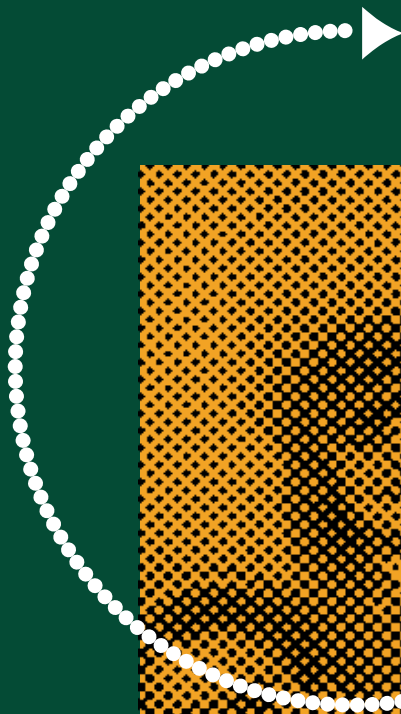


# Une école adaptée à tous ses élèves

PRENDRE  
LE  
VIRAGE  
DU  
SUCCÈS

POLITIQUE  
DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

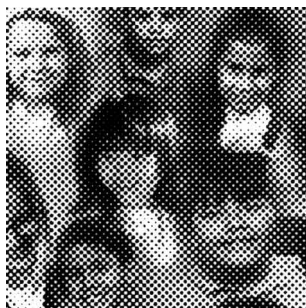


Québec 

Ministère  
de l'Éducation

# Une école adaptée à tous ses élèves

**PRENDRE  
LE  
VIRAGE  
DU  
SUCCÈS**



**POLITIQUE  
DE L'ADAPTATION SCOLAIRE**

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, 1999 — 99-0798

ISBN 2-550-35226-2

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1999



**A**u moment où nous nous préparons à aborder le troisième millénaire en soulignant l'importance de la jeunesse pour l'avenir du Québec, il me semble particulièrement opportun de mettre l'accent sur les conditions propres à assurer à tous les jeunes des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie de la société. Nous ne pouvons nous permettre de laisser pour compte aucun jeune, et le sort de ceux d'entre eux qui ont le plus besoin de notre aide demeure préoccupant.

C'est pourquoi la politique de l'adaptation scolaire, que je propose au milieu scolaire et aux parents, met en avant des avenues nouvelles pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration sociale les milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportement ou d'apprentissage.

Pour véritablement les mener à la réussite, il faut aller plus loin que la politique actuelle, adoptée en 1992, et vraiment doter le Québec d'« Une école adaptée à tous ses élèves ». C'est dans cette direction que nous conduit l'énoncé de politique, en ajoutant aux efforts entrepris jusqu'à maintenant pour l'intégration de ces élèves à l'école et dans la société un volet non moins important de dépistage et de prévention. L'adoption de mesures préventives était souhaitée et voulue depuis longtemps. Tous conviennent en effet qu'il est primordial d'intervenir rapidement, dès les premières manifestations des difficultés plutôt que d'attendre que celles-ci s'accumulent jusqu'à compromettre la réussite. Et c'est ce que propose l'énoncé de politique.

Ses voies d'action se concrétisent maintenant dans un plan d'action qui précise les engagements que prend le Ministère pour mieux aider le milieu à relever le défi de la réussite pour tous. Ce plan d'action a pour objet de faciliter la tâche aux enseignants, aux enseignantes et à tout le personnel scolaire qui se dévouent auprès de ces élèves et qui ne ménagent pas leurs efforts pour les mettre sur la voie de la réussite, à l'école comme dans la vie.

Je sais déjà que je puis compter sur l'appui des parents, de tout le milieu scolaire et de ses partenaires pour la mise en œuvre de cette politique. Elle résulte en effet d'un travail considérable auquel a été associé de près le Groupe de concertation en adaptation scolaire, constitué des principaux partenaires intéressés. Les commentaires reçus au moment de la consultation des commissions scolaires y sont également pris en considération.

Les jeunes aux prises avec des difficultés non seulement demandent que nous nous préoccupions d'eux, mais exigent de nous que nous les conduisions vers la réussite. Il s'agit là d'une obligation de résultat à laquelle nul ne peut se soustraire. C'est pourquoi nous devons tous faire en sorte d'évaluer la portée de nos actions afin de rajuster le tir, si cela est nécessaire.

C'est donc en toute confiance que je demande aux milieux concernés d'unir leurs efforts pour l'intégration pleine et entière dans notre société des jeunes qui sont handicapés ou en difficulté.

Le ministre d'État à l'Éducation  
et à la Jeunesse,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'F. Legault', written in a cursive style.

FRANÇOIS LEGAULT

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE I EXPOSÉ DE LA SITUATION</b> .....	3
Données de base .....	3
Données complémentaires .....	5
Insertion sociale et intégration professionnelle .....	6
Information provenant d'autres sources .....	7
Principales préoccupations .....	8
<b>CHAPITRE II NOUVEAU CONTEXTE ENGENDRÉ PAR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION</b> .....	11
La révision de la Loi sur l'instruction publique .....	11
Autres éléments de contexte .....	14
<b>CHAPITRE III ORIENTATION FONDAMENTALE ET VOIES D'ACTION</b> .....	17
Orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire .....	17
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 qualifica- tion. 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 la reconnaître de façon officielle	
Voies d'action à privilégier .....	18
• Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires .....	18
• Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté .....	20
• Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire .....	23
• Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés .....	25

- Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités .....28
- Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats ..... 30

**CONCLUSION** ..... 33

**ANNEXE** ..... 35

## LISTE DES TABLEAUX

<b>TABLEAU 1</b>	<b>Répartition des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – Secteur public, 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 2</b>	<b>Répartition des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon le sexe et l'ordre d'enseignement, 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 3</b>	<b>Répartition des élèves handicapés ou en difficulté selon le code de difficulté et l'ordre d'enseignement, 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 4</b>	<b>Évolution des taux de déclaration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans chaque région pour les années 1995-1996 à 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 5</b>	<b>Nombre et pourcentage d'élèves handicapés ou en difficulté dans chaque région – Écarts observés dans les taux de déclaration, 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 6</b>	<b>Répartition des élèves en difficulté et des élèves handicapés selon la langue d'enseignement, 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 7</b>	<b>Pourcentage des élèves à risque intégrés à l'école</b>
<b>TABLEAU 8</b>	<b>Pourcentage des élèves handicapés intégrés à l'école ordinaire</b>
<b>TABLEAU 9</b>	<b>Pourcentage des élèves à risque intégrés en classe ordinaire</b>
<b>TABLEAU 10</b>	<b>Pourcentage des élèves handicapés intégrés en classe ordinaire</b>
<b>TABLEAU 11</b>	<b>Évolution de l'effectif (personnel professionnel) des services complémentaires (ETC) pour l'ensemble des régions administratives secteur des jeunes, 1990-1991 à 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 12</b>	<b>Évolution de l'effectif (personnel technique) des services complémentaires (ETC) pour l'ensemble des régions administratives secteur des jeunes, 1990-1991 à 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 13</b>	<b>Répartition des élèves inscrits en cheminement particulier temporaire de formation selon le code de difficulté et le classement au secondaire, 1997-1998</b>
<b>TABLEAU 14</b>	<b>Répartition des élèves inscrits en cheminement particulier continu de formation selon le code de difficulté et le classement au secondaire, 1997-1998</b>



## INTRODUCTION

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

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

À première vue, le défi à relever semble encore plus grand pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) qui ont des besoins particuliers. Il est donc essentiel de bien comprendre les grandes idées de la réforme et de voir comment elles se traduisent pour ces élèves. Il est surtout important de déterminer les mesures qui doivent aider le plus grand nombre à réussir.

