
Consultation sur l'accès
à l'éducation et l'accès
à la réussite éducative
dans une perspective
d'éducation pour l'inclusion

Mémoire de l'Office des personnes handicapées du Québec

Novembre 2009

RÉDACTION

Maxime Bélanger
Conseiller
Direction de l'intervention nationale

COLLABORATION

Gilles Bélanger
Chef de service du soutien à la personne
Direction du partenariat
et de l'intervention individuelle

Diane Veillette
Conseillère
Direction de l'intervention nationale

APPROBATION

Pierre Berger
Directeur
Direction de l'intervention nationale

LE

10 novembre 2009

MISE EN PAGE

Véronique Bahl

*Ce document est disponible en médias adaptés
sur demande.*



O:\DIN\GDoc\DOCUMENT\1200\1239_Memoire_Consultation
CSE_Education pour inclusion.doc

N/D 2354-01-05

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. BALISES CONCEPTUELLES ET POSITION DE L'OFFICE	5
1.1 INTÉGRATION OU INCLUSION SCOLAIRE?.....	5
1.2 POUR UN SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS INCLUSIF	8
2. SITUATION OBSERVÉE À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES	11
3. SECTEUR DES JEUNES (PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE).....	15
3.1 LES INTERVENTIONS DE L'OFFICE	15
3.2 LES BALISES POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF INCLUSIF	16
3.3 LES OBSTACLES.....	17
3.3.1 <i>L'organisation des services</i>	17
3.3.2 <i>L'intervention en classe ordinaire</i>	18
3.3.3 <i>La collaboration entre l'école et la famille</i>	19
3.3.4 <i>La formation du personnel scolaire</i>	19
3.3.5 <i>L'arrimage entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux</i>	19
3.4 LES LEVIERS D'INTERVENTION À UNE ÉDUCATION INCLUSIVE	20
3.4.1 <i>Une meilleure organisation des services</i>	21
3.4.2 <i>Une pratique rigoureuse du plan d'intervention</i>	22
3.4.3 <i>Une reconnaissance accrue du rôle parental</i>	22
3.4.4 <i>Envisager d'abord l'intégration</i>	23
3.4.5 <i>La mise en place de conditions nécessaires à l'éducation inclusive</i>	23
4. SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CÉGEP ET UNIVERSITÉ)	25
4.1 LES INTERVENTIONS DE L'OFFICE	25
4.2 LES OBSTACLES.....	26
4.2.1 <i>Les clientèles et les formules pédagogiques</i>	27
4.2.2 <i>Les transitions entre les ordres d'enseignement</i>	30
4.3 LES LEVIERS D'INTERVENTION À UNE ÉDUCATION INCLUSIVE	31
4.3.1 <i>Les clientèles et les formules pédagogiques</i>	32
4.3.2 <i>Les transitions entre les ordres d'enseignement</i>	34
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE	37

INTRODUCTION

L'Office des personnes handicapées du Québec a pour mission de veiller au respect des principes et des règles énoncés dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (ci-après la Loi) et de s'assurer, dans la mesure des pouvoirs qui lui sont conférés, que les ministères et leurs réseaux, les municipalités et les organismes publics et privés poursuivent leurs efforts afin d'améliorer les possibilités offertes aux personnes handicapées de s'intégrer et de participer pleinement à la vie en société.

L'Office veille également à la coordination des actions relatives à l'élaboration et à la prestation des services qui concernent les personnes handicapées et leur famille, et favorise et évalue, sur une base collective, l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées. En plus de promouvoir les intérêts de ces dernières et de leur famille, l'Office les informe, les conseille, les assiste et fait des représentations en leur faveur, tant sur une base individuelle que collective.

Notons également qu'en plus des changements législatifs de 2004, le Québec a décidé d'accentuer son engagement à l'égard des personnes handicapées par l'adoption, en juin dernier, de la politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* (Québec 2009). Cette politique vise à accroître la participation sociale de ces personnes au cours des dix prochaines années, notamment dans le domaine de l'éducation. À cette fin, l'un des résultats qui est attendu de la mise en œuvre de cette politique est d'accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants. Pour ce faire, la politique comporte trois défis et plusieurs priorités d'intervention pour lesquels plusieurs engagements ont été pris par les ministères et organismes gouvernementaux concernés. Il est à espérer que ces engagements se traduiront notamment par une plus grande mobilisation des acteurs des milieux de l'éducation autour d'une approche inclusive de l'éducation.

Considérant que l'éducation est l'une des voies à privilégier pour accroître la participation sociale des personnes handicapées, l'Office se sent particulièrement interpellé par la présente consultation, d'autant plus que des questions aussi importantes que l'accès à l'éducation et à la réussite éducative seront examinées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) au regard des principes de « l'éducation pour l'inclusion », concept dérivé de celui d'éducation inclusive dont l'Office fait la promotion depuis bon nombre d'années. À ce titre, l'Office est en accord avec les principes sur lesquels repose le cadre d'analyse du CSE et, par conséquent, est d'avis que l'établissement d'un système d'éducation des plus inclusifs ne peut avoir pour effet que d'accroître la persévérance et la réussite scolaires de tous les élèves et étudiants du Québec, tout particulièrement pour les personnes handicapées qui demeurent une population globalement défavorisée sur les plans de l'éducation et de l'emploi comparativement à celle sans incapacité.

À l'instar de ce qui est avancé dans le document de consultation du CSE, l'éducation inclusive doit effectivement être envisagée comme la voie possible pour poursuivre les objectifs québécois de démocratisation scolaire en termes quantitatif et qualitatif. Dans cette perspective, il devient essentiel de s'interroger sur les obstacles qui entravent l'accès à l'éducation et à la réussite éducative du plus grand nombre, incluant les personnes handicapées, de même que sur les leviers pouvant être mis de l'avant pour faciliter cet accès.

