

# RENCONTRES

des partenaires  
en éducation



## DOCUMENT D'APPUI À LA RÉFLEXION

Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté

25 octobre 2010, Québec

# RENCONTRES

des partenaires  
en éducation



## DOCUMENT D'APPUI À LA RÉFLEXION

Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté

25 octobre 2010, Québec

*Nous remercions les membres du sous-comité du Groupe de concertation en adaptation scolaire dont les travaux sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont été utiles à la préparation du présent document.*

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010

ISBN : 978-2-550-60125-8 (Imprimé)  
IBNN : 978-2-550-60127-2 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2010

10-00471

## Message de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport



À la suite de l'application de la politique de l'adaptation scolaire, de nombreuses actions ont été mises en place depuis 10 ans. Aujourd'hui, il m'apparaît nécessaire qu'ensemble nous fassions le point sur la réussite des élèves en difficulté et sur leur intégration en classe ordinaire. Il est important de proposer des solutions qui conviennent à la fois aux élèves, aux parents, aux enseignants, aux gestionnaires et au personnel des services éducatifs complémentaires.

Cela dit, il ne faut pas ignorer la complexité et la nature sensible de cette problématique. Poser la question de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté engage le débat sur la voie des droits de la personne. De nombreux encadrements juridiques, en plus de la Loi sur l'instruction publique, balisent ces droits. Il suffit de penser aux chartes canadienne et québécoise, aux conventions internationales, à la jurisprudence, sans compter la politique gouvernementale. À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité, adoptée en juin 2009 pour accroître la participation sociale des personnes handicapées.

Il y a là un défi de taille. Les difficultés liées à l'intégration de ces jeunes sont réelles et les solutions ne sont pas simples. Nous devons aborder ces questions en toute transparence et chercher ensemble des solutions applicables concrètement, dans un climat de respect des personnes. De part et d'autre, nous avons des engagements à prendre pour favoriser la réussite de tous les élèves et mettre en œuvre les meilleures pratiques en matière d'intégration scolaire. C'est à ce rendez-vous que je vous convie.

La ministre,

A handwritten signature in black ink, reading "Line Beauchamp". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

LINE BEAUCHAMP

# Table des matières

Définitions .....	8
<b>1. État de situation .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Les données sur les élèves handicapés ou en difficulté         d'adaptation ou d'apprentissage : faits saillants.....</b>	<b>11</b>
1.1.1. Les données générales.....	12
1.1.2. Les données sur l'intégration .....	17
1.1.3. Les données sur la réussite .....	21
<b>1.2. Le financement de l'adaptation scolaire.....</b>	<b>22</b>
1.2.1. Les mesures de financement pour l'adaptation scolaire au Québec.....	22
1.2.2. Le financement de l'adaptation scolaire ailleurs dans le monde .....	27
<b>1.3. Les conventions collectives du personnel enseignant des         commissions scolaires.....</b>	<b>28</b>
<b>1.4. L'effectif du personnel en soutien aux élèves handicapés         ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage .....</b>	<b>29</b>
<b>2. Thèmes de discussion .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1. L'école inclusive.....</b>	<b>33</b>
2.1.1. L'historique des orientations au Québec.....	33
2.1.2. Les principaux référentiels québécois.....	39
2.1.3. L'école inclusive ailleurs au Canada.....	40
2.1.4. Les conventions internationales et les travaux de l'UNESCO .....	42

*Dans le contexte d'une école inclusive qui assure une place à tous ses élèves, quels succès et quelles difficultés ont été vécus? Quelles sont les conditions pour assurer le succès de cette orientation?*

<b>2.2. Le droit à l'éducation pour tous .....</b>	<b>46</b>
2.2.1. L'évolution du droit et de la jurisprudence au Québec et au Canada.....	46
2.2.2. La contrainte excessive et le droit des autres élèves : quelques balises.....	47
2.2.3. Les données de la recherche .....	48

***Comment, concrètement, peut-on assurer à tous les élèves l'accès à une éducation de qualité, et ce, dans la perspective de la recherche d'un juste équilibre entre tous?***

<b>2.3. Les défis à relever.....</b>	<b>52</b>
2.3.1. La formation initiale et la formation continue du personnel enseignant .....	52
2.3.2. La formation continue du personnel de direction .....	53
2.3.3. Le partenariat avec les parents.....	54
2.3.4. L'arrimage avec le réseau de la santé et des services sociaux.....	55
2.3.5. La prévention et l'intervention rapide .....	55
2.3.6. La composition de la classe ordinaire.....	56
2.3.7. La gestion du temps .....	57
2.3.8. La gestion des plans d'intervention.....	57
2.3.9. L'organisation et l'évaluation continue des services éducatifs.....	57

***Dans le cadre du contexte budgétaire actuel, quels moyens concrets et applicables doit-on privilégier pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves ainsi que pour soutenir le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel de soutien et les parents?***

<b>ANNEXE : Organismes membres du groupe de concertation             en adaptation scolaire (GCAS) .....</b>	<b>60</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>61</b>

# Liste des tableaux

- Tableau 1a : Effectif scolaire en formation générale des jeunes et effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, réseau public
- Tableau 1b : Effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés, réseau public
- Tableau 1c : Effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés des établissements spécialisés en adaptation scolaire, réseau privé
- Tableau 2 : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour 2009-2010 par code de difficulté et par sexe, réseau public
- Tableau 3a : Proportion d'élèves HDAA en classe ordinaire et en classe spécialisée par région administrative, réseau public
- Tableau 3b : Proportion d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire, par région administrative et par langue d'enseignement, réseau public
- Tableau 4 : Nombre et proportion d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire par code de difficulté, réseau public
- Tableau 5 : Taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon l'année d'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire, réseau public
- Tableau 6 : Ressources allouées en adaptation scolaire (en dollars), année scolaire 2008-2009
- Tableau 7 : Statistiques sur les professionnels travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (en équivalents temps plein)
- Tableau 8 : Statistiques sur le personnel de soutien travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (en équivalents temps plein)
- Tableau 9 : Ajout de ressources enseignantes, 2006-2007 à 2008-2009

## **Définitions**

Les définitions suivantes servent à clarifier certains concepts afin de favoriser une compréhension commune de ces termes chez les participants à la rencontre, en cohérence avec les orientations ministérielles.

Il importe, d'entrée de jeu, de préciser que le présent document porte spécifiquement sur l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), de même que sur ses effets sur leur réussite et celle des autres élèves afin que cette intégration soit la plus harmonieuse possible, tel que le précise la Loi sur l'instruction publique.

Une intégration scolaire harmonieuse signifie que l'on favorise le développement du plein potentiel et la réponse aux besoins de tous les élèves de la classe, sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, afin que cela constitue une expérience positive pour toute la communauté éducative, y compris les parents.

Cependant, bien que l'intégration dans une classe ou un groupe ordinaire soit le premier moyen à privilégier, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) reconnaît la pertinence de la classe spécialisée ou de l'école spécialisée lorsque l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève le requiert ou lorsque son intégration à la classe ordinaire constitue une contrainte excessive ou porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves, tel que le précise la Loi sur l'instruction publique.

### **École inclusive et éducation inclusive**

Une école inclusive prend en considération la diversité des besoins de tous les élèves et reconnaît cette diversité comme une richesse pour la communauté scolaire. L'école inclusive applique les principes de l'éducation inclusive, concept élaboré dans la foulée des conventions et des ententes internationales, afin de pousser plus avant la prise en compte des droits fondamentaux, dont le droit à l'éducation, dans le domaine scolaire.

Sur le plan pratique, cette conception de l'éducation implique l'ajustement des services éducatifs et des stratégies pédagogiques afin de garantir un apprentissage de qualité pour tous, y compris les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ce, dans un système éducatif commun. Dans les travaux de l'UNESCO, l'éducation inclusive est souvent définie comme un processus, dont l'objet est d'atteindre un niveau raisonnable d'intégration scolaire tout en favorisant le développement optimal de chaque élève.



Il est à noter que, pour le Ministère, une approche dite « inclusive » n'exclut pas la possibilité qu'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage puisse fréquenter une classe spécialisée ou une école spécialisée, si l'analyse de ses besoins ou la situation le requiert. Il ne faut donc pas comprendre l'utilisation du terme « inclusive » comme une intention d'intégrer tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à la classe ordinaire.

## Intégration scolaire

L'intégration scolaire est le moyen privilégié, à certaines conditions, par la Loi sur l'instruction publique pour organiser les services éducatifs à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Bien plus que le simple placement de l'élève en classe ordinaire, l'intégration scolaire nécessite<sup>1</sup> :

- une « [...] interaction avec l'enseignant responsable de la classe ou les autres enfants [...]»;
- [que] l'enseignante responsable de la classe [reçoive] une formation spécifique la préparant à intégrer [l'élève] à son groupe [...];
- l'adaptation du programme d'enseignement et du matériel pédagogique en fonction du handicap [ou de la difficulté] que présente [l'élève] [...];
- que le bulletin scolaire [...] [fasse] état du fonctionnement et de l'évolution de [l'élève] en classe ordinaire [...] »

À des fins de financement et de collecte de données sur l'effectif scolaire, le Ministère a établi que, pour être considéré comme intégré en classe ordinaire, un élève doit y recevoir des services éducatifs pour plus de la moitié du temps d'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Système Charlemagne, déclaration en formation générale des jeunes, 2009-2010). Cette définition est celle qui est utilisée dans le présent document.

Notons que l'intégration scolaire est parfois définie comme le retour en classe ordinaire d'un élève après un séjour dans une classe spécialisée ou une école spécialisée. Cependant, dans le présent document, le terme « intégration scolaire » est uniquement employé pour décrire la situation d'un élève pour lequel il a été décidé d'organiser les services éducatifs en classe ordinaire pour au moins la moitié du temps d'enseignement. De la même façon, un élève scolarisé en classe spécialisée et qui participe aux activités de l'école avec les autres élèves, n'est pas considéré comme intégré s'il reçoit la majorité du temps d'enseignement dans la classe spécialisée.

---

<sup>1</sup> Voir le jugement de la Cour d'appel du Québec, arrêt Potvin, 2006, alinéas 94 à 97. Les italiques ne sont pas des citations mais ont été ajoutés afin de faciliter la compréhension du texte.

Par ailleurs, les conventions collectives du personnel enseignant<sup>2</sup> comprennent aussi des définitions de l'intégration. On y fait référence à l'intégration totale et à l'intégration partielle :

#### **« 8-9.02 Organisation des services**

##### A) Intégration

Aux fins d'application du présent article, les définitions suivantes s'appliquent :

- 1) l'intégration totale signifie le processus par lequel un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est intégré dans un groupe ordinaire pour la totalité de son temps de présence à l'école;
- 2) l'intégration partielle signifie le processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage d'un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est pour l'autre partie de son temps intégré dans un groupe ordinaire. »

---

<sup>2</sup> Le personnel enseignant est regroupé dans deux fédérations : la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE).

## **I. État de situation**

Cette première partie propose un tour d'horizon des principaux éléments qui cernent la problématique et le contexte de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, tant au Québec qu'au Canada et ailleurs dans le monde. Ces renseignements factuels fournissent des données objectives pour faciliter la préparation aux échanges et à la réflexion collective.

Y seront traités les éléments suivants : le portrait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec, accompagné de quelques comparaisons avec les données recueillies par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE); le financement de l'adaptation scolaire au Québec et ailleurs dans le monde; les principales dispositions des conventions collectives du personnel enseignant des commissions scolaires en matière d'adaptation scolaire; et, enfin, les données sur le personnel en soutien aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

### **I.1. Les données sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : faits saillants**

Chaque année, le Ministère reçoit des organismes scolaires des données sur la déclaration des clientèles. Ces données servent principalement au financement des commissions scolaires. Elles permettent aussi de constituer un portrait des effectifs fréquentant le réseau scolaire.

En ce qui a trait aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le Ministère s'est doté de définitions pour les besoins du financement et de la collecte de données. Ainsi, les élèves considérés comme « handicapés » ou comme ayant des troubles graves du comportement sont ceux qui, à la suite d'une évaluation diagnostique réalisée par un personnel qualifié, présentent des incapacités ou des limitations découlant d'une déficience ou d'un trouble se manifestant sur le plan scolaire et nécessitant des mesures d'appui. Lorsqu'il est question d'élèves « en difficulté », le Ministère considère les élèves à risque pour lesquels un plan d'intervention a été établi ainsi que les élèves qui correspondent aux définitions d'élèves en difficulté d'apprentissage et ceux présentant des troubles du comportement.

D'autres élèves font partie du groupe des élèves en difficulté dans les tableaux qui suivent : ceux qui présentent des troubles graves du comportement (avec ou sans entente de scolarisation MELS-MSSS) et ceux reconnus handicapés au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale<sup>3</sup>, c'est-à-dire les élèves handicapés inscrits à l'éducation préscolaire 4 ans et ceux âgés de 18 à 21 ans inscrits à l'enseignement secondaire.

### **1.1.1. Les données générales**

Le tableau 1a indique qu'au cours de la période de 2002-2003 à 2009-2010, le nombre total d'élèves en formation générale des jeunes dans le réseau public a diminué, passant de 1 001 050 en 2002-2003 à 885 575 élèves en 2009-2010<sup>4</sup>. Pour la période étudiée, la diminution de clientèle la plus importante se voit au primaire, soit une diminution d'environ 20 %.

La grande majorité des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se rencontre au primaire et au secondaire. Les élèves du préscolaire représentent, pour leur part, une faible proportion des élèves handicapés ou en difficulté déclarés par les commissions scolaires et l'évolution de cet effectif est demeuré plutôt stable dans le temps<sup>5</sup>. Cette tendance s'observe aussi dans les pays membres de l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) : moins d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au préscolaire et une concentration de ces élèves au primaire et au secondaire (OCDE, 2008<sup>6</sup>).