Au moment de prendre le virage du succès proposé, il paraît important que la politique de l'adaptation scolaire s'inscrive dans les changements proposés par la réforme, qu'elle donne une orientation claire, ajustée au contexte actuel, de même que des voies d'action à privilégier pour atteindre les objectifs fixés pour ces élèves.

La politique de l'adaptation scolaire se divise en trois chapitres. Après avoir fait le point sur l'évolution de la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au cours des dernières années, elle donne les grandes lignes du contexte actuel qui peuvent avoir des répercussions sur les services à mettre en place. Par la suite, l'orientation fondamentale de la politique actualisée et les voies d'action à privilégier sont données. Un plan d'action, constitué de moyens concrets que le Ministère entend prendre pour aider le milieu scolaire à relever le défi, accompagne la politique.

## CHAPITRE I

## EXPOSÉ DE LA SITUATION

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

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

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

## Données de base

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

Par ailleurs, pour la même année scolaire, 2 939 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage étaient inscrits dans les établissements d'enseignement privé, ce qui correspond à 2,3 p. 100 de l'ensemble des élèves handicapés ou en difficulté (public et privé). Ce sont, en majorité, des élèves en difficulté (61 p. 100), plus particulièrement des élèves en difficulté d'apprentissage (31,2 p. 100) ou en difficulté de comportement (29,9 p. 100). Les autres groupes d'élèves les plus représentés sont les élèves ayant une audimutité (8,1 p. 100) et ceux qui ont une déficience intellectuelle moyenne (7,2 p. 100). Ces élèves sont généralement inscrits en établissement privé à la suite d'ententes de scolarisation établies entre des commissions scolaires et des écoles spécialisées privées (75 p. 100 des cas).

En ce qui concerne les données d'ensemble (secteur public), bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux

fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés (tableau 2). Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant le décrochage scolaire, le redoublement et les échecs scolaires.

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

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

La répartition des effectifs, en fonction de la langue d'enseignement (tableau 6), indique que les taux de déclaration des élèves en difficulté sont plus élevés au primaire et au secondaire au secteur anglophone qu'au secteur francophone. Les taux de déclaration des élèves handicapés sem-

blent toutefois assez équivalents pour les deux secteurs, sauf à l'éducation préscolaire où le taux de déclaration des élèves handicapés est plus élevé du côté anglophone.

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

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

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

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

## Données complémentaires

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

Tout d'abord, il est possible de connaître, pour l'année en cours, la répartition des élèves inscrits en cheminement particulier de formation. En 1997-1998, 20 118 EHDAA empruntaient un cheminement particulier temporaire (tableau 13) et 18 854, un cheminement particulier continu (tableau 14). Pour ce qui est du cheminement particulier temporaire, on trouve un bon pourcentage d'élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage et d'autres ayant un trouble du comportement. Quant au cheminement particulier continu, on trouve surtout des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, une audimutité ou une difficulté grave d'apprentissage. Comme on pouvait s'y attendre, ce sont donc les élèves dont les difficultés sont les plus importantes qui poursuivent leurs études en cheminement particulier continu.

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

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

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

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

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

Les taux de réussite les plus élevés en formation professionnelle sont attribués aux élèves ayant une déficience auditive

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

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

### Insertion sociale et intégration professionnelle

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

Globalement, par rapport aux différents aspects considérés, notamment l'emploi, la situation des jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui ne sont pas diplômés est plus difficile que celle des autres jeunes non diplômés de la formation générale. Chez les jeunes en difficulté, ce sont surtout ceux et celles qui

ont une difficulté d'adaptation (trouble du comportement) qui connaissent le plus de problèmes. Au contraire, sur le plan de l'intégration professionnelle, la situation des jeunes ayant une déficience intellectuelle légère ou une déficience sensorielle se compare à celle des autres non-diplômés de la formation générale.

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

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

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

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

la formation générale, à l'exception des jeunes en difficulté d'adaptation qui sont plus nombreux à ne pas pouvoir compter sur un tel réseau.

### Information provenant d'autres sources

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

Dans son avis à la ministre de l'Éducation sur l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, publié en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation note d'abord que « des progrès indéniables ont été accomplis au cours des deux dernières décennies sur le plan de la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté<sup>1</sup> ». Quant à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, le Conseil constate « une intégration qui progresse mais de façon variable<sup>2</sup> » selon l'ordre d'enseignement, les catégories d'élèves et les régions.

Toujours en matière d'intégration scolaire, le Conseil parle de « succès réels mais peu connus<sup>3</sup> ». Il mentionne que plusieurs recherches visent à créer « de nouvelles approches ou de nouveaux modes d'intervention<sup>4</sup> » et que des liens entre l'école et la communauté ont été créés.

Toutefois, selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. « Ces irritants ont surtout trait à la nature du soutien dont le personnel enseignant dispose, à la préparation de ce personnel, à la planification et à l'évaluation des interventions, à la persistance de croyances ou de pratiques qui freinent encore l'intégration ainsi qu'à un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires<sup>5</sup>. »

Il se pose encore « des dilemmes non résolus auxquels on n'ose pas s'attaquer<sup>6</sup> » : l'imperfection de la typologie servant à identifier les élèves (certains considèrent qu'elle pourrait être avantageusement réduite à deux catégories – élèves handicapés et élèves en difficulté – alors que d'autres réclament une typologie axée sur les besoins plutôt que sur les difficultés); l'ambivalence des pratiques en matière de redoublement; les limites de la recherche en éducation, en particulier dans le domaine des services aux EHDAA; et les questions complexes d'ordre éthique (écart entre les besoins particuliers de chaque élève et la capacité du système scolaire d'y répondre) auxquelles les personnes sont confrontées au cours de l'éducation de ces élèves.

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

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

2. *Ibid.*, p. 33.

3. *Ibid.*, p. 42.

4. *Ibid.*, p. 42.

5. *Ibid.*, p. 43.

6. *Ibid.*, p. 55.

« Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration. [...] Quant aux enseignants, ils dénoncent l'intégration sauvage, menée dans la précipitation et sans mesures de soutien adéquates<sup>7</sup>. »

« Rares sont les personnes qui s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaire. Par contre, si certains sont pour une intégration sans réserve et revendiquent en conséquence la disparition des écoles spéciales, la majorité des participants, de toutes catégories, sont pour l'intégration conditionnelle<sup>8</sup>. »

« Par ailleurs, tous les participants semblent d'accord sur les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves : le dépistage est tardif; le diagnostic n'est pas toujours juste; les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent; les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus; le personnel enseignant manque de formation. De plus, les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention destiné à leur enfant. Les organismes de défense des droits de ces personnes estiment que leur compétence n'est pas assez sollicitée et mise à profit et réclament une politique globale qui clarifierait les relations entre les in-

tervenants. Les enseignants disent n'être ni informés, ni consultés, ni associés, ni soutenus. Les étudiants leur reprochent de confondre difficultés d'apprentissage et problèmes de discipline. Quant aux administrateurs, ils invoquent que l'élaboration et la gestion des plans d'intervention sont des opérations trop lourdes pour leur être entièrement laissées, étant donné la faiblesse de leurs moyens<sup>9</sup>. »

### Principales préoccupations

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

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

---

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

8. *Ibid.*, p. 32.

9. *Ibid.*, p. 33.

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

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

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

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

Les voies d'action qui sont privilégiées tiennent compte de ces observations.



## CHAPITRE II

### NOUVEAU CONTEXTE ENGENDRÉ PAR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

La réforme de l'éducation s'amorce dans un tout nouveau décor, celui tracé par l'implantation de nouvelles commissions scolaires francophones et anglophones dans toutes les régions du Québec. De plus, les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique donnent aux écoles une plus grande marge de manœuvre et plus de pouvoirs pour qu'elles fassent les choix les plus appropriés pour les élèves. Ces changements obligent les commissions scolaires à revoir les politiques et règlements concernant les services à offrir aux élèves handicapés ou en difficulté de façon à harmoniser les interventions. C'est dans ce contexte propice à la réflexion que s'inscrivent la réforme de l'éducation et la révision de la politique de l'adaptation scolaire.

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

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

mation continue et met l'organisation au service des élèves.

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

#### La révision de la Loi sur l'instruction

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

#### Mission de l'école et ouverture à la communauté

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

La mission se réalise dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, de la direction de

l'école, du personnel enseignant, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire.

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

### **Autonomie de l'école**

---

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

L'école, par l'intermédiaire du conseil d'établissement et de la direction, assume de nouvelles fonctions qui concernent plusieurs aspects de la vie de l'école. Le conseil d'établissement doit, notamment, adopter le projet éducatif de l'école, voir à sa réalisation et procéder à son évaluation (art. 74). Il approuve la politique d'enca-

drement des élèves proposée par le directeur de l'école (art. 75). Cette politique prévoit, entre autres, des mesures relatives à l'utilisation, et ce, à des fins pédagogiques et éducatives, du temps hors enseignement et hors horaire, l'aménagement d'activités parascolaires et le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

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

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

### **Transparence et reddition de comptes**

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

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

### **Adaptation scolaire**

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

### **Droit de l'élève**

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

### **Adaptation des services**

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

### **Plan d'intervention**

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

### **Politique relative à l'organisation des services**

L'intégration dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée. La commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté (art. 235). Cette politique assure l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves.

La politique doit notamment prévoir les modalités d'évaluation des élèves handicapés ou en difficulté, d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires, de regroupement de ces jeunes ainsi que les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention qui leur sont destinés.

### **Ententes de services**

---

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

### **Comité consultatif et comité de parents**

---

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

parent, fait partie du comité de parents (art. 189). Le comité de parents doit notamment transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins des parents déterminés par les représentants des écoles et par le représentant du comité consultatif (art. 192).

### **Autres éléments de contexte**

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

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

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

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

L'évolution des technologies de l'information et de la communication est un autre élément qui ne doit pas être négligé. Au moment où la société québécoise subit des

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

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

CHAPITRE III

ORIENTATION FONDAMENTALE ET VOIES D'ACTION

Orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire

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

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

**Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite 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.**

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

La réussite, c'est l'obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés. Elle est l'aboutissement des efforts concertés de ce dernier, de ses parents et du personnel scolaire. Il importe donc de formuler des objectifs clairs, concrets et réalistes sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'aider l'élève à atteindre ces objectifs de même qu'à obtenir les meilleurs résultats et de reconnaître les acquis.

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

L'orientation fondamentale, centrée sur la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, amène une nouvelle perspective en

ce qui concerne l'intervention auprès d'eux. Elle invite le milieu scolaire et ses partenaires à une réflexion sur la contribution que peut apporter l'adaptation scolaire à la réussite des élèves en misant sur la créativité et l'engagement sincère du personnel de l'école pour ce qui est d'ajuster ses pratiques et de relever les défis sous-jacents à cette orientation fondamentale.

Pour concrétiser l'orientation fondamentale, six voies d'action sont privilégiées. Elles précisent les éléments sur lesquels doivent porter les efforts, c'est-à-dire les grands objectifs à poursuivre pour assurer la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, et font état des attentes quant à la contribution possible du milieu scolaire pour atteindre ces objectifs. Plusieurs milieux sont déjà engagés dans ces voies d'action, et il est important de les aider à poursuivre en ce sens. D'autres ont besoin d'être soutenus davantage dans leurs efforts pour atteindre les objectifs fixés.

Le ministère de l'Éducation est conscient que la nouvelle politique de l'adaptation scolaire sollicite des efforts supplémentaires de la part du milieu scolaire pour amener les élèves handicapés ou en difficulté à prendre le virage du succès. Le plan d'action qui accompagne la politique démontre sa volonté réelle de soutenir concrètement le milieu scolaire dans cette action.

### Voies d'action à privilégier

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

Par où commencer pour assurer la réussite de l'élève? La réponse est simple : par le début, le plus tôt possible, avant même

l'apparition des difficultés ou de façon à en prévenir l'aggravation. La prévention constitue donc la première voie d'action à privilégier pour obtenir des résultats durables et elle doit se faire avec l'aide de l'ensemble des partenaires, particulièrement des parents.

Deux aspects de la prévention méritent une attention particulière : d'une part la création d'un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite et, d'autre part, une attention et une intervention rapide, dès les premières manifestations des difficultés.

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

Un milieu scolaire qui, dès le départ, prend des moyens tenant compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves et qui préconise une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences, favorise les apprentissages et voit augmenter les réussites des élèves, incluant ceux ayant des besoins particuliers. Le projet éducatif de l'école, élaboré par la direction et adopté par le conseil d'établissement, peut constituer un bon moyen permettant d'effectuer une réflexion et de prévoir des actions concrètes en ce sens.

C'est d'ailleurs dans cette optique que la révision du curriculum a été amorcée avec la réforme. Le Programme de formation, qui fournit le cadre d'élaboration des programmes, favorise une vision globale et intégrée de la formation de l'élève qui reconnaît tous les apprentissages de ce dernier à l'intérieur des cours et des programmes d'études officiels, aussi bien que dans les autres activités éducatives qu'offre l'école. De plus, les programmes d'études sont élaborés ou révisés en prenant en considéra-

tion, dès le départ, la diversité des besoins et des capacités des élèves, notamment des élèves handicapés ou en difficulté, l'objectif étant d'adapter les programmes *a priori*.