Le présent mémoire abordera donc cette question en la restreignant au secteur des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire) et à l'enseignement supérieur (collégial et universitaire) étant donné que la majorité des interventions et des travaux de l'Office, tant au niveau individuel que collectif, ont été réalisés à ces ordres d'enseignement. Sans reprendre chacune des questions formulées dans le document de consultation du CSE, mais dans un souci de demeurer le plus près possible des objets de la consultation, l'Office a structuré son mémoire de façon à faire ressortir les obstacles et les leviers d'intervention à l'établissement d'une éducation plus inclusive pour les

niveaux d'enseignement ciblés (question 1) et, du même coup, les dimensions du système d'éducation sur lesquelles il importerait d'agir (question 2).

Dans ce contexte, sera brièvement présentée, dans un premier temps, la position de l'Office en matière de services éducatifs qui permettra par la même occasion de situer certains concepts utilisés par celui-ci et repris dans la Loi et la politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Dans un deuxième temps, seront exposées certaines données relatives à l'intégration et à la réussite scolaires des personnes handicapées. Cet exercice permettra de constater que d'importants défis restent à être relevés par le système éducatif québécois pour répondre à la diversité des besoins particuliers en vue d'offrir à tous et chacun, y compris aux élèves et aux étudiants handicapés, les conditions nécessaires à la poursuite et à la réussite de leurs études. Dans un troisième temps, seront identifiés, pour le secteur des jeunes, les obstacles et les facilitateurs à l'établissement d'une éducation plus inclusive. Enfin, cet exercice sera repris au niveau de l'enseignement supérieur.

1. BALISES CONCEPTUELLES ET POSITION DE L'OFFICE

1.1 Intégration ou inclusion scolaire?

D'entrée de jeu, avant de présenter la position de l'Office sur les services éducatifs, il semble important de clarifier certains concepts qui sont venus, au fil des années, appuyer et renforcer la position que défend traditionnellement l'Office en cette matière.

Il faut dire que le mouvement en faveur de l'intégration scolaire, en perpétuelle évolution, a peu à peu entraîné une transformation et une diversification du concept d'intégration. C'est ainsi en réaction aux résultats mitigés des approches qui ont été mises de l'avant au nom de l'intégration scolaire dans les années 1970 et 1980 (système en cascade, continuum de services) que s'est développé au cours des années 1990 le concept d'inclusion ou d'éducation inclusive. L'inclusion, préconisée par bon nombre d'auteurs et d'intervenants, ne fait toutefois pas encore l'unanimité dans les milieux de la recherche et de l'intervention, surtout lorsqu'il est question d'inclusion totale (*full inclusion*) (Office 2006a). Comme souligné d'ailleurs dans le document de consultation du CSE, « il n'existe pas de consensus clair autour de la signification de l'éducation pour l'inclusion ni autour des principes guidant sa mise en œuvre complète ».

L'arrivée de cette approche inclusive dans le domaine de l'éducation a eu pour résultat de diversifier, par le fait même, le concept d'intégration. En résulte aujourd'hui un concept flou, aux définitions nombreuses et variées, ainsi qu'une panoplie d'interprétations pouvant se traduire par des conditions très différentes dans la pratique. Dans ce contexte, il convient de traiter brièvement des diverses acceptations de ce concept et de préciser dans quelle conception de l'intégration s'inscrit l'Office. À cet effet, Doré, Wagner et Brunet (2000) regroupent sous deux grandes approches l'ensemble des définitions attribuées par différents auteurs au concept d'intégration scolaire : l'intégration-*mainstreaming* et l'intégration-inclusion. La première approche privilégie l'intégration du plus grand nombre possible d'élèves en difficultés au courant

éducatif général (*mainstreaming*) tout en conservant un continuum de services (système en cascade au Québec) allant de l'enseignement à la classe ordinaire à l'enseignement en école spéciale et en centre hospitalier. La seconde approche est plus systémique et suppose l'intégration à temps plein de chaque élève au sein d'un groupe-classe, et sa participation à l'ensemble des activités de son groupe d'appartenance et de l'école. C'est à cette dernière approche, plus inclusive, qu'adhère l'Office.

Toutefois, en concordance avec l'esprit de la Loi sur l'instruction publique et de la Politique de l'adaptation scolaire¹ (MEQ 1999), la position de l'Office relativement à cette approche inclusive demeure plus souple que celle tenue par les tenants les plus radicaux associés au mouvement de l'inclusion totale (*full inclusion*). En ce sens, malgré le fait que l'intégration en classe ordinaire pour la très grande majorité des élèves puisse paraître le plus judicieux, l'Office considère néanmoins à l'instar de Skinner (1996) que d'autres options devraient être offertes aux jeunes dont la gravité de leurs difficultés nécessite un environnement plus restrictif avec un soutien plus important. En ce sens, l'éducation inclusive, telle qu'elle est vue par Ware (1995), apparaît une position plus souple qui tient davantage compte de la réalité du milieu scolaire québécois. En effet, pour Ware, l'éducation inclusive implique une restructuration de l'éducation spéciale afin de permettre l'intégration de tous les élèves ou de la plupart d'entre eux en classe ordinaire par la réorganisation et l'innovation pédagogique. Cette conception de l'éducation inclusive coïncide, en outre, dans une large mesure, avec l'orientation fondamentale et les voies d'action dictées dans la Politique de l'adaptation scolaire. À cet effet, celle-ci insiste notamment sur la nécessaire réorganisation des services aux élèves en difficulté et aux innovations sur le

¹ En guise de rappel, l'orientation fondamentale de cette politique consiste à aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Pour ce faire, les voies d'action invitent le milieu scolaire à intervenir rapidement, à se préoccuper de l'adaptation des services, à mettre l'organisation aux services des élèves, à agir en partenariat avec toute la communauté éducative, à porter une attention particulière aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement et, enfin, à évaluer les résultats obtenus, notamment la qualité des services et la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

plan pédagogique, cela dans une visée d'adaptation aux besoins diversifiés des élèves et de promotion de la pédagogie différenciée.

De façon plus générale et dans le but de replacer ainsi les termes « intégration » et « inclusion » dans leur contexte, l'Office (2006b) a cru nécessaire de produire un document sur cette question et invite d'ailleurs le CSE à le consulter². Dans ce document, l'Office privilégie le recours aux approches inclusives qui consistent à prévoir, dès le départ, un environnement physique et social qui tient compte des besoins de l'ensemble de la population, incluant ceux des personnes handicapées et de leur famille, et cela, de manière à ce qu'il ne soit pas nécessaire de recourir après coup à des adaptations ou d'entreprendre des démarches particulières pour rendre possible l'intégration. Les approches inclusives peuvent se traduire dans le secteur scolaire par le concept d'éducation inclusive.