Pour les années étudiées, une croissance de l'effectif handicapé ou en difficulté est remarquée de 2002-2003 à 2009-2010, passant de 135 563 à 162 800 élèves, ce qui constitue une variation de 20 %. Cette augmentation est perceptible à tous les ordres d'enseignement, mais elle est plus importante au secondaire. En effet, de 2002-2003 à 2009-2010, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au secondaire a augmenté de 34 %, ces élèves représentant, en 2009-2010, 22,2 % de l'effectif total du secondaire.

---

<sup>3</sup> Les définitions détaillées sont présentées dans un document publié en 2006 par le Ministère : *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.

<sup>4</sup> Les données pour 2009-2010 sont provisoires.

<sup>5</sup> Il y a 1 point de pourcentage de variation entre 2002-2003 et 2009-2010.

<sup>6</sup> L'OCDE compte 30 gouvernements parmi ses membres. Pour la collecte de données analysée dans ce rapport, 17 pays membres ou provinces de pays membre et une économie non membre ont fourni des données quantitatives : Allemagne, Autriche, Belgique (Communauté flamande et Communauté française), Espagne, États-Unis, Finlande, Grèce, Hongrie, Japon, Luxembourg, Mexique, Pays-Bas, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni (Angleterre), Suisse, Turquie et Chili. Pour le Canada, la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan ont répondu au questionnaire.

Il est important de rappeler, qu'en 2005, la convention collective du personnel enseignant apportait deux éléments nouveaux qui peuvent avoir eu un impact sur le nombre d'élèves en difficulté déclarés par les commissions scolaires : la possibilité d'établir un plan d'intervention pour les élèves à risque et la révision de la définition des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette définition se base dorénavant sur la notion d'atteinte des exigences minimales de fin de cycle plutôt que sur l'évaluation d'un retard d'apprentissage de deux ans et plus.

La diminution de l'effectif total et l'augmentation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage font en sorte que la part relative de ces derniers, par rapport à l'ensemble de l'effectif scolaire, est plus importante. Cette proportion est ainsi passée, de 2002-2003 à 2009-2010, de 13,5 % à 18,4 %.

**Tableau 1a : Effectif scolaire en formation générale des jeunes et effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, réseau public**

Ordre d'enseignement		Ensemble de l'effectif		
		2002-2003	2005-2006	2009-2010 (P)
Préscolaire	Ensemble des élèves	91 397	84 008	85 963
	Élèves HDAA	3 227 (3,5 %)	3 350 (4,0 %)	3 840 (4,5 %)
Primaire	Ensemble des élèves	533 271	478 772	429 850
	Élèves HDAA	71 156 (13,3 %)	75 222 (15,7 %)	76 804 (17,9 %)
Secondaire	Ensemble des élèves	376 382	401 344	369 762
	Élèves HDAA	61 180 (16,3 %)	74 611 (18,6 %)	82 156 (22,2 %)
Total	Ensemble des élèves	1 001 050	964 124	885 575
	Élèves HDAA	135 563 (13,5 %)	153 183 (15,9 %)	162 800 (18,4 %)

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

Le tableau 1b montre l'évolution de l'effectif handicapé et en difficulté pour le réseau public. Parmi les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les élèves en difficulté constituent la très grande proportion quoique leur proportion soit en légère diminution. En 2002-2003, les élèves en difficulté représentaient 87 % de l'ensemble des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; en 2005-2006, ils équivalaient à 85 %, puis, en 2009-2010, à 82 %.

On remarque aussi que la croissance du nombre total d'élèves handicapés, de 2002-2003 à 2009-2010, a été plus importante<sup>7</sup> que celle des élèves en difficulté<sup>8</sup>. Cette observation s'applique aussi pour d'autres juridictions. En effet, une tendance à la hausse légère, mais constante, des populations d'élèves handicapés est constatée dans la plupart des pays étudiés<sup>9</sup> dans le rapport 2007 de l'OCDE tandis que la proportion d'élèves en difficulté demeure relativement stable (OCDE, 2008).

**Tableau 1b : Effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés, réseau public**

Ordre d'enseignement		2002-2003	2005-2006	2009-2010 (P)
Préscolaire	Élèves en difficulté	1 598	1 475	1 453
	Élèves handicapés	1 629	1 875	2 387
	Total EHDAA	3 227	3 350	3 840
Primaire	Élèves en difficulté	61 180	63 179	62 412
	Élèves handicapés	9 976	12 043	14 392
	Total EHDAA	71 156	75 222	76 804
Secondaire	Élèves en difficulté	54 972	66 334	69 775
	Élèves handicapés	6 208	8 277	12 381
	Total EHDAA	61 180	74 611	82 156
Total	Élèves en difficulté	117 750 (87 %)	130 988 (85 %)	133 640 (82 %)
	Élèves handicapés	17 813	22 195	29 160
	Total EHDAA	135 563	153 183	162 800

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

<sup>7</sup> De 17 813 à 29 160 élèves, pour une variation de 39 %.

<sup>8</sup> De 117 750 à 133 640 élèves, pour une variation de 12 %.

<sup>9</sup> Voir note 6.

Le tableau 1c présente l'effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés fréquentant les 13 établissements spécialisés en adaptation scolaire que compte le réseau d'enseignement privé. Plus de 75 % de ces élèves sont admis dans ces établissements par des ententes de scolarisation établies avec les commissions scolaires. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentent près de 3 % de l'effectif total du réseau privé.

Par ailleurs, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage seraient aussi admis dans les écoles privées ordinaires. Ces données n'étant pas transmises au Ministère par la déclaration annuelle des effectifs, comme c'est le cas pour le réseau public, c'est à partir de l'évaluation du retard scolaire en fonction de l'âge des élèves qu'il est possible de dresser un certain portrait de ce phénomène. À titre d'exemple, en 2007-2008, environ 5 % des élèves fréquentant les écoles secondaires privées ordinaires présentaient un retard scolaire.

**Tableau 1c : Effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés des établissements spécialisés en adaptation scolaire, réseau privé**

Ordre d'enseignement		2005-2006	2009-2010 (P)
Préscolaire	Élèves en difficulté	14	13
	Élèves handicapés	58	60
	Total EHDAA	72	73
Primaire	Élèves en difficulté	860	793
	Élèves handicapés	443	521
	Total EHDAA	1 303	1 314
Secondaire	Élèves en difficulté	1 075	1 103
	Élèves handicapés	523	733
	Total EHDAA	1 598	1 836
Total	Élèves en difficulté	1 949	1 909
	Élèves handicapés	1 024	1 314
	Total EHDAA	2 973	3 223

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont en grande majorité des garçons (tableau 2). En effet, il y a près de deux fois plus de garçons que de filles. Cette proportion est plus importante chez ceux qui présentent des troubles graves du comportement (7 fois plus de garçons) et des troubles envahissants du développement (5,5 fois plus de garçons).

Le tableau 2 présente les données de 2009-2010, celles-ci étant très semblables aux données des années antérieures. Il est à noter que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2008) formule la même observation : « on constate généralement une répartition 60/40 entre les garçons et les filles » et cette tendance se maintient dans le temps.

**Tableau 2 : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour 2009-2010 par code de difficulté et par sexe, réseau public**

		2009-2010 (P)		
		Féminin	Masculin	Total
Élèves handicapés	Déficiences atypiques (99) <sup>10</sup>	320	960	1 280
	Déficiences auditives (44)	758	823	1 581
	Déficiences intellectuelles moyennes à sévères (24)	1 304	1 664	2 968
	Déficiences intellectuelles profondes (23)	312	340	652
	Déficiences langagières (34)	2 141	5 412	7 553
	Déficiences motrices graves (36)	534	711	1 245
	Déficiences motrices légères ou organiques (33)	1 268	2 240	3 508
	Déficiences visuelles (42)	235	355	590
	Troubles envahissants du développement (50)	1 175	6 448	7 623
Troubles relevant de la psychopathologie (53)	432	1 728	2 160	
<b>Sous-total des élèves handicapés</b>		<b>8 479</b>	<b>20 681</b>	<b>29 160</b>
Élèves en difficulté	Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS) (14) <sup>11</sup>	138	976	1 114
	Élève reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (98) <sup>12</sup>	112	102	214
	Plan d'intervention sans code <sup>13</sup>	46 615	85 697	132 312
<b>Sous-total des élèves en difficulté</b>		<b>46 865</b>	<b>86 775</b>	<b>133 640</b>
<b>Total EHDAA</b>		<b>55 344</b>	<b>107 456</b>	<b>162 800</b>

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

<sup>10</sup> Ce code est temporairement et exceptionnellement attribué à des élèves dont l'évaluation n'est pas terminée mais laisse présager une déficience ou un trouble sévère (voir MELS, 2006b).

<sup>11</sup> Les élèves présentant des troubles graves du comportement ne sont pas considérés comme handicapés mais, leur situation nécessitant un niveau très élevé de services, le Ministère a établi pour eux une définition et un code de déclaration à des fins de financement.

<sup>12</sup> Ce code est attribué « seulement pour les élèves inscrits en éducation préscolaire 4 ans, excluant les élèves inscrits en animation passe-partout, ou pour les élèves âgés de 18 ans ou plus au 30 juin précédent » (Système Charlemagne, déclaration en formation générale des jeunes, 2009-2010).

<sup>13</sup> Ces données comprennent les élèves à risque et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour lesquels les commissions scolaires ont déclaré avoir établi un plan d'intervention.



### 1.1.2. Les données sur l'intégration

Le tableau 3a indique que la proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a légèrement augmenté en classe ordinaire et diminué en classe spécialisée. De 2002-2003 à 2009-2010, le taux d'intégration nationale en classe ordinaire est ainsi passé de 60 % à 65 %.

Le tableau 3a montre également les disparités régionales observées relativement à l'organisation des services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. On y constate que les régions présentent des taux d'intégration qui varient beaucoup.

**Tableau 3a : Proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire et en classe spécialisée par région administrative, réseau public**

Région administrative	2002-2003		2005-2006		2009-2010 (P)	
	Classe ordinaire	Classe spécialisée	Classe ordinaire	Classe spécialisée	Classe ordinaire	Classe spécialisée
Abitibi-Témiscamingue (08)	65,0 %	31,3 %	67,9 %	29,7 %	73,0 %	24,6 %
Bas-Saint-Laurent (01)	62,5 %	35,6 %	68,8 %	29,8 %	71,6 %	27,7 %
Capitale-Nationale (03)	66,9 %	27,6 %	68,4 %	26,3 %	68,4 %	26,9 %
Centre-du-Québec (17)	50,8 %	24,4 %	64,7 %	22,8 %	71,4 %	24,4 %
Chaudière-Appalaches (12)	60,3 %	37,6 %	61,5 %	37,0 %	66,9 %	32,0 %
Côte-Nord (09)	59,2 %	38,9 %	64,1 %	34,6 %	65,7 %	32,8 %
Estrie (05)	66,5 %	29,1 %	67,1 %	27,7 %	67,9 %	27,5 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (11)	60,9 %	38,1 %	71,1 %	28,0 %	78,5 %	20,6 %
Lanaudière (14)	63,2 %	26,5 %	66,8 %	25,0 %	63,3 %	29,4 %
Laurentides (15)	54,1 %	41,1 %	58,9 %	37,4 %	63,3 %	33,9 %
Laval (13)	43,6 %	44,2 %	46,7 %	42,8 %	54,2 %	42,5 %
Mauricie (04)	52,9 %	39,7 %	54,7 %	38,6 %	63,0 %	32,4 %
Montréal (16)	58,0 %	38,0 %	60,0 %	36,5 %	63,1 %	33,6 %
Montréal (06)	61,3 %	28,2 %	66,4 %	24,2 %	65,5 %	26,6 %
Nord-du-Québec (10) <sup>14</sup>	51,8 %	48,0 %	48,9 %	48,9 %	49,2 %	48,8 %
Outaouais (07)	71,3 %	28,5 %	73,2 %	26,6 %	70,8 %	28,9 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	57,7 %	40,8 %	58,9 %	40,2 %	56,9 %	42,9 %
<b>Total</b>	<b>60,1 %</b>	<b>33,6 %</b>	<b>63,4 %</b>	<b>31,2 %</b>	<b>65,1 %</b>	<b>30,7 %</b>

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

Note : Les données présentées dans ce tableau n'atteignent pas 100 %, les autres types de regroupement des élèves n'y étant pas présentés (écoles spécialisées, scolarisation en centre d'accueil, en centre hospitalier ou à domicile).

<sup>14</sup> La grande majorité des données de la région du Nord-du-Québec provient de la Commission scolaire Crie et de la Commission scolaire Kativik. Il est à noter que ces commissions scolaires ont un statut particulier et ne sont pas soumises au même régime pédagogique que les autres, ce qui rend les comparaisons avec les autres régions difficiles.

Le tableau 3b montre les différences qui existent entre les commissions scolaires francophones et les commissions scolaires anglophones dans l'organisation des services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ces dernières ayant opté pour desservir principalement leurs élèves en classe ordinaire. En effet, plusieurs régions présentent jusqu'à un taux d'intégration de 100 % pour les élèves des commissions scolaires anglophones.