L'attitude du milieu est importante, mais le résultat n'est pas magique. Les conditions favorisant de nouvelles façons de faire doivent être présentes et le rôle de la direction de l'école est déterminant. Elle doit, notamment, encourager et soutenir le personnel dans l'innovation de ses approches et de ses modes d'intervention de façon à favoriser la gestion de la diversité. Elle doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe et les activités de perfectionnement.

#### **Reconnaître les premières manifestations des difficultés et intervenir rapidement**

Certains élèves arrivent à l'école avec des besoins particuliers dus à une déficience, à une incapacité ou à un milieu de vie déficient ou encore avec des attentes, ayant déjà reçu des services qu'ils voudraient continuer à recevoir. D'autres vivent à l'école leurs premières difficultés. Ils peuvent être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Les exigences de l'apprentissage ainsi que les contraintes liées à la vie en groupe font ressortir les différences entre les élèves ainsi que les besoins de soutien pour assurer la réussite.

Par ailleurs, certains moments de la vie scolaire sont susceptibles de susciter chez les élèves une plus grande vulnérabilité; il est important de s'attarder à ces moments pour préparer les jeunes à bien les vivre. Il en est ainsi des périodes marquant l'arrivée à l'école, le passage entre le primaire et

le secondaire de même que la transition de l'école au marché du travail.

Pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté, il semble que l'intervention précoce, dès les premières années scolaires, donne d'excellents résultats. Une attention particulière doit être portée aux élèves qui présentent des signes de difficulté de façon à trouver au plus tôt la façon d'adapter l'intervention pour mieux aider ces élèves. Cette attention devrait d'ailleurs se poursuivre tout le long du parcours scolaire, à tous les stades de développement de l'élève, dans une optique de prévention des difficultés. Rappelons que les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles parmi les élèves handicapés ou en difficulté et qu'il faudra en tenir compte dans la recherche de nouveaux modes d'intervention.

Le milieu scolaire n'est pas le seul à intervenir dans une optique de prévention. Il doit s'assurer que ses interventions tiennent compte de ce qui a été réalisé dès la petite enfance par les parents et les autres partenaires de l'école, notamment les centres de services à la petite enfance ainsi que le réseau de la santé et des services sociaux. Le rôle des parents auprès des jeunes enfants est capital. Il importe de mettre en place des mesures permettant d'aider les parents qui éprouvent certaines difficultés à développer leurs habiletés et de bien collaborer avec eux dans une optique de prévention et de dépistage précoce des difficultés de leur enfant.

La conviction des intervenants concernant les bienfaits de la prévention semble acquise. D'ailleurs, plusieurs milieux scolaires expérimentent déjà de nouvelles méthodes qui favorisent la gestion de la diversité et le respect des différences. Diverses



approches dans les domaines de l'enseignement et de la gestion de classe en sont des exemples. D'autres préconisent l'intervention précoce auprès des élèves handicapés ou en difficulté pour diminuer les difficultés qu'ils éprouvent ou empêcher leur aggravation. D'autres encore mettent l'accent sur des projets visant à soutenir les parents dans leur rôle d'éducateurs. Il reste toutefois beaucoup à faire pour que la prévention prenne la place qui lui revient et rapporte les résultats escomptés.

Le défi consiste désormais à en faire une priorité d'action et à y consacrer les efforts financiers et humains pour la réaliser. En effet, dans un contexte où les ressources sont limitées, on a tendance à répondre aux besoins les plus pressants ou les plus visibles, oubliant qu'une intervention préventive pourrait contribuer à diminuer certaines des manifestations.

Il va sans dire que le milieu scolaire ne doit pas porter seul cette responsabilité. Le ministère de l'Éducation doit aussi démontrer clairement l'importance qu'il accorde à la prévention en apportant un soutien concret au milieu scolaire dans ses efforts pour favoriser la prévention. Il doit, notamment, collaborer avec ses partenaires pour convenir des meilleurs services à offrir aux enfants handicapés de 4 ans. Il doit favoriser le développement des connaissances au regard des interventions qui permettent de prévenir ou de réduire l'effet des difficultés. Il doit soutenir concrètement les initiatives du milieu scolaire qui favorisent la prévention, le dépistage et l'intervention dès les premières manifestations des difficultés.

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

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

**Ajuster ou modifier des façons de faire**

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

L'aménagement des programmes d'études par cycle de deux ans, au primaire, devrait donner au personnel scolaire la marge de manœuvre nécessaire pour aider les élèves à consolider leurs apprentissages. L'accès aux technologies de l'information et de la communication à l'école doit aussi être vu comme un nouveau moyen mis à la disposition du personnel pour aider l'élève à acquérir et à développer ses connaissances et ses compétences. Pour certains élèves handicapés ou en difficulté, l'arrivée de ces technologies représente beaucoup plus qu'un moyen supplémentaire et attrayant : il s'agit d'un outil de communication essentiel leur permettant de faire des apprentissages. À titre d'exemple, pensons à certains élèves qui ont une déficience physique importante et pour qui l'ordinateur constitue le seul moyen de communication avec leur entourage.

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

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

La collaboration de ses collègues, notamment celle du personnel spécialisé en adaptation scolaire et du personnel des services complémentaires, peut être précieuse pour l'aider à envisager différents moyens d'aider l'élève à réussir.

Il va sans dire que la direction de l'école a un rôle particulièrement important à jouer pour favoriser l'adaptation des services. Elle doit soutenir son personnel dans ses efforts à cet égard. Elle doit faire en sorte que cette préoccupation soit intégrée aux pratiques de toute l'école. Elle doit adopter des mesures en ce sens, notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel. Les activités éducatives autres que celles liées à l'enseignement des programmes doivent aussi être adaptées, y compris les services de garde. Les services professionnels requis pour intervenir auprès des élèves ou soutenir le personnel enseignant doivent être accessibles. En outre, la direction de l'école doit encourager la formation continue de son personnel au regard de moyens favorisant l'adaptation des services dans des domaines comme celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

#### **Proposer différents choix à l'élève**

Pour que l'élève handicapé ou en difficulté ait plus de chances de se qualifier, il importe que les établissements offrent des cheminements scolaires variés et adaptés aux intérêts et aptitudes de chaque élève, qu'ils favorisent l'accès aux profils de formation existants, particulièrement la formation professionnelle, et qu'ils facilitent le passage entre les voies de formation. De nouvelles options doivent être conçues pour offrir à ces élèves de meilleures possibilités de qualification. Les modes d'évalua-

tion des élèves, de même que les règles de sanction, doivent suivre cette évolution et permettre la reconnaissance des acquis et des qualifications.

Le lien entre l'école et le marché du travail doit être mieux établi. Pour l'élève handicapé ou en difficulté, les choix qui concernent son orientation scolaire et professionnelle sont particulièrement difficiles et décisifs pour son avenir. Il importe qu'il soit accompagné pour effectuer des choix éclairés. Toutes les démarches nécessaires pour aider l'élève à réussir son parcours scolaire et accéder au marché du travail devraient faire partie de son plan d'intervention.

