



C O P H A N

Association du Québec
pour l'intégration sociale



AQRIPH

« L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative
dans une perspective d'éducation pour l'inclusion »

Pour une éducation inclusive!

Mémoire de la Confédération des organismes de personnes
handicapées du Québec, de l'Association du Québec pour
l'intégration sociale et de l'Alliance québécoise des
regroupements régionaux pour l'intégration des personnes
handicapées

Présenté au Conseil supérieur de l'éducation

30 novembre 2009

Ce document présente les commentaires de la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN), de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) et de l'Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées (AQRIPH), sur le document de consultation « L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion » du Conseil supérieur de l'éducation, en vue de l'élaboration du Rapport 2010. La COPHAN, l'AQIS et l'AQRIPH représentent, à elles trois, plus de 500 groupes de personnes ayant des limitations fonctionnelles et leurs familles, aux niveaux local, régional et provincial.

La Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN) est un organisme à but non lucratif fondé en 1985 pour et par des personnes ayant des limitations fonctionnelles. Elle a pour mission la défense collective des droits des personnes ayant des limitations fonctionnelles, de tous âges, et de leurs proches, pour une inclusion sociale pleine et entière. Elle regroupe 46 organismes et regroupements régionaux et nationaux de personnes ayant des limitations fonctionnelles et leur famille et rejoint toutes les limitations fonctionnelles : motrices, organiques, neurologiques, intellectuelles, visuelles, auditives, troubles d'apprentissage, parole et langage et santé mentale. La COPHAN intervient dans des secteurs d'activités de notre société qui touchent tous les aspects de la vie des personnes ayant des limitations fonctionnelles et de leurs proches, dans une perspective d'inclusion et de participation sociale égalitaire : l'habitation, la santé et les services sociaux, l'éducation, le travail, le développement de la main-d'œuvre, la justice, la sécurité du revenu, l'aide juridique, la fiscalité, la culture, le loisir, le transport et finalement, le soutien aux personnes ayant des limitations fonctionnelles, à leur famille et à leurs proches.

L'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) est un organisme provincial voué à la cause des personnes présentant une déficience intellectuelle et de leurs familles. Sa mission est de faire la promotion des intérêts et la défense des droits de ces personnes sur tous les angles de leur vie. Ses membres, plus de 85 associations réparties à travers le Québec, sont principalement des associations de parents, mais elle compte également des membres affiliés, dont des comités d'usagers de centres de réadaptation en déficience intellectuelle et des regroupements de personnes ayant diverses limitations fonctionnelles.

L'alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées (AQRIPH) est formée de 18 regroupements régionaux qui eux-mêmes rassemblent près de 400 organismes de base, généralement créés par des personnes handicapées ou des membres de leur famille. Elle rejoint ainsi toutes les régions du Québec. Elle a pour mission principale de promouvoir et de défendre les droits des personnes handicapées et de leur famille. Elle vise l'intégration sociale de ces personnes et leur participation pleine et entière à notre société. L'AQRIPH intervient dans de nombreux dossiers lesquels touchent tous les domaines de vie des personnes handicapées. L'éducation constitue une préoccupation de premier ordre pour l'AQRIPH.

Table des matières

Introduction	4
Première partie : Pour une éducation inclusive	5
A- Les principes de base d'une réelle éducation inclusive	5
1- <i>Accessibilité de lieux et renforcement des liens avec la communauté</i>	6
2- <i>Un seul régime scolaire pour tous les enfants</i>	8
3- <i>L'inclusion dans toutes les activités scolaires</i>	9
4- <i>L'inclusion dans les activités parascolaires</i>	9
5- <i>L'obligation d'accommodement et l'accès aux services complémentaires</i>	10
6- <i>Ressources d'aide pour les élèves en difficulté, par exemple l'aide aux devoirs</i> .	11
B- Formation et mesures de soutien aux enseignantes et aux enseignants	11
C- Mesures pour favoriser la diplomation	13
1- <i>Orientation scolaire et professionnelle</i>	13
2- <i>Reconnaissance des acquis</i>	13
3- <i>Transition entre les ordres d'enseignement et de l'école à la vie active</i>	14
4- <i>L'aide financière</i>	15
Deuxième partie : Les principaux obstacles à la réussite éducative	16
Troisième partie : Des solutions novatrices pour réaliser l'éducation inclusive	23
A- L'importance de modèles d'intégration dans le réseau de l'éducation.	23
B- Offrir un cours d'introduction à l'inclusion	24
C- Créer un champ d'études ou une Chaire de recherche en études sur le handicap.	25
Conclusion	26

Introduction

Les trois regroupements d'action communautaire autonome de défense des droits des personnes ayant des limitations fonctionnelles et de leurs familles saluent le choix du Conseil supérieur de l'Éducation de faire porter son rapport 2010 sur **l'éducation inclusive**. Nous défendons ce principe sans relâche depuis des années et croyons qu'il est possible de réaliser cette école ouverte à toutes et tous sans discrimination, ainsi que d'autres provinces et d'autres pays le font depuis parfois plus d'un demi-siècle.

Nous accueillons également avec plaisir l'approche « qui vise à adapter ou à ajuster les différentes composantes du système d'éducation » qui déplace le poids de l'adaptation de l'enfant ayant des limitations fonctionnelles ou de sa famille **vers le système scolaire**. D'ailleurs, dans cette même optique, vous remarquerez que nous parlons de « limitations fonctionnelles » plutôt que de « handicap ». En effet, nous nous inspirons de l'approche développée par le Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH)¹ et considérons que la « situation de handicap » est la résultante de l'interaction entre les facteurs qui appartiennent à la personne (caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (incluant son « milieu de vie » et « des caractéristiques qui appartiennent davantage au système éducatif »). Parler de limitations fonctionnelles met l'accent **sur la personne** elle-même et permet de tenir compte de cette interaction entre la personne et son environnement tout en mettant davantage la responsabilité de l'adaptation sur l'élément « adaptable »; en effet, l'aménagement du milieu vise à réduire ou éliminer les situations de handicap. C'est d'ailleurs pourquoi nous ne différencierons pas les « facteurs de vulnérabilité » des « zones de vulnérabilité » comme vous le suggérez car cela induirait une scission entre ces deux dimensions qui sont, selon nous, indissociables et interdépendantes. Plus qu'un choix de vocabulaire, les idées de « limitation fonctionnelle » et de « situation de handicap » sont essentielles à l'avancement des droits de la personne et donnent une cohérence au présent document.

Les objectifs du document nous rallient également : « favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie »² nous apparaît essentiel à une pleine inclusion de chaque individu dans un système social qui prône justement la formation continue des citoyennes et des citoyens.³ De même, la distinction proposée, entre « l'accès à l'éducation » et « l'accès à la réussite éducative » permet de mieux cibler les objectifs à atteindre et, en particulier, de s'attaquer au deuxième axe, la réussite éducative. En effet, malgré les changements qui ont marqué le système scolaire québécois depuis une trentaine d'années, la réussite éducative demeure toujours un objectif à réaliser.

¹ Voir le site Web du RIPPH : <http://www.ripph.qc.ca/>

² Document de consultation, p. i.

³ *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue*, Ministère de l'Éducation, 2002.

Un des aspects plus positifs de l'approche retenue est, sans nul doute, la présentation « de la diversité culturelle, sociale et individuelle des personnes et des groupes » comme une richesse. Pour les élèves ayant des limitations fonctionnelles, cette approche qui prend appui et « tire profit » de leurs différences et de leurs compétences est plus susceptible de favoriser leur inclusion qu'une approche catégorielle mettant l'accent sur leur type de déficience.

