducation a invité en 1994 les milieux scolaires à limiter le recours au redoublement des élèves ayant de graves difficultés ou retards de développement et à accompagner cette mesure d'une aide additionnelle appropriée: orthopédagogie, rattrapage après les heures de classe, soutien par les pairs, cours privés, etc. Il a rappelé que l'efficacité du redoublement était fonction de certaines conditions affectives, pédagogiques et organisationnelles et invité les milieux scolaires à s'assurer que ces conditions étaient présentes dans chaque cas: soutien affectif à l'élève, contribution du plus grand nombre possible de personnes à la décision (enseignant et direction d'école mais aussi parents et élève lui-même, idéalement) et gestion de classe qui tienne compte de la diversité des styles d'apprentissage[38]. Le Conseil souscrit à cette position et rappelle que la poursuite d'objectifs par cycle plutôt que par année/degré aiderait à réduire le besoin de recourir à cette mesure. On sait toutefois que les pratiques en matière de redoublement varient beaucoup selon les milieux scolaires, certains l'ayant carrément aboli, d'autres n'y recourant que dans le cas d'élèves ayant dû s'absenter beaucoup de l'école pour des raisons de santé et d'autres y recourant enfin pour toutes sortes de raisons (ex.: manque de maturité) et faisant redoubler jusqu'à 10 p. cent de leur effectif[39].

Les limites actuelles de la recherche en éducation, également. On en a glissé un mot précédemment: la recherche actuelle dans ce domaine est souvent limitée à des travaux de nature descriptive (évolution des attitudes ou des perceptions des uns et des autres à l'égard de tel ou tel service) ou normative (l'intégration est une bonne idée et elle devrait être plus répandue pour telle et telle raison). Elle est en outre surtout le fait des chercheurs d'un

35. B. Ristic et D. Brassard, *Le Redoublement dans les commissions scolaires du Québec: le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire.*
36. Y. Brais, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, MEQ, Direction de la recherche, 1991.
37. M. Loranger et P. Renaud, *La Non-promotion: état de la question et perspectives*, Commission scolaire Black-Lake–Disraëli, 1986; R. Zayed, L. Dionne et Y. Bourque, «Recommencer une année au primaire... est-ce un échec ou un succès?», J. Leblanc, «Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage». Voir aussi: S. Ziegler, «Repeating a Grade in Elementary School: What Does Research Say?», M. Bobasch, «Le redoublement: maladie honteuse ou seconde chance?», *Le Monde de l'Éducation*, juin 1995, p. 40-52.
38. N. Gagnon et R. Julien, *Les Pratiques du redoublement à l'école primaire.*
39. Y. Brais, *Le Classement des élèves à l'école primaire.*

secteur – celui de l'adaptation scolaire – plutôt que de l'ensemble des chercheurs en éducation, alors que les conséquences du mouvement en faveur de l'intégration les interpellent tous à plusieurs égards. Elle est enfin très peu soutenue financièrement, proportionnellement aux autres secteurs et proportionnellement aux difficultés que l'intégration pose à l'ensemble des praticiens dans la réalité de la vie scolaire actuellement. Le fait que la recherche ne soit pas plus développée ou plus précise, notamment quant à l'efficacité comparative de différents modes de scolarisation pour différents types d'élèves, ou encore quant aux effets de l'intégration sur l'apprentissage de l'ensemble des élèves, par exemple, ouvre la porte à des lobbies de toutes sortes et entretient l'existence d'écoles de pensée qui s'affrontent de plus en plus, au sein même des établissements scolaires. De telles tensions ne peuvent que nuire à l'établissement du professionnalisme collectif sur lequel les parents de tous les élèves sont par ailleurs en droit de compter.

Les difficiles questions d'ordre éthique auxquelles les personnes sont confrontées, enfin. Les besoins croissants des élèves et le contexte financier actuel amènent les milieux scolaires à faire des choix qu'ils savent lourds de conséquence pour les élèves, et ce, sans balises réelles parce que les arbitrages n'ont pas été faits sur le plan social actuellement. Il existera sans doute toujours un écart entre les besoins particuliers de chacun des élèves et la capacité du système scolaire d'y répondre ; il est cependant de plus en plus fréquent qu'une école n'ait pas l'argent nécessaire pour répondre même aux besoins les plus criants. Les personnes doivent alors se demander qui desservir en priorité : ceux dont les besoins sont les plus lourds ? ceux dont les possibilités de récupérer sont les meilleures ? ceux dont les parents revendiquent le plus fort ? Et elles ne disposent, hélas, d'aucun critère pour guider leur action parce que les consensus collectifs sur ces questions sont encore inexistants. « Qui suis-je, moi, pour décider que tel élève devrait recevoir des services en orthophonie ou en psychoéducation mais non pas tel autre ? » sont-ils de plus en plus nombreux à se demander, et ce, avec angoisse parfois en raison de la judiciarisation croissante des débats sur ces questions. Mais nul n'entend leurs interrogations encore, pas assez du moins pour qu'apparaissent des balises claires pouvant guider leur agir.

*
* *

Des réussites réelles mais peu connues, des irritants qui se multiplient et des questions importantes qui demeurent sans réponse : il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, l'intégration scolaire soit de plus en plus remise en question comme visée éducative. « Si nous n'avons pas les moyens d'atteindre nos objectifs, réduisons ces derniers », réclame-t-on de plus en plus de tous côtés. Toutes les études sur le sujet disent que la préparation du personnel scolaire, le soutien spécialisé complémentaire, la possibilité d'adapter le curriculum et l'enseignement ainsi que l'implication étroite des parents sont des conditions essentielles au maintien ou à l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires ; mais **dans les faits, ces conditions de réussite s'avèrent si peu respectées qu'elles mettent le principe même de l'intégration en péril.**

Le Conseil constate qu'un écart énorme existe actuellement entre les attentes de certains parents d'élèves et les capacités réelles du système scolaire de répondre à ces attentes ; des choix sociaux importants devront donc être faits rapidement afin de réduire cet écart. Les objectifs de la politique ministérielle sont ambitieux mais clairs et les moyens à prendre pour les atteindre sont connus ; mais le manque d'argent et de ressources démobilise tous les acteurs et en conduit forcément un certain nombre à chercher à s'en sortir en adoptant des objectifs moindres. Pouvons-nous rajuster les objectifs de l'école à ses moyens actuels et devons-nous le faire ? Sinon, comment faire autrement ? Tel sera l'objet des deux derniers chapitres.

CHAPITRE QUATRE

ENJEUX SOUS-JACENTS

« Madame, je ne suis pas bien dans ton école.
- Pourquoi? Les autres élèves se moquent-ils de toi?
- Non, ils sont gentils... mais moi je sais que je n'apprends pas. »

Échange entre une élève en difficulté et la directrice de son école

La scolarisation des élèves handicapés et en difficulté comporte au moins quatre enjeux sous-jacents que le Conseil juge utile de rappeler maintenant. L'accomplissement de la **double mission de l'école primaire**, à savoir celle d'instruire ou de faire apprendre et celle de préparer l'intégration sociale des élèves constitue le premier enjeu derrière nos pratiques éducatives actuelles à l'endroit des élèves handicapés et en difficulté. Si la seconde mission est parfois négligée, la première ne peut cependant pas être mise de côté; l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté ne peut en effet avoir pour unique but de leur permettre de côtoyer ceux parmi lesquels ils seront appelés à vivre plus tard. **La nécessité**, mais la difficulté aussi, **de concilier égalité des chances et qualité de l'éducation** apparaît comme un autre enjeu majeur rattaché à ces services: le maintien des élèves handicapés et en difficulté dans les classes ou les écoles ordinaires, tout souhaitable soit-il, ne doit pas se faire au prix d'une réduction dans la qualité de l'éducation pour l'ensemble des élèves.

Un équilibre est également **à trouver** – et c'est là le troisième enjeu – **entre la satisfaction des besoins éducatifs particuliers** du plus grand nombre possible d'élèves **et la prise en compte des caractéristiques et des limites inhérentes au système scolaire lui-même**. L'intégration scolaire doit notamment demeurer une « mission possible » pour ceux et celles qui ont à la soutenir au quotidien, car si la tâche qui leur est confiée devient si surhumaine qu'ils « craquent » sous la pression, ce sont l'ensemble des élèves et même la société québécoise tout entière qui s'en trouvent alors pénalisés. Un quatrième et dernier enjeu réside enfin dans la **possibilité**, réclamée par tous, d'adapter les services offerts aux besoins des milieux, donc **de faire des choix collectifs locaux, mais** aussi dans l'**obligation** qui s'en suit **d'en rendre compte** publiquement, en particulier à l'endroit des parents des élèves handicapés et en difficulté, directement concernés par ces choix. Reprenons maintenant chacun de ces enjeux un à un.

4.1 L'école primaire a la double mission de faire apprendre et d'intégrer à la société

L'école doit d'abord faire apprendre, c'est-à-dire « permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les habiletés indispensables pour comprendre et transformer le monde[1] »; c'est là sa mission première et celle qu'aucune autre institution ne peut accomplir à sa place. Elle doit aussi contribuer à l'insertion sociale de l'élève, c'est-à-dire le préparer à exercer divers rôles sociaux, tels ceux de citoyen, de parent et de travailleur; elle partage toutefois cette seconde mission avec d'autres: famille, communauté, marché du travail. La mission de faire apprendre étant la raison d'être même

1. Commission des États généraux sur l'éducation, *Exposé de la situation*, p. 15.

du système scolaire, elle est généralement poursuivie de façon assez explicite à travers les différentes activités proposées aux élèves à l'école, tandis que celle de préparer leur insertion sociale est poursuivie de façon plus implicite, en comparaison. De la maîtrise des savoirs transmis par l'école devrait en principe découler l'insertion sociale ultérieure, un peu comme une conséquence, pourrait-on dire, encore que le lien entre les deux ne soit pas toujours aussi étroit que cela dans la réalité.

Mais plus un élève est handicapé ou en difficulté et plus son insertion sociale présente et future apparaît compromise par les limites dans ses capacités d'apprendre en contexte scolaire. C'est ici que certains parents ou éducateurs, surtout parmi les promoteurs de l'«inclusion», en viennent à considérer l'intégration sociale présente et future de l'élève comme plus importante que les apprentissages qu'il fait, ou encore en viennent à penser que les aspects sociaux de la scolarisation, tels l'accroissement des interactions sociales entre élèves handicapés ou en difficulté et les autres élèves, le contact avec des modèles positifs ou une meilleure compréhension des élèves à besoins particuliers par les autres élèves, devraient passer avant la maîtrise des savoirs plus proprement scolaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être visés par les programmes d'études). Certes, nous préférons tous que les élèves aient des amitiés durables, comprennent et respectent les différences et soient relativement heureux à l'école ; mais accorder davantage d'importance à l'aspect social qu'à l'aspect apprentissage n'est peut-être pas ce que la société attend à proprement parler de l'école[2]. Le Conseil est plutôt d'avis que ces deux missions sont dans les faits indissociables l'une de l'autre et qu'elles doivent être poursuivies simultanément.

4.2 L'égalité des chances est à concilier avec la qualité de l'éducation

Des progrès énormes ont été accomplis, on le sait, au cours des dernières années en matière d'accès à l'éducation ; ainsi, près des trois quarts des jeunes d'une génération accèdent aujourd'hui à une 5e secondaire, contre 56 p. cent en 1982-1983 ; 71,0 p. cent d'entre eux accèdent au niveau collégial, contre 45,9 p. cent en 1980-1981, et 43,2 p. cent d'entre eux entreprennent des études universitaires, contre 33,5 p. cent en 1985-1986[3]. Des disparités persistent toutefois, que ce soit selon la région, le milieu socio-économique, le sexe, la langue maternelle ou la condition physique ou mentale, et ces disparités s'avèrent assez importantes pour que la Commission des États généraux sur l'éducation rappelle avec force la nécessité de « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances[4] ». En plus d'une égalité des chances d'accès, c'est donc maintenant une égalité des chances de réussite que le système scolaire doit tenter d'offrir à tous et à toutes.

Tous les élèves doivent avoir accès à des services éducatifs de qualité leur permettant de réaliser au maximum leur potentiel et ce, même si celui-ci n'est pas le même pour tous. Égalité des chances signifie donner plus à ceux qui ont besoin de plus et donner autre chose à ceux qui ont

2. R.W. Smelter, B.W. Rasch et G.J. Yudewitz, « Thinking of Inclusion for All Special Needs Students? Better Think Again ».
3. Commission des États généraux sur l'éducation, *op. cit.*, p. 34.
4. *Ibid.*, p. 2.

d'autres besoins, une redistribution des ressources et une diversification des moyens devant être faites pour maximiser les chances de réussite de tous les élèves sans exception. L'égalité des chances de réussite suppose ainsi une inégalité de traitement de la part du système scolaire et elle vaut d'être poursuivie, même si elle ne garantit pas une meilleure répartition des richesses ni une plus grande justice sociale par la suite[5]. Ainsi, un élève lent devrait pouvoir faire du rattrapage après l'école, suivre des cours l'été ou faire ses études primaires en sept ans plutôt que six, si nécessaire ; un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage devrait pouvoir être aidé, que ce soit par son enseignante, par un ou une orthopédagogue ou encore par les deux à la fois, un élève handicapé auditif devrait pouvoir bénéficier de conditions particulières d'évaluation des apprentissages et d'un appareillage lui permettant de mieux suivre l'enseignement dispensé, et ainsi de suite.

Rappelons par ailleurs – car on l'oublie aujourd'hui facilement – que c'est pour des raisons d'égalité et de démocratie que le Québec a adhéré, au début des années 1980, au mouvement en faveur de l'intégration scolaire et non, comme certains le prétendent parfois, pour des raisons d'économie. S'il est vrai que l'intégration peut, au bout du compte et sur l'ensemble d'une population, coûter moins cher à l'État que la scolarisation en milieu spécialisé, ce n'est cependant pas là son but, si bien qu'à coût égal ou même supérieur, l'intégration scolaire devrait quand même, selon le Conseil, faire partie des visées d'une société démocratique. L'intégration scolaire est un choix de société que nous avons fait et que nous devons continuer de faire. C'est cependant un choix qui a un coût et si nous n'y mettons pas le prix, si nous n'investissons pas assez pour former, préparer et soutenir tous ceux et celles qui ont à la vivre au quotidien, comme c'est de plus en plus le cas actuellement, nous nous dirigeons tout droit vers un échec, nous brûlons nos ressources humaines et nous préparons le terrain pour que des conflits de plus en plus importants entre parents d'élèves et personnel scolaire surviennent dans l'avenir.

Certains sont d'avis que ces coûts sont trop élevés et que nous n'avons plus les moyens, collectivement, de faire des choix sociaux qui engendrent de tels coûts. Ces personnes oublient cependant, selon le Conseil, de penser par ailleurs à ce qu'il peut nous en coûter collectivement pour exclure et maintenir indéfiniment dans la dépendance une partie, si petite soit-elle, des nôtres.

La qualité de l'éducation est le deuxième pôle qu'il importe ici de concilier avec le premier. Ce qu'on donne en plus aux uns ne doit pas enlever ou diminuer ce qu'on donne aux autres, c'est-à-dire que **la quantité et la qualité des services dispensés aux EHDAA ne doivent cependant diminuer ni la quantité ni la qualité des services éducatifs dispensés à l'ensemble des élèves**, sinon ils entraînent une sorte de nivellement par le bas. Plusieurs enseignants et parents rencontrés par le Conseil estiment que la classe ordinaire est beaucoup trop sollicitée à l'heure actuelle, et la littérature signale à ce propos certaines appréhensions de la part de

5. M. Lévesque, *L'Égalité des chances en éducation*, CSE, 1979.

personnes qui demeurent sceptiques face à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, alléguant que ces derniers pourraient entraver le progrès de la majorité. Quelques études tendent à montrer que ces craintes ne sont pas fondées. Ainsi, une expérience contrôlée, réalisée en Suisse, a démontré que les résultats scolaires et la sociabilité des élèves ordinaires étaient comparables, selon qu'ils étaient dans des classes qui offraient des services de soutien spécialisé ou dans des classes qui n'en n'offraient pas. Une comparaison semblable, menée en Allemagne mais à une échelle plus réduite puisqu'elle ne concernait qu'un seul établissement, en est arrivée à des conclusions similaires. Ce n'est cependant pas suffisant pour enrayer complètement les craintes des détracteurs de l'intégration ; de sorte que des recherches additionnelles gagneraient à être faites en particulier à propos des « effets secondaires » de notre politique sur l'apprentissage des autres élèves. Adapter les contenus et les façons de faire apprendre en raison de la présence d'élèves handicapés et en difficulté dans les classes ou les écoles ordinaires ne dispense donc pas les établissements d'enseignement d'offrir par ailleurs à tous les élèves un environnement riche et stimulant, de façon à développer chacun au maximum de son potentiel.

4.3 Un équilibre est à trouver entre la réponse aux besoins de certains élèves et la prise en compte des limites du système

Si les écoles actuelles ne conviennent pas à tous les enfants, de plus en plus de personnes s'entendent pour dire que c'est pour la bonne et simple raison qu'elles n'ont pas été conçues pour ça. Les écoles sont en effet issues d'une époque où tous n'avaient pas besoin d'être instruits pour décrocher un emploi. Les valeurs sur lesquelles elles reposent doivent donc être revues et nous devons essayer de concevoir maintenant des écoles « qui marchent » avec tous les enfants. Ainsi, celles-ci doivent désormais proposer des activités aussi stimulantes et signifiantes aux garçons qu'aux filles, faire appel aux habiletés plus spécifiques des élèves issus des milieux défavorisés autant qu'à celles plus répandues dans les milieux favorisés et diversifier ses approches de façon à ce que chacun y trouve son compte, même si l'effectif scolaire est de plus en plus diversifié. De tels établissements doivent pour cela avoir les caractéristiques suivantes : un leadership fort, un but précis et partagé par tous, un environnement stimulant, une responsabilité partagée par tous les adultes dans l'école, un encadrement ferme et juste, des attentes élevées envers tous les élèves, des enseignantes et des enseignants dévoués, un curriculum qui valorise la différence, des pratiques éducatives dynamiques et innovatrices, une réelle implication parentale, une équipe de professionnels soutenant une approche de santé mentale et enfin un environnement physique attrayant. Bref, une école « qui marche » avec tous les élèves est une école centrée à la fois sur l'équité et sur la qualité[6].