Pour l'Office, l'intégration est alors une finalité, tandis que l'inclusion et l'adaptation sont des moyens pour y arriver. À cet effet, l'inclusion n'est pas considérée comme une fin en soi, mais est plutôt entendue comme une approche novatrice permettant d'éliminer en amont les obstacles physiques et sociaux entravant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées. L'approche adaptative est pratiquée quant à elle afin de transformer un environnement existant qui n'est pas nécessairement conditionné au départ pour répondre adéquatement aux besoins de la personne.

² Il importe de souligner que l'Office a d'importantes réserves sur certaines utilisations du terme « inclusion », principalement lorsque celui-ci est employé comme une finalité plutôt que comme un moyen visant à atteindre un objectif. Pour l'Office, l'intégration des personnes handicapées demeure l'objectif ultime à atteindre, lequel peut notamment se réaliser par le recours à des approches inclusives (telles que l'éducation inclusive, le *desing universel*, etc.). Le mot « intégration » provient du latin, *integrare*, qui veut dire « rendre entier », « construire une totalité ». Un groupe n'est pas entier sans la contribution de l'ensemble de ses éléments. À cet égard, l'intégration se présente comme une finalité. Dans un contexte social, pour être intègre et former un tout, un groupe a besoin de tous ses membres. Il ne suffit pas d'être inclus dans un groupe, il faut y contribuer pour en faire partie intégrante. C'est dire qu'intégrer quelqu'un dans un groupe ne peut se réduire à l'insérer ou à l'inclure aux membres déjà présents. Pour en arriver à ce que tous les membres fassent partie intégrante du groupe, il y a cette idée d'interdépendance, d'interaction, d'ajustement réciproque des membres et de redéfinition du groupe afin que chacun puisse s'y reconnaître et faire partie du tout

Dans le contexte scolaire québécois, le système en cascade est alors considéré comme une approche adaptative qui consiste à intégrer les élèves à un courant éducatif général qui ne tient pas nécessairement compte des besoins particuliers de tous les élèves. À l'opposé, l'éducation inclusive est une approche qui propose de repenser le cursus scolaire de façon à prendre en compte la diversité des élèves afin que le plus grand nombre d'entre eux demeurent en classe ordinaire. Il faut ainsi composer avec le fait que, dans une classe, tous les enfants n'apprennent pas au même rythme et de la même façon. Cette approche inclusive permet ainsi de rendre davantage accessible le courant éducatif général aux jeunes élèves handicapés en termes de curriculum et de pédagogie, d'organisation, d'environnement physique, de valeurs et de culture, cela étant nécessaire à l'intégration scolaire, mais surtout à l'intégration sociale de ces élèves.

1.2 Pour un système éducatif québécois inclusif

À la lumière de ces explications, la position de l'Office à l'égard de l'éducation des élèves handicapés a toujours été très claire : l'éducation doit être inclusive. Elle doit répondre à la diversité des élèves selon leurs capacités et leurs besoins particuliers en privilégiant la classe ordinaire dans l'école de quartier. À ce titre, l'intégration en classe ordinaire doit être privilégiée avant toute autre éventualité dans la mesure où l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève handicapé démontre que cette intégration est de nature à répondre à ses intérêts (apprentissage et socialisation) et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Dans ce sens, ce n'est que lorsque cette intégration constitue une contrainte excessive ou qu'elle ne répond pas aux intérêts de l'élève que l'on doit revoir le classement. C'est l'école qui doit faire la preuve que la contrainte est excessive après avoir envisagé les efforts d'accommodement nécessaires. Cette position est ainsi cohérente avec la Loi sur l'instruction publique³, la

³ En guise de rappel, l'article 235 stipule que la commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux

Politique de l'adaptation scolaire de même qu'avec certains jugements rendus par les tribunaux⁴.

Considérant que l'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, il faut, comme le suggère d'ailleurs la Politique de l'adaptation scolaire, accepter que la réussite éducative sur ces trois plans puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins de l'élève ainsi que de se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. Pour l'Office, l'orientation fondamentale et les six voies d'action privilégiées dans cette politique sont venues ainsi poser les jalons à une éducation plus inclusive au Québec. Le contenu de ce mémoire vient néanmoins démontrer que des difficultés subsistent pour que soit appliquée cette politique de façon rigoureuse par toutes les commissions scolaires et les écoles du Québec devenant, par le fait même, le principal obstacle à l'établissement de pratiques éducatives plus inclusives.

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.

⁴ Causes Eaton (1997), Marcil (1991), Rouette (1993) et Potvin (2001).

2. SITUATION OBSERVÉE À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES

Selon les dernières données disponibles (MELS 2009, Office 2006a), force est de constater que d'importants défis demeurent pour que le système éducatif québécois soit plus inclusif, notamment en termes de cheminement scolaire et de réussite éducative pour les personnes handicapées.

À ce sujet, entre 1999-2000 et 2006-2007, les données (MELS 2009) démontrent que, malgré une diminution de l'effectif scolaire pour l'ensemble des ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire), le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a augmenté de 13 %. Par conséquent, la part relative des EHDAA dans l'ensemble de l'effectif scolaire a connu une augmentation entre 1999 et 2007 passant de 13 % à 16 %.

Toujours selon les mêmes données et pour la même période, contrairement aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui ont connu une augmentation de leur intégration en classe ordinaire (58 % à 67 %) et une diminution en classe spéciale (38 % à 31 %), on note pour les élèves handicapés une stabilité de leur intégration en classe ordinaire (38 %) de même qu'une augmentation de leur présence en classe spéciale (37 % à 45 %) qui peut être attribuable à une baisse de leur effectif dans le type de regroupement « autre⁵ », passant de 26 % à 17 %. Depuis l'année 1999-2000, très peu d'avancées peuvent donc être observées concernant l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire. Dans ce contexte et malgré un nombre beaucoup plus élevé d'élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe spéciale⁶, les

⁵ Le regroupement « autre » comprend les élèves scolarisés dans une école spéciale, en centre d'accueil, en centre hospitalier ou à domicile.