À la suite de ces remarques générales, nous présenterons ici nos commentaires en rapport avec l'approche et les objectifs de l'éducation inclusive. En première partie, nous posons les principes d'une éducation réellement inclusive, en développant les avenues à privilégier pour la réaliser. En deuxième partie, nous analysons les différents obstacles à l'éducation inclusive dans le système scolaire québécois en suggérant des mesures pour les dépasser, puis, enfin en troisième partie, nous exposons quelques solutions novatrices destinées à favoriser l'éducation inclusive et l'inclusion en général.

Première partie : Pour une éducation inclusive

A- Les principes de base d'une réelle éducation inclusive

Les trois regroupements d'action communautaire autonome de défense des droits des personnes ayant des limitations fonctionnelles et de leurs familles croient profondément à l'éducation inclusive, et pas seulement sur le plan conceptuel, comme en font foi les nombreuses expériences personnelles de nos membres. Nous préférons d'ailleurs parler d'« éducation inclusive », telle que définie par l'UNESCO en 1994 (Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux de Salamanca) et en 2000 (Forum mondial sur l'éducation de Dakar) plutôt que de parler d'« éducation pour l'inclusion » comme l'a fait plus récemment le Bureau international d'éducation (BIE-UNESCO), qui tenait sa conférence en novembre 2008.⁴ En effet, l'éducation ne doit pas viser l'inclusion dans la société, ce qui laisse entendre que c'est pour plus tard, mais doit être elle-même inclusive. De plus, parler d'éducation pour l'inclusion nous semble être porteur d'ambiguïté car cela brouille les objectifs de l'éducation, qui doivent certes être articulés sur un projet de participation réelle à la société par un continuum d'actions qui ont leur raison d'être en soi.

L'UNESCO définit ainsi l'éducation inclusive :

L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants.

⁴ L'UNESCO parle également d'« éducation pour tous », UNESCO, «Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'« éducation pour tous » », <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf> (document consulté le 1er novembre 2009).

Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu.

Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale.⁵

L'éducation inclusive telle que la définit l'UNESCO implique de concevoir une école et des programmes éducatifs où sont accueillis tous les enfants, autant ceux ayant des limitations fonctionnelles que les plus doués dans des domaines particuliers.⁶

En effet, tous les élèves doivent avoir les mêmes droits à une éducation de qualité, une éducation axée vers le développement de leurs capacités cognitives, affectives et sociales et où il leur est possible d'apprendre, de jouer, d'expérimenter et de bâtir des liens avec les autres – tous les autres – comme ils auront à le faire en société tout au long de leur vie. Cette école doit offrir des chances égales à tous les enfants et non les discriminer sur la base de leurs capacités ou de leurs incapacités, en permettant à certains d'entre eux d'obtenir un diplôme mais pas aux autres. Cela signifie enfin de créer les conditions favorables à l'inclusion en termes de rythme, qui doit être adapté et différencié aux besoins des apprenants s'il y a lieu, et de flexibilité.

1- Accessibilité de lieux et renforcement des liens avec la communauté

L'application des principes de l'éducation inclusive implique que les élèves ayant des limitations fonctionnelles, comme les autres, sont accueillis et fréquentent l'école de leur quartier. Les envoyer dans une autre école, en apparence pour mieux répondre à leurs besoins, nuit en réalité grandement à leur socialisation et à leur appartenance à leur communauté. De plus, on impose à plusieurs d'entre eux de trop longues heures de transport pour se rendre à l'école, ce qui entraîne une situation inacceptable.⁷

L'éducation inclusive suppose qu'on favorise l'accueil et la socialisation de tous les élèves et pour cela, on doit s'assurer qu'ils fréquentent l'école la plus près de leur

⁵ UNESCO, « Éducation inclusive : mission », <http://www.unesco.org/fr/inclusive-education/mission> (document consulté le 1er novembre 2009).

⁶ L'éducation inclusive signifie « que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. » Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, UNESCO, 1994, paragraphe 3 du Cadre d'action. http://www.insieme.ch/pdf/schule-integration/integration_salamanque.pdf (document consulté le 1er novembre 2009)

⁷ De très nombreux cas d'élèves qui font jusqu'à une heure et demie de route matin et soir nous ont été rapportés, par exemple dans la région de Montréal. Cette situation nous apparaît contraire aux principes de la *Charte des droits et libertés* (art. 10, 12 et 40) et de la *Loi sur l'instruction publique*, c'est-à-dire le droit à l'égalité, le droit à l'intégrité, le droit de pallier les incapacités sans discrimination...

domicile et de leurs amis. C'est en étudiant et en partageant des expériences de la vie quotidienne avec leurs pairs du même âge que les élèves ont le plus de chance de développer leurs habiletés scolaires et sociales et de se développer un réseau, lequel est nécessaire pour qu'on puisse parler d'inclusion réussie. De même, la fréquentation de l'école du quartier entraîne des relations plus suivies entre les jeunes, les parents, le corps enseignant et la communauté en général.

Concrètement, il faut rendre les écoles physiquement accessibles aux élèves de tous les niveaux d'études et à leurs parents.⁸ Trop souvent encore, les organismes que nous représentons reçoivent des demandes de la part de parents ou de jeunes confrontés à des classes ou des établissements peu ou pas du tout accessibles. On ne peut « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » si ces apprentissages sont rendus difficiles en raison des problèmes d'accessibilité des établissements ou entraînent de longues heures de transport et du stress supplémentaire. En 2006, selon le ministère du Travail, seulement 13 % des écoles primaires et secondaires étaient accessibles, 26 % des centres de formation, 41 % des cégeps et 62 % des universités. Il recommandait, sur la base de ces chiffres, d'établir comme priorité l'accessibilité des « bâtiments des réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux où sont offerts des services au public ».⁹ Il faut aussi s'assurer que les **nouveaux** bâtiments scolaires seront accessibles en changeant le Code du bâtiment, qui pour le moment ne tient pas compte des besoins des personnes.

Pour ne citer qu'un exemple terre à terre de la résistance de certains milieux, que penser de l'exclusion pure et simple des élèves handicapés lors des exercices d'application des plans d'urgence et d'évacuation? Si on ne les inclut pas lors des exercices, comment pouvons-nous être assurés qu'ils seront évacués ou qu'ils sauront poser les bons gestes si un incendie se déclare? Il s'agit ici de gestes qui concernent leur propre sécurité et auxquels nous omettons volontairement de les entraîner. Cet exemple illustre un autre fait, les parents doivent se plaindre pour chaque situation où leur enfant est victime d'exclusion. **Or, on ne doit pas faire porter aux parents le fardeau de faire respecter les principes de l'éducation inclusive, mais plutôt prévoir des mécanismes internes de surveillance de ces principes.**

⁸ Les parents qui ont eux-mêmes des limitations motrices se retrouvent également exclus des écoles non adaptées, pour d'autres qui ont des limitations visuelles ou auditives, ce sont les moyens de communication qui ne sont pas adaptés, ce qui les empêche de participer pleinement à l'éducation de leur enfant. Renforcer les liens avec la communauté implique d'intégrer les parents à la démarche.

⁹ *Pour une meilleure accessibilité. Rapport du ministre du travail sur l'accessibilité aux personnes handicapées de bâtiments à caractère public construits avant décembre 1976*, Gouvernement du Québec, 2006, pp. 10 et 22.

2- Un seul régime scolaire pour tous les enfants

L'éducation inclusive doit être le principe en vigueur dans toutes les commissions scolaires et écoles du Québec. Les structures éducatives doivent être les mêmes pour tous les enfants, sans distinction ou interprétation individuelle, dans le respect du libre choix des parents et des enfants. Les classes et les écoles spéciales ont depuis longtemps démontré qu'elles n'atteignent pas les objectifs visés des programmes de qualification puisqu'elles conduisent très rarement, sinon jamais, à un diplôme sanctionné par le ministère. De plus, l'absence de mixité des élèves ne permet pas la socialisation en contexte d'inclusion. Il est plus que temps d'inclure tous les élèves dans des classes ordinaires et de mettre fin à une stigmatisation et à une éducation de second ordre pour les élèves ayant des limitations fonctionnelles.