Il est vrai que tous les élèves gagnent à apprécier la richesse de la différence et que certaines mesures, destinées d'abord aux élèves handicapés ou en difficulté, profitent également à l'ensemble des élèves. L'école actuelle comporte cependant des contraintes difficiles à contourner ; elle est par exemple conçue pour un enseignement collectif et non pour un enseignement individualisé ou en petits groupes et ce fait constitue à lui seul un frein majeur aux capacités du système de répondre à tous les besoins des élèves dans le cadre de la classe ordinaire. Certes, les nouvelles technologies

6. J. Morefield, « Recreating Schools for All Children », *Principal*, janvier 1994, p. 42-45.

de l'information et de la communication (NTIC) constituent de puissants outils pour faciliter l'individualisation de l'enseignement et la progression de chaque élève à son rythme ; mais beaucoup de développement reste encore à faire dans ce domaine et l'utilisation des NTIC ne pourra certes, à elle seule, résoudre tous les problèmes. Un équilibre est donc à trouver entre la réponse aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves et la prise en compte des limites mêmes de l'organisation du système et c'est davantage à une adaptation réciproque entre l'élève à besoin éducatif particulier et l'école comme telle que le Conseil croit qu'il convienne de les convier l'un et l'autre. Ainsi, l'intégration scolaire ne doit pas forcément et tout le temps signifier exclusivement l'intégration en classe ordinaire, selon lui.

Il y a à ce propos **des intégrismes à éviter** de part et d'autre. Ainsi, si l'exclusion systématique des élèves ayant des besoins particuliers est à proscrire, leur inclusion systématique et *a priori* dans les classes ordinaires l'est tout autant, la seconde pouvant en effet être tout aussi pénalisante pour eux que la première. L'école ne peut opter automatiquement pour la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire avant d'avoir essayé de voir dans quel contexte chacun de ces élèves apprend le mieux. Cela ne veut pas dire qu'elle ne doit pas mettre par ailleurs toutes ses énergies à chercher à scolariser tous les élèves dans l'environnement le moins restrictif possible pour eux, compte tenu de leurs besoins particuliers, ni qu'elle ne doit pas prendre acte du fait que l'identité de ces élèves n'est pas liée uniquement à leur handicap ou à leur difficulté et qu'ils sont également bien autre chose que cela. Mais elle ne peut ni ne doit aller jusqu'à ne plus voir le handicap, le nier ou le banaliser, l'intégration consistant précisément, au contraire, à reconnaître ce dernier et à tenter de composer avec lui.

Or, l'époque actuelle tend à vouloir supprimer les mots «handicapé», «déficience intellectuelle» ou «mésadaptation», oubliant ainsi que la suppression ou le refus des mots qui les désignent peuvent être une façon de nier les handicaps en question, et par le fait même les personnes qui en sont atteintes. «N'appelons pas accueil et intégration ce qui pourrait bien être plutôt du racisme à l'envers [...] et qui s'avère aussi suspect, au fond, que le rejet ouvert», écrit à ce propos un éducateur ayant une longue expérience de ces questions. Ce dernier estime que l'intégration scolaire, lorsqu'elle est voulue pour elle-même, participe d'une idéologie égalitariste plutôt que d'un choix bien éclairé et il invite les milieux de l'éducation à sortir du champ de l'idéologie et à partir plutôt de l'analyse des besoins réels des jeunes eux-mêmes pour guider leurs pratiques[7].

4.4 Des choix locaux doivent être possibles mais les milieux scolaires doivent rendre compte de ces choix

Depuis quelques années déjà, un discours dominant appelle à la décentralisation du système éducatif. Celle-ci est en effet perçue par un nombre croissant de personnes comme une solution à plusieurs maux du système actuel. On s'entend pour dire que certaines décisions devraient désormais être prises plus près du lieu où les problèmes se posent et que l'époque des solutions «mur à mur» décrétées à Québec doit faire place à une autre où les décisions sont prises davantage au niveau régional ou local, les besoins étant

7. Eucharistе Paulus, *Enfants à risque*, p. 242-245 et 275-279. Voir aussi : Jean-Marie Gillig, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, p. 80-81, 91 et 102.

trop différents d'un milieu à l'autre. La Commission des États généraux décrit par exemple comment les effets négatifs d'une trop grande centralisation – lourdeur, démobilisation des acteurs – ont aujourd'hui pris le pas sur ses effets bénéfiques et elle invite le système scolaire québécois à rapprocher le lieu de décision du lieu de l'action et à déplacer une partie du pouvoir de l'État vers les établissements d'enseignement. Elle rappelle toutefois en corollaire que la marge de manœuvre des administrateurs locaux et l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants doivent s'exercer en lien avec de solides pratiques d'évaluation et de reddition de comptes, l'éducation étant un service public[8].

Le Conseil fera connaître sous peu sa position à propos de ce qui doit être centralisé ou décentralisé en éducation au Québec et du partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation[9]. Les éléments suivants peuvent être retenus pour notre propos :

1. la plupart des systèmes éducatifs du monde se situent quelque part sur un continuum, allant des plus centralisés (système unitaire où l'administration centrale exerce tous les pouvoirs) aux plus décentralisés (système où de nombreuses décisions relèvent au contraire de gouvernements locaux). Ces systèmes, bien qu'émanant de pays très différents les uns des autres, sont tous à la recherche du point optimal sur ce continuum ;

2. il faut prendre garde de présumer que toute décision prise au niveau local sera forcément meilleure qu'une décision prise au niveau central. Si le niveau local *peut* être plus démocratique ou plus efficace, il peut aussi reproduire les pires dérives de la bureaucratie étatique. Les recherches révèlent par ailleurs qu'un système décentralisé n'est pas forcément plus innovateur qu'un système centralisé ;

3. l'État n'a pas nécessairement besoin de se délester de tous ses pouvoirs pour permettre l'autonomie des établissements scolaires ; l'important est surtout de *mieux piloter* le système, c'est-à-dire de le contrôler en fixant des objectifs et en effectuant des suivis périodiques plutôt qu'en édictant des normes et des règles et en voyant à ce que ces dernières soient respectées.

Chaque mode de décision comporte donc à la fois des avantages et des inconvénients ; un système plus centralisé peut être perçu comme rigide et déresponsabilisant, mais il assure par ailleurs plus de cohérence et d'équité tandis qu'un système plus décentralisé laisse plus de marge de manœuvre aux différents acteurs, mais génère de ce fait une diversité qui peut éventuellement en venir à poser des problèmes sur le plan de la cohérence ou de l'équité.

---

8. Commission des États généraux sur l'éducation, *op. cit.*, p. 103-104. Voir aussi : CSE, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992.
9. *Repenser le partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 (à paraître).

La recherche d'un équilibre sur le continuum centralisation-décentralisation prend des dimensions particulières dans le domaine des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, le ministère de l'Éducation alloue au départ le même montant d'argent aux commissions scolaires pour tous les élèves atteints d'un même handicap (équité). Celles-ci peuvent toutefois utiliser cet argent soit pour fournir à l'élève un accompagnateur à plein temps, un orthophoniste ou un orthopédagogue trois périodes par semaine, pour donner à l'enseignant-titulaire une formation qui l'habilitera à intervenir plus adéquatement auprès de ce type d'élèves, ou pour toute autre mesure qui lui paraît pertinente (diversité). **Des choix locaux doivent donc pouvoir être faits** afin de tenir compte, notamment, de la densité de population, de l'étendue d'un territoire, du nombre et du type de personnel déjà à l'emploi de la commission scolaire et de ses compétences et habiletés, ainsi que de toute une série d'autres variables ou contraintes qui ne sont pas toujours connues du public – et qui gagneraient d'ailleurs à l'être. Ainsi, les milieux scolaires plus éloignés hésitent davantage à retirer un élève de son école de quartier ou de village parce que les conséquences d'une telle décision seront nettement plus lourdes pour lui que pour un élève vivant dans un centre urbain plus important: placement dans une famille d'accueil parce que l'école spécialisée pouvant l'accueillir est trop éloignée de son domicile, par exemple.

Ces choix locaux doivent cependant être publics, fondés et très bien expliqués aux parents, faute de quoi ils pourront à tout moment être objets de critiques et d'insatisfaction, tel ou tel parent étant toujours susceptible d'apprendre que la commission scolaire X ou Y offre autre chose à ses élèves handicapés ou en difficulté que la sienne. Qu'une commission scolaire choisisse d'allouer la majorité de ses ressources de soutien au premier cycle, avant que les retards pédagogiques des élèves ne soient trop marqués, ou qu'elle décide de répartir celles-ci sur l'ensemble des groupes, elle est libre de le faire mais elle doit faire part de ses choix. Les critères de redoublement et de dérogation à l'âge d'admission au secondaire devraient également être connus des parents. Telle commission scolaire fait par exemple redoubler des élèves seulement après la troisième ou après la sixième année, après leur avoir donné la chance de se rattraper ou leur avoir apporté une aide en orthopédagogie pendant un cycle; telle autre préfère pour sa part faire reprendre plutôt la deuxième ou la cinquième année, afin que l'élève qui redouble puisse rester quand même en contact avec ses amis de l'année précédente au moment des récréations, du dîner, ou d'autres activités organisées par cycle.

Une commission scolaire peut décider de faire faire son primaire en sept ans plutôt que six à tout élève qui manifeste un retard dans ses apprentissages, tandis qu'une autre peut n'offrir cette possibilité qu'aux élèves qui se sont beaucoup absentés, pour cause de maladie par exemple, mais dont le parcours scolaire témoigne d'une capacité de rattraper leur retard durant cette année; les élèves atteints de déficience intellectuelle pourront ainsi être exclus de cette mesure. Ces choix devraient cependant figurer explicitement dans les politiques locales ou les règlements sur les normes d'organisation des services éducatifs aux EHDAA que les commissions scolaires sont tenues d'adopter en vertu de l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique et ils

devraient faire l'objet de discussions au préalable entre enseignantes et enseignants, personnel scolaire et parents d'élèves. On s'assurerait ainsi que ces choix sont le fruit d'un consensus au sein de l'ensemble de la collectivité plutôt que le seul reflet des croyances de quelques personnes seulement et ils seraient moins susceptibles de faire l'objet de contestations légales ou autres par la suite.

En conséquence, sur le plan des enjeux, le Conseil

1. **rappelle que *la mission de l'école primaire est d'instruire ou de faire apprendre et de favoriser l'intégration à la société*, que les deux sont indissociables et par conséquent qu'une intégration scolaire qui ne poursuivrait que l'une des deux ne serait qu'à moitié justifiée ;**

2. **rappelle les *objectifs d'égalité des chances de l'école obligatoire* et son devoir de chercher à répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves, non seulement par un enseignement adapté mais aussi par divers services complémentaires à cet enseignement ;**

3. **rappelle que *l'intégration scolaire est un choix de société* que nous avons fait dans le passé et que nous continuons de faire mais que c'est un choix qui a un coût et que nous devons *être prêts à payer un certain prix pour ce choix* ;**

4. **rappelle que *l'intégration scolaire dans le milieu le plus normal possible est une visée mais non une panacée*, que chaque situation doit par conséquent être évaluée, que *l'éventail des modalités de scolarisation doit être maintenu le plus large possible* et, enfin, que le maintien automatique d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire sans tenir compte de leurs besoins particuliers peut leur être aussi défavorable, au bout du compte, que la scolarisation dans une structure parallèle ;**

5. **rappelle que *des choix locaux doivent pouvoir être faits*, introduisant ainsi une certaine diversité dans les services offerts d'un milieu à l'autre, mais également que ces choix doivent *être à la fois collectifs*, c'est-à-dire impliquer le maximum de personnes, *et transparents*, c'est-à-dire connus des personnes les plus concernées ainsi que du public en général.**

*
* *

L'intégration ou le maintien de l'élève dans le milieu le plus normal possible est donc **une visée** que le Conseil estime pertinent de réaffirmer ici mais c'est également une visée **dont la mise en œuvre doit**, de toute évidence, **être mieux balisée afin d'assurer qu'entre l'élève et l'école s'instaure**

un processus d'adaptation réciproque, et qu'un juste équilibre existe entre les droits individuels des élèves handicapés ou en difficulté et les droits collectifs de l'ensemble des élèves. Si le concept de «milieu le plus normal possible» s'est avéré trop flou aux yeux de certains, il contenait néanmoins l'idée sous-jacente qu'un éventail diversifié et gradué de solutions et de mesures devrait être maintenu disponible, idée à laquelle le Conseil croit bon de revenir et de mettre de nouveau de l'avant. «L'intégration suppose un lent et patient changement du regard porté sur la différence», écrit Gillig[10]. Au même titre que d'autres solutions, elle constitue un compromis entre un certain nombre d'avantages et un certain nombre d'inconvénients; c'est également une démarche dont on ne peut garantir les résultats *a priori*. L'important est de chercher la formule de scolarisation qui convient aux besoins de *cet* enfant en particulier, de penser un ailleurs souhaitable à réaliser lié à un sujet précis et unique.

L'intégration est en outre une visée particulièrement difficile à poursuivre dans le contexte budgétaire actuel, parce qu'elle oblige chacun à trouver de nouvelles façons de faire pour maintenir les expériences qui marchent bien et pour venir à bout des difficultés rencontrées sans augmenter les ressources; mais ce n'est pas là une raison pour s'en détourner. Ajoutons enfin que l'intégration ne devrait pas reposer sur les seules épaules de l'école, elle doit être reprise, endossée et prolongée par l'ensemble de la communauté si on veut qu'elle ait quelque chance que ce soit de réussir.

10. J. M. Gillig, *op. cit.*

CHAPITRE CINQ

ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER

«Quelle que soit sa situation, toute personne a des limites. Mais si quelqu'un ne peut marcher et qu'il passe son temps à regretter de ne pouvoir le faire, cette personne a deux handicaps. Moi, j'ai assumé mes limites et trouvé des alternatives».

Patrick Desjardins, 19 ans, quadraplégique

Après avoir rappelé l'évolution des politiques éducatives relatives aux élèves handicapés et en difficulté et tracé le portrait de l'effectif EHDAA actuel et des ressources allouées à leur scolarisation, on a décrit leur degré d'intégration dans les classes et les écoles ordinaires ainsi que les difficultés rencontrées au quotidien dans la mise en œuvre de la politique ministérielle. Ce tour d'horizon nous a permis de voir que des pas importants avaient été faits mais aussi que des carences, à la fois personnelles et organisationnelles, subsistaient et que les conditions de réussite des expériences d'intégration étaient parfois si peu respectées qu'elles en mettaient le principe même en péril. Les enjeux sous-jacents aux pratiques à l'égard de ces élèves ont ensuite été dégagés, mettant en relief l'impossibilité devant laquelle nous nous trouvons par ailleurs de réviser nos objectifs à la baisse en fonction du peu de moyens dont dispose actuellement le système pour les atteindre.

Nous allons donc maintenant tenter de voir quelles pourraient être les voies d'action à privilégier, c'est-à-dire les moyens à prendre pour que les pratiques se rapprochent davantage des principes mis de l'avant, et pour que les principaux acteurs de l'intégration se remobilisent et qu'ils et elles développent les capacités de **faire les choses autrement et** de **les faire ensemble**. Nos réflexions s'articuleront plus particulièrement autour des aspects suivants : la préparation du personnel scolaire, la planification des interventions, le soutien nécessaire à leur réalisation, l'évaluation des actions entreprises et enfin les modalités de financement des services dispensés.

Précisons d'entrée de jeu que le Conseil estime normal que l'intégration ou le maintien en classe ordinaire ne progresse pas au même rythme selon le type de handicap ou de difficulté de l'élève et l'ordre d'enseignement. Devant l'impossibilité de disposer de balises claires et uniformes qui préciseraient quels types d'élèves peuvent ou ne peuvent pas être scolarisés dans le contexte quotidien d'une classe ordinaire, il est clair que le sens commun du personnel scolaire joue ici. Malgré le fait que les situations doivent être évaluées une à une, qui se surprendra qu'il soit généralement plus facile d'intégrer un élève handicapé physique ou sensoriel qu'un autre présentant une difficulté grave de comportement ou une déficience intellectuelle sévère, ou encore que cette intégration soit plus facile à envisager à l'école primaire qu'à l'école secondaire? Ce qui ne signifie pas que l'on doive se satisfaire du statu quo pour autant...

Le Conseil est également d'accord avec le fait que ce soient les milieux scolaires qui décident en dernier ressort des modalités de scolarisation à privilégier pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il estime cependant qu'en cas de désaccord avec les parents de l'élève, ces milieux doivent tenter de trouver des solutions, s'entendre avec les écoles ou les commissions scolaires voisines ou autres, de façon à ce que les parents,

à défaut d'avoir accès à ce qu'ils estiment être la situation idéale pour leur enfant, puissent au moins choisir la formule qui paraît la moins mauvaise à leurs yeux.