La préparation au marché du travail, qu'il s'agisse de stages en milieu de travail, d'un programme d'insertion sociale et professionnelle ou d'autres moyens assurant la transition entre l'école et le marché du travail, devrait faire l'objet d'une attention particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté. Des mesures doivent être prises pour mieux préparer les jeunes au marché du travail. Des occasions de stages doivent leur être offertes. Des collaborations doivent être établies avec les partenaires externes, notamment les Services externes de main-d'œuvre (SEMO), les centres locaux d'emploi (CLE) et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), de même qu'avec les employeurs et les intervenants du secteur de la réadaptation pour créer des mécanismes efficaces d'insertion professionnelle.

Un cheminement scolaire planifié dans la perspective de la préparation de l'élève au marché du travail peut faire toute la différence et augmenter ses chances de succès. Des progrès en ce sens ont été enregis-

trés au cours des dernières années. Pensons aux stages effectués par les élèves en difficulté dans le cadre des cheminements particuliers de formation en insertion sociale et professionnelle ou encore à la mise à l'essai, depuis 1996 au secondaire, des programmes d'études adaptés aux élèves ayant une déficience intellectuelle. Beaucoup de travail reste cependant à faire.

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

Le ministère de l'Éducation a un rôle particulièrement important à jouer pour aider le milieu scolaire à relever le défi de l'adaptation des services éducatifs. Tout d'abord, il doit s'assurer que la formation initiale et la formation continue des membres du personnel les préparent bien à répondre aux attentes qui leur sont adressées. Il doit contribuer à mettre en place les conditions favorisant cette adaptation, notamment en ce qui concerne le temps nécessaire pour la concertation. Il doit reconnaître que des ressources supplémentaires sont requises en milieu scolaire pour aider le personnel enseignant à répondre aux besoins variés et complexes des élèves handicapés ou en difficulté et être prêt à consentir des efforts importants en ce sens. Il doit aussi réduire les obstacles qui pourraient nuire au parcours scolaire de l'élève handicapé ou en difficulté et à son accès au marché du travail.

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

**Connaître la situation des élèves handicapés ou en difficulté**

Il faut d'abord veiller à ce que les besoins de ces élèves soient bien connus et que leurs intérêts soient considérés au moment où se prennent des décisions qui peuvent avoir des répercussions sur eux. Dans un contexte où l'école bénéficie d'une plus grande autonomie et où les instances locales, particulièrement le conseil d'établissement, ont un pouvoir décisionnel important, il est essentiel que ce conseil soit conscient de la présence de ces élèves et que les décisions, notamment concernant le projet éducatif et la politique d'encadrement, en tiennent compte.

Il importe donc que le conseil d'établissement soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté. En ce sens, le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devrait être mis à contribution, étant donné sa connaissance des besoins de ces élèves. D'autres moyens de formation ou de sensibilisation des membres du conseil d'établissement en ce qui concerne la réalité de l'adaptation scolaire doivent aussi être envisagés.

**Organiser les services en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves et privilégier l'intégration à la classe ou au groupe ordinaire**

La commission scolaire a d'abord l'obligation d'adapter les services éducatifs à chaque élève handicapé ou en difficulté, d'après l'évaluation de ses besoins et de ses capacités. La Loi prévoit que les services éducatifs doivent être organisés sur la base de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves handicapés ou en difficulté. Cette évaluation doit être effectuée par la commission scolaire dès l'admission de l'élève, avant son inscription et son classement dans une école. Elle doit être faite selon les modalités établies dans la politique relative à l'organisation des services. Les modalités d'évaluation doivent prévoir la participation des parents et de l'élève lui-même, à moins qu'il n'en soit incapable.

Une fois l'élève inscrit dans une école, la Loi prévoit l'établissement d'un plan d'intervention individuel adapté à ses besoins. C'est dans ce plan d'intervention que sera décrit et précisé de quelle façon l'élève recevra des services éducatifs dans son école et quels seront les services d'appui auxquels il aura droit. Ce plan d'intervention, établi par la direction de l'école avec l'aide des parents, du personnel touché et de l'élève lui-même, s'il en est capable, doit favoriser la coordination des interventions à effectuer et des services à donner. Les services éducatifs adaptés doivent être organisés dans le milieu le plus naturel pour eux. La norme générale est l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaire en raison des avantages que cela procure habituellement.

Ainsi, dès que l'évaluation individuelle d'un élève handicapé révèle que son intégration, partielle ou complète, en classe ordinaire est la mesure la plus profitable pour lui en vue de maximiser ses apprentissages et son insertion sociale, la commission scolaire doit procéder à cette intégration et offrir à l'élève les moyens jugés nécessaires, à moins que cela ne constitue pour elle une contrainte excessive ou ne porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

En effet, la Loi précise que la politique d'organisation des services qu'élabore la commission scolaire doit assurer l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire de tout élève dont l'évaluation individuelle des capacités et des besoins démontre qu'une telle intégration facilitera ses apprentissages et son insertion sociale. Ce n'est que si cette intégration constitue une contrainte excessive pour la commission scolaire ou qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves qu'une commission scolaire pourra faire un autre choix que l'intégration de l'élève dans une classe ou un groupe ordinaire. La démonstration de ce fait incombe toutefois à la commission scolaire. En effet, comme les droits sont protégés par des chartes, il faudra qu'il s'agisse d'une contrainte vraiment lourde et non pas d'un refus injustifié, celui-ci pouvant constituer de la discrimination par rapport au handicap des personnes visées par cette décision.

Pour sa part, la détermination de ce qui constitue une contrainte excessive ou de ce qui porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves est une question de fait qui doit s'apprécier selon les circonstances. Ces motifs ne devraient être invoqués que de façon exceptionnelle, lorsque, par exemple, les mesures requises entraînent des coûts exorbitants et déraisonna-

bles, sont inapplicables sur le plan pédagogique ou mettent en danger la sécurité de l'élève lui-même ou des autres jeunes. Dans ce cas également, il incombe à la commission scolaire d'en faire la démonstration.

La Loi privilégie clairement l'intégration à la classe ordinaire lorsqu'il est établi qu'elle est profitable à l'élève. Pour certains ayant des besoins particuliers, des services adaptés plus spécialisés peuvent être jugés nécessaires pour maximiser leurs apprentissages et leur insertion sociale. Or, la commission scolaire doit être en mesure de les offrir. Ce n'est qu'à cette condition que l'organisation des services profitera réellement aux élèves.

La Loi favorise l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté par la commission scolaire dont relèvent les jeunes, généralement la commission scolaire d'origine, le plus près possible de leur lieu de résidence. La commission scolaire peut conclure une entente de services avec un autre organisme, par exemple un établissement d'enseignement privé spécialisé, seulement si elle démontre qu'elle n'a pas les ressources nécessaires pour organiser elle-même les services éducatifs, et ce, après avoir consulté les parents de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou l'élève lui-même s'il est majeur, et le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

C'est à partir des évaluations individuelles et dans le respect de sa politique relative à l'organisation des services offerts à ces élèves que la commission scolaire doit faire la planification globale de ces services.