⁶ En dépit d'une plus grande intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, ce groupe demeure tout de même le plus nombreux en classe spéciale étant donné la part considérable des EHDAA qu'il représente. À titre indicatif, en 2006-2007, 38 806 des élèves en difficulté étaient en classe spéciale contre 10 505 élèves handicapés. Pour la même année de référence, 84 232 élèves en difficulté se trouvaient en classe ordinaire comparativement à 9 061 élèves handicapés.

élèves handicapés représentent, au préscolaire, la majorité des EHDA en classe spéciale (88 %) avec une diminution de cette proportion pour le primaire (43 %) et le secondaire (12,8 %).

Par ailleurs, les données (Office 2006a) établissent, pour l'année scolaire 2005-2006, que les taux d'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés sont plus élevés au préscolaire (54 %) qu'au primaire (44 %) et secondaire (28 %) et diffèrent d'une région à l'autre, même pour des régions comparables. De plus, des différences notables sont relevées lorsque les taux d'intégration sont analysés selon la langue d'enseignement : les commissions scolaires anglophones affichent des taux d'intégration beaucoup plus élevés que les commissions scolaires francophones. Enfin, les données indiquent, d'une part, que les élèves les plus intégrés à la classe ordinaire sont ceux ayant une déficience motrice légère ou organique, une déficience auditive ou visuelle. D'autre part, les élèves les moins intégrés sont ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde.

Selon l'Office, les disparités régionales susmentionnées peuvent s'expliquer par l'autonomie de chaque commission scolaire dans l'organisation des services destinés aux élèves. Cela fait en sorte que certaines d'entre elles organisent leurs services de façon à répondre aux besoins des élèves handicapés en classe ordinaire, tandis que d'autres les organisent en fonction des structures et ressources disponibles choisissant alors de les scolariser en classe spéciale. L'Office rappelle que cette autonomie repose sur un ensemble de pouvoirs, mais aussi de devoirs qu'il faut respecter en lien avec la Loi sur l'instruction publique qui privilégie clairement l'intégration scolaire.

Enfin, les données (Office 2006a) indiquent que la population avec incapacité âgée de 15 à 64 ans est globalement moins scolarisée que la population sans incapacité. En effet, 44 % des personnes avec incapacité ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires comparativement au quart (25 %) des personnes sans incapacité. Des différences sont également observables entre les deux populations relativement à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. Ainsi, près de 11 % des personnes

avec incapacité détiennent un diplôme d'études collégiales alors que la proportion atteint 17 % chez les personnes sans incapacité. En ce qui a trait au diplôme d'études universitaires, près de 10 % des personnes avec incapacité possèdent un tel diplôme comparativement à 19 % dans la population sans incapacité.

Cet exercice permet ainsi de constater que des difficultés persistent afin que le système éducatif québécois puisse répondre à la diversité des besoins particuliers en vue d'offrir à tous et chacun, y compris aux élèves et aux étudiants handicapés, les conditions nécessaires pour la poursuite et la réussite de leurs études. À cet effet, les parties suivantes présenteront les obstacles qui, selon l'Office, entravent l'accès à l'éducation et à la réussite éducative des personnes handicapées de même que les leviers pouvant faciliter la mise en place de pratiques éducatives plus inclusives dans le secteur des jeunes et de l'enseignement supérieur.

3. SECTEUR DES JEUNES (PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

3.1 Les interventions de l'Office

Considérant la situation observée précédemment, il importe d'abord de souligner que le secteur de l'éducation a, de tout temps, occupé une part importante des interventions de l'Office. À titre indicatif, pour l'année scolaire 2008-2009, près de 25 % des interventions qui ont été réalisées par son équipe de soutien à la personne relèvent de la thématique scolaire, soit 6 860 interventions environ. L'objet des demandes est très varié et peut concerner l'élaboration et le suivi du plan d'intervention, l'organisation des services éducatifs, le classement de l'élève, la transition du primaire vers le secondaire, les difficultés de communication avec la direction et le personnel, etc. La grande majorité de ces demandes provient de familles dont l'enfant est de niveau préscolaire ou primaire. Bon nombre de ces enfants ont un trouble envahissant du développement, une déficience intellectuelle, une déficience motrice, le syndrome Gilles de la Tourette ou sont dysphasiques, dyslexiques ou trisomiques.

Au niveau collectif, l'Office a initié plusieurs démarches sur les élèves handicapés en collaboration avec d'autres partenaires des milieux de l'éducation. Parmi elles, peuvent être mentionnés les travaux qui ont été menés en 2006 par la Table thématique nationale sur les services éducatifs au préscolaire, au primaire et au secondaire dans le cadre de la vaste démarche d'actualisation de la politique d'ensemble *À part... égale*. De cette initiative a découlé un état de situation (Office 2006d) en matière de services éducatifs aux élèves handicapés. L'Office participe également à divers comités qui ont pour principale préoccupation d'améliorer les services éducatifs offerts aux EHDAA, dont le Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS) qui est présidé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Comité national de suivi de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation. D'ailleurs, la présence de l'Office au GCAS lui a permis de participer à des sous-comités dont les travaux portaient entre autres sur la reddition

de compte des commissions scolaires et sur l'intégration scolaire des EHDAA. Pour ce dernier point, un document de travail, non rendu public à l'heure actuelle, a été rédigé et contient une mine d'informations fort pertinentes qui ont permis d'alimenter les réflexions et les interventions de l'Office en matière d'éducation inclusive, notamment dans le cadre du présent mémoire.

Bref, à travers son expérience, son expertise et son implication dans diverses instances de concertation, l'Office remarque que, malgré les progrès accomplis depuis les dernières décennies et la volonté de plusieurs intervenants de poursuivre dans cette voie, des difficultés subsistent pour en arriver à répondre adéquatement et pleinement aux besoins éducatifs de tous les élèves, particulièrement des élèves handicapés.