5.1 Mettre toutes les chances de notre côté au départ

Un certain nombre d'éléments doivent d'abord être mis en place avant d'intégrer des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes ou des écoles ordinaires; sinon les tentatives d'intégration seront alors plus risquées, à la fois pour les élèves eux-mêmes et pour leurs enseignantes ou enseignants. Parmi ces éléments, les principaux sont la préparation du personnel scolaire ainsi que l'élaboration des plans d'intervention.

5.1.1 Investir davantage dans la préparation de tout le personnel

On a vu au chapitre 3 qu'une très grande majorité des EHDAA étaient intégrés, à des degrés divers, dans les classes ordinaires; c'est donc l'ensemble des enseignantes et des enseignants du secteur régulier qui ont à intervenir auprès de ces élèves. Ces personnes se sentent cependant peu préparées à faire face aux défis de l'intégration. Ils et elles ont notamment été formés pour agir seuls auprès d'un groupe d'élèves, alors que l'intégration leur demande de concerter leur action avec celles de spécialistes et même d'intervenir ensemble à l'occasion dans la salle de classe. Ils et elles doivent en outre apprendre à élaborer des plans d'intervention, à adapter leur enseignement, à gérer les différences, à établir des rapports de collaboration avec les parents des élèves ainsi qu'à utiliser davantage les nouvelles technologies, tant pour individualiser leur enseignement que pour s'entraider. Et on sait que la situation n'est guère différente pour ceux et celles qui terminent aujourd'hui leur formation initiale que pour ceux et celles qui ont été formés il y a dix ou vingt ans, la problématique de l'adaptation scolaire étant encore presque totalement absente des nouveaux programmes de formation des maîtres[1]. Le Conseil ne peut que déplorer vivement une telle situation et souhaiter que la formation initiale offerte par les universités mette beaucoup plus l'accent sur la gestion des différences ainsi que sur la capacité des futurs enseignants d'établir des relations de collaboration avec de nombreux partenaires, dont les parents des élèves, à l'avenir.

Tout ne pouvant cependant s'acquérir au cours de la formation initiale, celle-ci doit en outre être complétée par une **formation en cours d'emploi** sur mesure et disponible au moment où les enseignantes et les enseignants en ressentent le besoin, en particulier dans le cas des savoirs et des savoir-faire complexes qui sont requis pour intégrer ou pour maintenir en classe ordinaire des élèves qui n'apprennent pas comme les autres. **Cette formation en cours d'emploi constitue la clef de voûte du succès de**

1. Le Conseil a déjà fait état de certaines de ces lacunes dans la formation initiale. Voir *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, 1991, *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, 1993, et *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, 1995. La préoccupation pour une gestion des différences est pourtant présente dans le document du MEQ sur les orientations et les compétences attendues dans la formation des enseignantes et des enseignants du primaire (1994).

l'implantation de la politique de l'adaptation scolaire et là où l'intégration fonctionne bien, c'est notamment parce qu'on y a beaucoup investi. Ainsi, au Vermont par exemple, le ministère de l'Éducation de cet État et l'université ont conjointement mis sur pied, dès les années 1970, un programme sur mesure en vue d'habiliter les enseignants spécialisés à agir comme consultants auprès des élèves et des enseignants des classes ordinaires. Cet État consacre en outre systématiquement 1 p. cent de son budget en adaptation scolaire à la formation des enseignants et des administrateurs scolaires à l'intervention auprès des EHDAA.

On a vu que, dans le cas du personnel enseignant, la formation par les pairs avait une crédibilité particulière. Le Conseil s'étonne par conséquent du peu de réinvestissement qui a été fait jusqu'à ce jour des savoirs d'expérience acquis par nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant vécu des expériences d'intégration et développé une pratique réflexive à ce propos ; il est d'avis qu'on devrait utiliser systématiquement ces savoirs d'expérience en offrant aux personnes qui les ont acquis l'occasion de les partager. La formation dont les enseignantes et les enseignants ont besoin ici doit en outre aller beaucoup plus loin que l'information ou la sensibilisation ; elle doit montrer des pratiques éducatives «qui marchent», outiller les personnes en matériel didactique adapté et travailler beaucoup plus en profondeur sur leurs attitudes à l'égard des élèves, du travail d'équipe, de la planification et de l'évaluation.

Des programmes ont été élaborés récemment à cet effet dans les universités, mais ils ne sont pas encore offerts et ils ne constituent pas une formation suffisamment poussée en regard de tous les types de handicaps. De tels programmes doivent par ailleurs être élaborés en collaboration par les universités et les milieux scolaires, car personne ne détient à lui seul l'expertise suffisante dans ce domaine actuellement et il est urgent qu'une mise en commun des savoirs d'expérience des uns et des autres soit faite. Les commissions scolaires constituent en outre des acteurs de premier plan dans ce type de formation, car elles peuvent faciliter la formation par les pairs, la mise sur pied de groupes d'analyse des pratiques pédagogiques ainsi que l'utilisation des enseignants plus âgés comme mentors auprès des enseignants plus jeunes.

Il est de la première importance de créer, lors de ces périodes de formation, un contexte non menaçant où les enseignantes et les enseignants puissent poser des questions précises sur l'intégration de tel ou tel élève en particulier (et non seulement sur celle de telle ou telle catégorie d'élèves en général). Les diverses occasions de formation doivent également leur permettre d'exprimer leurs appréhensions, leurs craintes de ne pas réussir ou d'être tenus pour seul responsable des résultats et comporter des scénarios ou des mises en situation concrètes de concertation avec d'autres personnes. Ces formations doivent **viser l'appropriation, par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, du contrôle et de la responsabilité des changements à effectuer** *(empowerment)*. Une préparation adéquate à l'intégration doit aussi comporter une part d'entraînement, peut-être pas avant mais plutôt à partir du moment où les élèves en question font partie de leur groupe-classe. Cela veut dire pouvoir

visiter des classes où on intègre des élèves ou du moins visionner des vidéos sur de telles classes, avoir accès à des sessions de résolution de problèmes spécifiques ainsi qu'à d'autres sur différentes façons d'adapter leur enseignement (apprentissage coopératif, gestion des comportements perturbateurs) et de vivre le changement (gestion du stress)[2].

Une formation appropriée du personnel scolaire doit également, selon le Conseil, **comporter des interventions spécifiques auprès des directions d'école**, notamment pour les soutenir dans leurs efforts pour répondre aux besoins particuliers de leurs élèves et pour qu'elles apprennent à donner du support et du *feed-back* de qualité à leur personnel[3]. Les directions d'école auraient également besoin de formation pour établir des rapports de collaboration avec des parents «en deuil» ainsi que pour intervenir auprès d'élèves et d'enseignants en «situation de crise». D'autres interventions spécifiques devraient enfin être entreprises auprès **des personnels spécialisés et non spécialisés qui interviennent auprès de ces élèves**. Une telle préparation permettrait de sensibiliser l'entourage des élèves handicapés et en difficulté aux contraintes liées à la vie avec un handicap ou une difficulté persistante et préviendrait certaines attitudes négatives ou rejetantes, augmentant ainsi d'autant les chances de succès de l'entreprise d'intégration.

Sur le plan de la préparation du personnel scolaire, le Conseil recommande donc

6. **que la formation initiale du personnel enseignant au primaire offerte par les universités mette beaucoup plus l'accent qu'elle ne l'a fait jusqu'ici sur *la gestion des différences ainsi que sur la capacité des futurs enseignants d'établir des relations de collaboration avec de nombreux partenaires*, dont les parents des élèves ;**

7. **qu'*une solide formation en cours d'emploi* vienne appuyer la mise à jour de la politique ministérielle en adaptation scolaire ; une telle formation constitue la clef de voûte du succès des expériences d'intégration ; elle devrait par conséquent tabler beaucoup plus sur les savoirs d'expérience acquis jusqu'à ce jour par le corps enseignant, porter sur des éléments concrets mais aussi sur des changements d'attitudes et comporter une part d'entraînement ;**

8. **qu'une préparation adéquate du personnel scolaire à l'intégration *vise non seulement le personnel enseignant mais également les directions d'école, le personnel professionnel* ainsi que le *personnel de soutien* qui intervient auprès des élèves handicapés ou en difficulté.**

2. Virginia Roach, «Supporting Inclusion».
3. R. H. Hines et J. H. Johnston, «Promoting Achievement in Inclusive Classrooms: The Principal's Role».

5.1.2 Mieux planifier les interventions

Une fois les besoins éducatifs particuliers pressentis puis cernés de façon plus approfondie, l'école détermine ce qu'elle va faire pour y répondre. Elle élabore un plan d'intervention et décide des modalités de scolarisation de l'élève ; elle rend les services spécialisés existants disponibles aux élèves qui en ont besoin ou en met sur pied. Mieux planifier signifie donc ici la mise sur pied et le maintien de services stables, l'élaboration de plans d'intervention pour chacun des élèves ainsi que la diffusion d'information auprès de l'ensemble des parents sur les orientations de la commission scolaire en matière de services aux EHDAA.

À propos du lieu de scolarisation, **le Conseil** croit lui aussi que la classe ou l'école ordinaires sont le lieu où doivent être scolarisés le plus grand nombre d'élèves possible, mais il **estime important que le système scolaire dans son ensemble conserve un éventail diversifié de possibilités**. Aussi est-il favorable à ce qu'on limite l'accès et la durée de séjour dans les écoles spécialisées plutôt qu'à procéder à leur fermeture pure et simple. Il invite les milieux scolaires à s'inspirer des modalités d'organisation de services innovatrices qui existent déjà et qui ont été décrites précédemment. Il est également d'avis que tous les services ne peuvent pas être offerts par toutes les écoles ; aussi appuie-t-il la création d'écoles-pôles, comme on a commencé à en mettre sur pied dans certains milieux, surtout urbains, ou encore l'existence d'écoles à vocation régionale ou suprarégionale. Il attire cependant l'attention sur les inconvénients potentiels de ce type d'organisation, dans le cas où le diagnostic de l'élève évolue et l'expose à des changements d'école successifs, par exemple. Il rappelle en outre l'importance d'assurer le maximum de stabilité possible dans l'organisation et la localisation de ces services[4].

Certains milieux scolaires déterminent le classement d'abord et élaborent le plan d'intervention ensuite ; d'autres ne font pas de plan d'intervention spécifique pour leurs élèves en difficulté légère d'apprentissage parce qu'ils sont trop nombreux, que les ressources manquent et que les besoins sont très semblables d'un élève à l'autre. Le plan d'intervention proposé par le ministère de l'Éducation a été jugé trop lourd par plusieurs milieux scolaires, qui l'ont par conséquent simplifié de façon à ce que les objectifs en soient plus concrets, plus réalistes et qu'il serve davantage à la concertation entre les personnes qui agissent auprès des mêmes élèves. En certains endroits, le plan peut même prendre l'aspect d'un contrat entre les parties, qui doivent chacune y apposer leur signature, élève et parents compris. Il est élaboré soit en équipe, soit par l'enseignante ou l'enseignant, en collaboration avec les personnes susceptibles d'intervenir auprès de l'élève : orthopédagogue, psychoéducatrice, psychologue, travailleuse sociale ou autre.

Sur le plan de la planification des interventions, **le Conseil estime que le plan d'intervention constitue un bon outil de travail** et que les milieux

4. Il est arrivé que des classes spéciales ont été logées successivement dans quatre écoles différentes sur une période de cinq ans, par exemple, ce qui a rendu pratiquement impossible aux élèves de ces classes de développer des relations durables avec les élèves des autres classes ou avec le personnel de l'école notamment.

scolaires l'utilisent de mieux en mieux, c'est-à-dire qu'il sert de plus en plus de lieu de convergence des interventions de chacun. **Il est cependant d'avis que son élaboration aurait avantage à être «débureaucratisée».** Si l'obligation de faire un tel plan ne peut et ne doit non plus être supprimée, des pas importants peuvent cependant être faits dans le sens d'un assouplissement des modalités de son élaboration. L'aspect important de ces plans – que les Français appellent plutôt «projet[5]» – est que l'enseignant, les parents et les autres personnes qui interviennent auprès de l'élève se rencontrent à l'occasion pour partager leurs perceptions à son sujet et concerter leur action. Le fait de compléter ou non un formulaire écrit plus ou moins élaboré devrait donc être perçu comme secondaire, finalement, par rapport à ce but, ce qui n'est pas du tout le cas présentement dans certains milieux. On devrait également y associer davantage toutes les personnes concernées et y faire notamment plus de place aux parents des élèves ainsi qu'aux élèves eux-mêmes.

Les consultations menées par le Conseil ont aussi montré que très peu de parents connaissaient vraiment les orientations de leur commission scolaire en matière de services à offrir aux élèves handicapés et en difficulté. Ceux qui les connaissaient étaient des parents faisant partie du comité EHDAA et qui étaient par ailleurs de fervents militants de l'intégration totale *(full-inclusion)*. **Le Conseil est d'avis que les commissions scolaires auraient avantage à** adopter un comportement beaucoup plus proactif à cet égard et qu'elles devraient se faire un devoir d'**informer l'ensemble des parents des orientations prises** et des choix locaux qui ont été faits en regard de ces questions. Il croit qu'une telle information permettrait aux parents d'élèves handicapés ou en difficulté et aux autres parents d'échanger entre eux à propos des ressources et des services souhaités par l'ensemble de ces personnes. Une telle information amorcerait en outre des rapports de collaboration entre les familles et l'école et préviendrait la formation d'antagonismes ultérieurs entre certains parents et l'école. Les commissions scolaires devraient peut-être également tenter de sensibiliser les associations de parents d'enfants handicapés aux contraintes et aux limites qui sont les leurs, sur les plans organisationnel et financier notamment, afin qu'elles entretiennent envers l'école des attentes plus réalistes et qu'elles prennent davantage en considération son caractère collectif.

En conséquence, pour mettre toutes les chances de notre côté au départ, le Conseil

9. **invite le personnel scolaire à *alléger l'étape de l'élaboration du plan d'intervention* et à *y associer davantage les parents* de l'élève concerné ainsi que *l'élève lui-même* ;**

10. **invite les commissions scolaires à *faire davantage connaître les orientations prises en matière d'adaptation scolaire* à l'ensemble des parents de leurs élèves, afin d'établir des rapports de collaboration et de transparence entre elles et les familles avant que les difficultés ne se présentent.**

5. Voir J.M. Gillig, *op. cit.*, p. 126-132.

5.2 Diversifier, assouplir et coordonner les pratiques de tous les acteurs

Une fois toutes les chances de réussite mises de notre côté au départ, la nécessité de diversifier, d'assouplir et de coordonner les pratiques de tous les acteurs, c'est-à-dire d'adapter l'école aux besoins du plus grand nombre possible d'élèves, s'avère également incontournable.

5.2.1 Adapter les programmes, l'enseignement, le matériel didactique et les pratiques d'évaluation

On a vu au chapitre 3 que de nombreuses adaptations avaient été réalisées depuis quinze ans par le système scolaire afin d'intégrer totalement ou partiellement les élèves ayant des besoins particuliers et de les scolariser dans le milieu le plus normal possible. Le Conseil invite donc d'abord les personnes concernées, de même que les organismes qui soutiennent ces personnes, à ne pas sous-estimer ces adaptations et à les apprécier à leur juste valeur ; les progrès accomplis sont en effet réels et plus importants qu'il n'y paraît à première vue. Il faut cependant faire plus encore, aller encore plus loin sur cette voie et continuer de repenser les pratiques en vigueur pour les adapter aux situations les plus diverses et les plus complexes.

Une certaine ambiguïté persiste encore, tout d'abord, dans les milieux scolaires, quant aux possibilités d'adapter le curriculum ou les programmes d'études aux élèves ayant des besoins particuliers. Théoriquement, les objectifs des programmes d'études doivent être atteints par tous les élèves, sauf par ceux et celles ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, pour qui des programmes distincts existent. En pratique cependant, chaque élève a son propre rythme et tous ne peuvent pas atteindre tous ces objectifs en même temps ou de la même façon. Les tâches proposées doivent tenir compte des limitations inhérentes à la présence d'un handicap, elles ne peuvent donc être toujours les mêmes pour tous les élèves. L'intégration d'élèves handicapés et en difficulté dans les classes ordinaires amène par ailleurs les enseignantes et les enseignants à explorer de nouvelles approches, tels l'enseignement coopératif, l'enseignement stratégique ou l'enseignement individualisé, par exemple ; le Conseil constate toutefois que les nouvelles technologies sont encore peu mises à contribution et il croit qu'il y aurait là des possibilités qui mériteraient d'être davantage exploitées.

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, des outils d'évaluation adaptés pour les handicapés sensoriels existent de plus en plus. On commence cependant à peine à utiliser le portfolio plutôt que les évaluations papier-crayon habituelles, même s'il est démontré que ces moyens alternatifs sont moins défavorables aux élèves handicapés ou en difficulté que les modes d'évaluation traditionnels, et le recours trop fréquent aux évaluations sommatives continue d'être particulièrement pénalisant pour ces élèves. L'organisation scolaire est par ailleurs peu adaptée aux besoins de certains élèves ; ceux et celles qui sont transportés en autobus scolaire peuvent ainsi être privés, de ce fait, de la possibilité de fréquenter le service de garde de l'école et il n'est pas toujours prévu que les élèves des classes spéciales puissent dîner et s'amuser avec les autres élèves sur l'heure du midi, par exemple. La possibilité de poursuivre des objectifs par cycle plutôt que par année/degré (« profils de formation »), celle

d'intervenir différemment selon le type d'atteinte de la capacité d'apprendre de même que celle d'affecter des ressources (par exemple, des accompagnateurs) à plusieurs élèves plutôt qu'à un seul à l'intérieur d'un même groupe-classe devraient également être explorées davantage.