Le défi des administrateurs scolaires demeure la planification de l'organisation d'ensemble des services en tenant compte

de l'évaluation individuelle des élèves. Ce défi est d'autant plus grand que les règles de financement des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage font référence à des catégories d'élèves. Même si ces règles ne visent pas à orienter l'organisation des services, mais plutôt à assurer une répartition équitable des ressources, le lien direct établi entre le financement et l'organisation suscite confusion et mécontentement chez certains partenaires. Une simplification des règles de financement relatives aux services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté de même qu'une plus grande transparence des ressources financières allouées ont été demandées à plusieurs reprises au cours des dernières années. Le travail déjà amorcé en ce sens devra se poursuivre et une attention particulière devra lui être accordée pour que soit clarifiée la portée réelle de ces règles dans l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté.

La socialisation des élèves demeure un objectif important de la mission de l'école. Cet objectif prend toutefois une signification particulière pour l'élève handicapé ou en difficulté. L'école constitue un des premiers lieux de la vie en société. Il est donc essentiel que l'élève différent y trouve sa place et s'y prépare à devenir un citoyen responsable, comme le font les autres jeunes de son âge. Des efforts ont été faits ces dernières années et des résultats positifs ont été observés, même si des écarts importants subsistent entre les élèves. Toutefois, des réussites et des progrès doivent être enregistrés pour assurer à ces élèves des progrès et une véritable égalité des chances.

Le ministère de l'Éducation doit aider le milieu scolaire à mettre l'organisation au service des élèves. Il doit notamment diminuer les contraintes administratives liées

à la déclaration nominale des élèves et poursuivre les efforts de clarification des règles de financement. Il doit aussi élaborer une carte de services spécialisés pour répondre aux besoins très particuliers de certains jeunes pour lesquels tous les milieux ne peuvent avoir l'expertise nécessaire.

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

**Considérer l'élève comme l'acteur principal de sa réussite**

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

**Accueillir les parents à l'école et soutenir leur participation**

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

des élèves, il est plus important que jamais de leur faire une place à l'école pour qu'ils apportent leur contribution en tant que premiers responsables de leur enfant.

La direction de l'école a un rôle important à jouer pour que tous les parents prennent une part active à la réussite de leur enfant. Elle doit soutenir son personnel pour qu'il mette en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents, notamment en réservant du temps à l'horaire pour des communications régulières avec eux en ce qui concerne le suivi, les progrès ou les difficultés de l'élève. La communication ne doit pas être vue uniquement comme un moyen de régler des problèmes, mais surtout comme une occasion de complicité avec les parents, permettant de travailler avec eux à la réussite de leur enfant.

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

**Assurer une meilleure coordination des interventions**

Le plan d'intervention demeure l'outil privilégié pour planifier les interventions devant être effectuées auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Adapté aux

besoins de chaque jeune, ce plan doit favoriser la concertation entre les personnes qui offrent des services à ces élèves. De plus, le plan d'intervention doit tenir compte de l'évolution de la situation, permettre de suivre les progrès de l'élève et d'évaluer les résultats des interventions effectuées.

Ce plan a été associé, par certains, à une contrainte administrative imposée par la Loi. Il importe de corriger cette perception afin que le milieu scolaire y voie une occasion de concertation et de suivi au regard des services à offrir à l'élève. Des liens doivent être établis avec le plan de services individualisé lorsque des acteurs externes sont touchés par l'aide à apporter à l'élève.

La direction de l'école doit voir à ce que l'élaboration du plan d'intervention représente une occasion privilégiée pour les parents d'un enfant handicapé ou en difficulté de prendre une part active tout le long du processus, notamment au choix des objectifs que l'école et la famille doivent poursuivre à l'égard de l'enfant. Cette participation des parents garantit une plus grande cohérence et une plus grande continuité dans les interventions, tant à l'école qu'à la maison. Au besoin, la direction de l'école peut donner aux parents la possibilité de se faire accompagner pour faciliter leur participation.

**Ouvrir l'école aux partenaires, soit d'abord aux parents, pour constituer une communauté éducative**

La Loi sur l'instruction publique concrétise la volonté d'ouvrir davantage l'école à la participation des parents en leur accordant un rôle important au sein du conseil d'établissement. Cette structure locale de décision qui prévoit aussi la participation de représentants de la communauté –

organismes communautaires, municipaux, de loisirs, etc. – introduit une nouvelle dynamique de relations avec les partenaires qui change la vision de l'école. Ce partenariat vise à former une communauté éducative avec les différents acteurs qui ont une responsabilité envers le jeune et qui ont, comme préoccupation commune, son bien-être et son développement optimal. À ce titre, les parents sont certainement les plus touchés et leur apport essentiel doit être reconnu.

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

La direction de l'école doit s'assurer que l'ouverture qui est faite aux parents et à la communauté, avec la mise sur pied du conseil d'établissement, se traduise en une réelle collaboration. Elle doit accueillir et soutenir leur participation, en les sensibilisant et en les informant sur les différents aspects de la vie de l'école pouvant avoir des répercussions sur les décisions à prendre au conseil d'établissement. Elle doit aussi veiller à ce que ce dernier soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté.

En effet, il importe que les besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté soient bien connus et que ces élèves soient bien représentés au moment où se prennent des décisions qui les concernent. En vertu de la Loi sur l'instruction publique, le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est appelé à jouer un rôle clé auprès de la commission scolaire en ce qui concerne l'orga-

nisation des services offerts à ces élèves. De plus, un représentant de ce comité fait partie du comité de parents qui a pour fonction, entre autres, d'indiquer à la commission scolaire les besoins exprimés par les parents.

Ces structures reconnues officiellement sont importantes pour assurer collectivement une représentation des besoins des élèves handicapés ou en difficulté et de leurs parents. La commission scolaire doit donc s'assurer que ces structures de représentation des parents prévues par la Loi (comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, comité de parents) soient constituées et consultées dans des conditions favorisant pleinement l'exercice de leurs fonctions.

Par ailleurs, les services dont les élèves handicapés ou en difficulté peuvent avoir besoin ne se trouvent pas seulement à l'école. Ils proviennent aussi d'autres secteurs d'intervention (services de garde, services à la petite enfance, services de santé, services sociaux, sécurité publique, etc.) qui doivent collaborer pour offrir des services mieux coordonnés.

Le partenariat entre les secteurs d'intervention doit d'abord se concrétiser à l'échelle locale, notamment au conseil d'établissement avec les parents, le personnel de l'école et les organismes de la communauté, mais aussi à l'échelle régionale et provinciale par la mise en place de mécanismes de concertation en vue d'une meilleure planification, d'une meilleure harmonisation des services. Cette collaboration entre les secteurs d'intervention doit d'abord se traduire par une connaissance plus approfondie des rôles et des réalités d'intervention de façon à rendre les atten-



tes plus réalistes de part et d'autre. Elle doit viser la meilleure utilisation possible des ressources ainsi qu'une meilleure intégration des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté.