3.2 Les balises pour la mise en œuvre d'un système éducatif inclusif

Sur la base des encadrements légaux et ministériels, de même que des principaux documents de référence produits par le MELS pour soutenir les milieux scolaires dans l'actualisation des orientations de la Politique de l'adaptation scolaire, l'Office trouve important de faire ressortir les fondements communs contenus dans ces documents de référence étant donné qu'ils fournissent des balises fort judicieuses pour la mise en œuvre d'un système éducatif plus inclusif. Il s'agit notamment de :

- L'accès à l'éducation **pour tous** en privilégiant d'abord la **classe ordinaire** dans le meilleur intérêt de l'élève si cette intégration ne cause pas de contrainte excessive et ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves;
- La nécessité d'assurer à l'élève des **conditions propices à l'apprentissage**;
- L'importance de la **prévention** et de l'intervention rapide;
- La mise en place d'une **approche individualisée** de l'organisation des services, qui requiert une analyse des besoins et de la situation de chaque élève, afin d'adapter et de prévoir les services adéquats;

- La nécessité d'établir une démarche de **concertation**, de travailler en équipe en incluant l'élève et ses parents, dans le cadre du **plan d'intervention**, dans une perspective de partage d'expertise et de résolution de problèmes;
- La disponibilité d'une offre variée de **services éducatifs complémentaires**;
- L'importance d'assurer un **suivi** de la situation de chaque élève et d'apporter les ajustements requis au besoin, notamment au moment des **transitions** (du centre de la petite enfance au préscolaire, d'une année scolaire à l'autre, entre la classe et le service de garde, lors du passage primaire-secondaire, etc.).

3.3 Les obstacles

À la lumière de ces fondements communs, les obstacles à l'établissement d'un système d'éducation plus inclusif dans le secteur des jeunes ont été regroupés selon cinq rubriques :

- L'organisation des services éducatifs;
- L'intervention en classe ordinaire;
- La collaboration entre l'école et la famille;
- La formation du personnel;
- L'arrimage entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux.

3.3.1 L'organisation des services

Outre une mise en oeuvre très variable de la Politique de l'adaptation scolaire d'une commission scolaire et d'une école à l'autre, l'Office est d'avis que l'un des principaux obstacles à sa pleine application réside dans le maintien et le financement de deux systèmes parallèles, soit les classes spéciales et l'intégration en classe ordinaire. Cette organisation des services ne permettant pas un déploiement efficace des ressources

techniques et professionnelles, notamment pour le soutien à apporter aux enseignants et aux élèves handicapés intégrés en classe ordinaire.

Par ailleurs, la diversité des besoins des élèves qui composent l'école d'aujourd'hui suppose une organisation des services souples et variés. Dans les faits, l'équipe de soutien à la personne de l'Office constate souvent un manque de souplesse concernant ces services. Ainsi, est notée une tendance à placer l'élève dans les structures existantes plutôt que de se questionner sur de nouvelles modalités qui répondraient davantage à ses besoins. De plus, pour diverses raisons, les services sont parfois davantage organisés en fonction des ressources disponibles plutôt qu'en fonction des besoins réels des élèves handicapés.

Enfin, un autre obstacle, pouvant être lié au taux de roulement élevé du personnel enseignant et de soutien, réside dans la difficulté à assurer une continuité des services, d'une année à l'autre et au moment des transitions. Dans ces situations, les informations concernant les besoins de l'élève et les services requis ne se transmettent pas toujours de la façon souhaitée.

3.3.2 L'intervention en classe ordinaire

Dans les classes ordinaires, les enseignants doivent composer avec des groupes de plus en plus nombreux et hétérogènes, c'est-à-dire avec des élèves d'une même classe qui sont souvent de niveaux d'apprentissage différents. De plus, les élèves les plus performants sont souvent dirigés vers les projets particuliers et les écoles privées, augmentant ainsi le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. À cela s'ajoute une augmentation du nombre total d'EHDA dont plusieurs requièrent un plan d'intervention. Dans ce contexte, de grands défis demeurent en ce qui a trait à la démarche du plan d'intervention des élèves concernés dont la coordination, la mise en œuvre et le suivi exigent beaucoup de temps de la part du personnel scolaire, notamment des enseignants. La disponibilité parfois insuffisante des services d'appui essentiels à l'intégration en classe ordinaire, de même que l'insuffisance de formation et

de matériel adapté, viennent ainsi complexifier la démarche du plan d'intervention et de la gestion quotidienne de la classe.

3.3.3 La collaboration entre l'école et la famille

La collaboration entre l'école et les parents s'inscrit d'abord dans le cadre de la démarche du plan d'intervention au cours de laquelle se prennent les décisions concernant leur enfant handicapé. Toutefois, lorsqu'ils participent à de telles rencontres, les parents ne se sentent pas toujours reconnus comme de réels partenaires. La prise en compte de leur point de vue peut s'avérer difficile dans certains cas, surtout si les intervenants adoptent une orientation différente des parents.

Par ailleurs, est souligné que l'information fournie pourrait être davantage développée et accessible en ce qui concerne les encadrements, le financement et les services.

3.3.4 La formation du personnel scolaire

La formation initiale et continue de tous les acteurs, notamment celle des enseignants, pourrait être davantage ajustée à la réalité de la société et des élèves d'aujourd'hui. Leurs besoins diversifiés suscitent de nouvelles problématiques pour lesquelles le personnel peut se sentir impuissant ou pas toujours suffisamment préparé. Par ailleurs, le fait que la formation initiale fait peu référence à la culture de coopération, le personnel scolaire n'a pas nécessairement développé l'habitude de travailler en concertation avec les autres intervenants et avec les parents sur une base régulière; ces situations engendrant des besoins d'accompagnement et de formation continue encore plus importants qui ne sont parfois pas répondus par les commissions scolaires.