Les adaptations additionnelles à réaliser sont donc nombreuses et le personnel enseignant a besoin d'être soutenu et outillé à cet égard, non seulement sur le plan de l'intervention proprement dite : façons d'adapter son enseignement, utilisation des NTIC, etc., mais aussi sur le plan personnel : prévention de l'épuisement professionnel, prise de distance face aux difficultés scolaires ou autres des élèves et aux sentiments d'impuissance que celles-ci leur font éprouver. Le Conseil invite donc impérativement les milieux scolaires à soutenir les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires qui intègrent des élèves handicapés et en difficulté, plus encore qu'ils ne le font actuellement, à leur donner des outils et à leur permettre de s'entraider. Nous reviendrons plus en détail sur la question du soutien plus loin.

5.2.2 Compter davantage avec d'autres partenaires

L'école a l'habitude de faire les choses seule, ayant sa mission propre, une organisation structurée et une bonne dose d'expertise au départ. Mais devant des problématiques plus complexes et face à la rareté croissante de ses ressources, elle doit de plus en plus modifier ses habitudes et apprendre à s'associer d'autres partenaires.

Les premiers de ces partenaires sont bien sûr les parents. Ceux-ci peuvent aider à élaborer le plan d'intervention, assurer une certaine continuité entre ce que l'enfant vit à l'école et à la maison, faire connaître au personnel scolaire les implications de la maladie ou du handicap de leur enfant sur sa vie quotidienne et agir en médiateur entre leur enfant et son deuxième milieu de vie. On sait que les relations ne sont pas toujours faciles entre les parents en général et l'école et que cela est plus vrai encore dans le cas des élèves en difficulté, et en particulier des élèves en difficulté de comportement. La réussite ou l'échec du projet éducatif personnel de l'élève dépendra pourtant de cette collaboration, dans bien des cas. C'est donc très tôt, dès le préscolaire si possible et avant que les difficultés ne surviennent, que l'école doit établir une relation de confiance et de collaboration avec eux.

Si l'école a parfois ses torts ou ses maladresses sur ce plan, on sait qu'il arrive également que les parents refusent toute forme de contact avec l'école ou qu'ils s'en désintéressent. Or il est de la plus haute importance que l'ensemble des personnes qui entourent un élève handicapé ou en difficulté, y compris cet élève lui-même, assument une part de responsabilité dans l'aménagement de conditions de vie qui lui soient favorables, et qu'elles le fassent ensemble. En ce sens, il est certain qu'en l'absence d'appui des parents, l'aire de solutions que l'école pourra envisager sera plus restreinte. Aussi le Conseil est-il d'avis que l'école pourrait peut-être prévoir d'exiger la collaboration des parents comme condition préalable pour donner des services spécialisés, comme le font de plus en plus certains hôpitaux, par exemple.

Les autres partenaires potentiels sont les CLSC, les municipalités, les groupes communautaires, les ressources bénévoles, les grands-parents, les experts dans un type particulier de déficience ou de handicap et plusieurs autres ; les milieux scolaires devront faire de plus en plus appel à eux dans l'avenir et ces derniers devront être présents à l'appel. L'heure est à l'établissement de communautés éducatives vivantes et polymorphes[6] et le Conseil est d'avis que des expériences innovatrices, telle la Fondation Pro-Jeune-Est de Rimouski par exemple, doivent absolument être encouragées et multipliées, surtout dans le contexte actuel.

En conséquence, sur le plan des interventions éducatives auprès des élèves handicapés et en difficulté, le Conseil

11. **invite l'ensemble du personnel scolaire à *continuer d'innover* afin d'adapter de plus en plus d'établissements scolaires aux besoins éducatifs de tous les élèves ;**

12. **rappelle qu'on ne peut laisser le personnel enseignant seul face au défi de l'intégration et recommande à la ministre de l'Éducation, de concert avec les commissions scolaires, les écoles et les syndicats, de *soutenir la diversification et l'assouplissement des pratiques éducatives par des moyens appropriés* : temps, budget, ressources humaines et matérielles ;**

13. **recommande aux milieux scolaires de *miser davantage sur la collaboration avec d'autres partenaires* afin d'établir autour des enfants de *véritables communautés éducatives* et invite ces partenaires à maintenir et à développer les liens qu'ils ont déjà avec les milieux scolaires.**

5.3 Maintenir et réorganiser le soutien offert à l'élève et à l'enseignant

On a vu que le soutien à l'élève handicapé ou en difficulté ou à l'enseignant par des interventions complémentaires tendait à se diversifier mais que ce soutien était parfois peu coordonné et que son volume était par ailleurs de plus en plus affecté par les compressions budgétaires actuelles. Une certaine diversification du mode d'intervention des personnels spécialisés est également en train de s'opérer[7] et quelques expériences d'intervention à l'extérieur du temps de classe commencent à voir le jour ; ces dernières demeurent cependant – hélas – des initiatives isolées[8].

Certaines personnes consultées par le Conseil ont en outre dénoncé l'impossibilité dans laquelle elles se trouvent d'offrir des services à des élèves qui en auraient besoin mais ne sont pas officiellement déclarés EHDAA ; elles ont aussi remis en question le bien-fondé d'allouer

6. Pour en savoir plus sur le concept de communauté éducative, voir T. J. Sergiovanni, *Building Community in Schools*.
7. Nous pensons ici aux orthopédagogues, par exemple, qui peuvent intervenir aussi bien en classe qu'à l'extérieur de celle-ci. Voir à ce sujet Lise St-Laurent, Jocelyne Giasson *et al.*, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*.
8. Nous pensons ici à un projet d'intervention précoce auprès des 4-5 ans le samedi mis sur pied par Yves Dubuc, orthopédagogue à la Commission scolaire des Mille-Îles, à Laval.

d'importantes ressources à des élèves qui ont peu de chances de participer un jour activement à la société parce que lourdement handicapés et de laisser par ailleurs sans soutien des élèves dont les besoins sont beaucoup plus modestes en comparaison. Tous les intervenants soulignent enfin les difficultés croissantes qu'ils rencontrent pour coordonner leurs actions. Si le mouvement en faveur de l'intégration a permis d'atténuer quelque peu la discrimination et l'exclusion dont les élèves handicapés et en difficulté faisaient l'objet dans le passé, on doit cependant admettre que ce mouvement n'a pas beaucoup aidé à remédier à leurs déficits sur le plan de l'apprentissage ni offert suffisamment de soutien aux enseignants qui les accueillent. C'est donc à l'élaboration d'indications claires sur l'autre façon dont les services devraient être dispensés qu'il faut désormais travailler.

À propos du **soutien offert aux élèves**, les pistes les plus prometteuses aux yeux du Conseil vont dans le sens suivant :

- limiter le nombre d'intervenants spécialisés qui agissent auprès des mêmes élèves, former ces intervenants de façon plus polyvalente et leur donner des moyens pour concerter leur action entre eux ;
- encourager ces spécialistes à diversifier le plus possible leurs formes d'intervention et à agir autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, auprès de plusieurs élèves à la fois (plutôt qu'un seul) ou encore en dehors du temps d'enseignement proprement dit ;
- réfléchir ensemble aux priorités d'action de chaque milieu et aux choix d'ordre éthique qui sont désormais à faire dans la répartition des ressources et y associer le plus grand nombre possible de personnes : le personnel scolaire, bien sûr, mais également les parents des élèves handicapés ou en difficulté ainsi que ceux de l'ensemble des élèves.

Quant au **soutien dont le personnel enseignant a besoin**, nos consultations ont montré qu'il était de plusieurs ordres. L'enseignant a d'abord besoin d'outils, pour économiser son énergie et ne pas réinventer la roue chaque fois (ex.: banque d'objectifs pour les plans d'intervention des élèves autistiques réalisée à l'école Saint-Michel). Il a aussi besoin d'échanger et de se concerter avec ses pairs, de partager la responsabilité des bons coups comme des moins bons et de ne pas porter seul tout le poids de l'intervention (ex.: prévoir un temps de concertation entre l'orthopédagogue et l'enseignant-titulaire pour déterminer qui va faire quoi, comment on va s'assurer que l'élève progresse, etc.). Il a besoin qu'on l'aide à garder une distance émotive suffisante face à ce que l'intégration lui fait vivre et enfin d'un « service d'urgence » pour l'aider à faire face aux situations de crise. Ce soutien se trouvera de préférence sur place, dans l'école (ex.: le technicien ou la technicienne en éducation spécialisée), mais il pourrait aussi être au bout du fil (ligne téléphonique d'entraide entre enseignants, par exemple) ou sur l'écran de l'ordinateur (ex.: réseau Rescol à développer). Les nouvelles technologies pourraient être fort utiles à cet égard : courrier électronique entre intervenants qui mettent des services sur pied, contournent des difficultés ou expérimentent diverses façons de faire, sites WEB pour des organismes privés ou communautaires qui offrent des services spécialisés, etc.

À propos du soutien à l'élève et à l'enseignant, le Conseil recommande donc à la ministre de l'Éducation

14. **de *maintenir le financement de soutien spécialisé* à l'intention des élèves et des enseignants, car ce soutien constitue la seconde condition essentielle au succès des expériences d'intégration ;**

15. **de trouver des moyens pour inciter les milieux scolaires à *fournir des services complémentaires aux élèves handicapés ou en difficulté* qui sont intégrés dans des classes ou des écoles ordinaires, conformément à ce que prévoient la Loi sur l'instruction publique et les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire.**

Il recommande également aux milieux scolaires

16. ***de mieux coordonner ce soutien,* d'en supprimer les doublements et, en raison de la rareté actuelle des ressources, de l'*orienter vers des interventions plus collectives et plus préventives.***

5.4 Évaluer les actions réalisées et en faire connaître les résultats

Il est difficile, encore aujourd'hui, d'évaluer la qualité des services éducatifs dispensés aux élèves handicapés et en difficulté dans l'ensemble du réseau scolaire. On sait que l'intégration ou le maintien des élèves dans les classes ou les écoles ordinaires a beaucoup progressé depuis le début des années 1980, même si ce n'est pas autant que certains parents et organismes de personnes handicapées l'auraient souhaité. Selon les témoignages recueillis, cette intégration a permis à la plupart des élèves concernés d'élargir leur cercle d'amis et de progresser davantage sur le plan des apprentissages plus proprement scolaires ; on sait cependant qu'avec les années, l'écart s'accroît malgré tout entre certains élèves handicapés ou en difficulté et les autres élèves du même âge. Les premiers peuvent alors devenir conscients de ces écarts et en souffrir, ou même régresser davantage lorsque les attentes de l'environnement deviennent si élevées qu'ils n'ont aucune chance de les atteindre.

Le Conseil s'étonne du fait que les expériences réussies soient par ailleurs si peu publicisées, malgré l'expertise accumulée chez le personnel enseignant au cours des quinze dernières années. Une rubrique «éducation» dans le bulletin de l'Office des personnes handicapées, qui ne circule pas beaucoup en milieu scolaire, quelques articles dans la revue *Vie pédagogique* ou dans *Vivre le primaire...* ce n'est pas suffisant, loin de là. Les récents congrès de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs du primaire (AQEP), de l'Association québécoise des usagers de l'ordinateur au primaire (AQUOP) ou de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement (FQDE) ne comportaient que peu ou pas d'atelier sur ce thème, davantage présent toutefois lors de congrès plus spécialisés, tels ceux de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), de l'Assocation des orthopédagogues du Québec (ADOQ) ou de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS). Aucune monographie ou

publication portant sur les conditions de réussite des expériences d'intégration en provenance de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, de la Direction de la recherche ni des directions régionales du ministère de l'Éducation n'a été rendue disponible non plus. Le ministère de l'Éducation constatait pourtant lui-même en 1990 que les conditions favorables à l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire gagneraient à être mieux connues si on voulait qu'elles puissent un jour être généralisées à l'ensemble des milieux[9].

Le Conseil trouve difficilement concevable qu'il ne se fasse pas davantage d'évaluation et de diffusion des expériences d'intégration qui marchent bien : c'est là un point majeur d'achoppement. Le ministère de l'Éducation devrait évaluer en profondeur les effets de sa politique, tant sur les élèves handicapés et en difficulté que sur les autres élèves, et tant sur le plan apprentissage que sur le plan social ; les universités devraient évaluer, conjointement avec les milieux scolaires, les expériences d'intégration en cours et les organismes subventionnaires devraient réserver des fonds et les attribuer spécialement à de telles fins. Que sont devenus les élèves qui ont bénéficié de mesures d'intégration au cours des dernières années ? Pourquoi les taux de prévalence de l'autisme et de l'audimutité sont-ils à la hausse ? Quelles sont les causes des difficultés scolaires plus grandes des garçons ? Tel mode d'intervention est-il plus efficace que tel autre ? Son résultat est-il proportionnel à ce qu'il coûte au système ? De telles questions devraient faire l'objet de recherches plus poussées, car leurs résultats permettraient de faire contrepoids aux idéologies qui ont cours actuellement.

Ainsi, le Conseil

17. **recommande *à la ministre de l'Éducation de procéder à une évaluation rigoureuse et systématique des effets* de sa politique en adaptation scolaire sur l'ensemble des élèves ;**

18. **recommande *aux universités d'évaluer, conjointement avec les écoles concernées*, les expériences d'intégration en cours dans le réseau scolaire ;**

19. **recommande *aux organismes subventionnaires de réserver des fonds* au sein de programmes d'actions stratégiques afin d'inciter les chercheurs en éducation à évaluer les expériences d'intégration ainsi qu'à diffuser les résultats de leurs recherches auprès du milieu scolaire.**

5.5 Revoir le mode d'identification des élèves et le mode de financement des services

5.5.1 Le mode d'identification des élèves

On a vu que l'identification des élèves ayant des besoins particuliers posait déjà un certain nombre de problèmes au départ. La typologie actuellement en usage est complexe, elle comporte une part d'arbitraire – surtout dans le cas des élèves en difficulté –, elle est difficile à interpréter de façon

9. Voir MEQ, *L'Adaptation scolaire...*, p. 17.

univoque et prend trop de temps/professionnel pour l'appliquer. La nature «malsaine» des liens existant entre l'identification des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et le financement des services par le ministère de l'Éducation a par ailleurs été mise en évidence. Le Conseil partage donc ici l'avis de plusieurs, à savoir que le système d'identification des élèves ayant des besoins particuliers n'a peut-être pas besoin d'être aussi précis et aussi détaillé, du moins pour les fins du financement des services. De plus en plus de pays tendent d'ailleurs à s'éloigner de la tendance à l'étiquetage qui a prévalu, à des degrés divers, au cours des dernières décennies et à financer plutôt les milieux en fonction de taux préétablis, pour la partie de l'effectif dont le diagnostic comportera toujours une part d'arbitraire du moins. Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs proposé cette année aux milieux scolaires un nouveau système qui se veut un pas dans la bonne direction[10].

Un diagnostic le plus précis et le plus exact possible doit cependant être fait pour guider l'élaboration du plan d'intervention; comment, en effet, intervenir de façon adéquate sans prendre d'abord le soin de bien cerner en quoi consiste la déficience, la difficulté ou le handicap de l'élève et ce dont il aurait besoin pour le surmonter? L'adoption d'un système d'identification plus simple des élèves pour fins de financement n'exemptera donc pas les milieux scolaires de se tenir à la fine pointe du développement des connaissances à propos des maladies, des handicaps et des difficultés qui peuvent affecter certains élèves; elle ne les dispensera pas non plus de la nécessité de mettre à la disposition de leur personnel spécialisé des outils de diagnostic de plus en plus raffinés, et même de leur permettre d'en élaborer si besoin est. L'idéal serait que le modèle médical qui prévaut dans cette typologie soit non pas remplacé mais plutôt complété par une typologie des besoins des élèves[11].

À ce propos, une classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) a été conçue en Angleterre au tournant des années 1980; elle a été traduite depuis en une quinzaine de langues et a déjà été utilisée par nombre de démographes, d'épistémologistes, de statisticiens, de planificateurs de la santé et autres, tant dans des pays développés que dans des pays en voie de développement[12]. Cette classification est en fait à la fois un modèle conceptuel, un ensemble de définitions, une nomenclature et un modèle d'intervention; elle est de plus en plus utilisée dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux et deux groupes de travail ont récemment proposé de lui apporter des améliorations substantielles[13], ce qui pourrait en faire un outil intéressant pour le réseau de l'éducation également. Il importe en tout cas, selon le Conseil, que la façon d'identifier

10. Voir MEQ, *Projet de règles budgétaires pour l'année 1996-1997. Nouvelles modalités de financement des élèves de l'adaptation scolaire*, mars 1996.
11. Voir MEQ, *L'Adaptation scolaire dans la foulée* [...], p. 34-35.
12. Organisation mondiale de la santé, *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*, 1980.
13. Il s'agit de la Société canadienne de la CIDIH et du Comité québécois de la CIDIH, deux organismes sans but lucratif. Voir Patrick Fougeyrollas *et al.*, *Guide de formation sur la CIDIH et la «proposition québécoise»*.

et de dénombrer les élèves ayant des besoins particuliers soit le plus uniforme possible d'un milieu à l'autre (entre une école et une autre, entre réseau de la santé et réseau scolaire, entre milieu anglophone et francophone) et que le monde scolaire déclare au ministère de l'Éducation la totalité de ses besoins, si l'on veut avoir un portrait fidèle de l'effectif et que le financement global des services dispensés à ces élèves ait la moindre chance d'être ajusté en fonction des besoins réels dans l'avenir[14].

Sur le plan de l'identification des élèves, le Conseil recommande donc

20. que le ministère de l'Éducation poursuive sa démarche de *simplification de l'identification des élèves* ayant des besoins particuliers pour fins de financement;

21. que les milieux scolaires *déclarent la totalité de leurs effectifs au ministère de l'Éducation* si l'on veut avoir une représentation exacte de l'effectif des élèves ayant des besoins particuliers et que le financement des services dispensés à ces élèves ait la moindre chance d'être ajusté aux besoins réels.