**Tableau 3b : Proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, par région administrative et par langue d'enseignement, réseau public**

Région administrative	2002-2003		2005-2006		2009-2010 (P)	
	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais
Abitibi-Témiscamingue (08)	64,2 %	100 %	67,0 %	100,0 %	72,5 %	89,4 %
Bas-Saint-Laurent (01)	62,4 %	100 %	68,8 %	100,0 %	71,5 %	100,0 %
Capitale-Nationale (03)	66,2 %	100 %	67,7 %	100,0 %	67,5 %	95,1 %
Centre-du-Québec (17)	50,0 %	100 %	64,4 %	100,0 %	71,1 %	100,0 %
Chaudière-Appalaches (12)	60,3 %	100 %	61,3 %	100,0 %	66,8 %	100,0 %
Côte-Nord (09)	55,7 %	100 %	61,2 %	100,0 %	63,0 %	98,6 %
Estrie (05)	62,5 %	90,2 %	63,4 %	89,5 %	67,1 %	73,0 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (11)	57,0 %	100 %	67,3 %	100,0 %	77,4 %	86,8 %
Lanaudière (14)	63,0 %	96,9 %	66,5 %	100,0 %	63,1 %	83,2 %
Laurentides (15)	53,7 %	70,7 %	58,4 %	78,5 %	61,7 %	87,6 %
Laval (13)	41,2 %	77,9 %	46,0 %	57,5 %	51,4 %	73,1 %
Mauricie (04)	52,0 %	100 %	53,7 %	100,0 %	62,7 %	100,0 %
Montérégie (16)	54,2 %	83,7 %	55,9 %	89,4 %	59,5 %	90,6 %
Montréal (06)	59,7 %	73,3 %	62,7 %	84,6 %	61,3 %	85,5 %
Nord-du-Québec (10) <sup>15</sup>	65,5 %	13,5 %	63,9 %	31,5 %	66,1 %	32,4 %
Outaouais (07)	66,1 %	100 %	69,0 %	99,9 %	67,2 %	89,3 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	57,5 %	100 %	58,6 %	100 %	56,8 %	100,0 %
<b>Total</b>	<b>58,2 %</b>	<b>82,9 %</b>	<b>61,1 %</b>	<b>87,1 %</b>	<b>63,0 %</b>	<b>85,7 %</b>

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

<sup>15</sup> Voir la note 14.

Le tableau 4 indique que la proportion d'intégration en classe ordinaire varie considérablement selon les caractéristiques des élèves. Ainsi, les élèves en difficulté sont majoritairement intégrés en classe ordinaire (70,5 % en 2009-2010). Les données recueillies par l'OCDE montrent aussi qu'« en général, les deux tiers au moins de ces élèves [*en difficulté*] sont scolarisés dans les classes ordinaires des écoles ordinaires » (OCDE, 2008). Pour leur part, on note chez les élèves handicapés une proportion plus faible d'élèves intégrés en classe ordinaire (40,6 % en 2009-2010).

Les données soulignent aussi que les élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère (13,7 % en 2009-2010) et profonde (1,1 % en 2009-2010) sont les moins intégrés parmi les élèves handicapés, suivis de ceux qui présentent une déficience motrice grave (28,9 % en 2009-2010).

Quelques catégories d'élèves ont toutefois vu leur taux d'intégration augmenter depuis 2002-2003. C'est le cas des élèves présentant des troubles envahissants du développement (une variation de 8,8 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010), ceux présentant des troubles relevant de la psychopathologie (une variation de 6,3 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010) ainsi que des élèves ayant des troubles graves du comportement (une variation de 9,1 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010, voir note 19).

**Tableau 4 : Nombre et proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, par code de difficulté, réseau public**

		Pourcentage d'élèves intégrés			Variation <sup>16</sup> de 2002 à 2010
		2002-2003	2005-2006	2009-2010 (P)	
Élèves handicapés	Déficiences atypiques (99) <sup>17</sup>	317 (39,0%)	489 (46,0 %)	880 (68,8 %)	+29,8
	Déficiences auditives (44)	1 058 (57,4 %)	1 021 (57,1 %)	884 (55,9 %)	-1,5
	Déficiences intellectuelles moyennes à sévères (24)	525 (15,1 %)	510 (15,6 %)	406 (13,7 %)	-1,4
	Déficiences intellectuelles profondes (23)	10 (1,4 %)	12 (1,7 %)	7 (1,1 %)	-0,3
	Déficiences langagières (34)	1 108 (33,4 %)	1 799 (34,8 %)	2 425 (32,1 %)	-1,3
	Déficiences motrices graves (36)	430 (37,4 %)	398 (33,4 %)	360 (28,9 %)	-8,5
	Déficiences motrices légères ou organiques (33)	1 656 (67,9 %)	1 889 (67,2 %)	2 294 (65,4 %)	-2,5
	Déficiences visuelles (42)	360 (57,6 %)	327 (54,4 %)	322 (54,6 %)	-3
	Troubles envahissants du développement (50)	797 (34,9 %)	1 673 (40,4 %)	3 333 (43,7 %)	+8,8
	Troubles relevant de la psychopathologie (53)	417 (36,5 %)	560 (38,7 %)	925 (42,8 %)	+6,3
<b>Sous-total des élèves handicapés</b>		<b>37,5 %</b>	<b>39,1 %</b>	<b>40,6 %</b>	<b>+3,7</b>
Élèves en difficulté	Troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS) (13) <sup>18</sup>	914 (25,7 %)	903 (27,0 %)	0,0 %	NA
	Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS) (14) <sup>19</sup>	265 (26,4 %)	266 (28,0 %)	395 (35,5 %)	+9,1
	Élève reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (98) <sup>20</sup>	8 (4,2 %)	9 (5,8 %)	38 (17,8 %)	+13,6
	Plan d'intervention sans code <sup>21</sup>	73 586 (65,1 %)	87 227 (68,9 %)	93 736 (70,8 %)	+5,7
<b>Sous-total des élèves en difficulté</b>		<b>63,5 %</b>	<b>67,5 %</b>	<b>70,5 %</b>	<b>+7</b>
<b>Total EHDA</b>		<b>60,1 %</b>	<b>63,4 %</b>	<b>65,1 %</b>	<b>+5</b>

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

(P) Ces données sont provisoires.

<sup>16</sup> En points de pourcentage.

<sup>17</sup> Voir note 10. La donnée pour 2009-2010 doit être considérée avec prudence puisqu'elle est, plus que les autres, susceptible d'être modifiée à la suite de la validation ministérielle.

<sup>18</sup> Ce code était attribué, jusqu'en 2008-2009, aux élèves scolarisés dans un établissement du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). À partir de 2009-2010, la déclaration de ces élèves est devenue inutile puisque le financement est désormais alloué *a priori* aux commissions scolaires, ce qui explique la donnée nulle en 2009-2010.

<sup>19</sup> Voir note 11. L'augmentation importante, en points de pourcentage, du taux d'intégration de ces élèves doit être analysée en tenant compte du nombre relativement faible d'élèves concernés (127 élèves d'écart entre 2002-2003 et 2009-2010).

<sup>20</sup> Voir note 12. L'augmentation importante, en points de pourcentage, du taux d'intégration de ces élèves doit être analysée en tenant compte du nombre relativement faible d'élèves concernés (30 élèves d'écart entre 2002-2003 et 2009-2010).

<sup>21</sup> Voir note 13.

### **1.1.3. Les données sur la réussite**

Le Ministère dispose d'études au regard de l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification jusqu'en 2004 et 2006 pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des cohortes de 1998 et 1999<sup>22</sup>. Le tableau 5 présente les suivis réalisés pour ces cohortes d'élèves. Il indique que ces élèves présentent un faible taux de réussite et que ce taux varie selon que l'élève est handicapé, en difficulté ou qu'il présente des troubles graves du comportement.

Cependant, depuis les années étudiées dans le tableau, de nouveaux parcours de formation ont été mis en place afin d'assurer un cheminement scolaire qui favorise davantage l'obtention d'une qualification pour les élèves qui présentent de grandes difficultés d'apprentissage. Ainsi, les données du Ministère indiquent qu'environ 45 % des élèves inscrits à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé ont obtenu leur certificat en juin 2009 et que, parmi ceux-ci, plusieurs ont poursuivi leurs études, soit au secteur des jeunes ou au secteur des adultes<sup>23</sup>. Aucune donnée n'est actuellement disponible pour ce qui concerne les jeunes ayant obtenu leur certificat de formation préparatoire au travail puisque la première cohorte d'élèves qualifiés l'a été en juin 2010. En 2009-2010, 6 101 élèves étaient inscrits à la formation préparatoire au travail et 5 010 élèves étaient inscrits à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé<sup>24</sup>.

Il est permis de croire que ces formations permettront d'accroître sensiblement les taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

---

<sup>22</sup> Inscriptions au 30 septembre.

<sup>23</sup> Source : MELS, Direction générale du financement et de l'équipement, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 15 mai 2010.

<sup>24</sup> Source : MELS, Direction générale du financement et de l'équipement, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 15 mai 2010.

**Tableau 5 : Taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon l'année d'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire, réseau public**

	Taux de diplomation			
	1998	1998	1999	1999
Année d'entrée en 1 <sup>re</sup> secondaire	1998	1998	1999	1999
Diplômés jusqu'en...	2004	2005	2005	2006
Durée d'observation	(6 ans)	(7 ans)	(6 ans)	(7 ans)
<b>Ensemble des EHDA</b>	<b>21,4</b>	<b>24,7</b>	<b>21,8</b>	<b>25,2</b>
Élèves handicapés	18,2	21,2	19,8	22,1
Élèves ayant des troubles graves du comportement	5,7	5,7	3,7	3,7
Élèves en difficulté	21,7	25,1	22,0	25,4
<b>Autres élèves</b>	<b>71,5</b>	<b>75,2</b>	<b>72,4</b>	<b>75,8</b>
<b>Ensemble des élèves</b>	<b>63,3</b>	<b>67,0</b>	<b>64,2</b>	<b>67,6</b>

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, septembre 2010.

## 1.2. Le financement de l'adaptation scolaire

La section suivante présente les modalités du financement de l'adaptation scolaire au Québec ainsi que les différents modes de financement observés ailleurs dans le monde.

### 1.2.1. Les mesures de financement pour l'adaptation scolaire au Québec

Le mode de financement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage actuellement en vigueur est le résultat d'une longue évolution, depuis les années 1980. Ainsi, en 1980-1981, un mode de financement *a priori*<sup>25</sup> était implanté au Québec. Ce mode de financement comprend des allocations de base pour le fonctionnement général des commissions scolaires et des allocations supplémentaires, notamment pour l'adaptation scolaire. Puis, en 1983-1984, un modèle de calcul des postes d'enseignants était établi afin d'assurer aux commissions scolaires les ressources suffisantes pour une organisation viable de l'enseignement. Ce nouveau modèle prenait en compte le nombre d'élèves par ordre d'enseignement et par type d'effectif (ordinaire, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage).

<sup>25</sup> Ce financement *a priori* est établi avant le début de l'année scolaire, sur la base d'enveloppes budgétaires ou de montants par élève.

C'est à partir de ce moment que le financement des commissions scolaires a été lié au nombre d'élèves déclarés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Jusqu'en 1986-1987, on a alors assisté à de fortes augmentations des déclarations qui étaient très variables d'une commission scolaire à l'autre.

Par souci d'équité et de contrôle des finances publiques, le Ministère a alors instauré, à partir de 1987-1988, des taux de normalisation pour le financement des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette normalisation a été en vigueur jusqu'en 2002-2003, année où les montants transférés aux commissions scolaires pour les élèves en difficulté et à risque ont été versés *a priori* dans une enveloppe globale sur la base d'un calcul garantissant le niveau de ressources précédemment versées et permettant l'ajustement à la hausse lorsqu'il y a une croissance observée de l'effectif scolaire. Les ressources pour ces élèves sont donc désormais protégées de la décroissance démographique. Les élèves handicapés, pour leur part, sont toujours financés sur la base d'une déclaration annuelle. Pour tous les nouveaux élèves handicapés, le Ministère effectue une validation individuelle des dossiers.

Par ailleurs, il est important de noter que les montants alloués pour les services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont très souvent été bonifiés par les ententes sur les conventions collectives ou dans le cadre de différents plans d'action ministériels comme ce fut le cas à la publication de la politique de l'adaptation scolaire, en 1999, et par le plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en 2008.

En 2008-2009, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentaient 18 % de l'effectif scolaire total alors que le Ministère allouait 27,6 % des ressources pour les services à leur intention<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> L'effectif scolaire total était de 897 172 élèves et l'effectif EHDAA, de 161 055 (Source : MELS, DRSI, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010). Les allocations totales aux commissions scolaires étaient de 6 651 milliards de dollars alors que celles pour les EHDAA étaient de 1,8 milliard de dollars (MELS, Direction générale du financement et de l'équipement, juin 2010).

Les règles budgétaires du Ministère actuellement en vigueur permettent d'allouer les ressources financières aux commissions scolaires sur la base des principes qui ont été mis en œuvre au cours des trois dernières décennies :

- Un mode de financement majoritairement *a priori*, ajusté annuellement dans un objectif de transparence et d'équité entre les commissions scolaires;
- Plusieurs mesures protégées de la décroissance démographique<sup>27</sup>;
- Un mode d'allocation des ressources distinct du mode d'organisation des services et générant, pour chaque commission scolaire, une enveloppe budgétaire globale afin de lui laisser la plus grande marge de manœuvre possible pour répondre aux besoins de ses élèves.

La structure du mode d'allocation des ressources prévoit :

- Une allocation de base pour le fonctionnement, établie sur la déclaration nominale annuelle, validée par le Ministère, pour les dépenses liées à l'enseignement et les autres dépenses éducatives. Cette allocation de base est plus élevée pour les élèves handicapés et ceux ayant des troubles graves du comportement, compte tenu de l'importance de leurs besoins et de l'ampleur des services qui doivent être mis en place;
- Des enveloppes budgétaires protégées comprenant : l'aide additionnelle aux élèves en difficulté, l'aide additionnelle aux élèves en milieux défavorisés et l'ajout de ressources prévues par les conventions collectives;
- Différentes allocations supplémentaires de fonctionnement accordées *a priori*, dont celle pour l'adaptation scolaire afin de financer les services régionaux et suprarégionaux, des postes d'enseignants additionnels, l'intégration en classe ordinaire et le financement des élèves sous entente MELS-MSSS;
- Des allocations supplémentaires d'investissement, notamment pour le matériel spécialisé et les logiciels adaptés destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que pour la recherche en adaptation scolaire.

---

<sup>27</sup> De 2002-2003 à 2008-2009, l'effectif scolaire total a subi une décroissance moyenne de -1,7 % et l'effectif EHDAA une augmentation moyenne de 2,7 % alors que les allocations pour les EHDAA ont connu une croissance moyenne de 6,4 % (MELS, Direction générale du financement et de l'équipement, juin 2010).