3.3.5 L'arrimage entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux

Malgré le déploiement de l'Entente de complémentarité entre ces deux réseaux, il reste beaucoup de travail à faire pour améliorer le nécessaire arrimage entre ceux-ci. Ainsi, les collaborations entre les centres de la petite enfance, les centres de réadaptation, les

services médicaux spécialisés et les intervenants du réseau scolaire ne sont pas toujours établis. Cette situation peut entraîner un manque de continuité, une méconnaissance de l'histoire de l'élève et des délais dans l'intervention adaptée à ses besoins. Des difficultés persistent également au niveau de la transmission des informations concernant la situation particulière d'un élève, notamment au niveau de son arrivée à l'école et lors des transitions.

Par ailleurs, l'Office constate une sous-utilisation des ressources et de l'expertise offertes par les directions régionales du MELS, les centres de réadaptation et les centres de santé et de services sociaux (CSSS). Ces ressources pouvant être d'un grand soutien pour les enseignants et la direction d'école.

3.4 Les leviers d'intervention à une éducation inclusive

La responsabilité du succès d'une éducation inclusive ne peut, ni ne doit, reposer sur les épaules de l'enseignant seul. Ce succès doit d'abord se traduire par un engagement collectif, tant de la part des enseignants, des directions d'écoles, des commissions scolaires que du MELS. Ils doivent partager une vision commune d'une école publique accueillante et de qualité permettant à tous les élèves, le personnel et les parents de prendre part à la vie de l'école. Bref, une école inclusive qui devient un lieu privilégié pour apprendre à apprécier la diversité et permettre au plus grand nombre possible d'élèves de maximiser leur potentiel en classe ordinaire. Elle amène tous les élèves à progresser et fait en sorte que les élèves ayant des besoins particuliers, notamment les élèves handicapés, puissent participer à la vie de groupe et faire des apprentissages à leur mesure en recevant le soutien nécessaire.

Dans cette perspective, les différents acteurs des milieux de l'éducation doivent accepter que la réussite éducative sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification puisse se traduire différemment selon les élèves. Pour l'Office, cela

passer par une application rigoureuse de la Politique de l'adaptation scolaire et de ses voies d'action dans toutes les commissions scolaires et les écoles du Québec.

Pour atteindre cet objectif, certaines commissions scolaires devront revoir leur gestion des ressources en vue d'une meilleure organisation des services destinés aux élèves handicapés en privilégiant d'abord la classe ordinaire. En résumé, il faut mettre en œuvre des pratiques de gestion cohérentes avec les voies d'action de la politique pour en faciliter l'application.

À cette fin, cinq leviers d'intervention sont incontournables pour l'Office :

- Une meilleure organisation des services;
- Une pratique rigoureuse du plan d'intervention;
- Une reconnaissance accrue du rôle parental;
- Envisager d'abord l'intégration;
- La mise en place des conditions nécessaires à l'éducation inclusive.

3.4.1 Une meilleure organisation des services

D'entrée de jeu, il importe de revoir l'organisation des services éducatifs qui ne permet pas, à l'heure actuelle, un déploiement efficace des ressources. Dans ce contexte, le manque de soutien adéquat des élèves handicapés en classe ordinaire pourrait trouver sa solution par une certaine décentralisation du personnel spécialisé des classes et des écoles spéciales vers les classes ordinaires.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que l'organisation des services soit basée sur une approche individualisée (capacités et besoins de l'élève) et non sur une approche catégorielle (diagnostic de l'élève) encore présente dans certaines commissions scolaires.

3.4.2 Une pratique rigoureuse du plan d'intervention

Le plan d'intervention doit tenir compte des caractéristiques et des réalités de l'élève. Il doit prévoir des moyens pour répondre à ses besoins tout en considérant ses capacités et ses aspirations. Ceci doit être la principale référence pour son élaboration, son suivi et les modifications éventuelles. Il est demandé que le plan d'intervention soit fait dans les temps requis, que le classement de l'élève se fasse sur la base de ses besoins, de ses capacités et de ses aspirations et non sur celle d'un simple diagnostic.

3.4.3 Une reconnaissance accrue du rôle parental

La reconnaissance du rôle parental est au cœur de la réussite scolaire des élèves. Informer et accompagner davantage les parents afin de faciliter leur participation au cheminement scolaire de leur enfant est un facteur incontournable pour améliorer la situation des élèves. Aussi, faire une place plus importante aux parents d'enfants handicapés dans les structures scolaires faciliterait la prise en compte des besoins des élèves handicapés par les autorités scolaires.

La participation des parents à l'élaboration et, s'il y a lieu, à l'application du plan d'intervention (et non le seul fait qu'ils soient consultés) est nécessaire. Plusieurs parents auraient besoin d'être davantage informés sur leurs rôles et sur les cheminements scolaires qui pourraient être offerts à leur enfant. Leur contribution serait d'autant améliorée. D'autres parents voudraient mettre à profit leur compétence parentale à différents comités (conseils d'établissement, comités consultatifs des services aux EHDAA, etc.) et être supportés dans l'exercice de cette fonction.

La collaboration entre l'école et la famille est donc à développer. La famille et l'école ont chacune leur champ d'expertise, une connaissance de l'enfant – élève. Le partage de leurs compétences respectives favoriserait la réussite éducative (instruction, socialisation, qualification) de l'élève.

3.4.4 Envisager d'abord l'intégration

De prime abord, l'intégration en classe ordinaire de l'école de quartier doit être envisagée. Ce n'est que si cette intégration n'est pas dans l'intérêt de l'élève ou constitue une contrainte excessive que d'autres alternatives peuvent être proposées. Cela correspond à l'esprit de l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique et à celui de la Politique de l'adaptation scolaire. Il ne s'agit pas de faire de « l'intégration mur à mur », mais d'envisager celle-ci avant toute autre éventualité. Pour la favoriser, il faut mettre en place les conditions acceptables pour l'élève et le personnel scolaire.

3.4.5 La mise en place de conditions nécessaires à l'éducation inclusive

La réussite de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés réside aussi dans l'attitude du milieu scolaire. L'intégration doit être une préoccupation partagée tant par les enseignants que par la direction de l'école et la commission scolaire. À cette fin, il importe que le milieu soit mieux préparé, outillé et mobilisé pour accueillir l'élève dans la classe ordinaire.