5.5.2 Le mode de financement des services

On a vu que les sommes consacrées à répondre aux besoins particuliers de certains élèves étaient la plupart du temps perçues par les milieux scolaires comme nettement insuffisantes. D'une part, un nombre croissant d'élèves ne reçoivent pas les services spécialisés dont ils auraient besoin pour réussir à l'école parce qu'aucun mécanisme ne permet d'ajuster à la hausse la norme de financement lorsque les besoins des élèves augmentent. D'autre part, les services professionnels se diversifient de sorte qu'ils sont, par le fait même, de plus en plus saupoudrés ici et là. Le mode de financement des services alloués à ces élèves est par ailleurs inutilement complexe et par conséquent difficile à rendre compréhensible pour les non-initiés, ce qui conduit certains à réclamer des enveloppes budgétaires fermées pour pallier le manque de transparence qui prévaut dans l'utilisation de ces sommes.

Le Conseil croit d'abord, puisque les besoins augmentent, qu'il faille de toute urgence **cesser de diminuer le financement de ces services**. Il connaît trop le contexte actuel pour recommander de l'augmenter, malgré qu'il y ait déjà de nombreux besoins légitimes qui ne soient pas satisfaits. Il estime cependant que les diminutions annoncées et qui prendront effet dès cette année risquent de compromettre, et pour longtemps, le changement des mentalités qui s'opérait tant bien que mal depuis une quinzaine d'années dans l'enseignement obligatoire[15]. Le Conseil est par ailleurs d'accord avec

14. Voir CSE, *La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, 1996, p. 120, recommandation n° 7.

15. Au secondaire, le financement des services en cheminements particuliers est l'aspect jugé le plus insatisfaisant de tous, selon une recherche effectuée par le MEQ. (Voir G. Legault, *Les Cheminements particuliers de formation*, Direction de la recherche, 1994, p. 42 et 68.) Il semble que le mode de financement actuel tende d'ailleurs à faire disparaître les mesures de cheminement particulier temporaire dans certains milieux.

ceux et celles qui soutiennent qu'il faut **simplifier le mode de financement** et tenter par tous les moyens de rendre l'opération «financement» et l'opération «déclaration de clientèle EHDAA» plus indépendantes l'une de l'autre.

Le Conseil croit en outre que les milieux scolaires devraient trouver moyen à la fois de réduire le nombre moyen d'élèves par groupe et de donner des services professionnels aux élèves qui en ont besoin, et non de choisir entre l'un et l'autre. Il ne croit cependant pas souhaitable qu'on en vienne à des enveloppes budgétaires fermées pour les EHDAA, d'une part parce que la décentralisation constitue une tendance lourde en éducation actuellement et d'autre part parce que les élèves handicapés et en difficulté pourraient y perdre au change dans plusieurs, sinon dans la majorité des milieux, selon les personnes interrogées du moins. Il est plutôt d'avis qu'on doive **exiger davantage de transparence de la part des commissions scolaires** dans la gestion de ces sommes, quitte à former les parents faisant partie des comités EHDAA s'il le faut, pour les habiliter à comprendre et à juger les décisions prises d'une façon plus critique et mieux éclairée.

Donc, en matière de financement, le Conseil

22. recommande à la ministre de l'Éducation de *simplifier également le mode de financement des services* destinés aux élèves handicapés et en difficulté, afin d'en améliorer la transparence et de faciliter la reddition de comptes de la part des commissions scolaires.

*
* *

Soutenir ce qui va bien et le faire connaître, supprimer ou atténuer un certain nombre d'irritants qui font des expériences d'intégration actuelles des entreprises hautement risquées, tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants qui les vivent, nommer les questions qui restent sans réponse afin de faire progresser le débat social à leur sujet : telles sont donc, selon le Conseil, les principales pistes à emprunter afin de continuer de progresser dans le domaine de l'intégration des élèves handicapés et en difficulté et d'améliorer leurs chances de réussite dans le système scolaire.

CONCLUSION

On ne peut tenir l'intégration des élèves handicapés et en difficulté pour acquise et adhérer simplement au principe sans regarder de plus près les immenses difficultés qu'elle pose dans la pratique, surtout depuis que le concept lui-même a pris diverses significations ; mais on ne peut non plus renoncer aux objectifs qu'on s'était donnés il y a quinze ans simplement parce que les moyens dont on dispose sont trop modestes à l'heure actuelle. Faire une place aux enfants handicapés et en difficulté dans la famille et à l'école – ainsi qu'aux adultes handicapés et en difficulté sur le marché du travail plus tard – restera toujours un défi considérable, et ce autant pour les personnes que pour les institutions ; mais c'est malgré cela un défi auquel nulle société qui se prétend démocratique n'a le droit de renoncer. Le Conseil a tenté par conséquent de prendre une position éclairée et lucide ; il continue de promouvoir l'intégration des élèves dans le milieu scolaire le plus normal possible tout en rappelant que celle-ci ne peut se faire harmonieusement qu'en mettant en place un certain nombre de conditions de réussite incontournables. **Il est d'avis que cette intégration demeure une visée à poursuivre et un objectif à réaffirmer, mais également que c'est là une visée dont les modalités d'application gagneraient à être mieux balisées**.

La première de ces balises consiste à en faire **une question d'adaptation réciproque entre l'élève et l'école**, de rechercher un meilleur équilibre entre ce qu'on demande à l'élève et ce qu'on demande à l'école. Il n'est certainement pas correct de demander à un élève handicapé ou en difficulté de s'adapter à une école qui n'a pas été conçue pour lui au départ ; mais il n'est pas réaliste non plus de demander à toutes les écoles de pouvoir accueillir tous les types d'élèves y compris ceux atteints des handicaps les plus lourds, ou de répondre à tous les besoins particuliers. De telles attentes s'avèrent non seulement démesurées par rapport aux ressources collectives que nous avons présentement à consacrer à l'éducation, mais elles sont également incompatibles avec le caractère collectif inhérent à tout système scolaire.

La seconde de ces balises consiste à **tirer davantage les leçons des expériences faites** plutôt qu'à « jeter le bébé avec l'eau du bain » et à se tourner vers autre chose dès qu'une difficulté survient. Ce n'est pas parce que le concept de « milieu le plus normal possible » est jugé trop flou par certains que l'idée de diversifier et de graduer les solutions – qui lui est sous-jacente – doit disparaître au profit d'un concept unique : l'inclusion pour tous. En cette matière comme en bien d'autres, l'époque des solutions « mur à mur » est révolue et ce qui fonctionne bien avec un élève ou avec un type d'élèves n'est pas forcément ce qui conviendra le mieux avec tel autre ou dans telle autre situation. Scolariser des élèves handicapés et en difficulté et leur donner non seulement une égalité des chances d'accès au système scolaire mais aussi une égalité des chances de réussite constitue une entreprise délicate qui demande qu'on s'y attaque résolument, qu'on n'ait pas peur d'innover et d'adapter l'environnement, mais aussi qu'on adopte une pratique réflexive, systématique, c'est-à-dire qu'on prenne le temps de regarder attentivement ce qu'on fait, comment on le fait et qu'on essaie de trouver pourquoi cela marche ou non, d'une façon structurée, systématique et patiente.

Il est par ailleurs 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.

En conséquence, le Conseil

1. **rappelle que *la mission de l'école primaire est d'instruire ou de faire apprendre et de favoriser l'intégration à la société*, que les deux sont indissociables et par conséquent qu'une intégration scolaire qui ne poursuivrait que l'une des deux ne serait qu'à moitié justifiée ;**

2. **rappelle les *objectifs d'égalité des chances de l'école obligatoire* et son devoir de chercher à répondre aux besoins éducatifs de *tous* les élèves, non seulement par un enseignement adapté mais aussi par divers services complémentaires à cet enseignement ;**

3. **rappelle que *l'intégration scolaire est un choix de société* que nous avons fait dans le passé et que nous continuons de faire *mais* que c'est un choix qui a un coût et que *nous devons être prêts à payer un certain prix pour ce choix* ;**

4. **rappelle que *l'intégration scolaire dans le milieu le plus normal possible est une visée mais non une panacée*, que chaque situation doit par conséquent être évaluée, que *l'éventail des modalités de scolarisation doit être maintenu le plus large possible* et, enfin, que le maintien automatique d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire sans tenir compte de leurs besoins particuliers peut leur être aussi défavorable, au bout du compte, que la scolarisation dans une structure parallèle ;**

5. **rappelle que *des choix locaux doivent pouvoir être faits*, introduisant ainsi une certaine diversité dans les services offerts d'un milieu à l'autre, *mais* également que *ces choix doivent être à la fois collectifs*, c'est-à-dire impliquer le maximum de personnes, et transparents, c'est-à-dire connus des personnes les plus concernées ainsi que du public en général ;**

6. **recommande que la formation initiale du personnel enseignant au primaire offerte par les universités mette beaucoup plus *l'accent* qu'elle ne l'a fait jusqu'ici *sur la gestion des différences ainsi que sur la capacité des futurs enseignants d'établir des relations de collaboration avec de nombreux partenaires, dont les parents des élèves* ;**

7. **recommande qu'*une solide formation en cours d'emploi* vienne appuyer la mise à jour de la politique ministérielle en**

adaptation scolaire ; une telle formation constitue la clef de voûte du succès des expériences d'intégration ; elle devrait par conséquent tabler beaucoup plus sur les savoirs d'expérience acquis jusqu'à ce jour par le corps enseignant, porter sur des éléments concrets mais aussi sur des changements d'attitudes et comporter une part d'entraînement ;

8. recommande qu'une préparation adéquate du personnel scolaire à l'intégration *vise non seulement le personnel enseignant mais également les directions d'école*, le personnel professionnel ainsi que *le personnel de soutien* qui intervient auprès des élèves handicapés ou en difficulté ;

9. invite le personnel scolaire à *alléger l'étape de l'élaboration du plan d'intervention* et à *y associer davantage les parents* de l'élève concerné ainsi que l'élève lui-même ;

10. invite les commissions scolaires à *faire davantage connaître les orientations prises en matière d'adaptation scolaire* à l'ensemble des parents de leurs élèves, afin d'établir des rapports de collaboration et de transparence entre elles et les familles avant que les difficultés ne se présentent ;

11. invite l'ensemble du personnel scolaire à *continuer d'innover* afin d'adapter de plus en plus d'établissements scolaires aux besoins éducatifs de tous les élèves ;

12. rappelle qu'on ne peut laisser le personnel enseignant seul face au défi de l'intégration et recommande à la ministre de l'Éducation, de concert avec les commissions scolaires, les écoles et les syndicats, de *soutenir la diversification et l'assouplissement des pratiques éducatives par des moyens appropriés* : temps, budget, ressources humaines et matérielles ;

13. recommande aux milieux scolaires de *miser davantage sur la collaboration avec d'autres partenaires* afin d'établir autour des enfants de *véritables communautés éducatives* et invite ces partenaires à maintenir et à développer les liens qu'ils ont déjà avec les milieux scolaires ;

14. recommande de *maintenir le financement de soutien spécialisé* à l'intention des élèves et des enseignants, car ce soutien constitue la seconde condition essentielle au succès des expériences d'intégration ;

15. recommande de trouver des moyens pour inciter les milieux scolaires à *fournir des services complémentaires aux élèves handicapés ou en difficulté qui sont intégrés dans des classes ou des écoles ordinaires*, conformément à ce que

prévoient la Loi sur l'instruction publique et les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire ;

16. recommande de *mieux coordonner ce soutien*, d'en supprimer les doublements et, en raison de la rareté actuelle des ressources, de *l'orienter vers des interventions plus collectives et plus préventives* ;

17. recommande *à la ministre de l'Éducation de procéder à une évaluation rigoureuse et systématique des effets de sa politique* en adaptation scolaire sur l'ensemble des élèves ;

18. recommande *aux universités d'évaluer, conjointement avec les écoles concernées, les expériences d'intégration* en cours dans le réseau scolaire ;

19. recommande *aux organismes subventionnaires de réserver des fonds* au sein de programmes d'actions stratégiques afin d'inciter les chercheurs en éducation à évaluer les expériences d'intégration ainsi qu'à diffuser les résultats de leurs recherches auprès du milieu scolaire ;

20. recommande que le ministère de l'Éducation poursuive sa démarche de *simplification de l'identification des élèves* ayant des besoins particuliers pour fins de financement ;

21. recommande que les milieux scolaires *déclarent la totalité de leurs effectifs au ministère de l'Éducation* si l'on veut avoir une représentation exacte de l'effectif des élèves ayant des besoins particuliers et que le financement des services dispensés à ces élèves ait la moindre chance d'être ajusté aux besoins réels ;

22. recommande à la ministre de l'Éducation de *simplifier également le mode de financement des services* destinés aux élèves handicapés et en difficulté, afin d'en améliorer la transparence et de faciliter la reddition de comptes de la part des commissions scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUPRÉ, Pauline, Georgette GOUPIL *et al.*, «L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction de parents etd'enseignantes», *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, mai 1995, p. 11-14.

BONJOUR, Pierre et M. LAPEYRE, *Handicaps et vie scolaire, l'intégration différenciée*, Lyon, Chronique sociale, 1994.

BRAIS, Yves, *Le classement des élèves à l'école primaire – Un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992*, MEQ, Direction de la recherche, 1994, 54 pages ; *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, MEQ, Direction de la recherche, 1991, 55 pages.

BRUNET, Jean-Pierre, Robert DORÉ et Serge WAGNER, «La préparation des agents : une condition essentielle à la réussite de l'intégration», Communication présentée au congrès de l'AFDEC, Montréal, novembre 1995.

CARRIER, Richard, «L'évolution des services fournis aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école», *Vie pédagogique*, nº 85, septembre-octobre 1993.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Exposé de la situation*, Québec, 1996, 130 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1989 ; *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Québec, 1985 ; *L'Égalité des chances*, Québec, 1979.

CORRIVEAU, D. et Georgette GOUPIL, «Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage sur les services en orthopédagogie», *McGill Journal of Education*, vol. 30, nº 1, 1995, p. 61-72.

DORÉ, Robert, Serge WAGNER, Jean-Pierre BRUNET, Jean-Robert POULIN et Stéphane CANTIN, «Les dimensions à évaluer dans une expérience d'intégration scolaire», Communication présentée au 4e congrès de l'AFDEC, Montréal, novembre 1995 ; «Organisation scolaire et services de soutien : un aperçu de la revue de la littérature», Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, mai 1995.

FOUGEYROLLAS, Patrick *et al.*, *Guide de formation sur la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps et la «proposition québécoise»*, 1993, 155 pages.

GAGNON, Nicole et Raymond JULIEN, *Les Pratiques du redoublement scolaire*, MEQ, 1994.

GILLIG, Jean-Marie, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, 1996, 222 pages.

GOUPIL, Georgette, *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, éd. Gaëtan Morin, 1990.

GOUPIL, Georgette, Michelle COMEAU et P. MICHAUD, «Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, 1994, p. 645-656.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Loi sur l'instruction publique (Loi 107), Québec, 1989.

HINES, R.H. et J.H. JOHNSTON, «Promoting Achievement in Inclusive Classrooms: The Principals Role», *Schools in the Middle*, février 1996.

JENKINS, J.R. et A. HEINEN, «Student's Preferences for Service Delivery», *Exceptional Children*, n° 55, 1989, p. 516-523.

JULIEN, Raymond, *Les Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les élèves handicapés intégrés dans les écoles de la région: la situation pour l'année 1994-1995*, MEQ, Direction régionale de la Mauricie–Bois-Francs, avril 1995.

LALIBERTÉ, Andréanne, *Les Professionnelles et professionnels de l'éducation: le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Étude réalisée pour la CEQ, mars 1995, 50 pages.

LANTIER, Nicole, A. VERILLON *et al.*, *Enfants handicapés à l'école, des instituteurs parlent de leurs pratiques*, collection CRESAS, n° 11, Paris, L'Harmattan, 1994, 240 pages.

LAPIERRE, Roger, *Étude de l'évolution des clientèles d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par type de handicaps et selon le niveau d'intégration en classe régulière*, MEQ, Direction de la recherche, 1987, 76 pages.

LAVALLÉE, Marcel, *Les Conditions d'intégration*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1986.

LEBLANC, Jacinthe, «Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage» (thèse), Université de Montréal, Montréal, 1991.

LEGRAND, Louis, *Les Différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1995, 125 pages.

MAZIER, Clément, *«Ouvrez la porte de l'école» - L'intégration des enfants handicapés en Italie et en France*, Paris, L'Inédite, 1992, 191 pages.

MESSING, Karen, Evelyn ESCALONA et Ana Maria SEIFERT, *La Minute de 120 secondes*, CINBIOSE, Université du Québec à Montréal, 1996, 71 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La Formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire, 1996; Préparer les jeunes au 21e siècle*, (Rapport Corbo), Québec, 1994; *La Réussite pour elles et eux aussi - Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec, 1992; *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Direction de la coordination des réseaux, 1991; *L'Adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec, 1990; *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, 1978; *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Service général des communications, Québec, 1976.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *L'Intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris, 1995, 244 pages; *L'Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés: ambitions, théories et pratiques*, Paris, 1994, 60 pages; *Examens des politiques nationales d'éducation - Pays-Bas*, 1991, 161 pages; *L'Accueil des handicapés dans les écoles secondaires - Cinq études de cas*, 1985, p. 17-44.

OUELLET, Michel, *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, MEQ, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, septembre 1995, 127 pages.

PAQUETTE, René, «Les récents jugements de la Cour d'appel en matière d'intégration des enfants intellectuellement handicapés au cadre régulier d'enseignement», *Développements récents en droit scolaire (1995)*, Cowansville, Éd. Yvon Blais, 1995, p. 141-179.