Par ailleurs, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont considérés dans le calcul du produit maximal de la taxe scolaire afin de tenir compte de leurs besoins additionnels sur le plan de l'administration, de la gestion des écoles et de l'entretien des immeubles.

Le tableau 6<sup>28</sup> montre comment se déclinent la totalité des ressources allouées aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, c'est-à-dire les allocations du Ministère, les revenus provenant de la taxe scolaire et de la subvention de péréquation.

---

<sup>28</sup> Source : MELS, Direction générale du financement et de l'équipement, septembre 2010.

**Tableau 6 : Ressources allouées en adaptation scolaire (en dollars),  
année scolaire 2008-2009**

	Élèves handicapés	Élèves en difficulté	Total
<b>Activités d'enseignement</b>			
Allocations de base	336 014 455	319 890 237	655 904 692
Ajout de ressources : 600 orthopédagogues	11 378 990	19 777 010	31 156 001
Ajout de ressources : 600 enseignants-ressources	12 282 669	18 703 418	30 986 088
Aide additionnelle aux élèves à risque		365 957 134	365 957 134
sous-total	359 676 114	724 327 800	1 084 003 914
<b>Activités complémentaires à l'enseignement</b>			
Autres activités éducatives : montants/élève	46 656 499	184 403 101	231 059 600
Allocations supplémentaires et ententes EHDA	117 685 374	32 071 648	149 757 022
Ajout de ressources professionnelles et de soutien	3 201 507	26 572 882	29 774 389
Montant de base par commission scolaire	1 111 098	4 412 884	5 523 983
sous-total	168 654 477	247 460 516	416 114 993
<b>Organisation des services et gestion des équipements</b>			
Taxe scolaire et subvention de péréquation	128 040 531	165 199 966	293 240 497
Allocations du Ministère (gestion des écoles,...)	3 075 886	12 565 372	15 641 258
sous-total	131 116 417	177 765 338	308 881 755
<b>Total</b>	<b>659 447 009</b>	<b>1 149 553 654</b>	<b>1 809 000 662</b>

## **I.2.2. Le financement de l'adaptation scolaire ailleurs dans le monde**

Dans la plupart des juridictions, les modes d'allocation des ressources pour les services destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont sensiblement les mêmes qu'au Québec : une subvention de base, plus importante pour les élèves lourdement handicapés, liée à une déclaration nominale accompagnée d'un ajustement aux réalités des commissions scolaires et des écoles ou aux réalités régionales, comme la défavorisation, ainsi que différentes subventions à des fins particulières, dont une pour l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté.

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers a publié en 2003 un rapport intitulé *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Cette étude rappelle que les modalités de financement jouent un rôle important dans l'application des orientations en faveur de l'intégration scolaire, l'allocation des ressources pouvant entraîner des effets non désirés qui encourageraient le placement des élèves en écoles spécialisées. À la suite de l'analyse des modèles de financement appliqués par les différents pays européens, les auteurs du rapport mettent en évidence les paramètres qui offrent les meilleures conditions pour la réussite des pratiques d'inclusion :

- Une répartition des ressources qui tient compte des disparités économiques;
- Des décisions relatives à l'utilisation des ressources pouvant être prises par les écoles ou les commissions scolaires ou régionalement;
- Une stabilité budgétaire pour l'allocation de base et une allocation supplémentaire flexible distribuée en fonction des besoins;
- Un modèle décentralisé d'inclusion facilitant les ajustements aux réalités des écoles et des commissions scolaires;
- Un suivi et une évaluation indépendante de la qualité de l'éducation.

Enfin, plusieurs études réalisées par l'UNESCO constatent que l'insuffisance des ressources disponibles est la préoccupation première des États. En effet, « il semble que les ressources sont toujours inférieures à la demande, de sorte que la question essentielle est celle des priorités » (UNESCO, 2003). Par exemple, l'UNESCO suggère que certaines pratiques très coûteuses et peu efficaces, comme le redoublement, devraient être revues afin de disposer de ressources additionnelles destinées à des mesures ayant démontré leur supériorité pour améliorer la réussite des élèves qui présentent des besoins particuliers, comme le soutien des enseignants et des élèves au quotidien, l'instauration de programmes de formation continue et de mesures qui favorisent la coopération et la concertation ou l'amélioration de la disponibilité de matériel pédagogique.

### **1.3. Les conventions collectives du personnel enseignant des commissions scolaires**

En 2005, les dispositions relatives aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage prévues aux conventions collectives du personnel enseignant ont été substantiellement modifiées, et ce, dans une perspective d'être en conformité avec la politique de l'adaptation scolaire et avec les dispositions de la Loi sur l'instruction publique. Ces nouvelles dispositions introduisaient notamment une approche non catégorielle des services axée sur la prévention et l'intervention rapide et témoignant d'une gestion participative. De plus, elles amélioraient le processus d'accès aux services en évitant d'entrer dans une démarche judiciaire. Enfin, les dispositions prévoyaient l'ajout de 600 postes d'enseignants orthopédagogues au primaire, de 600 postes d'enseignants-ressources au secondaire de même que l'ajout ou le maintien de ressources professionnelles et de soutien en service direct aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Dans la continuité des modifications apportées en 2005, les récentes ententes de principe conclues avec les fédérations syndicales visent l'intérêt de l'élève, l'amélioration dans la gestion des services et tiennent compte des conditions d'exercice du personnel enseignant. Ces dernières prévoient notamment :

- L'intégration de la diminution du nombre d'élèves dans les classes du primaire prévue dans la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires *L'école, j'y tiens!*;
- La diminution du nombre d'élèves dans les classes du premier cycle du secondaire et dans les classes d'accueil et les classes de soutien à l'apprentissage à la langue française;
- L'introduction de règles pour la formation des groupes d'élèves handicapés du préscolaire 4 ans;
- Une simplification de la démarche d'accès aux services au secteur des jeunes;
- La transmission des renseignements contenus au dossier de l'élève afin d'assurer un passage harmonieux de celui-ci lors des transitions dans son parcours scolaire;
- La prise en compte, pour déterminer le maximum d'élèves dans une classe ordinaire (pondération *a priori*), des élèves ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale, handicapés par des troubles envahissants du développement et handicapés par des troubles relevant de la psychopathologie;

- Des sommes allouées en soutien à la composition de la classe et en ajout de ressources pour l'intervention précoce;
- Le maintien des 1 602 ressources en orthopédagogie ayant un emploi au cours de l'année scolaire 2005-2006 ainsi que des 600 postes d'enseignants orthopédagogues et 600 postes d'enseignants-ressources de l'entente 2005-2010 et l'ajout, pour une durée de deux ans, de 200 postes d'enseignants-ressources;
- L'actualisation du rôle de l'enseignant-ressource en lien avec la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires *L'école, j'y tiens!*;
- La mise en place de comités paritaires nationaux avec des mandats précis visant l'amélioration des conditions d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire;
- L'introduction d'une démarche simplifiée d'accès aux services aux secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle<sup>29</sup> s'inscrivant dans une perspective de prévention et d'intervention rapide et visant à assurer une meilleure transition de l'élève venant du secteur des jeunes en lien avec la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires *L'école, j'y tiens!*

#### **I.4. L'effectif du personnel en soutien aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**

Les données dont dispose le Ministère sur les professionnels et le personnel de soutien travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont présentées aux tableaux 7 et 8. Ces tableaux montrent une évolution de leur nombre, en équivalents temps plein, de 2002-2003 à 2008-2009. De plus, on observe que le personnel de soutien est plus que deux fois plus nombreux que le personnel professionnel à intervenir dans les commissions scolaires auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et que ce sont les techniciens en éducation spécialisée qui sont présents en plus grand nombre.

---

<sup>29</sup> Applicable aux élèves ayant des besoins particuliers qui sont des personnes visées à l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique.

**Tableau 7 : Statistiques sur les professionnels travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (en équivalents temps plein) <sup>30</sup>**

Services éducatifs complémentaires	2002-2003	2005-2006	2008-2009
Travailleur social / Agent de service social	41,0	51,1	66,4
Orthophoniste / Audiologiste / Agent de correction du langage	313,9	344,3	392,8
Psychologue / Conseiller en rééducation	720,4	745,3	763,1
Ergothérapeute	12,6	13,9	17,6
Psychoéducateur / Agent de réadaptation	781,0	671,5	739,9
Orthopédagogue	--- <sup>31</sup>	241,8	280,1
<b>TOTAL</b>	<b>1 868,9</b>	<b>2 067,9</b>	<b>2 259,9</b>

Source : MELs, Direction générale des relations du travail, septembre 2010.

<sup>30</sup> Il est important de noter que les données au système PERCOS regroupaient avant 2003-2004, dans certains cas, plusieurs corps d'emploi dans une seule donnée. Il en est ainsi des travailleurs sociaux et agents de service social; des orthophonistes, audiologistes et agents de correction du langage; des psychologues et conseillers en rééducation; des psychoéducateurs et agents de réadaptation. Pour cette raison et dans le but d'avoir des données comparables, les tableaux 7 et 8 regroupent ces corps d'emploi.

<sup>31</sup> Pour l'année 2002-2003, il n'y a pas de données pour le poste « Orthopédagogue », puisque que ce personnel était alors fusionné à celui de « Psychoéducateur / Agent de réadaptation ». La donnée indiquée dans la colonne 2002-2003 pour « Psychoéducateur / Agent de réadaptation » (781,0) inclut donc aussi les orthopédagogues.

**Tableau 8 : Statistiques sur le personnel de soutien travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (en équivalents temps plein)**

Services éducatifs complémentaires	2002-2003	2005-2006	2008-2009
Technicien en éducation spécialisée	2 854,3	3 466,1	4 434,6
Technicien-interprète	100,0	108,8	89,2
Technicien en écriture braille	9,6	8,5	11,2
Technicien en travail social	155,4	198,7	239,1
Technicien en toxicomanie	4,5	---	---
Préposé aux élèves handicapés	966,7	1 150,0	1 361,9
<b>TOTAL</b>	<b>4 090,5</b>	<b>4 932,1</b>	<b>6 136,0</b>

Source : MELS, Direction générale des relations du travail, septembre 2010.

En ce qui a trait au personnel enseignant travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le tableau 9 montre que les commissions scolaires avaient, à la fin de l'année scolaire 2008-2009, embauché plus que les 1 200 ressources prévues (600 enseignants orthopédagogues et 600 enseignants-ressources) dans les dispositions liant les syndicats du personnel enseignant et les comités patronaux de négociations pour 2005-2010. Les nouvelles ententes de principe, ratifiées en mai et juin 2010, prévoient le maintien de ce niveau de ressources pour la durée de la convention, soit de 2010 à 2015.

**Tableau 9 : Ajout de ressources enseignantes, 2006-2007 à 2008-2009**

Enseignants orthopédagogues (primaire)	Enseignants ressources (secondaire)	<b>Total</b>
653,12	618,10	<b>1271,22</b>

Source : MELS, Direction générale des relations du travail, septembre 2010.

Par ailleurs, le Ministère a mis en place des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire visant à aider les milieux scolaires au regard de l'organisation et de la prestation de services adaptés, à contribuer à la formation continue du personnel, à réaliser des activités de recherche et de développement et à collaborer au développement de l'expertise nationale. En 2009-2010, les sommes consenties par le Ministère représentent près de 9,7 millions de dollars permettant l'affectation de 113,7 personnes-ressources en équivalence à temps complet à ces services régionaux.

Des nouvelles personnes-ressources régionales ont été embauchées en 2008-2009 dans le cadre du Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Certaines de ces personnes ont pour mandat d'accompagner les gestionnaires des commissions scolaires et des écoles concernant l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'autres ont pour tâche d'accompagner le milieu scolaire dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'action locaux conjoints prévus dans le cadre de l'Entente de complémentarité des services MELS-MSSS. Au total, 26,5 postes ont été créés dans les régions. Environ 3 millions de dollars sont prévus pour ces services.



## **2. Thèmes de discussion**

Cette seconde partie présente les thèmes de discussion soumis aux partenaires du Ministère dans le cadre de la rencontre. Il y sera question de l'évolution du concept d'école inclusive et de ses caractéristiques; des aspects juridiques encadrant l'accès à l'éducation pour tous; et enfin, des défis à relever au Québec pour favoriser la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans le contexte de la classe ordinaire.

### **2.1. L'école inclusive**

La présente section examine la notion d'école inclusive et propose une revue historique des orientations au Québec, une synthèse des principaux référentiels publiés au Québec depuis 1999, la description des orientations dans quelques autres provinces canadiennes et, finalement, une courte rétrospective des différentes ententes ou conventions internationales portant sur le droit à l'éducation pour les enfants handicapés ainsi que sur certains travaux récents de l'UNESCO dans ce domaine.

#### **2.1.1. L'historique des orientations au Québec**

Avant 1960, il y a peu de services de scolarisation pour l'enfance qu'on dit « exceptionnelle ». Avec les années 1960 et le dépôt du rapport Parent (1964), surviennent l'avènement de la réforme de l'enseignement et la création du ministère de l'Éducation.

Plusieurs élèves handicapés ou en difficulté relevant auparavant du réseau de la santé et des affaires sociales sont désormais desservis par un réseau d'écoles spécialisées et de classes spécialisées destinées à répondre plus particulièrement à leurs besoins. Divers services éducatifs complémentaires font alors graduellement leur apparition dans le système scolaire (orientation, psychologie, orthopédagogie, éducation spécialisée, orthophonie, etc.).

Dans les années 1970, l'augmentation du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en milieu scolaire et le fait qu'ils intègrent rarement la classe ou l'école ordinaire suscitent des questionnements. D'une part, on commence à disposer de résultats de recherche qui ne démontrent pas la supériorité de la scolarisation en classe spécialisée ou en école spécialisée, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de l'insertion sociale (rapporté dans Rousseau et Bélanger, 2004; Trépanier et autres, 2010).