La commission scolaire doit établir des modalités concrètes de collaboration avec ses partenaires externes, particulièrement ceux du réseau de la santé et des services sociaux, pour que son organisation des services mette à profit l'expertise et les ressources disponibles et respecte les orientations données par les deux ministères touchés. Elle doit aussi apporter sa contribution aux exercices de planification régionale des services des deux secteurs d'intervention de façon à ce que les besoins du milieu scolaire soient pris en compte au moment où seront réparties les ressources dans la région.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation doit aider le milieu scolaire à établir cette communauté éducative. Il doit soutenir le milieu scolaire dans son appropriation du plan d'intervention comme moyen privilégié de coordonner les interventions et d'assurer notamment la participation active de l'élève et de ses parents. Il doit aussi poursuivre sa collaboration avec ses partenaires, particulièrement ceux du réseau de la santé et des services sociaux, pour définir des orientations qui facilitent l'harmonisation et l'intégration des services aux élèves handicapés ou en difficulté.

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

**Améliorer les connaissances et dégager des pistes d'intervention appropriées**

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

Divers aspects de la situation des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement sont préoccupants. Leur taux d'intégration en classe ordinaire ainsi que leur taux de réussite sont relativement faibles et certains éprouvent des difficultés d'insertion sociale et d'intégration professionnelle à leur sortie de l'école. Les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage peuvent provenir de multiples causes et se traduire de différentes façons selon les élèves.

L'environnement scolaire, les approches utilisées, les attitudes adoptées (tolérance, rigidité, etc.) peuvent aussi avoir une incidence sur les manifestations des difficultés, d'où la complexité de l'intervention auprès de ces élèves et la nécessité d'obtenir la collaboration de la famille et des autres milieux pour assurer une intervention cohérente.

Les garçons sont fortement représentés chez les élèves qui ont une difficulté relative au comportement ou à l'apprentissage et aussi chez certaines catégories d'élèves handicapés. Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire, par exemple l'écart observé dans la réussite scolaire. Le développement des connaissances doit donc se poursuivre pour qu'on soit davantage en mesure de déterminer les pistes d'intervention appropriées.

Par ailleurs, on ne peut négliger le fait que certains élèves, qui ne sont pas déclarés officiellement comme ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, éprouvent quand même des difficultés qui les mettent dans une situation de vulnérabilité si une intervention rapide n'est pas effectuée. Fait à noter, cette préoccupation à l'égard des élèves en difficulté ou à risque se retrouve un peu partout en Europe et aux États-Unis. On y reconnaît l'importance d'une intervention préventive auprès des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité ou qui risquent d'éprouver des difficultés si une intervention précoce n'est pas effectuée.

L'enjeu est important et le milieu de la recherche doit apporter son aide pour dégager des pistes d'intervention appropriées. Le milieu scolaire doit aussi collaborer à cette réflexion.

Des gestes concrets doivent être faits pour tenir compte de la situation des élèves en difficulté ou à risque. À titre d'exemple, la direction de l'école doit, avec le conseil d'établissement, prendre en considération la situation de ces élèves au moment de définir le projet éducatif de l'école, d'élaborer la politique d'encadrement des élè-

ves et d'établir les règles de conduite et les mesures de sécurité. La vision de la situation doit être large et prendre en compte les interventions effectuées pour prévenir ou contrer les problématiques sociales ainsi que celles qui tiennent compte des différences observées entre garçons et filles.

La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention auprès de ces élèves. Elle doit prendre en compte les besoins de perfectionnement de son personnel et mettre en place des conditions favorisant le partage d'expertise.

Pour sa part, la commission scolaire doit accorder une attention particulière à ces élèves lors de l'élaboration de la politique d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle doit notamment veiller à ce que les écoles bénéficient des ressources dont elles ont besoin pour offrir des services appropriés à ces élèves.

**Acquérir une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et des moyens d'intervenir**

On ne peut penser aux élèves en difficulté sans penser à certains problèmes sociaux que vit cette génération : toxicomanie, violence, suicide, décrochage scolaire, etc. Les besoins des jeunes sont complexes et variés et certains facteurs sociaux tels le chômage et la pauvreté ont contribué à cet accroissement des besoins. L'intervention par rapport à ces problèmes doit être envisagée dans une perspective d'ensemble des solutions à apporter pour aider les jeunes en difficulté, en concertation avec les partenaires touchés.

Cela pose au milieu scolaire un défi particulier en ce qui a trait aux ressources requises pour offrir des services aux élèves

en difficulté. L'expertise nécessaire pour répondre aux besoins et aux capacités de ces élèves reste à développer dans le milieu scolaire et chez ses partenaires. La collaboration entre les secteurs d'intervention pour assurer, d'une part, une vision commune de la situation et, d'autre part, la complémentarité et la continuité des services offerts à ces élèves est essentielle. Cette concertation doit être présente tant sur le plan provincial que sur les plans régional et local.

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

Le ministère de l'Éducation reconnaît que la situation des élèves en difficulté d'apprentissage ou relative au comportement pose un défi particulier pour le milieu scolaire et qu'il faut l'aider à trouver des pistes d'intervention appropriées tout en gardant une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes. Il doit favoriser le développement des connaissances et de la recherche concernant ces élèves, définir les orientations à privilégier et donner au milieu scolaire l'information lui permettant de porter un jugement éclairé pour élaborer les approches les plus appropriées.

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

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

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

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

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

### **Évaluer les progrès des élèves pour ajuster l'intervention**

Au cours des dernières années, pour décrire la situation des élèves handicapés ou en difficulté, on a souvent parlé de leur intégration à l'école ou dans une classe ordinaire. Il s'agit d'un bon indicateur pour évaluer l'effort consacré pour favoriser l'intégration sociale. Toutefois, peu d'indicateurs permettent d'évaluer les progrès des élèves sous différents aspects de leurs apprentissages et de leur développement global et d'établir leur réussite sur le plan scolaire et celui de la qualification. Il serait important de recueillir des données grâce auxquelles pourraient être apportés les ajustements qui s'imposent. L'évaluation des élèves n'est valable que si elle permet de suivre leurs progrès, d'éclairer le personnel scolaire sur la qualité de leurs apprentissages et de leur insertion sociale et de prendre des décisions qui les aident dans leur cheminement.

### **Améliorer la qualité des services rendus**

L'évaluation ne doit pas porter uniquement sur les élèves. En l'absence d'autres indicateurs formels, les résultats scolaires sont parfois utilisés pour évaluer la qualité de l'enseignement, voire de l'établissement. Il y a alors un risque d'attribuer aux élèves tous les efforts à faire et d'oublier que divers aspects de l'organisation scolaire et des services offerts ont aussi des répercussions sur la réussite scolaire et qu'il importe de les améliorer. À titre d'exemple, des indica-

teurs devraient servir à vérifier les efforts consacrés à l'adaptation des services, les conditions mises en place pour favoriser cette adaptation ainsi que les mesures prises pour assurer la qualification des élèves handicapés ou en difficulté.

Il est essentiel que des indicateurs soient élaborés afin de donner à l'école et à la commission scolaire une vision plus complète de la situation pour qu'elles puissent vérifier si les décisions prises donnent les résultats escomptés et effectuer des choix éclairés quant aux priorités d'intervention à adopter pour améliorer la qualité des services. Ces indicateurs doivent permettre de mesurer l'efficacité et l'efficience des services, porter sur leur état, leur quantité, leur qualité, leur organisation ainsi que sur les résultats obtenus.