La stimulation précoce est essentielle et il faut uniformiser et rendre disponible pour tous les enfants l'accès aux programmes préscolaires. À l'heure actuelle, certains enfants de milieux défavorisés peuvent aller à la maternelle dès l'âge de quatre ans, et pour d'autres, cette option n'existe pas. Pour les endroits où c'est possible, la prématernelle peut être d'une demi-journée, pour d'autres, d'une journée complète, si l'on inclut les services de garde en milieu scolaire. Il faut développer et uniformiser l'accès aux programmes de prématernelle de quartier et appliquer les principes de l'éducation inclusive dès la première inscription à l'école, que ce soit à la maternelle ou la prématernelle. À l'heure actuelle, les commissions scolaires orientent les enfants ayant certaines limitations fonctionnelles¹⁰ de façon presque systématique vers une classe spéciale ou un milieu spécialisé dès l'entrée à 4 ans, ce qui a pour conséquence de les cantonner pour la suite de leur scolarité à l'école spéciale. Cette discrimination touche particulièrement les enfants qui ont une déficience intellectuelle, un trouble envahissant du développement avec déficience intellectuelle ou des déficiences multiples; ces enfants sont envoyés systématiquement dans des classes ou écoles spéciales. Dans leur cas, il semble que l'inclusion ne soit jamais envisagée et que la situation soit pire que ce qu'elle était. L'inclusion doit être réalisée le plus tôt possible si nous voulons réellement favoriser la réussite éducative et le succès de l'éducation inclusive, que ce soit en privilégiant le service de garde ou la prématernelle.

De même, des manuels et un matériel d'apprentissage cohérents, efficaces et efficaces doivent être **disponibles en même temps** dans les principaux médias substituts (LSQ, braille, langage simplifié et version numérique), afin qu'ils soient accessibles pour toutes celles et ceux qui ont besoin de cet aménagement pour avoir les mêmes chances de réussir que les autres élèves. À l'heure actuelle, il faut souvent modifier ou adapter le matériel à la pièce, avec l'aide d'intervenantes ou d'intervenants non formés pour le faire. Réduire ou éliminer la situation de handicap pour les élèves signifie que ceux-ci aient

¹⁰ Particulièrement les élèves anciennement catégorisés sous les codes ministériels 14-23-24-33-34-36-42-44-50-53.

accès aux méthodes d'enseignement approuvées par la ministre de l'Éducation, afin de s'assurer que les compétences visées par les programmes et sanctionnées par un diplôme y soient intégrées :

- programme de formation de l'école québécoise primaire et secondaire,
- programme d'études adaptés en français, mathématique et sciences au primaire,
- programme d'études adaptées Défi et PACTE au secondaire,
- programme d'études pour la formation à l'emploi au deuxième cycle du secondaire
- programme d'études adaptées pour les élèves ayant des déficiences graves.

De même, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les organismes reliés au ministère – y inclus le Conseil supérieur de l'éducation – devraient rendre leurs sites Internet conformes aux normes de la Web Accessibility Initiative (WAI), et l'ensemble de la documentation en format accessible, par exemple en version Word plutôt que seulement en PDF.

3- L'inclusion dans toutes les activités scolaires

Nous devons nous assurer que l'éducation inclusive soit appliquée à toutes les activités scolaires, que celles-ci aient lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Pour le moment, les élèves ayant une limitation fonctionnelle qui suivent des cours à l'intérieur des écoles ordinaires des différents niveaux sont tout de même exclus de la plupart des activités qui ont lieu hors de la salle de classe, que l'on pense aux activités reconnues d'engagement dans la communauté, aux activités culturelles ou sportives, etc. Ils sont aussi souvent exemptés de certains cours pour faire des apprentissages particuliers. La nécessité d'un accompagnement ne doit pas être utilisée comme un obstacle à la participation. Une culture de l'inclusion doit être implantée et elle doit orienter toute planification d'activités dans les écoles sur la base d'une participation de tous. Cette culture nécessite un processus continu de recherche de solutions pour tous, au lieu de l'accommodement au cas par cas qui caractérise les écoles à l'heure actuelle.

4- L'inclusion dans les activités parascolaires

Tous les élèves doivent participer également aux activités parascolaires : ici encore, l'inclusion implique d'accueillir et de planifier la contribution de tous les élèves à ces activités. Nous ne pouvons parler d'inclusion si les élèves ayant des limitations fonctionnelles ne peuvent participer pleinement aux activités de groupes. Cette question de la participation pleine et entière des élèves ayant des limitations fonctionnelles à l'école de quartier est primordiale si l'on veut vraiment favoriser leur réussite éducative à travers leur socialisation : ça ne peut se faire que dans leur milieu. Pour le moment, les élèves qui fréquentent des écoles loin de chez eux peuvent rarement participer aux activités de ces écoles parce que les services de transport ne sont pas accessibles. À tout coup, ce sont les enfants ayant des limitations fonctionnelles qui en font les frais ; de

plus, les autres enfants s'habituent à trouver normal que leurs camarades soient absents de la plupart des activités parascolaires. Nous sommes loin d'une socialisation inclusive pour eux aussi.

5- L'obligation d'accommodement et l'accès aux services complémentaires

L'école inclusive requiert également de répondre de façon satisfaisante à l'obligation d'accommodement, ce qui veut dire assurer l'adaptation des services nécessaires à la poursuite du même cheminement scolaire pour tous les élèves, y compris ceux ayant une limitation fonctionnelle. On peut penser ici à l'élève qui a besoin d'un service de prise de notes parce que le contenu du cours n'est pas disponible sur le serveur Internet de l'école, ou encore, à l'élève qui possède un ordinateur, mais pas le logiciel de lecture adapté qui lui permettrait d'accéder aux textes. À l'heure actuelle, un des obstacles importants à l'école inclusive concerne le manque de ressources des services complémentaires et d'accommodement, la répartition des services répondant aux réels besoins de l'élève et l'inaccessibilité de l'expertise suprarégionale dans des domaines très spécifiques. Enfin, l'accompagnement individuel est souvent assuré par des personnes n'ayant pas la formation pour le faire, sans compter que c'est à elles qu'on demande en bout de ligne d'adapter l'enseignement ou de modifier l'environnement pour pallier la situation de handicap. Il faut également assurer un meilleur accès au programme d'aides techniques et une distribution plus équitable de ces aides.

Parlons aussi de l'accessibilité et de l'inclusion réelle aux différents services mis en place par exemple, pour soutenir les élèves ayant des besoins en communication non-orale. Les élèves doivent être déracinés et inscrits dans une école spécialisée de Montréal, ayant un mandat suprarégional, pour avoir accès à la technologie permettant de diminuer ou d'éliminer la situation de handicap liée à la communication. Il n'est pas acceptable que des parents soient obligés d'envoyer leur enfant dans une famille d'accueil de Montréal pour que celui-ci puisse fréquenter l'école qui a développé une expertise dans ce domaine. Les services doivent être rendus disponibles dans toutes les écoles si nous voulons que l'élève puisse être inclus dans son école de quartier et qu'il bénéficie, dès le début de sa scolarisation, de services adaptés à sa condition particulière et ce, dans toutes les régions du Québec.