D'autre part, on assiste à une mobilisation grandissante des associations de parents en faveur d'une meilleure égalité des chances pour leurs enfants et à l'émergence du principe de normalisation<sup>32</sup>. Ce mouvement s'observe d'ailleurs dans la société en général.

En 1975, l'adoption au Québec de la Charte des droits et libertés de la personne vient préciser que « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans discrimination, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur [...] le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap ». Il est à noter que la Charte canadienne des droits et libertés, qui s'applique aussi au Québec, sera adoptée en 1982 et que l'article portant sur le droit à l'égalité a pris effet en 1985.

Le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) dépose, en 1976, un rapport qui prône une approche systémique mettant l'accent sur les besoins et les capacités de l'élève et qui tient compte du milieu dans lequel il évolue. Le comité recommande alors la mise en place d'un modèle de services en cascade, plus normalisant. Ce modèle prévoit des réponses différentes en fonction des besoins de chaque élève, de la classe ordinaire à l'école spécialisée, jusqu'à la scolarisation en milieu hospitalier ou à domicile, tout en planifiant le retour à la classe ordinaire.

C'est sur la base du rapport COPEX que s'élabore, en 1978, la première politique ministérielle en adaptation scolaire. Celle-ci fait ressortir l'importance de l'intégration scolaire comme moyen de favoriser l'intégration sociale. Elle préconise la prévention et l'utilisation de mesures diversifiées d'aide aux élèves en difficulté. La politique introduit ainsi la notion d'adaptation scolaire et elle traduit l'évolution de l'approche qui invite le milieu à adapter ses services plutôt que de prévoir uniquement des services spécialisés distincts. C'est également en 1978 que le Québec devient la première juridiction canadienne à se doter d'une loi à l'égard des personnes handicapées (Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées).

En 1988, la Loi sur l'instruction publique (LIP) et la politique de l'adaptation scolaire posent, pour les élèves handicapés ou en difficulté, des balises plus claires au regard de l'intégration en classe ordinaire. La LIP vient préciser les services éducatifs auxquels les élèves ont droit ainsi que les obligations des commissions scolaires envers eux. Celles-ci doivent notamment se doter d'un règlement régissant les normes d'organisation des services. Elles ont aussi l'obligation d'adapter les services éducatifs en fonction des besoins et des capacités des élèves, en considérant d'abord la classe ordinaire comme lieu de prestation des services éducatifs.

---

<sup>32</sup> Ce principe « vise, dans la mesure du possible, à rendre accessibles aux personnes socialement dévalorisées des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société donnés. » (Doré et autres, 1996)

De plus, la direction d'école doit établir un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cela aura un impact sur les modalités d'intervention et sur l'organisation des services qui doivent être établies selon l'approche individualisée. L'importance d'envisager l'adaptation des services en classe ordinaire d'abord remet de l'avant le rôle de l'enseignant comme premier responsable de l'éducation de l'élève. Par ailleurs, c'est à ce moment que l'obligation de fréquentation scolaire est relevée jusqu'à 16 ans plutôt qu'à 14 ans, comme c'était le cas depuis 1943.

Après consultation des partenaires du milieu scolaire, le ministère de l'Éducation réaffirme en 1992 les orientations prises en 1978 avec la publication de la politique *La réussite pour elles et eux aussi*. On insiste à nouveau sur l'importance de l'insertion sociale des élèves, en soulignant notamment que les parents sont des partenaires essentiels et que l'organisation scolaire doit être basée sur les capacités et les besoins des jeunes.

En 1997, au moment de la révision de la LIP, le droit de l'élève aux services éducatifs, et ce, jusqu'à 21 ans pour l'élève handicapé (article 1), ainsi que l'obligation pour la commission scolaire d'adapter les services éducatifs (article 234) sont réaffirmés. La responsabilité du directeur d'école à l'égard de l'établissement du plan d'intervention est également maintenue (article 96.14). De plus, la commission scolaire doit désormais élaborer une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (article 235), au lieu d'un règlement régissant les normes d'organisation. La LIP précise que cette politique doit assurer l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale. On y ajoute que cette intégration ne doit pas constituer une contrainte excessive ou ne doit pas porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Ces dispositions, basées sur la jurisprudence de l'époque, sont toujours en vigueur.

Une nouvelle politique de l'adaptation scolaire élaborée en concertation avec les principaux partenaires est ensuite publiée, en 1999, pour proposer des voies d'action ajustées au nouveau contexte engendré par la réforme scolaire. L'orientation fondamentale de la politique consiste à « aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance ».

Pour ce faire, six voies d'action invitent le milieu scolaire à :

- Prévenir les difficultés et à intervenir rapidement;
- Se préoccuper de l'adaptation des services;
- Mettre l'organisation au service des élèves;
- Agir en partenariat avec toute la communauté éducative;
- Porter une attention particulière aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement;
- Évaluer les résultats obtenus.

En 2004, le Québec décide de renouveler son engagement à l'égard des personnes handicapées par des réformes législatives qui mènent à l'entrée en vigueur de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Celle-ci apporte des modifications majeures à la loi de 1978. Tout en conférant une impulsion nouvelle au défi social de l'intégration des personnes handicapées, elle accorde une importance accrue à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs publics et privés face à ce défi. En cohérence avec les modifications apportées à cette loi, le gouvernement du Québec lançait, en 2008, la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées. Cette initiative vise, entre autres, pour les élèves handicapés du secteur des jeunes, à améliorer leur formation initiale, à sensibiliser le personnel scolaire à leurs besoins en orientation scolaire et professionnelle et à planifier de façon plus systématique la transition entre l'école et la vie active.

Après avoir pris en considération les recommandations du Vérificateur général du Québec dans son rapport à l'Assemblée nationale pour 2003-2004, les commentaires de ses partenaires sur la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que les conclusions du rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire, le Ministère dévoilait, en juin 2008, un plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Ce plan d'action met en œuvre 21 mesures dont les effets structurants devraient avoir, particulièrement en contexte d'intégration en classe ordinaire, une incidence positive sur la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, notamment par :

- La diminution du nombre d'élèves par classe;
- L'accompagnement des gestionnaires des commissions scolaires et des écoles pour améliorer l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ;
- L'amélioration de la concertation par la libération ponctuelle des enseignants qui accueillent plusieurs élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire;
- Le soutien des intervenants scolaires dans la réalisation des plans d'action locaux conjoints prévus à l'Entente de complémentarité entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux;
- Le soutien à la réalisation de projets conjoints favorisant le développement de l'expertise et l'arrimage des interventions entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux;
- Une offre de formation à l'intention des directions d'établissement concernant la gestion des plans d'intervention.

Par ailleurs, une reddition de compte annuelle est demandée aux commissions scolaires sur les modalités d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

En octobre 2008, le gouvernement révisait la Loi sur l'instruction publique afin que les commissions scolaires établissent avec la ministre, dès le printemps 2010, des conventions de partenariat pour rendre compte des résultats obtenus au regard de la réussite et de la persévérance scolaires des élèves québécois. À cette fin, la ministre a déterminé des buts pour la première génération de conventions de partenariat. « L'amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » constitue un des cinq buts fixés (MELS, 2009).

En juin 2009, le gouvernement adoptait la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Cette politique vise à accroître la participation sociale des personnes handicapées d'ici 10 ans, et propose trois grands défis qui interpellent tous les domaines d'intervention, dont l'éducation : une société plus inclusive, une société solidaire et plus équitable et, finalement, une société respectueuse des choix et des besoins des personnes handicapées et de leur famille.

Plus récemment, la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires *L'école, j'y tiens!*, lancée en septembre 2009 invitait, par ses voies de réussite, la communauté éducative à se mobiliser pour hausser le nombre de jeunes de moins de 20 ans qui obtiennent une première qualification ou un diplôme d'études secondaires. Cette stratégie d'action tient compte des défis particuliers des élèves handicapés ou en difficulté en prévoyant différents chantiers dont les résultats appuieront les milieux scolaires dans l'amélioration de leurs interventions à leur égard.

Enfin, conformément aux modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport entamait, en juin 2010, la signature de conventions de partenariat avec les commissions scolaires afin d'officialiser la contribution de chacune d'entre elles à la réalisation des orientations dont s'est dotées le Québec en matière de persévérance et de réussite scolaires.

### ***L'historique des orientations au Québec : 45 ans d'évolution continue***

<b>2010</b>	Conventions de partenariat
<b>2009</b>	Politique <i>À part entière</i> Stratégie d'action <i>L'école, j'y tiens!</i>
<b>2008</b>	Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage Révision de la LIP
<b>2004</b>	Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale
<b>1999</b>	Publication de la politique de l'adaptation scolaire <i>Une école adaptée à tous ses élèves</i>
<b>1997</b>	Révision de la LIP
<b>1992</b>	Publication de la politique <i>La réussite pour elles et eux aussi</i>
<b>1988</b>	Révision de la LIP
<b>1978</b>	Première politique ministérielle en adaptation scolaire
<b>1976</b>	Rapport COPEX
<b>1975</b>	Charte des droits et libertés de la personne
<b>1964</b>	Rapport Parent

### **2.1.2. Les principaux référentiels québécois**

Le Ministère a élaboré des encadrements et différents documents de référence visant à soutenir le milieu scolaire dans l'actualisation des orientations relatives à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté. En plus de la publication de la politique de l'adaptation scolaire (1999), un cadre de référence sur les services éducatifs complémentaires (2002), une entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation (2003), un cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (2003) et un cadre de référence sur le plan d'intervention (2004) ont été élaborés, plusieurs en concertation avec les principaux partenaires du Ministère en adaptation scolaire, présents au Groupe de concertation en adaptation scolaire (voir Annexe).

Bien que portant chacun sur un objet spécifique, on trouve dans ces documents des fondements communs, établis par la politique de l'adaptation scolaire, qui fournissent des balises sur lesquelles les milieux scolaires peuvent s'appuyer pour réaliser leurs obligations à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté. Il s'agit notamment de :

- L'accès à l'éducation pour tous, en privilégiant d'abord la classe ordinaire dans le meilleur intérêt de l'élève, si cette intégration ne cause pas de contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves;
- L'importance de la prévention et de l'intervention rapide;
- La mise en place d'une approche individualisée de l'intervention et de l'organisation des services, qui nécessite une analyse des besoins et de la situation de chaque élève;
- La disponibilité d'une offre variée de services éducatifs complémentaires en vue d'assurer les conditions propices à l'apprentissage et la mise en place de mesures d'aide appropriées et de qualité;
- La nécessité d'établir une démarche de concertation, de travailler en équipe en incluant l'élève et ses parents, notamment dans le cadre du plan d'intervention, dans une perspective de partage d'expertise et de résolution de problème;
- L'importance d'assurer un suivi de la situation de chaque élève et d'apporter les ajustements nécessaires au besoin, notamment au moment des transitions.

### 2.1.3. L'école inclusive ailleurs au Canada

Le Nouveau-Brunswick (Trépanier et autres, 2010) a été, au Canada, un pionnier en matière d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire. Cette orientation s'est concrétisée dès 1986, puis en 1987, par la modification de la loi scolaire afin d'y inclure les services éducatifs à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté. Désormais, un seul système éducatif était mis en place pour l'ensemble des élèves de la province, entraînant la fermeture des écoles spécialisées et de la très grande majorité des classes spécialisées ainsi que le rapatriement du personnel scolaire du système d'éducation spéciale. Les services pour les élèves handicapés ou en difficulté sont depuis donnés principalement dans la classe ordinaire et, au besoin, en classe-ressource.

Cette évolution n'a pas été sans difficulté, les enseignants se disant peu préparés à faire face aux défis de l'intégration, les fonds étant jugés insuffisants et les services de soutien trop rares. Après presque 20 ans d'application de cette nouvelle loi et prenant acte des défis rencontrés par les milieux scolaires, le ministère de l'Éducation lançait, en 2004, un large processus de consultation sur les services en adaptation scolaire. C'est le professeur Wayne MacKay qui fut nommé responsable de cette étude, à l'issue de laquelle, il formulait 95 recommandations et concluait que la mise en œuvre d'une approche inclusive exige, pour donner tous les résultats escomptés, la collaboration de toute la communauté éducative.

Son rapport, déposé en 2006, fut favorablement reçu par les autorités gouvernementales qui se sont engagées à appliquer l'ensemble de ses recommandations. Parmi les plus importantes, notons :

- L'amélioration de la communication et de l'échange d'information entre le personnel des différents ministères engagés dans la prestation des services;
- La prestation des services spécialisés par du personnel des écoles ou des conseils scolaires plutôt que par du personnel du réseau de la santé et des services sociaux;
- L'amélioration de la formation initiale et de la formation continue du personnel scolaire, notamment par la mise en place de deux chaires de recherche en inclusion et d'une stratégie de développement du leadership pour les gestionnaires;
- La mise en place d'une équipe stratégique des services aux élèves dans chacune des écoles.



Au Manitoba (Rousseau et Bélanger, 2004), l'école inclusive est la norme depuis plus de 10 ans. Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle a graduellement fourni aux milieux scolaires les indications nécessaires à la mise en œuvre de cette orientation : utilisation généralisée d'une approche d'enseignement différencié, recours au personnel de soutien pédagogique et aux adaptations pédagogiques et, finalement pour les élèves présentant les difficultés les plus sévères ou pour les jeunes immigrants ne possédant pas l'anglais comme langue seconde (environ 5 % de la population scolaire), la possibilité de « cours modifiés » et d'un programme individualisé.