PARADIS, Esther, *Les Élèves handicapés ou en difficulté – Pour faire le point*, Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires, CEQ, novembre 1994.

PAULUS, Eucharistе, *Enfants à risque*, Paris, éd. Fleurus, 1990, 348 pages.

RISTIC, Bénédykta et Diane BRASSARD, *Le Redoublement dans les commissions scolaires du Québec: le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire*, MEQ, Québec, 33 pages.

ROACH, Virginia, «Supporting Inclusion», *Phi Delta Kappan*, décembre 1995, p. 295-299.

ROYER, Egide, «Les Services éducatifs offerts aux élèves en difficulté: pour une gestion de la prévention», Mémoire soumis à la Commission des états généraux sur l'éducation, 1995, 10 pages.

SERGIOVANNI, Thomas J., *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994, 219 pages.

SMELTER, R.W., B.W. RASCH et G.J. YUDEWITZ, «Thinking of Inclusion for All Special Needs Students? Better Think Again», *Phi Delta Kappan*, septembre 1994, p. 35-38.

SMITH, William J., «Equal Educational Opportunity for Students with Disabilities: Legislative Action in Canada», OREP, Université McGill, 1994, 177 pages.

ST-LAURENT, Lise, Jocelyne GIASSON, Claude SIMARD *et al.*, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Boucherville, éd. Gaëtan Morin, 1995, 297 pages.

TABLE DE CONCERTATION DES REGROUPEMENTS RÉGIONAUX D'ORGANISMES DE PROMOTION DU QUÉBEC, «La classe ordinaire pour elles et eux aussi», Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, 1995, 38 pages.

VIOLETTE, Michelle et Liette PICARD, *Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires*, MEQ, 1995, 73 pages.

WAGNER, Serge, Robert DORÉ et Jean-Pierre BRUNET, «Intégration scolaire: évolution des définitions et des concepts», Communication présentée au 4e congrès de l'Association canadienne francophone des doyens et doyennes et directeurs et directrices d'éducation (AFDEC), Montréal, novembre 1995.

ZAYED, Raymond, L. DIONNE et Y. BOURQUE, «Recommencer une année au primaire... est-ce un échec ou un succès?», *Information*, février 1990.

ZIEGLER, S., «Repeating a Grade in Elementary School: What Does Research Say?», *School Executive*, janvier 1992.

PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS

A. PAR LA COMMISSION

Commission scolaire Jacques-Cartier	M. Auguste Mollica
Commission scolaire Lakeshore	Mme Diane McLean
Commission scolaire Victoriaville	M. Claude Boulay
Commission scolaire Outaouais-Hull	Mme Nicole Durocher
Université du Québec à Montréal	M. Jean-Pierre Brunet Formation des maîtres
Université de Sherbrooke	M. Germain Duclos Formation des maîtres
OPHQ	Mme Diane Richard
AQETA	Mme Denise Marquès M. Paul-Émile Cuerrier
COPHAN	Mme Lucie Lemieux-Brassard Mme Pauline Lazure
AQIS	Mme Diane Milliard Mme Nathalie Burlone
Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (MEQ)	MM. Jean-Yves Roberge, Richard Carrier, Ghislain Boisvert et Michel Ouellet

ÉCOLES VISITÉES :

Commission scolaire de Huntingdon	**École Notre-Dame**
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu	**École Notre-Dame-du-Sacré-Cœur et école Marie-Rivier**
Commission scolaire de l'Eau-Vive	**École Saint-François** **École Saint-Jude/** **École Curé-Lequin**
Commission scolaire des Cantons	**École Sainte-Famille**
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	**MacKay Center**

B. PAR LA RECHERCHE

Centre pour autistiques Saint-Michel	**Commission scolaire des Découvreurs** Mme France St-Onge, directrice adjointe Personnel enseignant, personnel non enseignant, parents
Centre psycho-pédagogique de Québec	M. Jean-Marie Guay, directeur Personnel enseignant, personnel non enseignant, élèves, parents
École Saint-Gabriel-Lalemant	**CECM** M. Benoît Bussières, directeur Mme Nicole Perreault, directrice adjointe Personnel enseignant, personnel non enseignant, parents du comité d'école
École Greendale	**Commission scolaire Lakeshore** M. John Killingbeck, directeur général Mme Diana Patterson, directrice Mme Karen Zey, enseignante de soutien Comité consultatif des services aux élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage Personnel enseignant
École Hudon-Ferland	**Commission scolaire Jean-Chapais** M. Laurent Gravel, directeur Personnel enseignant, personnel non enseignant, parents
École L'Aquarelle	**Commission scolaire La Neigette** M. Joachim Robinson, directeur Personnel enseignant, personnel non enseignant, parents
FECS/CEQ	Mme Esther Paradis, conseillère
Fondation Pro-Jeune-Est	Mme Adèle Boudreau, directrice

ANNEXE 1

LES CATÉGORIES DE HANDICAP ET DE DIFFICULTÉ

Catégories	Codes MEQ	Codes CSE
1. *Difficultés relatives à l'apprentissage*		
▶ Difficultés légères d'apprentissage	01	al
▶ Difficultés graves d'apprentissage	02	ag
2. *Difficultés relatives au comportement*		
▶ Trouble de conduite ou de comportement	12	tc
▶ Troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale		
– délinquance Cette catégorie désigne exclusivement l'élève visé par une entente MEQ/MSSS, c'est-à-dire l'élève inscrit ou admis au centre d'accueil en raison de difficultés d'ordre comportemental.	13	tgc ent
– désordre majeur du comportement En raison de la gravité des comportements, l'élève fréquente une classe spécialisée. De plus, un encadrement systématique est nécessaire en situation d'apprentissage.	14	tgc
3. *Déficiences intellectuelles*		
▶ Déficience intellectuelle légère	21	il
▶ Déficience intellectuelle de moyenne à sévère	22	im
▶ Déficience intellectuelle profonde	23	ip
4. *Déficiences physiques*		
▶ Déficience motrice légère	31	ml
▶ Déficience motrice grave	32	mg
▶ Déficience organique	35	org
5. *Déficiences sensorielles*		
▶ Déficience visuelle	41	vis
▶ Déficience auditive	43	aud
6. *Troubles sévères du développement*		
▶ Autisme	51	aut
▶ Audimutité	52	a-m
▶ Troubles d'ordre psychopathologique	53	top
7. *Déficiences ou difficultés multiples*		
▶ Déficience intellectuelle légère et trouble de conduite et de comportement	71	il tcc
▶ Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle	72	il vis
▶ Déficience intellectuelle légère et déficience auditive	73	il aud

▶ Déficience intellectuelle légère et déficience physique	74	il phy
▶ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et troubles de conduite et de comportement	75	im tcc
▶ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience visuelle	76	im vis
▶ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience auditive	77	im aud
▶ Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience physique	78	im phy
▶ Trouble de conduite et de comportement et déficience visuelle	79	tcc vis
▶ Trouble de conduite et de comportement et déficience auditive	80	tcc aud
▶ Trouble de conduite et de comportement et déficience physique	81	tcc phy
▶ Déficience visuelle et déficience auditive	82	vis aud
▶ Déficience visuelle et déficience physique	83	vis phy
▶ Déficience auditive et déficience physique	84	aud phy
▶ Déficiences multiples autres que celles qui sont décrites précédemment	99	autre

ANNEXE 2

LA DÉFINITION DE CHACUNE DE CES CATÉGORIES*

A. ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

► *Difficultés **légères** d'apprentissage (01)*

Élève dont l'évaluation pédagogique révèle un retard de **plus d'un an** en langue d'enseignement *ou* en mathématique (au primaire), en langue d'enseignement *et* en mathématique (au secondaire).

► *Difficultés **graves** d'apprentissage (02)*

Élève dont l'évaluation pédagogique révèle soit un retard de **deux ans ou plus** en langue d'enseignement ou en mathématique, soit un trouble spécifique d'apprentissage : dyslexie, dysorthographie, trouble du langage ou difficulté sur le plan de la conceptualisation ou du raisonnement.

► *Trouble du comportement (12)*

Élève dont l'évaluation psychosociale révèle un déficit important de la capacité d'adaptation, se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de son environnement scolaire, social ou familial (comportements sur-réactifs ou sous-réactifs).

► *Trouble du comportement associé à une déficience psychosociale (13 et 14)*

Élève dont l'évaluation du fonctionnement global conduit à l'un ou l'autre des diagnostics suivants : délinquance (élève admis en centre d'accueil) ou désordre majeur de comportement (élève qui requiert un encadrement spécialisé pendant la majeure partie de sa présence à l'école).

► *Déficience intellectuelle légère (21)*

Élève dont l'évaluation des fonctions cognitives révèle un fonctionnement significativement inférieur à la moyenne, accompagné d'une déficience du comportement adaptatif se manifestant graduellement pendant la période de croissance (quotient de développement entre 50-55 et 70-75).

B. ÉLÈVES HANDICAPÉS

► *Déficience intellectuelle de moyenne à sévère (22)*

Élève dont l'évaluation des fonctions cognitives révèle un fonctionnement nettement inférieur à la moyenne accompagné de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance (quotient de développement entre 20-25 et 50-55).

► *Déficience intellectuelle profonde (23)*

Élève dont l'évaluation des fonctions cognitives révèle un fonctionnement nettement inférieur à la moyenne accompagné de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance (quotient de développement inférieur à 25).

---

* Les définitions données ici sont extraites du document numéro 51-5365 du ministère de l'Éducation, *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté* (sans date).

► *Déficience motrice **légère** (31)*

Élève dont l'évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : difficulté significative et persistante dans l'apprentissage de la communication, dans la préhension, dans l'accomplissement d'activités de la vie quotidienne ou limitation au plan de la mobilité, rendant nécessaires un entraînement particulier et un soutien occasionnel (accompagnateur sur une base régulière mais ponctuelle).

► *Déficience motrice **grave** (32)*

Élève dont l'évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : limitation importante sur le plan de la communication, dans l'accomplissement d'activités de la vie quotidienne ou au plan de la mobilité, rendant nécessaires un entraînement particulier et un soutien continu (accompagnateur sur une base permanente).

► *Déficience organique (35)*

Élève dont l'évaluation médicale et fonctionnelle révèle une ou plusieurs atteintes des systèmes vitaux entraînant des troubles organiques permanents et exigeant des mesures pédagogiques particulières ainsi que des soins intégrés à son programme scolaire (maladie chronique telles que la fibrose kystique, la leucémie, l'insuffisance rénale, l'asthme, l'hémophilie).

► *Déficience visuelle (41)*

Élève dont l'évaluation oculo-visuelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : limitation au plan de la communication (besoin de matériel adapté ou de code substitut), dans l'accomplissement d'activités de la vie quotidienne ou dans la locomotion, requérant un entraînement particulier, une adaptation de l'enseignement ou une assistance occasionnelle (acuité visuelle d'au plus 6/21 ou champ de vision inférieur à 60°, en dépit d'une correction ophtalmique).

► *Déficience auditive (43)*

Élève dont l'évaluation auditive révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : limitation au plan de la communication (besoin de techniques spécialisées, d'acquérir des moyens de communication substituts ou de recourir à des interprètes) ou difficulté dans le domaine du développement cognitif, entraînant le besoin d'un enseignement adapté (seuil moyen d'acuité auditive supérieur à 25 décibels pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz).

► *Autisme caractérisé (51)*

Élève dont l'évaluation du fonctionnement global révèle, dès le jeune âge, des difficultés d'assimilation de l'information auditive et visuelle et de symbolisation telles qu'elles empêchent l'accomplissement d'activités normales sans un soutien continu.

► *Audimutité ou aphasie (52)*

Élève dont l'évaluation du fonctionnement global révèle une dysfonction cérébrale congénitale dans le circuit auditif entraînant des limitations, notamment au plan de la discrimination des sons, de l'orientation temporelle et du développement du langage, telles qu'elles empêchent l'accomplissement d'activités normales sans un soutien continu.

► *Trouble psychopathologique (53)*

Élève dont l'évaluation du fonctionnement global révèle une déficience psychique caractérisée par une distorsion, dans plusieurs domaines de développement, telle qu'elle empêche l'accomplissement d'activités normales sans un soutien continu (état psychotique, schizophrénie, état délirant ou autre).

► *Multihandicapé (71 à 99)*

Élève présentant plus d'une de ces déficiences ou difficultés à la fois, excluant les difficultés d'apprentissage.

ANNEXE 3

LE PORTRAIT DÉTAILLÉ DE L'EFFECTIF ET DU LIEU DE SCOLARISATION

- Selon le sexe : tableaux 5, 6.A et 6.B
- Selon la langue d'enseignement : tableaux 7, 8A et 8.B
- Selon la région : tableaux 9.A et 9.B
- Évolution du lieu de scolarisation par type de difficulté ou de handicap : tableaux 15.A, 15.B et 15.C

Tableau 5
Prévalence par catégorie selon le sexe
secteur public – 1994-1995

	PRÉSCOLAIRE			PRIMAIRE		
Codes	**Masculin**	**Féminin**	**Différence en %**	**Masculin**	**Féminin**	**Différence en %**
01 al	34,7	17,3	−50,2	589,9	400,8	−32,1
02 ag	54,7	23,3	−57,5	405,2	234,6	−42,1
12 tc	17,7	4,7	−73,2	321,6	56,9	−82,3
13 tgc ent	1,0	0,4	−58,1	13,0	4,1	−68,5
14 tgc	0,4	0,0	−100,0	3,7	0,7	−80,9
21 il	6,3	4,7	−24,6	32,9	32,7	−0,7
22 im	17,5	13,4	−23,4	14,4	13,0	−9,7
23 ip	2,4	4,3	83,5	5,2	5,2	−0,4
31 ml	10,8	11,3	4,9	10,0	8,2	−17,5
32 mg	9,4	6,2	−34,5	7,0	7,1	0,4
35 org	3,9	2,9	−26,6	6,5	5,2	−20,4
41 vis	2,9	1,9	−37,1	5,8	3,7	−36,1
43 aud	14,7	11,1	−24,5	14,9	16,3	9,6
51 aut	5,3	1,2	−76,7	5,7	1,6	−72,3
52 a-m	13,1	4,1	−68,7	20,4	7,2	−64,8
53 top	4,5	1,9	−59,0	8,9	2,1	−76,0
71 il tcc	4,7	1,6	−65,0	17,5	7,8	−55,6
72 il vis	0,4	0,2	−47,6	0,5	0,3	−34,1
73 il aud	0,2	0,0	−100,0	0,4	0,4	−19,6
74 il phy	2,6	3,3	29,1	5,7	4,4	−23,0
75 im tcc	1,8	1,2	−30,1	4,9	3,1	−37,2
76 im vis	1,0	0,6	−37,1	0,6	0,5	−18,1
77 im aud	0,0	0,4	100,0	0,4	0,5	16,1
78 im phy	4,7	3,1	−34,5	5,5	5,8	5,7
79 tcc vis	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	−82,1
80 tcc aud	0,2	0,0	−100,0	0,7	0,2	−67,9
81 tcc phy	0,6	0,2	−65,0	2,0	0,3	−84,1
82 vis aud	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	71,5
83 vis phy	0,6	0,8	39,8	0,7	0,7	−3,6
84 aud phy	0,6	0,4	−30,1	0,5	0,5	−8,1
99 autres	9,8	2,3	−76,9	8,3	2,6	−68,3
Difficulté	114,8	50,4	−56,1	1366,4	729,7	−46,6
Handicapé	111,6	72,4	−35,1	147,1	97,0	−34,1
Total	226,4	122,8	−45,8	1513,5	826,8	−45,4
Effectifs	50963	48601	−4,6	269601	251587	−6,7

Tableau 6.A
Évolution de la prévalence selon le sexe
secteur public - préscolaire

Codes	MASCULIN			FÉMININ		
	1992-1993	1994-1995	Différence en %	1992-1993	1994-1995	Différence en %
01 al	60,5	34,7	−42,5	26,8	17,3	−35,5
02 ag	56,9	54,7	−3,8	27,5	23,3	−15,4
12 tc	27,4	17,7	−35,6	8,2	4,7	−42,4
13 tgc ent	1,6	1,0	−37,2	1,4	0,4	−70,8
14 tgc	0,0	0,4	100,0	0,0	0,0	0,0
21 il	7,1	6,3	−12,0	5,6	4,7	−16,1
22 im	9,8	17,5	77,9	9,4	13,4	42,3
23 ip	4,7	2,4	−49,7	2,6	4,3	67,2
31 ml	9,8	10,8	10,0	5,6	11,3	100,7
32 mg	8,9	9,4	5,6	7,5	6,2	−17,9
35 org	4,2	3,9	−7,4	3,8	2,9	−23,4
41 vis	4,9	2,9	−40,0	3,8	1,9	−50,7
43 aud	12,3	14,7	20,0	15,3	11,1	−27,2
51 aut	5,8	5,3	−8,7	1,9	1,2	−34,3
52 a-m	11,8	13,1	11,2	4,0	4,1	3,0
53 top	8,5	4,5	−46,8	1,2	1,9	57,6
71 il tcc	5,4	4,7	−12,0	1,9	1,6	−12,4
72 il vis	0,2	0,4	75,9	0,2	0,2	−12,4
73 il aud	0,0	0,2	100,0	0,5	0,0	−100,0
74 il phy	4,2	2,6	−39,8	5,4	3,3	39,1
75 im tcc	3,3	1,8	−47,2	1,2	1,2	5,1
76 im vis	1,1	1,0	−12,0	0,5	0,6	31,4
77 im aud	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	−12,4
78 im phy	8,5	4,7	−44,4	5,2	3,1	−40,3
79 tcc vis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
80 tcc aud	0,7	0,2	−70,7	0,0	0,0	0,0
81 tcc phy	0,4	0,6	31,9	0,2	0,2	−12,4
82 vis aud	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	−100,0
83 vis phy	0,9	0,6	−34,0	0,9	0,8	−12,4
84 aud phy	0,0	0,6	100,0	1,2	0,4	−65,0
99 autres	7,8	9,8	25,7	2,3	2,3	−3,7
Difficulté	153,5	114,8	−25,2	69,5	50,4	−27,5
Handicapé	113,3	111,6	−1,5	75,2	72,4	−3,7
Total	266,8	226,4	−15,1	144,7	122,8	−15,1
Effectifs	44829	50963	13,7	42563	48601	14,2