Concrètement, l'école inclusive ne peut exister sans l'obligation d'accommodement. L'obligation d'accommodement est liée au droit à l'égalité, un droit garanti par la Charte canadienne des droits et libertés et par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Que ce soit dans les activités scolaires ou parascolaires, cette obligation d'accommodement signifie qu'il ne s'agit pas seulement d'inclure les enfants dans ces activités mais aussi de s'assurer qu'ils puissent y participer pleinement. Souvent, sans services complémentaires et sans accommodement, l'éducation inclusive est illusoire. Tant pour les activités scolaires que parascolaires, on doit fournir aux élèves des services

de transport, des services d'accompagnement et d'assistance, des services d'interprètes (pour l'école et pour les stages) et, pour ceux qui fréquentent le cégep et l'université plus particulièrement, des services d'aide pour trouver un logement accessible et adapté, etc. L'inclusion et l'obligation d'accommodement doivent aussi s'appliquer aux services de garde en milieu scolaire, ceux-ci étant des services essentiels pour les enfants et pour les parents. Ces services pourraient être utiles pour certains enfants même après douze ans, ce qui n'existe actuellement que sous forme de projets pilotes. Il faut élargir et implanter largement ces services. Il faut de plus s'attaquer aux disparités dans les services offerts au sein des commissions scolaires, selon les écoles et selon les classes.

6- Ressources d'aide pour les élèves en difficulté, par exemple l'aide aux devoirs

Trop peu de jeunes ont accès à un programme d'aide aux devoirs qui cible les difficultés particulières liées à leur limitation fonctionnelle. Quant ils sont disponibles, les programmes d'aide aux devoirs sont souvent offerts par des personnes qui n'ont pas de formation particulière en pédagogie et, encore moins, en orthopédagogie. Si l'on prend en exemple un jeune vivant avec une surdité, la difficulté qu'il peut éprouver avec un devoir de mathématiques est souvent la conséquence d'une méconnaissance des termes de français utilisés et non un problème de logique. Une personne dont la formation n'est pas adéquate essaiera d'aider le jeune en mettant l'accent sur le côté « mathématiques » alors que sa difficulté est le français nécessaire à la compréhension des opérations mathématiques à effectuer.

B- Formation et mesures de soutien aux enseignantes et aux enseignants

1 -Formation des enseignantes et des enseignants

L'éducation inclusive passe par une meilleure formation des enseignantes et des enseignants à l'université. La formation en enseignement doit contenir les outils pédagogiques essentiels pour accueillir et inclure les différentes clientèles de jeunes qui sont aujourd'hui dans les classes ordinaires (par exemple des enfants de différentes origines ethnoculturelles, de différentes religions, avec des limitations fonctionnelles, etc.). Une éducation inclusive présuppose que les enseignantes et les enseignants auront acquis, à leur sortie de l'université ou lorsqu'ils obtiennent leur baccalauréat, les moyens et les compétences de la réaliser, car ce sont ces personnes qui seront en première ligne pour agir. Par la suite, il faut favoriser la formation continue, incluant une mise à niveau tant par la prise de connaissance des recherches récentes que le partage des expériences concrètes réalisées dans les milieux scolaires.

Dans cette perspective, il faut aller chercher l'expertise des personnes ayant des limitations fonctionnelles et de celles ayant une pratique concrète pour définir les éléments à intégrer dans cette formation. À titre d'exemple, on peut penser à des cours

obligatoires sur l'adaptation et la planification d'un enseignement inclusif dans des classes ordinaires comprenant des clientèles variées ou encore à un cours sur la gestion inclusive du groupe pour toutes clientèles confondues. La formation devrait aussi inclure une connaissance des théories pédagogiques reliées à la production du « handicap », une étude des différents aspects du handicap dans sa dimension sociale et pas uniquement être présenté comme un « problème individuel ». Dans le même sens, il faut aussi promouvoir les études sur le handicap aux différents niveaux éducatifs, mais principalement au niveau postsecondaire.¹¹ Plusieurs provinces au Canada ont déjà développé un programme de maîtrise d'études sur le handicap (Disability Studies) alors qu'au Québec, ce type de cours demeure isolé, une exception dans des programmes de droit, d'études féministes, de travail social, etc.

2- Mesures de soutien aux enseignantes et aux enseignants

L'accueil et l'inclusion de tous les élèves dans les classes ordinaires doit se faire en offrant également le soutien adéquat aux enseignantes et aux enseignants. Cela signifie de favoriser leur intégration dans une structure de travail où le travail sera fait en complémentarité avec celui des professionnelles et des professionnels (orthophonie, orthopédagogie, psychoéducation, éducation spécialisée, psychologie, etc.). Pour ce faire, la direction de l'école doit aussi être partie prenante dans le soutien, la motivation et le développement d'équipes qui appliquent la culture inclusive. De même, tous les programmes de formation des corps professionnels qui agiront, directement ou indirectement, auprès des personnes ayant des limitations fonctionnelles doivent être structurés de manière à mettre l'inclusion au cœur des apprentissages et à développer le travail d'équipe. Autant les formations de base collégiale et universitaire que la formation continue des corps professionnels en question doivent les préparer à exercer ce rôle avec compétence. Le développement d'une culture inclusive passe par l'engagement et la mobilisation de toutes les personnes concernées. Cette synergie et ce soutien aux personnes responsables de l'enseignement est au cœur même de la réussite éducative de tous les élèves.

Le problème de recrutement de certains professionnelles et professionnels est récurrent et pour le régler, on doit assurer des conditions de travail acceptables, motivantes et stimulantes pour les orthophonistes, les psychologues, les éducatrices et éducateurs spécialisés, etc., car sinon, ils n'iront pas ou ne resteront pas dans le système scolaire, comme on peut le constater actuellement.

¹¹ Voir la partie sur les solutions novatrices.

C- Mesures pour favoriser la diplomation

1- Orientation scolaire et professionnelle

Le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle nécessite à lui seul plusieurs mesures, car à l'heure actuelle, les conseillères et les conseillers peinent à fournir l'information nécessaire, une information qu'ils ne connaissent pas ou très mal. Comment orienter des élèves si on ne sait pas où trouver l'information sur les programmes existants? Il est essentiel de colliger l'information et de la rendre disponible à tous. Nous constatons, parallèlement à ce manque d'information, une méconnaissance, de la part de ces professionnelles et professionnels, des services de soutien aux études qui existent dans les cégeps et dans les universités, ce qui fait que ces services ne sont pas présentés aux étudiantes et aux étudiants ayant des limitations fonctionnelles susceptibles de continuer leurs études. Une meilleure formation et information s'impose pour tous les conseillères et les conseillers d'orientation du secteur des jeunes.

De plus, les élèves ayant des limitations fonctionnelles ont peu accès aux emplois d'été et aux emplois à temps partiel, une façon importante d'identifier ses intérêts et d'acquérir une première expérience de travail. L'orientation professionnelle doit prendre des formes plus créatives, notamment pour les élèves qui ne termineront pas leur scolarité avec un diplôme de cinquième secondaire et qui peuvent avoir des difficultés à explorer des champs professionnels de façon théorique. Pour ces élèves, les stages doivent aussi être perçus comme des moyens d'explorer des intérêts qu'ils pourraient difficilement exprimer verbalement. Actuellement, le réseau scolaire a énormément de mal à trouver des stages variés et intéressants et appelle trop souvent les parents à la rescousse pour trouver ces stages. A cet égard, les milieux scolaires pourraient s'arrimer avec les réseaux spécialisés de main-d'œuvre. En outre, un travail de concertation et de collaboration devrait exister durant le parcours scolaire pour faciliter la transition à la vie active afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants ayant des limitations fonctionnelles de parfaire leurs expériences et de développer leur expertise, comme tous les autres étudiantes et étudiants et ainsi, leur permettre d'avoir un véritable parcours vers l'emploi.