Dans ce contexte, la classe doit être conçue de façon à pouvoir recevoir tous les élèves : aux plans de l'aménagement physique, de l'organisation des services, des programmes d'enseignement et de l'attitude du personnel. L'intégration scolaire dans une perspective d'éducation inclusive nécessite de repenser l'enseignement et l'organisation des services scolaires. Ceci suppose que l'on accepte que les élèves n'apprennent pas tous au même rythme et de la même manière.

Les conditions nécessaires à l'établissement d'une approche inclusive de l'éducation sont :

- Une formation initiale et continue des enseignants permettant de les préparer adéquatement à accueillir et intervenir auprès des EHDAA;

- Un ratio du nombre d'élèves par enseignant dans la classe qui respecte une charge de travail normale pour l'enseignant (diminuer le nombre d'élèves du groupe en fonction du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers qui exigent une attention particulière plutôt que rémunérer davantage l'enseignant pour accepter un dépassement de ratio);
- Un soutien professionnel et technique adéquat pour faciliter l'intégration de l'élève en classe ordinaire et le travail de l'enseignant;
- Une libération de temps pour travailler en équipe et pour adapter l'approche pédagogique;
- Une préparation du groupe-classe et un soutien de l'équipe-école;
- L'établissement de pratiques de coopération et d'entraide ancrées dans une culture de collaboration chez les divers intervenants de l'école;
- L'importance accordée à la prévention et à l'intervention rapide ainsi qu'à l'instauration de façons de faire reconnues pour leurs effets positifs sur les apprentissages et la réussite de tous les élèves;
- L'établissement de pratiques pédagogiques inclusives et de techniques d'enseignement variées et adaptées;
- Un leadership et une volonté affirmés de la direction d'école et de la commission scolaire en faveur de l'éducation inclusive.

Le milieu doit être préparé à accueillir l'élève dans le groupe-classe ordinaire. Pour ce faire, la direction de l'école (qui favorise par divers moyens l'intégration scolaire : culture, ressources, encouragements, équité dans le partage des tâches), les enseignants ainsi que le personnel professionnel et technique sont des acteurs primordiaux afin d'aider les autres élèves à interagir adéquatement avec des élèves différents. Il ne faut pas oublier que la dynamique du groupe-classe est une des conditions déterminantes pour la réussite de l'intégration scolaire d'un élève.

4. SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CÉGEP ET UNIVERSITÉ)

4.1 Les interventions de l'Office

D'entrée de jeu, il importe de souligner que les établissements collégiaux et universitaires assistent, depuis quelques années, à une hausse sans cesse croissante du nombre d'étudiants handicapés fréquentant leur enseignement. Ainsi, cette réalité s'accompagne de nouveaux défis qui nécessitent de la part de ces établissements de mettre en oeuvre des mesures et des services, exempts de discrimination, qui viendront répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces étudiants; besoins qui se sont diversifiés récemment avec l'arrivée d'une « clientèle émergente » composée d'étudiants ayant un trouble envahissant du développement, un trouble grave de santé mentale ou un trouble d'apprentissage. Dans ce contexte, la reconnaissance et le financement des services éducatifs à offrir aux étudiants handicapés est une préoccupation qui a conduit les établissements d'enseignement collégial et universitaire, la Fédération des cégeps, l'Office, le MELS, le milieu associatif et d'autres acteurs de l'enseignement supérieur à entreprendre divers travaux et démarches pour tenter de répondre aux impératifs de cette nouvelle réalité.

De son côté, l'Office a initié plusieurs démarches de concertation avec d'autres partenaires des milieux de l'enseignement supérieur desquelles ont résulté certains documents de référence. Parmi ceux-ci peuvent être mentionnés l'état de situation réalisée par la Table thématique nationale sur les services éducatifs au postsecondaire (Office 2006c) ainsi que le rapport des travaux du Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps (Office 2005). Depuis l'année dernière, l'Office a également mis sur pied un Groupe de travail sur la transition des études postsecondaires vers le marché du travail en vue d'identifier les obstacles et les facilitateurs à l'établissement de transitions harmonieuses à ces niveaux. Notons que les obstacles et les facilitateurs identifiés dans les prochaines sections sont, pour la plupart, repris de ces travaux initiés par l'Office.

4.2 Les obstacles

Tout comme au secteur des jeunes, les personnes handicapées sont sujettes à rencontrer des obstacles lors de leur passage aux études postsecondaires comme en font d'ailleurs état divers documents produits non seulement par l'Office, mais également par la Fédération des cégeps (2005), le MELS (Cadieux 2003) ou les ombudsmans de l'Université Laval (Lagacé 2008) et de l'Université de Montréal (Rivest 2008).

À ce sujet, en plus de constater une hausse du nombre d'étudiants handicapés à l'université, ces ombudsmans font remarquer que les questions liées aux accommodements raisonnables concernent dans une très grande majorité les personnes handicapées tant dans ces universités qu'ailleurs. Ils ont noté que les principaux obstacles rencontrés par les étudiants handicapés proviennent principalement des comportements et attitudes du personnel de première ligne relativement à leur accueil ainsi que de la résistance de certains gestionnaires ou enseignants à mettre de l'avant les mesures d'accommodement appropriées définies par les services d'accueil et d'intégration des étudiants handicapés. Dans une perspective d'éducation inclusive, d'importants efforts d'éducation et de sensibilisation doivent donc se poursuivre auprès du personnel des établissements collégiaux et universitaires afin que celui-ci soit mieux outillé pour accueillir et interagir avec les personnes handicapées.

Par ailleurs, selon l'Office, d'autres obstacles entravent l'accès à l'enseignement supérieur de même que la réussite éducative des étudiants handicapés. Ces obstacles peuvent être de divers ordres et ont été regroupés selon deux rubriques :

- Les clientèles et les formules pédagogiques;
- La transition entre les ordres d'enseignement.

4.2.1 Les clientèles et les formules pédagogiques

L'Office est d'avis que l'un des principaux obstacles à l'établissement de pratiques plus inclusives dans les établissements de l'enseignement supérieur réside dans le manque de reconnaissance de certaines situations de handicap dans les programmes et mesures de soutien dédiés aux étudiants handicapés. Par conséquent, plusieurs étudiants qui ont des besoins éducatifs particuliers (troubles graves d'apprentissage, troubles graves de santé mentale) ne sont pas éligibles à ces programmes et mesures.