Malgré une volonté d'application du modèle de l'inclusion, sa mise en œuvre n'est pas sans difficulté, notamment en ce qui concerne la gestion des comportements difficiles. Les études réalisées par un groupe de travail ont mis en lumière le changement d'attitudes nécessaire pour réussir l'inclusion. En effet, « l'inclusion implique un déplacement de la centration sur la gestion de l'enfant et de ses difficultés pour qu'il s'adapte à la classe ordinaire vers la gestion de l'école et de la classe pour qu'elles deviennent un milieu ouvert à la diversité et accueillant pour tous » (Rousseau et Bélanger, 2004). En ce sens, au Manitoba, on considère l'inclusion comme « un projet toujours inachevé » pour lequel des efforts doivent encore être consentis pour appuyer les écoles et accompagner le personnel.

En Ontario, l'obligation d'envisager, pour les élèves handicapés ou en difficulté, l'intégration en classe ordinaire avec les services de soutien appropriés remonte à 1998. En application de la Loi sur l'éducation, chaque conseil scolaire doit établir un comité d'identification, de placement et de révision pour analyser, à la suite de la demande des parents ou de la direction d'école, tous les dossiers d'élèves qui seraient susceptibles d'être reconnus comme élèves en difficulté<sup>33</sup>. Les membres de ce comité se réfèrent d'abord à des définitions élaborées par le Ministère afin de déterminer si l'élève peut être formellement reconnu puis, il décide de son placement. Les encadrements réglementaires prévoient que le comité doit d'abord envisager la scolarisation de l'élève en classe ordinaire avec les services appropriés, si ce placement répond à ses besoins et est conforme aux souhaits des parents. « Pour les élèves dont les besoins ne peuvent être entièrement comblés dans une classe ordinaire, plusieurs possibilités de classement sont offertes, notamment les suivantes : classe ordinaire avec services indirects [...], classe ordinaire avec enseignante-ressource [...], classe ordinaire avec retrait partiel [...], classe distincte avec intégration partielle [...], classe distincte à plein temps [...] ou écoles provinciales » (site du ministère de l'Éducation de l'Ontario, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/speced.html>).

---

<sup>33</sup> En Ontario, ce terme concerne autant des élèves handicapés que des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Les difficultés rencontrées au fil du temps dans l'application de cette orientation ont été prises en compte par le ministère de l'Éducation qui a commandé différents travaux, particulièrement auprès d'experts en numératie et en littératie. En 2005, le ministère de l'Éducation a publié *L'éducation pour tous*. Ce document présente les résultats des travaux d'une table d'experts mandatés pour recommander des pratiques fondées sur la recherche et visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale et des mathématiques dans le contexte de la classe ordinaire hétérogène.

Poursuivant les priorités annoncées en 2004, soit le rehaussement du rendement scolaire de tous les élèves, la réduction des écarts de rendement et l'accroissement de la confiance du public dans l'éducation publique, le ministère de l'Éducation a publié en 2009 la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Essentiellement, cette stratégie s'appuie sur trois priorités : le leadership et l'engagement collectif, la mise en place de politiques et de pratiques d'équité et d'éducation inclusive, et la responsabilité et la transparence. Par cette stratégie, le ministère de l'Éducation souhaite donner aux milieux scolaires une impulsion afin qu'ils adoptent une approche commune en matière d'équité. Enfin, pour valoriser et encourager les pratiques exemplaires d'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, le ministère de l'Éducation décerne des prix d'excellence aux écoles ou aux conseils scolaires<sup>34</sup>.

#### **2.1.4. Les conventions internationales et les travaux de l'UNESCO**

Sur le plan international, depuis la fin des années 1980, plusieurs consensus ont été dégagés en faveur de l'accès à l'éducation dans un même système éducatif pour tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins particuliers.

La Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), approuvée par le Canada en décembre 1991, présente la recherche de l'intérêt supérieur de l'enfant comme étant l'un de ses principes fondamentaux. C'est ce principe qui doit notamment guider toutes les interventions éducatives destinées aux enfants. Certaines déclarations ont ensuite été adoptées par un ensemble de gouvernements et d'organisations telles que la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (UNESCO, 1990) et la Déclaration de Salamanque sur les principes et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994).

---

<sup>34</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/resource/awardf.html#historique>

Plus récemment, la communauté internationale reconnaissait les principes de l'éducation inclusive dans la Convention sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006). Approuvé par les États membres de l'Assemblée générale de l'ONU, dont le Canada, ce document engage les signataires à adopter des politiques et des mesures législatives qui seront conformes aux principes de cette convention. Le Canada, avec l'accord des provinces dont le Québec, a ratifié cette convention en février 2010.

Ces ententes importantes viennent confirmer la préoccupation internationale pour la participation pleine et entière à l'école et à la vie en société des personnes ayant des besoins particuliers. D'ailleurs, à l'automne 2008, le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO tenait à Genève une conférence sous le thème *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Les conclusions de cette conférence engagent les États membres à viser le développement d'une éducation inclusive de qualité pour tous afin d'assurer le développement humain, social et économique.

Une récente enquête de l'UNESCO (UNESCO, 2009), s'inscrivant dans la foulée de l'engagement de la communauté internationale pour réaliser les objectifs de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (UNESCO, 1990), présente une synthèse d'études de cas menées dans différents pays. Il en ressort que plusieurs des pays étudiés ont fait des progrès en ce qui a trait à la scolarisation des enfants appartenant à des groupes marginalisés mais ne réussissent toujours pas à les mener vers une réussite éducative, ce qui continue de les marginaliser. Afin de réaliser pleinement les engagements internationaux, il est maintenant recommandé de porter attention à la qualité de l'enseignement afin d'atteindre des niveaux d'apprentissage plus élevés.

Plus concrètement, cette étude recommande plusieurs actions :

- Améliorer des infrastructures et les autres ressources éducatives, notamment le matériel didactique ainsi que la formation initiale et la formation continue du personnel;
- Faire évoluer les contenus et les processus éducatifs, notamment en matière d'évaluation des apprentissages, et insister sur le développement des compétences en lecture, en écriture et en mathématique en se basant sur les données de la recherche;
- Réaliser un changement de mentalité pour mieux comprendre le concept d'inclusion : dans une approche inclusive, les difficultés scolaires ne sont pas attribuées principalement à l'individu, mais à l'école et au système éducatif (les progrès de l'élève ne dépendent pas exclusivement de ses caractéristiques personnelles, mais du type d'offres et de soutien qu'il reçoit);

- Adapter le mode d'organisation et de gestion de l'école et améliorer les compétences de la communauté pour appuyer l'école dans sa responsabilité collective, notamment en prévoyant un soutien aux enseignants et en favorisant le partenariat entre l'école, les parents et la communauté;
- Redéfinir le rôle et les attributions des enseignants, notamment pour faciliter le travail en équipe;
- Revoir les relations entre les élèves et les enseignants, notamment en tenant compte des facteurs affectifs et sociaux de l'apprentissage et afin de favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages ainsi que l'apprentissage collaboratif et réflexif.

Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (UNESCO, 2010) corrobore ces résultats et montre que la qualité des apprentissages constitue, avec l'amélioration du financement de l'éducation, un des défis les plus stratégiques à relever pour l'ensemble de la communauté internationale, les pays développés faisant face aussi à des taux importants d'abandon scolaire chez leurs élèves.

Depuis les années 1960, les orientations et les politiques québécoises ont conduit à l'amélioration de la participation sociale des personnes handicapées et de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté.

D'autres provinces au Canada poursuivent des politiques semblables et certaines ont choisi de prendre un virage pour la scolarisation de tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en éliminant complètement le recours à des classes spécialisées ou à des écoles spécialisées.

Pour leur part, les conventions internationales appellent à une scolarisation de tous les enfants, quels que soient leurs besoins, dans un système d'éducation commun, et à une amélioration de la qualité de leurs apprentissages.

Considérant l'augmentation continue du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, notamment en classe ordinaire;

Considérant les débats médiatiques fréquents sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

Considérant le rôle stratégique des directions d'établissement pour assurer un leadership mobilisateur auprès de l'équipe-école et de la communauté éducative;

Considérant le rôle déterminant du personnel enseignant pour assurer des apprentissages de qualité pour tous les élèves;

Considérant les responsabilités des commissions scolaires et du Ministère.

***Dans le contexte d'une école inclusive qui assure une place à tous ses élèves, quels succès et quelles difficultés ont été vécus? Quelles sont les conditions pour assurer le succès de cette orientation?***

## 2.2. Le droit à l'éducation pour tous

Cette section présente les principaux jugements des tribunaux supérieurs ayant façonné le droit en matière d'intégration scolaire au Canada et au Québec ainsi que les quelques balises pouvant limiter ce droit. Certaines données de la recherche sont aussi présentées afin de mettre en relief les effets de l'intégration scolaire sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage eux-mêmes, sur les autres élèves et sur le personnel enseignant.

### 2.2.1. L'évolution du droit et de la jurisprudence au Québec et au Canada

Au Canada et au Québec, le contexte législatif et les avancées réalisées depuis 40 ans en matière d'éducation s'inscrivent dans le mouvement international pour l'inclusion. Cette évolution a aussi été influencée par certaines contestations judiciaires.

Ainsi, au Canada, une cause importante, l'arrêt Eaton, a fortement orienté la jurisprudence dans le domaine de l'adaptation scolaire. Ce jugement de la Cour suprême, rendu en 1997, a clairement établi que « l'intégration devrait être reconnue comme la norme d'application générale en raison des avantages qu'elle procure habituellement, mais une présomption en faveur de l'enseignement intégré ne serait pas à l'avantage des élèves qui ont besoin d'un enseignement spécial pour parvenir à cette égalité<sup>35</sup> ».

Au Québec, trois causes ont influencé la législation en vigueur. Dans la cause Marcil (1991), la décision rendue par la Cour d'appel reconnaît que « l'adaptation des services (tant en classe ordinaire que spéciale) constitue la norme d'égalité » (Ducharme, 2008). La Cour indique aussi « que l'intégration en classe ordinaire peut être un objectif visé par la politique du ministère de l'Éducation, mais qu'elle ne constitue pas une norme légale » (Ducharme, 2008). Elle précise également « que le refus d'une commission scolaire d'adapter les services aux élèves présentant un handicap constitue une atteinte à la Loi sur l'instruction publique » (Ducharme, 2008).

Concernant la cause Rouette (1993), « bien que la Cour d'appel reconnaisse que l'intégration en classe ordinaire constitue un moyen privilégié » (Ducharme, 2008), elle conclut que le classement d'un élève « dans un programme particulier impliquant un plan d'apprentissage individualisé peut être raisonnable et non discriminatoire car il tient compte des capacités de l'élève à répondre aux exigences du programme éducatif régulier » (Ducharme, 2008). Le jugement précise en outre que c'est à la commission scolaire de « démontrer que les mesures adoptées sont raisonnables » (Ducharme, 2008).

---

<sup>35</sup> Cette citation est tirée du jugement Eaton, cité dans la décision de la Cour d'appel en 2006.

En 2006, le jugement de la Cour d'appel, dans la cause Potvin, vient rappeler que l'élève handicapé doit bénéficier d'« une évaluation personnalisée [...] dans le but de déterminer ses besoins ainsi que l'étendue de ses capacités scolaires et sociales, en adaptant les normes d'évaluation et de classement pour tenir compte de son handicap ». La Cour précise que c'est sur la base de cette évaluation et en prenant en considération le meilleur intérêt de l'élève que la commission scolaire élaborera « ... un plan d'intervention envisageant toutes les adaptations raisonnables pouvant permettre une intégration de l'enfant en classe ordinaire... ». Ce n'est qu'après cette étape que la commission scolaire peut « déterminer, à la lumière de l'évaluation et du plan d'intervention, si l'intégration [...] en classe ordinaire rejoint son meilleur intérêt ».

Il est à noter que cette dernière décision de la Cour d'appel a établi que « la L.I.P ainsi que la politique du ministère de l'Éducation [...] respectent les enseignements de la Cour suprême dans l'arrêt Eaton [...] [*et qu'elles*]<sup>36</sup> sont conformes à la Charte québécoise ».

### **2.2.2. La contrainte excessive et le droit des autres élèves : quelques balises**

La LIP stipule, dans l'article 235, que chaque commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves, qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Ainsi, bien que la norme d'application générale prévue par la Loi sur l'instruction publique soit la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, avec les adaptations et le soutien requis, il existe des limites à cette obligation. En effet, la commission scolaire peut évaluer que cette intégration n'est pas dans le meilleur intérêt de l'élève ou constitue une contrainte excessive, par exemple parce qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Ces motifs devraient toutefois être invoqués de façon exceptionnelle et reposer sur des faits qui s'apprécient selon la situation de l'élève. Ce qui constitue une contrainte excessive ne se détermine pas de façon générale; chaque cas doit être étudié individuellement.

---

<sup>36</sup> Les italiques ne sont pas des citations mais ont été ajoutés afin de faciliter la compréhension du texte.

De plus, l'utilisation de l'adjectif « excessive » suppose qu'une certaine contrainte est acceptable; seule la contrainte « excessive » répond à ce critère. En outre, comme c'est la commission scolaire qui invoque ces motifs, c'est à elle qu'il incombe d'en faire la démonstration en s'appuyant sur des faits précis et, dans le cas des coûts, quantifiables.

Les critères qui doivent guider la commission scolaire dans l'analyse de la contrainte excessive ou de l'atteinte importante aux droits des autres élèves sont précisés dans la politique de l'adaptation scolaire et par les décisions des tribunaux, par exemple :

- Les mesures requises pour l'intégration sont-elles applicables sur le plan pédagogique pour l'élève lui-même ou les autres élèves? En d'autres mots, les objectifs légitimes du système d'éducation risquent-ils d'être sacrifiés par l'application de ces mesures?
- L'intégration met-elle en péril la sécurité de l'élève lui-même ou celle des autres élèves ou leur droit à l'instruction publique ou à la qualité des services éducatifs? Quelle est la nature réelle du risque, son degré de gravité, sa probabilité et sa portée?
- Les mesures requises pour l'intégration entraînent-elles, pour la commission scolaire, des coûts si exorbitants et si déraisonnables qu'ils lui imposeraient une « contrainte excessive »?