2- Reconnaissance des acquis

En vue d'une meilleure reconnaissance des acquis, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport doit agir pour que la politique d'évaluation et de reconnaissance des apprentissages inclue une évaluation menant à une sanction des études reconnue, pour tous les élèves, y compris ceux ayant des limitations fonctionnelles. Dans les classes spéciales, il est quasi impossible d'obtenir un diplôme d'études secondaires et par conséquent, d'avoir accès à de la formation professionnelle, à des études supérieures ou encore simplement à un travail. Il est désolant de voir encore, à l'heure actuelle, des élèves sortir de l'école après 15 ou 17 ans d'études, sans connaissance réelle d'un métier ou sans le diplôme leur permettant de poursuivre leurs études. De même, comment

accepter que ces jeunes qui maîtrisent et accomplissent sans problème l'ensemble des activités de la vie quotidienne, ne sachent ni lire et écrire, ni compter.

3- Transition entre les ordres d'enseignement et de l'école à la vie active

Une attention particulière doit être portée à toutes les transitions entre les ordres scolaires et entre l'école et le travail.

La première transition se situe entre la maison – ou le service de garde – et l'école primaire. Des projets pilotes apparaissent de plus en plus pour travailler cette transition. Il faudrait généraliser des pratiques de transition à cette étape, de manière à ce que l'école connaisse mieux le parcours déjà effectué par l'enfant. Cela permettrait d'agir sur la propension des commissions scolaires à diriger les enfants ayant des limitations fonctionnelles systématiquement dans des classes ou écoles spéciales sans que n'aient été évalués leurs capacités et leurs besoins.

Le passage du primaire au secondaire est une autre transition importante et parfois même à l'intérieur d'un même ordre, celui d'un cycle à l'autre. Il faut noter également l'adaptation à une nouvelle école lorsqu'un enfant est amené à déménager. Dans tous les cas, il serait souhaitable d'utiliser à bon escient les plans d'intervention et, lorsque c'est approprié, les plans de services. Nous nous devons de rappeler que ces transitions créent beaucoup d'anxiété chez les élèves, également chez leurs parents qu'il est essentiel de bien informer, mais également de soutenir.

Le système scolaire québécois a besoin de meilleurs plans d'intervention pour favoriser le passage du secondaire au collégial ou à la vie active. De plus, on doit associer les élèves, et dans certains cas leurs parents, à l'établissement de leurs propres plans car ils sont les mieux placés pour connaître leurs besoins. Ces plans doivent d'ailleurs être établis selon leurs besoins plutôt qu'en fonction des ressources, comme c'est trop souvent le cas à l'heure actuelle. Plusieurs projets existent concernant la transition école-vie active (TEVA) et il y aurait lieu de développer cette approche.

De plus, on doit absolument offrir aux élèves en formation professionnelle et à celles et ceux qui fréquentent les cours d'éducation aux adultes (par exemple pour jeunes « décrocheurs ») **des services de soutien comme ceux qui existent au niveau collégial.**¹² Les élèves ayant des limitations fonctionnelles qui fréquentent l'éducation aux adultes n'ont accès ni aux services du secondaire, ni à ceux du postsecondaire.

¹² Les Services adaptés du Cégep de Sainte-Foy offrent l'expertise aux trente cégeps de l'est de la province et le service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) du Cégep du Vieux-Montréal s'occupe de ce soutien pour les cégeps de l'ouest du Québec.

Par exemple, une élève sourde de 16 ans qui fréquente le secteur adulte doit embaucher elle-même son interprète et s'occuper de tout ce qui touche à l'exécution du contrat : négociation, paiement des services, etc. Si l'interprète ne se présente pas ou impose une façon de faire qui ne convient pas à cette élève, celle-ci n'est pas en position, ni en âge d'affirmer sa volonté. Elle ne peut en référer à un service compétent qui lui trouverait un autre interprète en cas d'urgence ou rappellerait à l'ordre celui ou celle qui prend des libertés avec l'entente de départ. La même situation existe pour l'étudiante ou l'étudiant qui a besoin de services à domicile mais en milieu scolaire. La responsabilité de l'embauche lui incombe totalement et aucun service ne s'assure de la compétence de la personne embauchée, ni intervient en cas d'absence. De plus, les montants accordés pour les services étant faibles et les revenus de la clientèle étudiante ayant des limitations fonctionnelles étant également réduits, on leur impose de faire des choix difficiles entre se nourrir ou payer pour l'interprète ou encore se payer des services de transport, parce que ceux-ci sont nettement insuffisants. Combien d'étudiantes et d'étudiants abandonnent l'école à cause de cette situation ? Ce ne sont en aucun cas des conditions favorables aux études et on doit changer cette façon de faire.

De façon générale, on note une méconnaissance de la part des élèves ayant des limitations fonctionnelles des programmes et services existants pour eux dans les cégeps et les universités. On peut saluer l'initiative de l'Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS) qui, en 2004, a réalisé une brochure : *Les études postsecondaires, c'est aussi pour toi! Guide à l'intention des élèves ayant des incapacités*.¹³ Cette brochure s'est accompagnée d'une visite de quelques écoles secondaires seulement, faute d'argent. Ce type d'action devrait être encouragé, il permet de présenter les services offerts mais aussi, pour les élèves ayant des limitations fonctionnelles, de rencontrer et d'échanger avec des personnes qui ont poursuivi des études postsecondaires et peuvent parler de leur expérience.

4- L'aide financière

Certaines mesures aideraient à atteindre ce but de la réussite éducative et elles relèvent de l'aide financière aux études. Les étudiantes et étudiants ayant des limitations fonctionnelles doivent pouvoir obtenir des bourses qui répondent aux besoins réels et non à des catégories qui semblent arbitraires et changent selon les niveaux d'enseignement. La définition d'une « déficience fonctionnelle majeure » est trop restrictive et elle exclut par exemple nombre d'étudiantes ou d'étudiants ayant certains types de limitations, notamment celles qui touchent à la santé mentale, aux troubles d'apprentissage ou aux troubles envahissants du développement. Pourtant, ces derniers groupes sont en augmentation et par conséquent, de plus en plus d'élèves se retrouvent en dehors de l'école. De plus, entre le secondaire et le cégep par exemple, un étudiant peut perdre la reconnaissance de son statut – et les services associés – qu'on lui reconnaissait

¹³ L'AQEIPS travaille actuellement à une mise à jour de cette brochure et compte la rendre accessible en ligne afin de joindre une plus grande clientèle.

auparavant, alors même qu'il est reconnu « handicapé » par tous les autres ministères concernés. En outre, même si le règlement sur l'aide financière aux études¹⁴ prévoit qu'un élève qui étudie à temps partiel et a des contraintes sévères à l'emploi est réputé étudier à temps plein, en réalité, la plupart des programmes exigent d'être inscrit à temps plein et excluent par le fait même un grand nombre d'élèves.

L'aide financière aux études doit enfin être adaptée pour favoriser la réussite tant par l'entremise du Programme de prêts et bourses que par le Programme d'allocation pour les besoins particuliers. En effet, les coûts supplémentaires liés à la location d'un logement accessible, en général plus dispendieux qu'un logement non adapté, aux frais de transport et aux services d'aide à domicile constituent trop souvent un obstacle à la réussite éducative. En ce moment, les calculs sont établis comme si les coûts étaient les mêmes et ce sont les élèves ou les parents qui doivent assumer ces coûts supplémentaires.

Deuxième partie : Les principaux obstacles à la réussite éducative

Dans cette partie nous présenterons les principaux obstacles à la réussite éducative dans une perspective d'éducation inclusive et proposerons pour chaque obstacle identifié des mesures permettant de dépasser cet obstacle.