L'utilisation de ces indicateurs doit être accompagnée d'une démarche d'évaluation qui vise, d'une part, à ajuster les services en fonction des orientations de la politique de l'adaptation scolaire et, d'autre part, à améliorer la qualité des services de façon continue. Cette démarche doit mettre à contribution les autorités scolaires, le personnel touché, le conseil d'établissement et le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté et tenir compte des différents aspects de la vie scolaire, dans une perspective d'amélioration des services.

### **Rendre compte des résultats obtenus**

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

En effet, la Loi sur l'instruction publique contient certaines dispositions qui amènent le milieu scolaire à rendre compte des résultats obtenus. Ainsi, la commission scolaire doit démontrer de quelle façon se répartissent les ressources attribuées aux services aux élèves handicapés ou en difficulté. Elle doit obtenir l'avis du comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté relativement aux ressources financières attribuées pour les services à ces élèves. Elle est imputable des services rendus en fonction des sommes allouées. Une gestion transparente de ces budgets de même qu'un effort pour rendre compte des résultats obtenus sont attendus. Elle doit notamment produire des rapports annuels incluant un bilan des activités. Pour sa part, l'école doit informer la communauté des services qu'elle offre et lui rendre compte de leur qualité.

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

La direction de l'école doit aussi apporter sa contribution à l'évaluation des résultats. Elle doit, par exemple, sensibiliser le conseil d'établissement et le personnel de l'école à l'importance de l'évaluation en vue d'améliorer la qualité des services rendus.

Le conseil d'établissement et le personnel de l'école doivent participer à la démarche d'évaluation, notamment en donnant leur point de vue en ce qui a trait aux objets d'évaluation et aux moyens de réalisation de façon à être partie prenante des décisions qui découleront des évaluations effectuées.

L'évaluation fait aussi partie des grands chantiers du ministère de l'Éducation pour les prochaines années. Il s'agit d'un défi important à relever puisqu'il doit proposer des démarches d'évaluation réalisables en collaboration avec l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Il doit aussi déterminer les indicateurs permettant d'évaluer la qualité des services rendus et les résultats obtenus, afin de déterminer, notamment, les effets de la réforme et les ajustements à apporter. La politique de l'adaptation scolaire doit aussi faire l'objet d'une évaluation.

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

## CONCLUSION

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

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

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

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

## ANNEXE

### Composition du Groupe de concertation en adaptation scolaire

**BÉGIN, Diane**

Service de l'adaptation et de l'intégration sociale, ministère de la Santé et des Services sociaux

**BISAILLON, Robert**

Président du Groupe de concertation, Bureau de la sous-ministre, ministère de l'Éducation

**BOUCHARD, Gilles**

Association des directeurs généraux des commissions scolaires

**CHAMPAGNE, Nancy**

Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec

**COLIN, Thérèse**

Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées

**COMEAU, Michelle**

Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec

**COULOMBE, Benoît**

Office des personnes handicapées du Québec

**DESTREMPES-MARQUEZ, Denise**

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage

**DOIRON, Lucille**

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec

**DOLBEC, Berthier**

Fédération des commissions scolaires du Québec

**GIROUX, Normand**

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec

**GOSSELIN, Denise**

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation

**HOBBS, Julie**

Association québécoise des commissions scolaires

**LAFLEUR, Louise**

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage

**LAURIN, Élyse**

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec

**LEBLANC, Jacinthe**

Association des orthopédagogues du Québec

**LEROUX, Marcel**

Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires, Centrale de l'enseignement du Québec

**MERCIER, Jacques**

Association québécoise du personnel de direction des écoles

**MIRON, Diane**

Fédération des comités de parents de la province de Québec

**PARADIS, Esther**

Centrale de l'enseignement du Québec

**PERRON, René**

Association des cadres scolaires du Québec

**PICARD, Liette**

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation

**POIRIER, Michel**

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

**RIOUX, Michèle**

Service de l'adaptation et de l'intégration sociale, ministère de la Santé et des Services sociaux

**RIOUX-DOLAN, Margaret**

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation



**ROBITAILLE, Monique**

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec

**TRAVERS, Lynn**

Service à la communauté anglophone, ministère de l'Éducation

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

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

**TABLEAU 2**

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ  
D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE  
SELON LE SEXE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT  
1997-1998<sup>1</sup>**

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

---

1 Données relatives au Secteur public

TABLEAU 3

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ  
SELON LE CODE DE DIFFICULTÉ ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT  
1997-1998<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

**TABLEAU 4**

**ÉVOLUTION DES TAUX DE DÉCLARATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE DANS CHAQUE RÉGION POUR LES ANNÉES 1995-1996 À 1997-1998<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

**TABLEAU 5**

**NOMBRE ET POURCENTAGE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ DANS CHAQUE RÉGION  
ÉCARTS OBSERVÉS DANS LES TAUX DE DÉCLARATION  
1997-1998<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

**TABLEAU 6**

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET DES ÉLÈVES HANDICAPÉS  
SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT  
1997-1998<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

TABLEAU 7

POURCENTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE INTÉGRÉS À L'ÉCOLE<sup>1</sup>

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

1 Données relatives au Secteur public



TABLEAU 8

POURCENTAGE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS INTÉGRÉS À L'ÉCOLE ORDINAIRE <sup>1</sup>

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

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

**TABLEAU 9**

**POURCENTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

**TABLEAU 10**

**POURCENTAGE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE<sup>1</sup>**

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

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

TABLEAU 11

**ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF<sup>1</sup> (PERSONNEL PROFESSIONNEL) DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (ETC<sup>2</sup>)  
POUR L'ENSEMBLE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES  
SECTEUR DES JEUNES, 1990-1991 À 1997-1998<sup>3</sup>**

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

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

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

3. Données relatives au Secteur public.

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

DASSC - AVRIL 1998

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

TABLEAU 12

**ÉVOLUTION DE L'FFECTIF<sup>1</sup> (PERSONNEL TECHNIQUE) DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (ETC<sup>2</sup>)  
POUR L'ENSEMBLE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES  
SECTEUR DES JEUNES, 1990-1991 À 1997-1998<sup>3</sup>**

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

1. Le système PERCOS qui compile les données relatives au personnel scolaire a été établi sur la base des catégories du plan utilisé pour la classification des emplois professionnels et techniques en milieu scolaire.
  2. ETC : nombre de postes, transposé en équivalence au temps complet.
  3. Données relatives au Secteur public.
- ( ) Pourcentage d'écart avec l'année antérieure.

DASSC - AVRIL 1998

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

**TABLEAU 13**  
**RÉPARTITION DES ÉLÈVES INSCRITS EN CHEMINEMENT PARTICULIER TEMPORAIRE DE FORMATION**  
**SELON LE CODE DE DIFFICULTÉ ET LE CLASSEMENT AU SECONDAIRE**  
**1997-1998<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

**TABLEAU 14**

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES INSCRITS EN CHEMINEMENT PARTICULIER CONTINU DE FORMATION  
SELON LE CODE DE DIFFICULTÉ ET LE CLASSEMENT AU SECONDAIRE  
1997-1998<sup>1</sup>**

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

<sup>1</sup> Données relatives au Secteur public