### **2.2.3. Les données de la recherche**

D'entrée de jeu, il est nécessaire d'exposer certaines limites des recherches portant sur les effets de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, limites qui peuvent rendre les comparaisons difficiles. En effet, ces recherches doivent composer avec des définitions très variables des concepts d'intégration ou d'inclusion, les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves étant souvent extrêmement différentes. De plus, le groupe des élèves handicapés ou en difficulté est assez disparate : par exemple, la situation d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne au préscolaire est très différente de celle d'un élève du secondaire présentant une déficience auditive ou un trouble du comportement. Par ailleurs, certaines recherches s'attardent davantage aux effets sur l'apprentissage scolaire, d'autres sur le développement social et sur le comportement; des recherches, quoique rares, adoptent une approche quantitative des effets démontrés mais souvent, ce sont les effets perçus qui sont mesurés. Enfin, certaines recherches sont effectuées sur un très petit nombre d'élèves.



Quoi qu'il en soit, certaines grandes conclusions se dégagent de ces recherches. Ainsi, lorsque l'on compare les effets de la scolarisation en classe spécialisée à ceux observés en classe ordinaire, « c'est la qualité de l'enseignement reçu et non le placement qui constitue la clé du succès des EHDA. [...Cependant]<sup>37</sup>, avec les ressources nécessaires, plus d'élèves en difficulté pourraient faire des progrès en classe ordinaire » (Rousseau et Bélanger, 2004), d'où l'importance de porter attention aux besoins particuliers de chaque élève, aux services donnés, à l'adaptation de l'enseignement et à la qualité des interventions.

Dans le même ordre d'idées, Mara Sapon-Shevin, professeure en éducation à l'Université de Syracuse dont les recherches ont porté sur l'éducation inclusive, l'apprentissage coopératif et l'enseignement dans un contexte de diversité, estime que « l'inclusion sans ressources, sans le soutien nécessaire, sans temps de préparation pour les enseignants, sans engagement, sans vision, sans effort de restructuration, sans perfectionnement professionnel [...] ne fonctionnera pas » (Rousseau et Bélanger, 2004). C'est pourquoi, en conclusion d'une recension d'écrits, Geneviève Manset et Melvyn I. Semmel admettent qu'il est « impossible d'établir, de manière tranchée, la supériorité des modèles d'inclusion sur les modèles traditionnels de livraison de services pour les élèves en difficulté » (rapporté dans Rousseau et Bélanger, 2004).

Par ailleurs, les recherches qui ont porté sur les effets de l'intégration scolaire sur les autres élèves de la classe révèlent qu'en général « les regroupements hétérogènes d'élèves n'affectent pas la progression des élèves plus performants sur le plan scolaire, mais ils exercent une influence positive sur les élèves les plus faibles » (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). Plus encore, « globalement, les évaluations montrent que le rendement scolaire et le comportement adaptatif des élèves accueillis dans des programmes inclusifs sont meilleurs que ceux des élèves placés dans des milieux séparés » (Bennett, 2009).

En outre, les écoles qui adoptent les principes de l'éducation inclusive observent, chez l'ensemble des élèves, une plus grande ouverture à la diversité, une meilleure acceptation des différences, une amélioration du climat de la classe et des comportements des élèves ainsi qu'une diminution de l'intimidation et du taxage (Ducharme, 2008; Bennett, 2009). D'autres recherches montrent, chez les enseignants qui travaillent en contexte d'inclusion scolaire, une hausse des habiletés réflexives, une fierté et une satisfaction personnelle ainsi qu'une augmentation du sentiment de compétence et de confiance (Rousseau, 2007).

---

<sup>37</sup> Les italiques ne sont pas des citations mais ont été ajoutés afin de faciliter la compréhension du texte.

Enfin, quelques études ont porté sur des dimensions de la gestion de classe en contexte d'intégration scolaire (rapporté dans Rousseau et Bélanger, 2004). Ces recherches indiquent que le rythme des apprentissages des élèves ne serait pas ralenti par la présence d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans la classe. Aussi, les enseignants ne consacraient pas moins de temps et d'attention aux autres élèves dans un contexte d'intégration. Par contre, plusieurs travaux se sont intéressés à la gestion de classe des enseignants efficaces en contexte inclusif et décrivent les pratiques qui entraînent le plus d'effets positifs sur les apprentissages de tous les élèves, notamment : la planification de la gestion de la classe, la communication des attentes et des règles, la qualité des relations dans la classe, la supervision active du travail des élèves, la coopération au sein des équipes d'enseignants et de professionnels et l'adaptation des démarches d'apprentissage en maintenant des attentes de haut niveau (Martineau et Gauthier, 1999; Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2005).

L'orientation ministérielle qui privilégie l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est appuyée sur de solides fondements légaux. De plus, les limites au droit à l'intégration ont été définies par des décisions de tribunaux supérieurs qui ont tracé des balises relativement étroites pour l'application des dispositions de la Loi sur l'instruction publique relatives à la contrainte excessive et à l'atteinte importante aux droits des autres élèves.

L'approche individualisée, préconisée par la loi et la politique de l'adaptation scolaire, appelle une réponse nuancée qui devrait se refléter dans les modalités d'organisation de services mises en place par les commissions scolaires. Cependant, tout le défi de la mission éducative est là : organiser des services éducatifs de grande qualité et suffisamment variés pour répondre aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves, y compris ceux qui sont handicapés ou en difficulté.

Considérant les responsabilités confiées aux commissions scolaires par la Loi sur l'instruction publique;

Considérant une récente décision de la Cour d'appel qui a confirmé la conformité des dispositions de la LIP relatives aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage avec la Charte québécoise;

Considérant les résultats de recherches indiquant que l'intégration scolaire peut, comme moyen privilégié, favoriser la réussite de tous si les bonnes conditions sont mises en place pour appuyer les enseignants et soutenir les élèves;

Considérant la complexité et la nature sensible de la question de l'intégration scolaire qui engage le débat dans le domaine des droits de la personne.

***Comment, concrètement, peut-on assurer à tous les élèves l'accès à une éducation de qualité, et ce, dans la perspective de la recherche d'un juste équilibre entre tous?***

## **2.3. Les défis à relever**

Depuis les dernières années, diverses occasions ont été données de faire le point sur l'application des orientations de la politique de l'adaptation scolaire. Il est à noter que les difficultés relevées et les conclusions en découlant concordent, bien que les enquêtes aient été réalisées à des moments différents entre 2003 et 2007.

En 2004, le Vérificateur général du Québec avait, dans son rapport à l'Assemblée nationale, consacré un chapitre à l'aide aux élèves en difficulté. Ce rapport a relevé différentes observations réalisées dans les commissions scolaires et auprès du Ministère concernant les élèves handicapés ou en difficulté. Il y est notamment question des modalités d'intervention, du plan d'intervention, de l'intégration dans les classes ordinaires, de la formation du personnel enseignant et de l'évaluation des services.

Puis à la fin de 2007, le Ministère a organisé, en préparation du Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une série de rencontres avec ses principaux partenaires et des intervenants du milieu scolaire et du réseau de la santé et des services sociaux afin de faire le point sur les défis rencontrés dans l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les difficultés soulevées concernaient notamment l'intervention en classe ordinaire, la collaboration entre l'école et la famille, l'organisation des services, la formation du personnel et l'arrimage avec le réseau de la santé et des services sociaux.

Finalement, en 2008, le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire a mis en évidence, par ses 22 recommandations, certains aspects des orientations ministérielles dont l'application devrait être améliorée, par exemple en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques, au plan d'intervention, à l'évaluation des services, au perfectionnement en adaptation scolaire et à la participation des parents.

### **2.3.1. La formation initiale et la formation continue du personnel enseignant**

Lors des consultations ministérielles de 2007, les participants ont particulièrement insisté sur la formation initiale et sur la formation continue des enseignants, qui pourraient être mieux ajustées à la réalité de la société et des élèves d'aujourd'hui. En effet, de nouvelles problématiques engendreraient chez les élèves des besoins pour lesquels le personnel enseignant ne se sentirait pas suffisamment préparé, notamment sur le plan de la pédagogie et de la gestion de classe.

Les enseignants des classes ordinaires se disent eux-mêmes mal préparés pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Une enquête portant sur l'application du Programme de formation de l'école québécoise au primaire, réalisée par le Ministère en 2006, indiquait d'ailleurs que 74 % des enseignants rapportaient ne pas savoir comment adapter leur enseignement aux besoins particuliers des élèves. Le rapport du Vérificateur général du Québec corrobore cette observation. Les enseignants expliquent ces lacunes par un manque de formation et le trop grand nombre d'élèves présentant des difficultés très différentes dans leur classe. Le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire soulignait que, bien que leurs attitudes semblent tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves, les enseignants appliqueraient généralement des méthodes pédagogiques peu adaptées et plutôt conventionnelles, le recours à des exercices étant la formule la plus souvent employée, notamment en classe ordinaire. Ainsi, des approches souples et variées qui rencontreraient davantage les besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, comme la planification différenciée de l'apprentissage et de l'évaluation, l'enseignement stratégique ou l'enseignement explicite, seraient peu appliquées.

Tant le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire que celui du Vérificateur général du Québec insistaient sur l'amélioration de la formation continue du personnel enseignant, particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise de méthodes pédagogiques et de modalités d'intervention variées pouvant répondre aux besoins diversifiés des élèves de la classe ordinaire. Ainsi, le Vérificateur général du Québec indiquait que « pour près de 40 p. cent des enseignants questionnés, le manque de formation constitue une contrainte qui les limite dans leurs interventions ». Pour leur part, les chercheurs de l'UQAM relevaient une diminution, entre 1999-2000 et 2003-2004, du nombre d'enseignants des classes ordinaires du secondaire ayant fréquenté des sessions de perfectionnement en adaptation scolaire et recommandait d' « analyser les besoins spécifiques de perfectionnement en adaptation scolaire des enseignants des classes [...] ordinaires du secondaire ».

### **2.3.2. La formation continue du personnel de direction**

Le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire cible deux domaines dans lesquels les directions d'établissement pourraient parfaire leurs compétences : l'évaluation de programmes et de services et la gestion et l'évaluation des plans d'intervention. Il s'agit en effet de dimensions qui pourraient être explorées davantage dans les écoles et les commissions scolaires et qui pourraient contribuer significativement à l'amélioration de la persévérance et de la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Par ailleurs, le contexte démographique exige que le milieu scolaire, comme d'autres milieux, compose avec un haut taux de remplacement des différents personnels, particulièrement chez les gestionnaires. Cette situation engendre donc des besoins d'accompagnement et de formation continue encore plus importants.

### **2.3.3. Le partenariat avec les parents**

Les parents constituent des acteurs privilégiés avec qui l'école se doit de collaborer pour assurer la cohérence et l'efficacité des interventions visant à développer le potentiel de l'élève de façon optimale. C'est encore plus vrai pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, pour lesquels cette collaboration s'inscrit notamment dans le cadre de la démarche du plan d'intervention au cours de laquelle se prennent les décisions concernant leur enfant.

Toutefois, les parents rencontrés dans le cadre de la consultation ministérielle de 2007 ont mentionné qu'ils ne se sentaient pas toujours reconnus comme de réels partenaires lorsqu'ils participent à de telles rencontres. La prise en compte de leur point de vue s'avérerait difficile et la présence de plusieurs intervenants serait souvent intimidante, surtout si ces derniers adoptent une orientation différente de celle des parents. D'autre part, la situation de certains parents peut les rendre moins disponibles à participer à la concertation ou à s'engager au regard du suivi scolaire de leur enfant. À titre d'exemple, les parents rapportaient la difficulté de concilier les exigences de leur travail, la participation aux rencontres à l'école, le suivi des travaux scolaires, et pour certains d'entre eux, les nombreux rendez-vous médicaux pour leur enfant.

Le Vérificateur général du Québec avait par ailleurs recommandé aux écoles de favoriser la participation des parents et de l'élève lui-même aux rencontres d'élaboration du plan d'intervention, après avoir observé que 74 % des parents et seulement 27 % des élèves de l'échantillon participaient à la démarche.

Au moment de la consultation ministérielle de 2007, des parents soulignaient que l'information fournie par les commissions scolaires ou les écoles pourrait être plus développée et accessible, notamment en ce qui concerne les encadrements, le financement et les services disponibles. En ce sens, le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire soulignait l'importance de mettre davantage à contribution le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

#### **2.3.4. L'arrimage avec le réseau de la santé et des services sociaux**

Même si le déploiement de l'entente de complémentarité entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux constitue une percée positive, les partenaires du Ministère consultés en 2007 ont souligné qu'il restait beaucoup de travail à accomplir pour améliorer le nécessaire arrimage entre les deux réseaux, notamment au niveau de la commission scolaire. De plus, ils observaient souvent que les intervenants des deux réseaux ne connaissent pas nécessairement l'organisation et les responsabilités de chacun. Des difficultés persisteraient notamment au chapitre de la transmission de l'information, ce qui peut entraîner un manque de continuité et des délais dans l'adaptation des interventions. En outre, comparativement au secteur francophone, les services du réseau de la santé et des services sociaux en langue anglaise qui desservent les commissions scolaires anglophones seraient moins accessibles, particulièrement dans les régions plus éloignées.

#### **2.3.5. La prévention et l'intervention rapide**

L'établissement d'une approche de prévention et d'intervention rapide tout au long du parcours scolaire demeure un défi pour les milieux scolaires. Les interventions préventives généralement mises en place visent souvent les élèves du préscolaire et, au primaire, le développement d'habiletés sociales ou le soutien aux devoirs. Une attention particulière, dès les premières manifestations de difficulté est toutefois nécessaire à tout moment et tout au long de la scolarisation.