Pour une réponse individualisée aux besoins de l'élève

OBSTACLE

Les résistances du milieu scolaire, largement liées aux craintes et aux préjugés envers les personnes ayant des limitations fonctionnelles :

- présentes chez tous les acteurs concernés : commissaires, directions d'école, enseignantes et enseignants, corps professionnels, parents et élèves ;
- alimentées par un sentiment d'incompétence et des craintes face à :
 - l'augmentation et la complexification de la tâche;
 - la présence d'intervenantes et intervenants en classe;
 - la réaction des parents des autres élèves;
 - l'intolérance des autres élèves.

MESURES

- Que l'on nomme des conseillères et des conseillers à l'inclusion scolaire au ministère, dans les commissions scolaires et dans chacune des écoles et une

¹⁴ Art. 10 de la Loi sur l'aide financière aux études : « Est réputé poursuivre à temps plein des études reconnues par le ministre, l'étudiant atteint d'une déficience fonctionnelle majeure au sens du règlement et qui, pour ce motif, poursuit de telles études à temps partiel. » Lois du Québec, chapitre A-13.3.

personne responsable de la réussite de l'inclusion scolaire dans les écoles et les classes ordinaires;

- Sensibiliser et informer de façon planifiée à tous les niveaux.
-

OBSTACLE

La centralisation des ressources spécialisées dans des écoles spécialisées :

- Les ressources spécialisées sont souvent inaccessibles dans les écoles ordinaires, ce qui empêche de soutenir l'inclusion et de changer la culture des milieux où des élèves pourraient en bénéficier;

MESURES

- Que l'expertise développée dans les écoles spécialisées soit connue, reconnue et accessible à toutes les écoles publiques qui en ont besoin. C'est en apportant des solutions concrètes aux élèves en contexte d'inclusion dans leur école de quartier que pourra s'effectuer un réel changement de culture.
 - S'assurer de continuer à développer cette expertise, par exemple en organisant des colloques auxquels pourraient participer les intervenantes et les intervenants spécialisés ou encore, par l'entremise de la formation continue; il faut également aller chercher l'expertise des personnes ayant des limitations fonctionnelles et les inciter à aller elles-mêmes en enseignement.
-

OBSTACLE

L'évaluation des élèves : leurs acquis et leurs besoins.

- L'absence totale (cas le plus fréquent) ou encore, le manque de rigueur dans l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève. Le Vérificateur général avait soulevé cette défaillance dans son rapport de 2004 et elle demeure toujours d'actualité. Parmi les problèmes, on note :
 - un manque d'outils qui permettent d'évaluer le potentiel, les acquis ainsi que les services requis;
 - une difficulté à favoriser la participation des parents;
 - un trop grand nombre de façons de concevoir le *Plan d'intervention*.

MESURE

- Que l'évaluation des capacités et des besoins repose sur les forces de l'élève, en tenant compte de sa condition particulière, afin de planifier le cheminement attendu

en cours d'année. Le respect de la Loi sur l'instruction publique exige une évaluation des capacités et besoins de l'élève avant son classement scolaire et cette prescription est obligatoire pour les commissions scolaires et les enseignants de chaque classe. Les enseignantes et les enseignants, les professionnelles et les professionnels ainsi que l'ensemble des intervenantes et des intervenants en soutien au corps enseignant doivent être associés à la production des rapports d'évaluation et du plan d'intervention sur les forces et les capacités de l'élève en vue de définir les moyens pour pallier sa condition particulière. Cela signifie :

- un plan d'intervention adapté : il faut uniformiser les outils de base avec l'aide du MELS et de l'OPHQ;
 - une plus grande participation des parents et de l'élève : cette participation est essentielle aux prises de décision et au suivi des actions car le plan d'intervention requiert le consentement libre et éclairé des parents concernant l'éducation de leur enfant;
 - une évaluation formative, permettant de mesurer les acquis et les progrès par rapport aux objectifs identifiés dans le plan d'intervention.
-

OBSTACLE

Les difficultés et résistances face à l'adaptation du programme et du matériel pédagogique pour la réussite de l'élève ayant des limitations fonctionnelles.

- L'absence de méthodes adaptées d'enseignement. Les méthodes d'enseignement (qui reçoivent l'autorisation du ministère de l'Éducation) ne s'appliquent qu'aux objectifs visés par le *Programme de formation de l'école québécoise*. Pourtant, le ministère de l'Éducation a dans son *Régime pédagogique* créé quatre autres programmes de formation mais ces derniers ne font jamais partie de l'obligation faite aux maisons d'édition de produire des méthodes répondant aux objectifs de tous les programmes autorisés, soit :
 - Les programmes d'études adaptés : français, mathématiques, sciences humaines (1996) → enseignement primaire
 - PACTE : programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles → enseignement secondaire
Version de mise à l'essai, 1997
 - DÉFIS : démarche éducative favorisant l'intégration sociale
→ enseignement secondaire
Version de mise à l'essai, 1996
 - Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde
Version de mise à l'essai, 2004

MESURES

- Que le ministère de l'Éducation s'assure que toutes les méthodes publiées par les maisons d'édition répondent aux objectifs de tous les programmes autorisés et utilisés pour l'enseignement à tous les élèves du Québec;
- Que les maisons d'édition mettent à la disposition des milieux scolaires différentes versions de leur méthode : en version papier, électronique, audio, LSQ et en braille;
- Que la ministre exige que toutes les méthodes puissent être en langage usuel, mais aussi en langage simplifié afin de rejoindre le plus grand nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, qui sont allophones ou qui ont immigrés récemment ou encore ont des troubles de dyslexie, de dysorthographe et de dyscalculie ou une déficience intellectuelle légère ou moyenne.

* La disponibilité de ces méthodes adaptées réduirait le travail d'accompagnement individuel qui, aujourd'hui, s'occupe de façon très variable des adaptations auprès de chacun des élèves qui en ont besoin. Notons aussi que cette disponibilité de méthodes adaptées aiderait grandement des enseignantes et des enseignants qui n'ont pas toujours les compétences pour détecter des troubles d'apprentissage précis; elle apporterait aux enseignantes et aux enseignants un soutien dans l'adaptation nécessaire aux besoins individualisés.

OBSTACLE

Le manque ou l'absence de complémentarité en ce qui concerne les services offerts aux élèves ayant des besoins multiples en classe ordinaire.

- Actuellement, la pratique nous démontre que les ressources spécialisées travaillent toujours « en silo » pour des élèves présentant des besoins individualisés (établis selon une cote ministérielle). La cotation de la difficulté majeure ou de la difficulté qui prime en premier lieu devient un obstacle, car tous les autres besoins sont mis de côté. Par exemple, un élève ayant des atteintes sur les plans sensoriel, intellectuel et moteur reçoit une cote non pas pour l'ensemble de ses besoins, ce qui nécessiterait que plusieurs intervenantes et intervenants se parlent et travaillent ensemble pour assurer sa réussite scolaire, mais plutôt pour le « besoin » qui prime. Dans cette optique, tous les autres services pouvant avoir une action d'adaptation auprès de l'élève s'effacent automatiquement. C'est encore la cote qui définit ceux qui travailleront auprès de l'élève et non les besoins de celui-ci

MESURES

- S'assurer que l'approche inclusive soit la règle dans toutes les écoles et toutes les commissions scolaires et pour tout le personnel du système scolaire québécois.