Tableau 6.B
Évolution de la prévalence selon le sexe
secteur public – primaire

	MASCULIN			FÉMININ		
Codes	**1992-1993**	**1994-1995**	**Différence en %**	**1992-1993**	**1994-1995**	**Différence en %**
01 al	711,1	589,9	−17,0	479,1	400,8	−16,3
02 ag	393,4	405,2	3,0	223,0	234,6	5,2
12 tc	280,3	321,6	14,7	49,3	56,9	15,3
13 tgc ent	12,0	13,0	8,0	2,8	4,1	48,1
14 tgc	5,3	3,7	−29,3	0,6	0,7	16,4
21 il	33,1	32,9	−0,5	31,3	32,7	4,6
22 im	13,2	14,4	8,7	12,3	13,0	5,8
23 ip	5,0	5,2	3,7	6,2	5,2	−16,3
31 ml	9,0	0,0	11,1	8,4	8,2	−1,7
32 mg	7,0	7,0	−0,0	6,8	7,1	4,7
35 org	7,2	6,5	−9,3	4,7	5,2	9,4
41 vis	5,7	5,8	1,1	4,5	3,7	−17,7
43 aud	16,2	14,9	−8,0	16,5	16,3	−1,1
51 aut	4,8	5,7	19,0	1,2	1,6	38,0
52 a-m	13,8	20,4	48,4	5,2	7,2	38,8
53 top	9,6	8,9	−6,4	2,2	2,1	−3,6
71 il tcc	16,2	17,5	7,8	7,3	7,8	5,7
72 il vis	0,3	0,5	68,5	0,3	0,3	18,3
73 il aud	0,4	0,4	3,7	0,4	0,4	−6,9
74 il phy	6,3	5,7	−10,4	5,3	4,4	−16,9
75 im tcc	5,8	4,9	−14,4	3,2	3,1	−3,9
76 im vis	0,8	0,6	−23,4	0,5	0,5	−3,9
77 im aud	0,5	0,4	−11,1	0,4	0,5	22,3
78 im phy	5,3	5,5	3,0	4,6	5,8	25,1
79 tcc vis	0,3	0,2	−22,2	0,1	0,0	−48,3
80 tcc aud	0,7	0,7	9,1	0,2	0,2	55,2
81 tcc phy	1,8	2,0	12,0	0,6	0,3	−44,8
82 vis aud	0,2	0,2	−13,6	0,2	0,3	65,6
83 vis phy	0,8	0,7	−1,3	0,6	0,7	24,2
84 aud phy	0,5	0,5	11,6	0,6	0,5	−22,4
99 autres	7,3	8,3	12,8	2,5	2,6	3,5
Difficulté	1435,2	1366,4	−4,8	786,1	729,7	−7,2
Handicapé	138,7	147,1	6,1	94,7	7,0	2,5
Total	1573,8	1513,5	−3,8	880,8	826,8	−6,1
Effectifs	279494	269601	−3,5	260380	251587	−3,4

Tableau 7
Prévalence par catégorie selon la langue d'enseignement
secteur public - 1994-1995

	PRÉSCOLAIRE			PRIMAIRE		
Codes	**Français**	**Anglais**	**Différence en %**	**Français**	**Anglais**	**Différence en %**
01 al	27,8	11,3	−59,2	472,7	742,1	57,0
02 ag	42,4	11,3	−73,3	304,7	494,2	62,2
12 tc	11,6	9,3	−19,8	195,9	173,6	−11,4
13 tgc ent	0,8	0,0	−100,0	9,0	5,8	−35,9
14 tgc	0,2	0,0	−100,0	1,8	6,4	244,9
21 il	5,6	5,2	−7,4	31,6	44,8	42,0
22 im	16,2	8,2	−49,2	13,8	12,9	−6,2
23 ip	3,6	1,0	−71,1	5,7	1,0	−82,4
31 ml	10,5	16,5	57,7	9,2	8,0	−13,8
32 mg	7,9	7,2	−8,7	6,9	9,0	30,7
35 org	3,4	3,1	−10,4	5,6	8,2	45,6
41 vis	2,4	2,1	−15,8	4,7	6,0	28,5
43 aud	12,7	15,5	21,9	15,5	16,1	4,1
51 aut	3,4	2,1	−40,2	3,4	6,8	98,0
52 a-m	9,6	1,0	−89,2	15,0	5,0	−66,8
53 top	3,4	1,0	−70,1	5,9	3,4	−42,7
71 il tcc	3,1	4,1	32,3	12,0	20,5	71,6
72 il vis	0,2	1,0	363,2	0,4	0,8	120,7
73 il aud	0,1	0,0	−100,0	0,4	0,8	120,7
74 il phy	2,8	4,1	48,2	5,0	5,4	7,3
75 im tcc	1,6	1,0	−33,8	4,1	3,6	−12,5
76 im vis	0,8	1,0	32,3	0,6	0,8	44,3
77 im aud	0,2	0,0	−100,0	0,4	0,8	78,6
78 im phy	4,0	3,1	−22,8	5,8	4,0	−31,0
79 tcc vis	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	−100,0
80 tcc aud	0,1	0,0	−100,0	0,5	0,4	−21,9
81 tcc phy	0,2	2,1	826,3	1,1	2,4	125,1
82 vis aud	0,0	0,0	0,0	0,2	0,4	70,5
83 vis phy	0,4	3,1	594,7	0,7	0,8	10,3
84 aud phy	0,6	0,0	−100,0	0,5	0,4	−21,9
99 autres	4,8	18,6	287,8	4,7	13,5	189,9
Difficulté	88,4	37,1	−58,0	1015,7	1467,0	44,4
Handicapé	92,1	95,9	4,0	122,1	130,8	7,2
Total	180,5	133,0	−26,3	1137,8	1597,8	40,4
Effectifs	89863	9701	−89,2	470951	50219	−89,3

Tableau 8.A
Évolution de la prévalence selon la langue d'enseignement
secteur public – préscolaire

	FRANÇAIS			ANGLAIS		
Codes	**1992-1993**	**1994-1995**	**Différence en %**	**1992-1993**	**1994-1995**	**Différence en %**
01 al	47,1	27,8	−41,0	15,4	11,3	−26,3
02 ag	45,6	42,4	−7,0	14,2	11,3	−20,2
12 tc	16,8	11,6	−31,3	29,6	9,3	−68,6
13 tgc ent	1,5	0,8	−48,8	1,2	0,0	−100,0
14 tgc	0,0	0,2	100,0	0,0	0,0	0,0
21 il	6,7	5,6	−17,1	3,6	5,2	45,2
22 im	10,0	16,2	62,4	5,9	8,2	39,4
23 ip	3,7	3,6	−3,1	3,6	1,0	−71,0
31 ml	8,4	10,5	25,1	2,4	16,5	596,8
32 mg	8,2	7,9	−4,0	8,3	7,2	−12,9
35 org	4,1	3,4	−14,9	3,6	3,1	−12,9
41 vis	4,3	2,4	−43,2	4,7	2,1	−56,4
43 aud	13,7	12,7	−7,3	14,2	15,5	8,9
51 aut	2,8	3,4	23,8	14,2	2,1	−85,5
52 a-m	8,7	9,6	9,5	1,2	1,0	−12,9
53 top	5,3	3,4	−35,2	1,2	1,0	−12,9
71 il tcc	3,2	3,1	−1,6	8,3	4,1	−50,2
72 il vis	0,0	0,2	100,0	2,4	1,0	−56,4
73 il aud	0,1	0,1	−12,2	1,2	0,0	−100,0
74 il phy	4,8	2,8	−42,2	4,7	4,1	−12,9
75 im tcc	2,5	1,6	−38,5	0,0	1,0	100,0
76 im vis	0,5	0,8	53,7	3,6	1,0	−71,0
77 im aud	0,3	0,2	−12,2	0,0	0,0	0,0
78 im phy	6,8	4,0	−41,4	7,1	3,1	−56,4
79 tcc vis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
80 tcc aud	0,4	0,1	−70,7	0,0	0,0	0,0
81 tcc phy	0,4	0,2	−41,4	0,0	2,1	100,0
82 vis aud	0,1	0,0	−100,0	0,0	0,0	0,0
83 vis phy	0,5	0,4	−12,2	4,7	3,1	−34,7
84 aud phy	0,4	0,6	46,4	2,4	0,0	−100,0
99 autres	3,9	4,8	21,9	16,6	18,6	12,0
Difficulté	117,8	88,4	−25,0	63,9	37,1	−41,9
Handicapé	93,1	92,1	−1,0	110,1	95,9	−12,9
Total	210,9	180,5	−14,4	174,0	133,0	−23,6
Effectifs	78 942	89 863	13,8	8 450	9 701	14,8

Tableau 8.B
Évolution de la prévalence selon la langue d'enseignement
secteur public – primaire

	FRANÇAIS			ANGLAIS		
Codes	**1992-1993**	**1994-1995**	**Différence en %**	**1992-1993**	**1994-1995**	**Différence en %**
01 al	576,2	472,7	−18,0	827,0	742,1	−10,3
02 ag	296,6	304,7	2,7	455,9	494,2	8,4
12 tc	167,5	195,9	17,0	182,4	173,6	−4,8
13 tgc ent	8,0	9,0	12,6	3,2	5,8	78,5
14 tgc	2,8	1,8	−32,9	5,9	6,4	8,7
21 il	31,3	31,6	0,7	41,0	44,8	9,2
22 im	12,7	13,8	8,3	13,1	12,9	−1,5
23 ip	6,0	5,7	−5,4	1,8	1,0	−45,3
31 ml	8,8	9,2	4,4	7,1	8,0	12,6
32 mg	7,0	6,9	−1,4	6,5	9,0	38,5
35 org	5,8	5,6	−3,9	7,5	8,2	9,1
41 vis	5,0	4,7	−7,7	6,1	6,0	−1,5
43 aud	16,0	15,5	−3,3	19,2	16,1	−16,0
51 aut	2,8	3,4	20,6	5,3	6,8	28,8
52 a-m	10,3	15,0	46,2	3,4	5,0	44,8
53 top	5,9	5,9	−0,5	6,9	3,4	−50,8
71 il tcc	11,2	12,0	6,8	19,2	20,5	6,8
72 il vis	0,3	0,4	26,4	0,2	0,8	293,9
73 il aud	0,3	0,4	18,0	1,4	0,8	−43,7
74 il phy	5,8	5,0	−13,5	6,1	5,4	−11,4
75 im tcc	4,5	4,1	−8,2	5,3	3,6	−31,8
76 im vis	0,6	0,6	−12,7	1,2	0,8	−34,3
77 im aud	0,4	0,4	9,3	1,0	0,8	−21,2
78 im phy	5,1	5,8	12,8	3,4	4,0	15,9
79 tcc vis	0,2	0,1	−8,9	0,4	0,0	−100,0
80 tcc aud	0,4	0,5	31,5	0,8	0,4	−50,8
81 tcc phy	1,2	1,1	−13,2	1,0	2,4	136,4
82 vis aud	0,2	0,2	27,3	0,4	0,4	−1,5
83 vis phy	0,7	0,7	1,2	0,2	0,8	293,9
84 aud phy	0,6	0,5	−10,7	0,2	0,4	97,0
99 autres	4,1	4,7	14,0	14,2	13,5	−4,3
Difficulté	1 082,4	1 015,7	−6,2	1 515,4	1 467,0	−3,2
Handicapé	116,0	122,1	5,2	131,8	130,8	−0,8
Total	1 198,5	1 137,8	−5,1	1 647,3	1 597,8	−3,0
Effectifs	490 416	470 951	−4,0	49 458	50 219	1,5

Tableau 9.A
Prévalence par catégorie selon la région - Secteur public - 1994-1995 - *Préscolaire*
(On trouvera la liste des directions régionales en annexe)

Codes	BSLG 010	SLSJ 020	QCA 030	MBF 040	EST 050	LLL 061	MONT 062	MTL 063	OUT 070	AT 080	CN 090	CSC 100	Moyenne
01 al	88,0	83,1	31,2	46,1	37,8	2,5	9,2	13,3	21,2	81,2	6,3	20,1	26,2
02 ag	62,6	94,7	58,6	69,2	10,8	16,1	40,3	6,2	30,8	109,6	157,3	0,0	39,4
12 tc	11,9	9,2	12,6	19,2	5,4	3,1	8,1	17,1	3,9	24,4	31,5	0,0	11,3
13 tgc ent	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	1,9	0,0	0,0	0,0	0,7
14 tgc	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
21 il	3,4	2,3	6,7	5,1	2,7	6,2	6,3	2,9	21,2	0,0	0,0	0,0	5,5
22 im	13,5	6,9	18,5	19,2	16,2	19,2	15,5	10,5	17,3	20,3	18,9	0,0	15,5
23 ip	0,0	0,0	2,2	2,6	5,4	7,4	4,0	2,9	1,9	0,0	0,0	0,0	3,3
31 mi	6,8	11,5	12,6	5,1	2,7	6,2	11,5	16,6	15,4	8,1	25,2	0,0	11,0
32 mg	3,4	4,6	5,2	10,2	2,7	5,6	2,3	16,2	15,4	0,0	18,9	0,0	7,8
35 org	0,0	16,2	1,5	3,8	5,4	5,6	1,7	1,9	3,9	4,1	6,3	0,0	3,4
41 vis	0,0	6,9	1,5	1,3	0,0	1,2	5,2	1,9	0,0	4,1	12,6	0,0	2,4
43 aud	6,8	18,5	10,4	7,7	10,8	13,0	9,8	20,0	15,4	16,2	0,0	20,1	13,0
51 aut	1,7	0,0	3,7	3,8	0,0	3,7	0,0	6,2	1,9	8,1	12,6	0,0	3,3
52 a-m	13,5	11,5	4,5	10,2	2,7	9,9	3,5	14,3	3,9	16,2	6,3	0,0	8,7
53 top	3,4	6,9	0,0	5,1	2,7	4,3	0,6	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2
71 il tcc	6,8	0,0	1,5	10,2	0,0	2,5	0,6	2,9	9,6	8,1	0,0	0,0	3,2
72 il vis	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,9	0,0	0,0	0,0	0,3
73 il aud	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
74 il phy	1,7	4,6	3,0	1,3	0,0	2,5	2,3	4,3	7,7	0,0	0,0	0,0	2,9
75 im tcc	0,0	0,0	2,2	2,6	2,7	0,6	1,2	1,9	1,9	4,1	0,0	0,0	1,5
76 im vis	0,0	6,9	0,0	0,0	0,0	0,6	0,6	1,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,8
77 im aud	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
78 im phy	5,1	0,0	1,5	3,8	2,7	2,5	6,9	3,3	5,8	4,1	18,9	0,0	3,9
79 tcc vis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
80 tcc aud	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
81 tcc phy	3,4	0,0	0,7	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
82 vis aud	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
83 vis phy	1,7	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7
84 aud phy	0,0	0,0	1,5	1,3	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
99 autres	5,1	2,3	6,7	0,0	16,2	2,5	0,6	10,9	13,5	24,4	6,3	0,0	6,1
Difficulté	169,3	189,3	109,0	139,6	56,7	27,8	63,8	42,3	79,0	215,1	195,1	20,1	83,4
Handicapé	74,5	97,0	77,9	91,0	70,2	87,2	66,7	126,0	117,5	117,7	125,9	20,1	92,5
Total	243,8	286,3	186,9	230,6	127,0	115,0	130,5	168,3	196,5	332,8	321,0	40,2	175,9
Nb, EHDAA	144	124	252	180	47	186	227	354	102	82	51	2	1751
Effectifs totaux	5907	4331	13482	7806	3702	16179	17388	21028	5191	2464	1589	497	99564

Tableau 9.B
Prévalence par catégorie selon la région - Secteur public - 1994-1995 - *Primaire*
(On trouvera la liste des directions régionales en annexe)