Le Vérificateur général du Québec a observé certaines situations dans ce domaine : les enseignants de l'échantillon prendraient peu de mesures pour remédier aux difficultés ou au retard pédagogique des élèves, un certain nombre d'entre eux affirmant ne pas adapter leur enseignement (22 %) et ne pas faire de récupération (33 %); une fois les difficultés dépistées, les services ne seraient pas disponibles suffisamment rapidement; les directions d'école n'exigeraient pas systématiquement que les enseignants fournissent une synthèse écrite de la situation et des interventions réalisées lorsqu'une demande de service leur est adressée, ce qui les priverait d'une occasion d'exercer leur supervision pédagogique, pour accompagner leur personnel et ainsi améliorer les pratiques éducatives.

### 2.3.6. La composition de la classe ordinaire

Lors des consultations ministérielles de 2007, les participants ont attiré l'attention sur l'hétérogénéité grandissante des classes ordinaires, dans lesquelles il ne serait plus rare de trouver des élèves ayant des acquis scolaires très différents. Les meilleurs élèves seraient souvent dirigés vers les projets particuliers ou opteraient pour les écoles privées, augmentant la proportion d'élèves moyens et faibles en classe ordinaire. La hausse du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté et la variété de leurs caractéristiques, la situation particulière de certains élèves issus des communautés culturelles ainsi que celle des élèves en provenance des milieux défavorisés, contribueraient à accentuer la diversité des besoins des élèves qui composent la classe d'aujourd'hui.

Les enseignants rapportent des problèmes dans la gestion quotidienne de la classe, particulièrement auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement ou des problèmes de santé mentale. Les élèves qui présentent des retards importants d'apprentissage poseraient aussi, pour assurer leur progression, de grands défis aux enseignants, et ce, particulièrement en ce qui a trait à la planification et à la gestion pédagogiques.

Ces difficultés ont d'ailleurs été décrites par des études réalisées auprès du personnel enseignant. La chercheuse Joséphine Mukamurera (CSQ, 2006) rappelle que l'enseignement est un domaine de plus en plus exigeant et qu'une partie du personnel enseignant se retrouve en situation d'épuisement professionnel et va jusqu'à abandonner la profession, phénomène particulièrement observé chez les nouveaux enseignants. Une autre étude (Houlfort, et Sauvé, 2009), réalisée pour le compte de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) indique que « 19% des enseignants évaluent leur santé mentale comme étant moyenne ou médiocre. Ce taux est deux fois plus élevé que ce qui est recensé auprès de la population générale du Québec. ». Cette étude précise que les deux facteurs les plus importants « dans la prédiction de l'épuisement professionnel [sont]<sup>38</sup> la charge de travail élevée et les difficultés liées à la gestion de classe ».

---

<sup>38</sup> Les italiques ne sont pas des citations mais ont été ajoutés afin de faciliter la compréhension du texte.



### **2.3.7. La gestion du temps**

Le manque de temps a souvent été invoqué lors de la consultation ministérielle de 2007, particulièrement chez le personnel enseignant et chez les directions d'établissement. En effet, les rencontres de concertation, la planification de situations d'apprentissage significatives, la préparation de matériel adapté, le suivi des moyens convenus au plan d'intervention des élèves et les formalités administratives exigent beaucoup de temps. Le personnel des services éducatifs complémentaires, pour sa part, rapporte qu'il ne fait souvent qu'effleurer les problèmes et ne peut aller en profondeur pour soutenir les élèves et les enseignants. À cet effet, le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire recommande d'améliorer la gestion des horaires du personnel afin de favoriser la planification, la concertation ainsi que les communications avec les parents.

### **2.3.8. La gestion des plans d'intervention**

Les intervenants rencontrés en 2007 soulignaient le nombre important d'élèves par classe qui requièrent un plan d'intervention, la disponibilité parfois limitée du personnel professionnel et de soutien, les défis liés à la gestion des horaires et l'ampleur de la tâche de la direction d'école comme étant des facteurs qui viennent complexifier la démarche du plan d'intervention et de son suivi.

Selon le Vérificateur général du Québec, « le plan d'intervention n'est pas utilisé de façon optimale », des améliorations devant être apportées à la précision des objectifs, des échéanciers et des modalités de service planifiées pour l'élève. Une attention particulière devrait aussi être portée à l'évaluation du plan d'intervention, une évaluation périodique devant être planifiée dès la première rencontre. De plus, l'atteinte des résultats et la pertinence des moyens choisis devraient être régulièrement analysées. Ces observations du Vérificateur général du Québec sont aussi partagées par les auteurs du rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire.

### **2.3.9. L'organisation et l'évaluation continue des services éducatifs**

L'organisation de l'ensemble des services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté constitue un important enjeu pour le milieu scolaire, notamment pour la direction d'école. Il s'agit d'une opération complexe qui nécessite la prise en compte de plusieurs facteurs tels la situation de chaque élève, les budgets, la tâche du personnel, les horaires de chacun, etc. S'ajoute à ce processus laborieux la recherche d'une continuité et d'une complémentarité des services, d'une année à l'autre et au moment des transitions.

De plus, selon les participants aux consultations ministérielles de 2007, certains services seraient insuffisants, dilués ou moins accessibles. Ce serait notamment le cas des services du personnel professionnel dont la répartition fait souvent en sorte qu'une même personne soit attitrée dans plusieurs écoles avec peu de temps dans chacune ou lorsque des services sont prévus exclusivement à l'intention des élèves qui ne présentent pas de handicap ou de difficulté, comme c'est parfois le cas des services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.

La diversité des besoins des élèves qui composent l'école d'aujourd'hui suppose une organisation souple et variée des services éducatifs. Dans les faits cependant, des participants aux consultations ministérielles de 2007 ont rapporté une certaine tendance à placer l'élève dans les structures existantes plutôt qu'à élaborer de nouvelles modalités de service qui répondraient davantage à ses besoins. De plus, les services seraient parfois organisés davantage en fonction des ressources disponibles, plutôt qu'en fonction des besoins réels de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le rapport du Vérificateur général du Québec et le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire ont spécifiquement relevé cette situation : « le choix entre la classe ordinaire et la classe spéciale ne repose pas seulement sur les besoins des élèves. En fait, il dépend en grande partie des ressources disponibles... » (Vérificateur général du Québec, 2004). À la suite de cette observation et constatant que les dossiers des élèves ne comportaient pas suffisamment d'information, le Vérificateur général du Québec recommande aux commissions scolaires et aux écoles de bien documenter toute décision de classement, notamment en gardant des traces écrites des raisons pour lesquelles la modalité de regroupement choisie répond le mieux aux besoins de l'élève.

Finalement, selon les auteurs du rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire, « l'évaluation formelle des services et des ressources éducatives » serait réalisée par « une minorité de commissions scolaires et d'écoles ». Le Vérificateur général du Québec a formulé le même constat.

Les défis à relever pour mettre en place les conditions les plus favorables à la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire ont été documentés par diverses sources de référence. Par ailleurs, des pratiques exemplaires sont observées dans plusieurs milieux scolaires et les données de la recherche mettent en évidence les conditions essentielles à la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.

Considérant les pratiques jugées les plus efficaces sur le plan des résultats pour les élèves et des coûts, à savoir :

- La vision partagée d'une école publique inclusive et de qualité;
- La conviction que tous les élèves peuvent réussir s'ils bénéficient des interventions appropriées à leur situation et que cette réussite peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves;
- La prévention et l'intervention rapide;
- Le soutien quotidien aux élèves et aux enseignants;
- Le soutien individualisé de chaque élève;
- La composition équilibrée des classes ordinaires;
- Le rehaussement de la qualité et de l'efficacité des pratiques pédagogiques et des interventions éducatives;
- La diversification des modèles organisationnels;
- Le soutien des écoles.

Considérant la nécessité d'établir des priorités pour l'utilisation judicieuse des sommes allouées par le Ministère.

***Dans le cadre du contexte budgétaire actuel, quels moyens concrets et applicables doit-on privilégier pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves ainsi que pour soutenir le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel de soutien et les parents?***

## **ANNEXE : ORGANISMES MEMBRES DU GROUPE DE CONCERTATION EN ADAPTATION SCOLAIRE (GCAS)**

### **REPRÉSENTANTS DES COMMISSIONS SCOLAIRES**

Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)  
Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)  
Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)  
Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)  
Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)

### **REPRÉSENTANTS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE**

Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)  
Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)  
Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)  
Association of Administrators of English School of Québec (AAESQ)

### **REPRÉSENTANTS DES ASSOCIATIONS**

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN)  
Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS)  
Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA)  
Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées (AQRIPH)

### **OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ)**

### **FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (FCPQ)**

### **MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS)**

### **CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ)**

### **SYNDICATS**

Centrale des syndicats du Québec (CSQ)  
Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, CSQ)  
Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE, CSQ)  
Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS, CSQ)  
Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ)  
Fédération autonome de l'enseignement (FAE)  
Conseil provincial du soutien scolaire (CPSS), Syndicat canadien de la fonction publique (FTQ, SCFP)  
Fédération des employées et employés de services publics, secteur soutien scolaire (FEESP, CSN)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGENCE EUROPÉENNE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES PERSONNES PRÉSENTANT DES BESOINS PARTICULIERS (2005). *Éducation inclusive et pratiques de classe dans l'enseignement secondaire*; rapport de synthèse, 38 pages (disponible sur le site [http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp\\_secondary\\_fr.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_fr.pdf)).

AGENCE EUROPÉENNE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES PERSONNES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, 146 pages (disponible sur le site [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special\\_education\\_europe.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf)).

BENNETT, Sheila (2009). *L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers*, Le secrétariat de la littératie et de la numératie, monographie no° 16, Ontario, 4 pages (disponible sur le site [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Bennett\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Bennett_fr.pdf)).

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2006). Joséphine MUKAMURERA, *Le décrochage enseignant : il faut sonner l'alarme*, Nouvelles CSQ, mars-avril 2006, page 14 (document disponible sur le site <http://www.csq.qc.net/sites/1676/nouvelle/mars06/p14-15-16-17-18.pdf>).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2009). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation inclusive*; document de consultation en vue de la préparation du mémoire sollicité par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*; Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (disponible sur le site <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf>).

DESBIENS, Nadia (2007). Présentation au sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

DORÉ, Robert, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET (1996). *Réussir l'intégration scolaire; la déficience intellectuelle*, Les éditions Logiques, 255 pages.

DUCHARME, Daniel (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*, Marcel Didier, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 215 pages.

Entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2005-2010.

GROUPE DE CONCERTATION EN ADAPTATION SCOLAIRE (GCAS). *Rapport du sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (février 2009), version de travail, 69 pages (document non publié).

HOULFORT, Nathalie et Frédéric SAUVÉ (2009). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, rapport de recherche, École nationale d'administration publique, 87 pages.

LESSARD, Anne et autres (2009). *Conditions pour une intégration réussie; quel est le type de leadership le plus susceptible de favoriser les pratiques intégratives à l'école?* Synthèse de recherche, Programme de Recherche sur la Persévérance et la Réussite Scolaires, 5 pages.

MARTINEAU, Stéphane et Clermont GAUTHIER (1999). « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n°3, 1999, p. 467-496 (disponible sur le site <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n3/032010ar.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2009). *Comment tirer parti de la diversité; Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, 31 pages (disponible sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Système Charlemagne, déclaration en formation générale des jeunes, 2009-2010.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *La convention de partenariat; Outil d'un nouveau mode de gouvernance; Guide d'implantation*, 14 pages (disponible sur le site [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat\\_GuidImplantation.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_GuidImplantation.pdf))

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*, 630 pages (disponible sur le site [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/RapportEvalPolAdapScol.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RapportEvalPolAdapScol.pdf)).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006a). *Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire*, 72 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/Recommandations.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), 23 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>).*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève; Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 44 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/19-7053.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école; Cadre de référence pour guider l'intervention*, 48 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/19-7051.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, 59 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/pdf/19-7029.pdf>).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, 37 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/politi00.pdf> ).

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU QUÉBEC (2006). Cour d'appel du Québec, décision n° 200-09-005051-047 (100-53-000009-032), 25 janvier 2006 (disponible sur le site <http://www.jugements.qc.ca/php/decision.php?liste=47086061&doc=C8B9DB621199C4A0B2DD18B330414E06F0CF613AD6CD8A6E301774326B37432E&page=1>).

ONU (2006). *Convention sur les droits des personnes handicapées* (disponible sur le site <http://www.un.org/french/disabilities/>).

ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant* (disponible sur le site <http://www.unicef.org/french/crc/>).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux; politiques, statistiques et indicateurs*, 257 pages (disponible sur le site [http://www.oecd.org/document/8/0,3343,fr\\_2649\\_39263231\\_41054216\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/8/0,3343,fr_2649_39263231_41054216_1_1_1_1,00.html)).

ROUSSEAU, Nadia (2007). Présentation au sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

ROUSSEAU, Nadia et Stéphanie BÉLANGER (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses de l'Université du Québec, 402 pages.

TRÉPANIÉ, Nathalie S. (2007). Présentation au sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

TRÉPANIÉ, Nathalie S. et Mélanie PARÉ (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Presses de l'Université du Québec, 363 pages.

UNESCO (2010). *Atteindre les marginalisés; Rapport mondial de suivi sur l'EPT (résumé)*, 47 pages (disponible sur le site <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525F.pdf>).

UNESCO (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage; synthèse des résultats d'études de cas menées dans plusieurs pays*, R. GOVINDA, Université nationale de planification et d'administration de l'éducation, Inde (disponible sur le site <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001860/186030m.pdf>).

UNESCO (2008). *Conférence internationale de l'éducation, 48<sup>e</sup> session, L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*, Document de référence (disponible sur le site [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_French.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_French.pdf)).

UNESCO (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation; un défi et une vision*. Document de réflexion (disponible sur le site <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785f.pdf>).

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* (information disponible sur le site <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>).

UNESCO (1990), *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (information disponible sur le site [http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml))

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004*, Tome I, chapitre 2, « Aide aux élèves en difficulté »; Vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (disponible sur le site [http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr\\_publications/fr\\_rapport-annuel/fr\\_2003-2004-TI/fr\\_index.aspx](http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2003-2004-TI/fr_index.aspx)).





**Éducation,  
Loisir et Sport**

**Québec**