Concrètement, cette mesure peut prendre la forme suivante :

- Créer des « laboratoires inclusifs locaux » dans chacune des écoles pour que chaque élève de l'école puisse avoir une réponse adaptée et inclusive, sur les lieux même de son école de quartier;
- Créer un « laboratoire spécialisé inclusif régional » pour alimenter l'approche inclusive des laboratoires locaux de chaque école;
- Que les « laboratoires spécialisés inclusifs régionaux » travaillent ensemble sur le plan provincial, sous la responsabilité de la direction des services aux élèves afin de développer des solutions inclusives pour tous dans chaque école du Québec;
- Qu'une formation claire soit donnée à tout le personnel du système scolaire, de la direction générale au concierge de l'école, dans la compréhension de l'application de la Loi sur l'instruction publique en lien avec la Charte des droits et libertés : que le Régime pédagogique et les politiques et règlements en vigueur soient respectés et reçoivent le sceau de l'inclusion. Enfin, qu'une ou un responsable de l'inclusion soit nommé dans chaque commission scolaire pour suivre les travaux de l'application et en rende compte en conformité de la Loi de l'administration publique, par son article 1 :

« LOI SUR L'ADMINISTRATION PUBLIQUE, L.R.Q., CHAPITRE A-6.01

CHAPITRE I

OBJET ET APPLICATION

Cadre de gestion.

1. La présente loi affirme la priorité accordée par l'Administration gouvernementale, dans l'élaboration et l'application des règles d'administration publique, à la qualité des services aux citoyens; elle instaure ainsi un cadre de gestion axé sur les résultats et sur le respect du principe de la transparence.

Imputabilité.

Elle reconnaît le rôle des parlementaires à l'égard de l'action gouvernementale et leur contribution à l'amélioration des services aux citoyens en favorisant l'imputabilité de l'Administration gouvernementale devant l'Assemblée nationale.»

- Qu'aucune interprétation individuelle ne soit tolérée et que la responsabilité de l'application réelle des lois, des politiques et des règlements reçoive un suivi très serré de la part du ministère de l'Éducation. Ce dernier devrait pouvoir sévir si certains dérogent à l'application ou à l'interprétation de ces règles, ceci afin de permettre aux parents de se centrer sur un réel travail de partenariat visant à trouver des solutions pour assurer la réussite de l'élève, au lieu d'avoir à démontrer que

l'école et les commissions scolaires interprètent différemment les mêmes textes législatifs. Cela permettrait aussi d'harmoniser les actions d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Il nous apparaît important de revenir sur l'imputabilité, car, à l'heure actuelle, personne n'est imputable de ses décisions et aucune sanction n'est prévue pour assurer l'application de la Loi par les commissions scolaires. On ne doit pas laisser à chaque commission scolaire le pouvoir de décider de son interprétation et de son application à l'interne et faire reposer sur les parents l'odieux de la dénonciation de pratiques non conformes. Le Ministère doit en reprendre cette responsabilité entière, car il est le seul qui peut en répondre devant le Protecteur du citoyen et devant l'Assemblée nationale.

OBSTACLE

Le déracinement des élèves qui sont orientés vers un service spécialisé (c'est l'élève qui va vers le service au lieu du service qui se rend à l'élève dans son quartier).

- Les élèves qui sont déracinés de leur école de quartier pour appartenir à une classe spéciale d'une école désignée du réseau de la commission scolaire n'appartiennent en réalité à aucune école. Ces classes sont rattachées directement au réseau de la commission scolaire et les élèves peuvent être déracinés toutes les années, selon les besoins d'espace. Aucune priorité d'appartenance, aucune considération du fait qu'ils sont déjà de la catégorie des élèves déracinés n'est prise en considération avant leur déplacement. De plus, ajoutons que les classes satellites de certaines commissions scolaires relèvent de l'école spéciale et non de l'école où elles sont situées. Cela signifie que les activités auxquelles les élèves des classes spéciales prennent part s'effectuent à l'école spéciale et non à leur école d'accueil. À titre d'exemple, l'Halloween se fête à l'école spéciale avec les autres élèves ayant des limitations fonctionnelles et non à leur école désignée, avec les classes ordinaires.
- Par ailleurs, il est important de souligner le nombre grandissant de classes spéciales depuis les dernières années dans toutes les commissions scolaires du Québec. On attribue le déracinement de chaque élève à la disponibilité des services qui sont centralisés dans un autre lieu que l'école du quartier. Cette situation entraîne systématiquement la diminution radicale de l'intégration de certaines catégories d'élèves aux classes ordinaires des écoles de quartier. Pourtant, tous s'entendent pour dire, pour faire suite aux jurisprudences, que la classe spéciale est l'exception et qu'avant d'orienter un élève, la commission scolaire a l'obligation de faire la démonstration que la classe ordinaire ne peut répondre aux besoins de l'élève, qu'il y a contrainte excessive vraiment lourde ou encore, que l'intégration porte atteinte aux droits des autres élèves.

MESURE

- Réformer les directions générales, les cadres scolaires et les cadres d'établissement pour que la Loi, les politiques et règlements soient bien compris par tous; imposer une réelle reddition de compte, une transparence et une imputabilité par des sanctions sous la responsabilité première du ministère de l'Éducation afin que la justice sociale, le droit à l'égalité, le droit à l'équité, etc., ne soient plus seulement des notions de droit, mais bien des faits observables.
-

OBSTACLE

La mise en place de programmes ne menant pas à une diplomation réelle, ce qui empêche la poursuite des études ou le passage au marché du travail.

- La mise en place dans les dernières années de programmes qui ne mènent à aucun diplôme officiel ou encore, ne sont pas un tremplin vers le marché du travail ou vers les études postsecondaires.

MESURE

- Que les programmes autorisés par la Ministre conduisent à la diplomation des élèves, que ce soit en vue du marché du travail ou pour mener des études postsecondaires. Aujourd'hui, en plus des élèves décrocheurs qui ont perdu la motivation et l'intérêt d'atteindre le niveau de diplomation, il y a des élèves qui demeurent de 15 à 17 ans en milieu scolaire et qui ne reçoivent aucun diplôme. Ils doivent pouvoir progresser vers une réelle intégration au marché du travail ou encore, vers des études au cégep ou à l'université. On ne peut tolérer l'existence de programmes de deuxième ordre, qui ne reçoivent aucune reconnaissance officielle et ne conduisent ni à la poursuite des études ni au marché du travail.
-

OBSTACLE

Le manque de formation initiale et continue de l'ensemble du personnel des écoles et des commissions scolaires.

- À l'heure actuelle, le manque de formation initiale et continue du personnel ayant dans leur classe des personnes ayant des limitations fonctionnelles est un frein à toute éducation inclusive. Parmi les causes de cette situation, on peut noter le cloisonnement étroit de la formation universitaire actuelle. Notons aussi certaines faiblesses des systèmes pédagogiques qui sont beaucoup trop axés vers le modèle magistral et négligent d'autres formes d'enseignement, ainsi que l'incapacité des enseignantes et enseignants «ordinaires» et «spécialisés» à travailler ensemble.

MESURE

- Investir massivement dans la sensibilisation, la formation et l'appui aux enseignantes et enseignants : journées pédagogiques, formation à l'approche individuelle, ateliers sur l'adaptation, etc.
-

OBSTACLE

Les problèmes de partage de connaissances entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux.

- Les institutions du ministère de la Santé et des Services sociaux possèdent de l'expertise sur le travail avec des personnes ayant des limitations fonctionnelles mais ces connaissances ne sont pas mises à profit dans le réseau de l'éducation, faute de modes de collaboration clairement établis.

MESURES

- Appliquer l'entente de complémentarité entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux ;
- Avoir recours dans le milieu scolaire, aux ressources des centres de réadaptation, des milieux hospitaliers et des intervenants privés par la collaboration et par la participation du personnel scolaire aux plans d'intervention adaptés.

Troisième partie : Des solutions novatrices pour réaliser l'éducation inclusive

A- L'importance de modèles d'intégration dans le réseau de l'éducation.