Codes	BSLG 010	SLSJ 020	QCA 030	MBF 040	EST 050	LLL 061	MONT 062	MTL 063	OUT 070	AT 080	CN 090	CSC 100	Moyenne
01 al	655,8	646,3	615,8	326,5	776,4	265,0	493,2	529,3	365,7	746,7	691,0	993,2	498,6
02 ag	242,8	219,7	279,0	251,1	278,5	259,1	431,3	363,6	467,5	345,4	161,5	13,7	322,8
12 tc	201,9	144,5	163,5	247,6	229,7	135,4	205,9	207,3	281,5	276,2	197,4	0,0	193,8
13 tgc ent	0,8	1,9	7,1	2,4	19,5	5,4	4,1	23,8	2,3	4,9	5,1	0,0	8,7
14 tgc	3,2	4,2	0,5	6,8	0,5	2,2	1,0	2,2	4,2	3,5	2,6	0,0	2,3
21 if	40,9	31,8	30,7	23,2	44,6	28,3	35,8	28,0	58,1	39,9	26,9	0,0	32,8
22 im	13,9	16,6	16,3	16,8	15,8	13,0	11,5	11,2	17,4	15,4	12,8	6,8	13,7
23 ip	9,1	6,4	6,8	8,1	9,3	3,3	3,4	4,1	7,5	2,8	5,1	0,0	5,2
31 ml	9,9	19,7	9,9	8,9	6,5	6,1	8,0	9,3	11,3	9,8	11,5	0,0	9,1
32 mg	6,3	6,1	8,0	5,7	5,6	4,8	4,0	11,2	11,3	4,9	14,1	13,7	7,1
35 org	8,7	13,6	1,9	5,1	3,7	5,9	7,1	4,5	6,8	9,8	7,7	0,0	5,9
41 vis	5,6	6,4	3,0	3,8	4,2	3,7	6,2	4,9	4,5	7,0	9,0	6,8	4,8
43 aud	13,5	18,2	12,7	8,6	11,6	13,1	15,1	23,2	12,1	21,0	21,8	20,5	15,6
51 aut	6,7	3,8	3,4	3,8	1,9	2,5	1,4	7,1	3,0	2,1	3,8	27,4	3,7
52 a-m	10,7	13,2	7,8	17,6	24,2	12,3	16,3	17,5	9,4	13,3	9,0	0,0	14,0
53 top	3,6	6,8	0,1	7,8	5,1	7,3	1,8	13,3	2,3	1,4	5,1	0,0	5,7
71 il tcc	16,3	11,7	9,7	27,8	13,5	12,3	10,6	10,2	17,0	12,6	12,8	6,8	12,8
72 il vis	0,4	0,0	0,0	0,3	2,3	0,6	0,4	0,4	0,0	0,7	0,0	0,0	0,4
73 il aud	0,0	0,0	0,5	0,0	0,9	0,4	0,7	0,3	0,4	0,0	0,0	0,0	0,4
74 il phy	5,6	10,6	3,5	5,1	7,4	3,0	4,6	5,3	9,8	2,8	5,1	6,8	5,0
75 im tcc	4,4	0,4	4,5	4,1	3,7	3,6	2,8	5,4	6,0	6,3	5,1	0,0	4,0
76 im vis	0,0	2,3	0,7	0,8	1,9	0,4	0,2	0,5	0,0	0,0	1,3	0,0	0,6
77 im aud	0,8	0,4	0,5	0,0	0,0	0,4	0,4	0,7	0,4	0,7	1,3	0,0	0,5
78 im phy	5,2	4,5	3,8	3,2	9,3	4,9	6,7	5,6	9,1	9,1	5,1	0,0	5,6
79 tcc vis	0,4	0,4	0,0	0,3	0,9	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
80 tcc aud	0,0	0,0	0,4	0,0	0,9	0,3	0,3	1,3	0,4	0,7	0,0	0,0	0,5
81 tcc phy	0,4	1,1	1,4	1,4	0,0	0,3	1,0	2,2	1,5	1,4	2,6	0,0	1,2
82 vis aud	1,2	0,0	0,1	0,3	0,0	0,1	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
83 vis phy	1,2	0,4	1,8	0,0	0,5	0,6	0,4	0,8	0,4	0,7	1,3	0,0	0,7
84 aud phy	1,2	0,8	0,5	0,3	0,0	0,3	0,2	0,8	0,4	0,7	1,3	0,0	0,5
99 autres	2,0	0,0	11,6	0,0	2,8	3,7	4,2	8,7	7,9	4,2	3,8	6,8	5,5
Difficulté	1145,4	1048,3	1096,5	857,6	1349,2	695,4	1171,3	1154,2	1179,2	1416,5	1084,6	1006,8	1059,1
Handicapé	127,0	143,3	109,1	129,7	132,0	103,3	107,6	149,3	138,9	127,2	139,7	95,9	122,9
Total	1272,4	1191,6	1205,6	987,4	1481,2	798,7	1278,9	1303,5	1318,1	1543,7	1224,4	1102,7	1182,0
Nb, EHDAA	3207	3151	8850	3653	3186	7119	12647	12975	3493	2208	955	161	61605
Effectifs totaux	25205	26443	73406	36998	21509	89132	98893	99539	26500	14303	7800	1460	521188

Tableau 15.A
Évolution du lieu de scolarisation des EHDAA – Public et privé
Préscolaire

	Classe ordinaire		Classe spéciale		École spéciale		Autre		Nombre total d'élèves	
Codes	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**
01 al	99%	97%	1%	3%	0%	0%	0%	0%	1101	261
02 ag	94%	85%	6%	15%	0%	1%	0%	0%	115	394
12 tc	82%	93%	7%	8%	7%	0%	4%	1%	164	122
13 tgc ent										
14 tgc										
21 il	89%	65%	11%	8%	0%	27%	0%	0%	57	74
22 im	59%	63%	25%	15%	14%	22%	2%	0%	110	164
23 ip	10%	5%	52%	7%	29%	83%	10%	5%	31	42
31 ml	92%	72%	0%	3%	8%	4%	0%	22%	88	110
32 mg	89%	50%	7%	3%	4%	33%	0%	14%	46	78
35 org	73%	100%	2%	0%	2%	0%	24%	0%	63	34
41 vis	65%	88%	35%	0%	0%	13%	0%	0%	20	24
43 aud	35%	31%	38%	26%	18%	39%	10%	4%	167	159
51 aut	40%	23%	24%	4%	3%	60%	33%	13%	93	53
52 a-m		56%		18%		26%		0%		123
53 top		28%		0%		13%		59%		32
71 il tcc	25%	78%	15%	3%	31%	20%	29%	0%	129	40
72 il vis	0%	67%	25%	0%	75%	0%	0%	33%	4	3
73 il aud	100%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2	1
74 il phy	57%	56%	14%	5%	29%	39%	0%	0%	35	41
75 im tcc	9%	20%	20%	10%	71%	70%	0%	0%	35	30
76 im vis	0%	25%	0%	38%	0%	13%	0%	25%	0	8
77 im aud	50%	17%	50%	0%	0%	83%	0%	0%	2	6
78 im phy	24%	42%	10%	0%	61%	53%	4%	6%	67	53
79 tcc vis	50%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	4	0
80 tcc aud	50%	100%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	2	1
81 tcc phy	83%	100%	0%	0%	17%	0%	0%	0%	6	4
82 vis aud	67%	0%	33%	0%	0%	100%	0%	0%	3	1
83 vis phy	100%	29%	0%	0%	0%	14%	0%	57%	2	7
84 aud phy	100%	0%	0%	20%	0%	80%	0%	0%	2	5
99 autres	37%	35%	27%	11%	25%	3%	11%	50%	113	62

Tableau 15.B
Évolution du lieu de scolarisation des EHDAA - Public et privé
Primaire

	Classe ordinaire		Classe spéciale		École spéciale		Autre		Nombre total d'élèves	
Codes	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**
01 al	97%	99%	3%	1%	0%	0%	0%	0%	47222	26038
02 ag	52%	64%	46%	34%	2%	2%	0%	0%	15015	17142
12 tc	59%	69%	28%	23%	12%	7%	2%	1%	7343	11130
13 tgc ent										
14 tgc										
21 il	28%	33%	66%	62%	6%	5%	0%	0%	2020	1752
22 im	15%	31%	56%	47%	28%	22%	1%	0%	747	743
23 ip	2%	3%	47%	36%	40%	54%	11%	7%	268	352
31 ml	75%	77%	13%	15%	6%	6%	6%	3%	308	499
32 mg	65%	59%	18%	13%	14%	22%	3%	6%	301	376
35 org	66%	85%	16%	10%	5%	1%	14%	3%	440	305
41 vis	73%	81%	20%	6%	7%	14%	0%	0%	307	249
43 aud	64%	72%	17%	11%	17%	16%	2%	2%	927	827
51 aut	18%	18%	28%	31%	22%	49%	32%	2%	869	256
52 a-m		34%		46%		19%		0%		858
53 top		17%		19%		41%		23%		296
71 il tcc	15%	27%	48%	52%	35%	20%	2%	0%	1124	737
72 il vis	34%	24%	37%	62%	18%	5%	11%	10%	38	21
73 il aud	19%	14%	58%	64%	23%	23%	0%	0%	26	22
74 il phy	24%	33%	58%	39%	17%	28%	2%	0%	299	304
75 im tcc	7%	15%	42%	33%	48%	52%	3%	1%	333	286
76 im vis	4%	27%	36%	40%	60%	23%	0%	10%	25	30
77 im aud	33%	34%	22%	24%	44%	41%	0%	0%	18	29
78 im phy	6%	16%	28%	31%	62%	50%	4%	2%	354	340
79 tcc vis	13%	71%	20%	14%	33%	14%	33%	0%	15	7
80 tcc aud	40%	18%	13%	21%	47%	57%	0%	4%	15	28
81 tcc phy	13%	62%	24%	27%	63%	11%	0%	0%	113	63
82 vis aud	71%	54%	14%	15%	0%	31%	14%	0%	7	13
83 vis phy	39%	32%	22%	18%	22%	42%	17%	8%	18	38
84 aud phy	29%	27%	57%	23%	14%	46%	0%	4%	7	26
99 autres	17%	15%	42%	9%	37%	15%	5%	61%	979	291

Tableau 15.C
Évolution du lieu de scolarisation des EHDAA – Public et privé
Secondaire

	Classe ordinaire		Classe spéciale		École spéciale		Autre		Nombre total d'élèves	
Codes	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**	**88-89**	**94-95**
01 al	51%	53%	47%	47%	1%	0%	0%	0%	19905	21182
02 ag	25%	20%	68%	74%	7%	5%	0%	0%	22549	27244
12 tc	39%	35%	41%	44%	12%	10%	8%	11%	7841	12739
13 tgc ent										
14 tgc										
21 il	7%	5%	73%	78%	20%	17%	0%	0%	2349	1867
22 im	0%	3%	47%	54%	52%	43%	1%	0%	1021	1053
23 ip	0%	0%	35%	30%	47%	60%	18%	10%	384	604
31 ml	52%	54%	23%	35%	24%	9%	0%	2%	128	261
32 mg	29%	38%	19%	21%	34%	31%	18%	10%	217	325
35 org	57%	59%	21%	26%	11%	5%	11%	10%	168	207
41 vis	59%	63%	14%	18%	27%	18%	0%	0%	222	223
43 aud	48%	61%	33%	32%	14%	4%	5%	3%	651	758
51 aut	8%	6%	27%	31%	43%	62%	21%	2%	1567	190
52 a-m		7%		73%		19%		1%		153
53 top		7%		26%		55%		12%		321
71 il tcc	5%	3%	45%	71%	42%	25%	9%	1%	1189	652
72 il vis	0%	11%	48%	51%	44%	26%	7%	11%	27	35
73 il aud	37%	10%	51%	48%	11%	43%	0%	0%	35	42
74 il phy	8%	6%	30%	61%	62%	33%	0%	0%	323	307
75 im tcc	2%	1%	29%	39%	66%	58%	3%	1%	463	421
76 im vis	3%	2%	36%	40%	61%	36%	0%	21%	33	47
77 im aud	0%	3%	16%	31%	76%	65%	8%	2%	25	65
78 im phy	0%	4%	32%	39%	63%	57%	5%	1%	337	329
79 tcc vis	8%	43%	38%	29%	15%	29%	38%	0%	13	7
80 tcc aud	0%	16%	46%	68%	54%	11%	0%	5%	13	19
81 tcc phy	23%	23%	19%	50%	50%	23%	8%	5%	26	40
82 vis aud	14%	17%	57%	75%	14%	8%	14%	0%	7	12
83 vis phy	11%	10%	11%	17%	22%	60%	56%	13%	9	30
84 aud phy	33%	22%	33%	52%	33%	26%	0%	0%	6	23
99 autres	6%	10%	27%	17%	49%	19%	18%	54%	1117	166

ANNEXE 4

LES DIRECTIONS RÉGIONALES

010 Bas-Saint-Laurent—Gaspésie (BSLG)

020 Saguenay—Lac-Saint-Jean (SLSJ)

030 Québec-Chaudière-Appalaches (QCA)

040 Mauricie—Bois-Francs (MBF)

050 Estrie (EST)

061 Laval-Laurentides-Lanaudière (LLL)

062 Montérégie (MONT)

063 Montréal (MTL)

070 Outaouais (OUT)

080 Abitibi-Témiscamingue (AT)

090 Côte-Nord (CN)

100 DCR : Commission scolaire Crie (CSC)

ANNEXE 5

LES TYPES DE REGROUPEMENT

I. Intégration en *classe ordinaire* avec soutien à l'enseignant ou à l'enseignante et à l'élève. L'élève est intégré en classe ordinaire pour la grande majorité du temps scolaire et il reçoit des services à l'intérieur de sa classe. L'élève peut aussi être retiré de son groupe jusqu'à un maximum de trois heures par semaine pour recevoir seul ou en petit groupe des services d'un spécialiste (exemple, enseignant dit en dénombrement flottant, orthophoniste, etc.).

II. Intégration en *classe ordinaire* avec participation à une classe-ressource. L'élève est intégré à la classe ordinaire durant plus de la moitié du temps scolaire. Pour certaines activités (exemple, l'enseignement des mathématiques ou de la langue d'enseignement) il est pendant plus de trois heures par semaine dans un groupe restreint.

III. *Classe spéciale* homogène, où sont placés des élèves d'une seule grande catégorie de difficultés.

IV. *Classe spéciale* hétérogène, où sont placés des élèves de plus d'une grande catégorie de difficultés.

V. *École spéciale,* où plus de 50% des élèves sont considérés comme étant en difficulté dans l'ordre d'enseignement des élèves en cause.

VI. Scolarisation en *centre d'accueil,* c'est-à-dire dans un bâtiment qui est la propriété d'un centre d'accueil.

VII. Scolarisation en *centre hospitalier* pour une raison autre qu'une incapacité physique temporaire de se rendre à l'école.

VIII. Scolarisation *à domicile* pour une raison autre qu'une incapacité physique temporaire de se rendre à l'école.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe
Présidente de la Commission
Spécialiste de musique au primaire
École Monseigneur-Dumas
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

BÉLISLE, Philippe
Directeur des services éducatifs et
des ressources humaines
Commission scolaire de Huntingdon
Huntingdon

BÉLIVEAU, Cécile
Enseignante
École Rabeau
Commission scolaire de l'Eau-Vive
Longueuil

BOUCHARD, Marjolaine
Directrice
École Le Roseau
Commission scolaire Valin
Chicoutimi-Nord

CADIEUX, Jean
Directeur
École Sainte-Famille
Commission scolaire des Cantons
Granby

DALCOURT, Claude
Enseignant
École Saint-Jude
Commission scolaire de l'Eau-Vive
Longueuil

DUCLOS, Germain
Orthopédagogue et psychoéducateur
Beloeil

DUPUY-WALKER, Louise
Professeure
Département des sciences
de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Montréal

ELLIOTT, Kenneth
Directeur adjoint
Académie Laurenhill
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Montréal

GAGNON, Magelline
Orthopédagogue
École Paul-VI
Commission scolaire Lotbinière
Québec

GERVAIS, Marie
Enseignante au préscolaire
Écoles l'Avenir et Durham-Sud
Commission scolaire des Chênes
Drummondville

LAFRANCE, Daniel
Responsable de service de garde
École Marguerite-Bourgeois
Commission des écoles catholiques
de Québec
Québec

MALLETTE, Danièle
Directrice
École Saint-Pierre-Claver
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Montréal

PIOTTE, Lucie
Parent
Richelieu

Coordonnatrice

ROY, Josée

***DAUPHINAIS, Lynn**
a participé au début des travaux
de la Commission

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat
et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BORODIAN, Aline
Étudiante
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GAGNON, Jean
Enseignant
Collège de Lévis
Lévis

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice régionale
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des
producteurs agricoles de la région
de Québec
Québec

GOYETTE, André
Consultant, Ressources humaines
Alcan Aluminium ltée
Chicoutimi

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

LAGACÉ, Paul
Directeur d'école primaire
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Enseignant
Commission scolaire Laure-Conan
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux affaires publiques
Université de Montréal
Westmount

MONTICONE, Pietro
Enseignant
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Lorraine

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, Ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie-Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

TREMBLAY, Hélène
Professeure
Département d'économie et de sciences administratives
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Trois sièges vacants

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

LUCIER, Pierre
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine
Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain
PROULX, Jean

LISTE DES PUBLICATIONS RÉCENTES ET ENCORE DISPONIBLES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

AVIS

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire *(1996)*	50-0412
Le Financement des universités *(1996)*	50-0411
Pour un accès réel des adultes à la formation continue *(1996)*	50-0410
La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière *(1996)*	50-0409
Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action *(1996)*	50-0408
La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise *(1996)*	50-0407
Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion *(1995)*	50-0406
Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants *(1995)*	50-0405
Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui *(1995)*	50-0403
Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire *(1995)*	50-0402
Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes *(1995)*	50-0401
La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal *(1995)*	50-0399
Réactualiser la mission universitaire *(1995)*	50-0398
Rénover le curriculum du primaire et du secondaire *(1994)*	50-0397
L'Enseignement supérieur et le développement économique *(1994)*	50-0396
Vers un modèle de financement en éducation des adultes *(1993)*	50-0394
Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires *(1994)*	50-0393
Des conditions pour faire avancer l'école *(1993)*	50-0391

* Envoi sur demande.

Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles *(1993)* 50-0390

L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle *(1992)* 50-0388

Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver *(1992)* 50-0387

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation – L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean *(1992)* 50-0386

En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré *(1991)* 50-0384

La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité *(1991)* 50-0383

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

1994/1995 – Vers la maîtrise du changement en éducation 50-0162

1993/1994 – Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire *(1996)* 50-2084

L'École montréalaise et son milieu : quelques points de repère *(1996)* 50-2083

L'Alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation *(1995)* 50-2082

Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux *(1995)* 50-2081

L'Éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer *(1993)* 50-2080

Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques *(1993)* 50-2079

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest,
4e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél.: (418) 643-3851
(514) 873-5056

50-0413