On entend souvent parler de l'importance des modèles en éducation, entre autres, de celle d'avoir des modèles masculins dans le réseau primaire pour les jeunes garçons, mais qu'en est-il des modèles de personnes ayant des limitations fonctionnelles? Il y a encore trente ans, bon nombre des enseignantes et des enseignants des écoles pour les élèves ayant une limitation visuelle étaient eux-mêmes aveugles : où sont-ils passés aujourd'hui? Comment se fait-il qu'il n'y ait pratiquement pas d'enseignantes et d'enseignants ou de membres du personnel professionnel (orthopédagogues, orthophonistes, infirmières...) ayant des limitations fonctionnelles dans le système scolaire québécois? Cette situation est éloquent : elle signifie l'absence de modèles de réussite pour les enfants ayant des

limitations fonctionnelles mais également pour l'ensemble des enfants. On ne peut promouvoir une école inclusive si, en réalité, il n'y pas de signes que cette inclusion soit possible parce que les modèles sociaux sont inexistantes autant à l'école qu'à l'extérieur. Si les personnes ayant des limitations fonctionnelles représentent environ 10 % de la population, ne devraient-elles pas être présentes à un pourcentage à peu près équivalent dans la plupart des sphères sociales?

On doit encourager la formation de professionnelles et de professionnels, et d'enseignantes et d'enseignants ayant des limitations visuelles, auditives, motrices, etc. autant dans les matières classiques (français, mathématiques, histoire, etc.) que dans les cours optionnels (musique, arts plastiques, informatique, etc.). Cette lacune montre finalement que même si le nombre d'étudiantes et d'étudiants avec une limitation fonctionnelle a progressé à l'université, on y est encore loin de l'éducation inclusive là aussi : elle demeure à réaliser à tous les niveaux, du préscolaire à l'universitaire.

B- Offrir un cours d'introduction à l'inclusion

Nous vivons dans une société pluraliste et il est souhaitable d'ajouter des éléments de formation générale sur ce qu'est une société inclusive. Cette introduction à l'inclusion peut couvrir les limitations fonctionnelles mais s'ouvrir également à la diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse qui est celle du Québec. On songe spontanément aux cours d'éducation à la citoyenneté mais il faudrait voir quelles seraient les meilleures modalités pour atteindre les objectifs visés. Pensons à un cours du primaire où on donne une base en Langue des signes québécoise (LSQ), où on explique le braille, les troubles d'apprentissage, etc. Cela permettrait aux élèves de voir leurs pairs autrement et, par exemple, *de voir celles et ceux qui maîtrisent la LSQ comme ayant des compétences particulières plutôt que comme « ayant des incapacités »*. D'une part, cette formation donnerait aux élèves comme aux enseignantes et enseignants des bases pour une meilleure communication, et d'autre part, elle favoriserait réellement l'inclusion. Cette formation à l'inclusion doit être offerte très tôt dans le parcours scolaire, à un moment où les enfants sont encore capables d'intégrer les apprentissages à leurs jeux et sont ouverts à tout ce qui les entoure. Elle implique que les enseignantes et enseignants auront été formés en conséquence (voir les mesures concernant la formation en première partie) mais il serait de toute façon judicieux de faire venir des personnes compétentes pour offrir ces cours. Pour reprendre le même exemple, inviter un professeur de LSQ permettrait à la fois d'être certain de la valeur de l'enseignement et d'offrir un modèle pour tous les jeunes.

Le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du secondaire devrait également incorporer des notions d'introduction à l'inclusion. Et pourquoi ne pas offrir la langue des signes parmi les cours de langues au choix comme on le fait déjà en Suède?¹⁵

C- Créer un champ d'études ou une Chaire de recherche en études sur le handicap.

Il existe au Canada et ailleurs dans le monde divers programmes ou chaires d'études¹⁶ qui ont entraîné ou favorisé le développement des études sur le handicap (ou sur le processus de production du handicap pour reprendre la formulation du RIPPH). Ce serait extrêmement novateur d'aller dans cette voie. Une chaire d'études stimulerait en effet la recherche concernant la dimension sociale des limitations fonctionnelles, servirait de lieu de référence et la ou le titulaire pourrait agir à titre d'expert-conseil pour tout projet de recherche voulant s'assurer d'une conformité au respect des principes d'inclusion et de respect des différences. On peut aussi escompter qu'elle attirerait des chercheuses et chercheurs des autres pays francophones car les études portant sur les limitations fonctionnelles y sont encore peu développées.¹⁷ On pourrait confier à cette chaire le mandat de promouvoir l'approche inclusive dans les autres disciplines pour s'assurer qu'elle ne devienne pas la seule voie pour qui veut étudier en ce domaine.

¹⁵ Reconnue comme langue officielle du pays depuis 1981, la langue des signes suédoise est offerte comme langue seconde dans les lycées depuis 1991. En conséquence, c'est probablement le pays où on compte le plus de personnes maîtrisant cette langue par habitant. *Protection des langues de signes dans les États membres du Conseil de l'Europe*, Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe, 2003, [Section F «Visite dans deux états modèles»] <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc03/FDOC9738.htm> et Benoît Drion, *Langue des Signes en Europe : L'exemple Suédois*. Compte-rendu d'un voyage d'études en Suède par une délégation belge : Les Suédois sont-ils fous ? <http://membres.lycos.fr/anpes/Etranger/suede.htm> (documents consultés le 1er novembre 2009)

¹⁶ Notons parmi les programmes existants : le programme d'études interdisciplinaires de maîtrise en Disability Studies à l'Université du Manitoba, le programme Community Rehabilitation and Disability Studies Program de l'Université de Calgary, le programme d'études supérieures Critical Disability Studies à l'Université York (Toronto). On retrouve également à Winnipeg le Canadian Centre on Disability Studies, affilié à plusieurs universités canadiennes.

¹⁷ Claire Magimel, « sociologue du handicap » en France est une précurseure en ce domaine. Elle a réalisé une thèse de doctorat où elle compare les situations en Île-de-France et au Québec dans le domaine des études postsecondaires. « La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université. Accessibilités et usages en Ile-de-France et au Québec », Thèse de doctorat de l'Université Paris V-René Descartes, 2004. <http://www.ove-national.education.fr/index.php?lang=fr&page=lastconc.php&annee=2004>

Conclusion

La COPHAN, l'AQIS et l'AQRIPH privilégient un système d'éducation inclusive dans lequel les écoles spéciales ou les classes spéciales doivent être l'exception. En effet, ces écoles et ces classes ne favorisent ni la réussite ni l'intégration sociale des élèves. Au contraire, elles les mettent à l'écart et les stigmatisent aux yeux des autres enfants, quand ça n'est pas à leurs propres yeux. En outre, dans un tel système, les jeunes intériorisent une vision d'eux-mêmes qui ne peut pas en aucun cas favoriser leur réussite scolaire ou sociale. Tous les élèves devaient avoir le droit à la même éducation de qualité aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et postsecondaire, dans le respect du libre choix des jeunes et de leurs parents. Les écoles doivent donc accueillir tous les enfants sans discrimination et faire preuve de souplesse dans les formules éducatives pour répondre aux besoins variés de formation mais toujours dans l'atteinte des objectifs fixés pour chaque ordre d'enseignement.

Tous les enfants tirent des bénéfices de cette éducation inclusive, qui les habitue à la richesse des différences et leur permet eux-mêmes d'explorer leur différence et de la vivre comme une valeur ajoutée à la diversité. D'ailleurs, n'est-ce pas là ce qu'assurent nos lois et règlements sur l'exercice des droits des personnes ayant des limitations fonctionnelles et ce que confirme la toute nouvelle politique adoptée en juin 2009 *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité ?*