Dans le même ordre d'idées, les critères d'admission au Programme d'allocation pour les besoins particuliers et au Programme de prêts et bourses du MELS ne réfèrent pas aux besoins de la personne handicapée tels qu'établis dans un plan d'intervention, mais plutôt à un diagnostic médical qui doit faire état d'une « déficience fonctionnelle majeure » reconnue. Ainsi, une « déficience fonctionnelle majeure », telle que définie dans ces programmes, se réduit à la reconnaissance de certaines caractéristiques des personnes qui se trouvent souvent en situations de handicap⁷ et exclut, ce faisant, plusieurs étudiants handicapés dont les capacités permettraient pourtant un apprentissage scolaire. Une définition plus générale aurait donc le mérite de prendre en considération les besoins des étudiants handicapés dans l'évaluation des services et de l'accès à l'aide financière aux études.

En ce sens, il devient nécessaire que le MELS se donne des critères qui soient cohérents avec la définition de « personne handicapée » promulguée dans la Loi. Il faut dire que la Loi donne également à l'Office le devoir de promouvoir l'utilisation d'une classification uniforme des déficiences, incapacités et situations de handicap, notamment auprès des ministères et de leurs réseaux. En lien avec ce devoir qui lui est dévolu, l'Office a fait des représentations auprès du MELS, notamment, en juin 2008, dans le cadre du projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux

⁷ Les déficiences fonctionnelles majeures reconnues dans le cadre de ces deux programmes se limitent à la déficience auditive grave, la déficience visuelle grave, la déficience motrice, la déficience organique, la paralysie affectant un seul membre, la parésie affectant un ou plusieurs membres ainsi que la déficience du langage et de la parole.

études. Malgré les modifications proposées dans ce projet dont certaines viennent aider financièrement les étudiants qui, de façon épisodique, ne peuvent poursuivre leurs études à temps plein en raison de problèmes de santé majeurs et permanents, les démarches de l'Office ont néanmoins été vaines pour que les modifications réglementaires projetées puissent intégrer une définition plus générale à l'égard des étudiants handicapés en vue que les programmes en question puissent répondre adéquatement aux besoins exprimés par ceux-ci.

Un autre obstacle se situe au niveau du financement, de l'organisation et de la dispensation des services adaptés. Comparativement au collégial où les services sont coordonnés par les services d'intégration des étudiants handicapés, c'est à l'étudiant de faire l'embauche de certains dispensateurs de services à l'université, à l'exception des services d'interprétariat et de transcription en braille qui sont, eux, assumés par l'établissement universitaire. Il doit ainsi faire des demandes d'aide financière pour les allocations permettant cette embauche. Cette façon de faire ainsi que le fait d'avoir un statut d'employeur ajoutent aux difficultés à surmonter pour certains étudiants.

Par ailleurs, le caractère embryonnaire et expérimental de la reconnaissance des élèves ayant des troubles d'apprentissage ne constitue pas une incitation pour les élèves québécois concernés à entreprendre des études au-delà du secondaire. Ceux qui persistent dans leurs études, tout en connaissant d'importants troubles d'apprentissage, le font souvent dans l'anonymat et ne sont pas recensés adéquatement.

À cela s'ajoutent également une diversification et une hausse de la clientèle susceptible d'être desservie par les services d'accueil et d'intégration des cégeps et des universités, lesquels tentent de répondre, au meilleur de leur expérience et des moyens mis à leur disposition, à l'émergence de ces besoins. Par ailleurs, les conseillers de ces services doivent avoir une certaine capacité d'action pour bien répondre aux besoins de l'étudiant. Pour ce faire, cela passe notamment par une meilleure reconnaissance de leurs fonctions et de leurs services de la part de la communauté collégiale et

universitaire de manière à favoriser la collaboration des gestionnaires et enseignants dans la mise en place diligente des mesures d'accommodements identifiées. La reconnaissance du rôle de ces conseillers doit être particulièrement accentuée au niveau collégial étant donné qu'il s'ajoute souvent à celui d'autres fonctions professionnelles.

Concernant les formules pédagogiques, plusieurs sont accessibles aux étudiants handicapés. Toutefois, les services requis par les étudiants dans le cadre de ces activités n'y sont pas nécessairement offerts ou sont difficiles à mettre en place, notamment dans le cadre de l'alternance travail-études⁸, le stage ou voyage d'étude à l'étranger, les cours intensifs du soir ou de la fin de semaine, les cours en alternance, les cours qui demandent des activités en-dehors des heures de cours et la formation à distance.

De plus, il faut considérer que ces pratiques pédagogiques peuvent être difficilement conciliables avec les incapacités de certains étudiants. À titre d'exemple, soulignons le rythme d'apprentissage trop important ou incompatible avec des études à temps partiel. Cette problématique est particulièrement accentuée dans les programmes techniques.

Il doit aussi être mentionné le fait que les services requis par les étudiants handicapés lors de leur participation à des activités étudiantes hors programme, notamment celles en lien avec les associations étudiantes, ne sont pas financés par le MELS.

En bref, le MELS finance les services requis par les étudiants ayant une « déficience fonctionnelle majeure » reconnue dans le cadre d'une formation créditée et ayant lieu à l'établissement d'enseignement. La pédagogie collégiale et universitaire s'est beaucoup développée au cours des dernières années, amenant les établissements d'enseignement à offrir des activités de formation s'inspirant de pratiques de plus en

⁸ À titre d'exemple, mentionnons les personnes ayant une déficience auditive qui peuvent bénéficier de services d'interprètes durant leurs études, mais pas nécessairement dans le cadre de leur travail.

plus variées. Les étudiants handicapés ont accès à ces activités au même titre que tout autre étudiant. Néanmoins, certaines mesures de compensation dont ils pourraient avoir besoin dans le cadre de ces activités ne sont pas toujours financées dans le cadre des programmes du MELS.

4.2.2 Les transitions entre les ordres d'enseignement

D'entrée de jeu, l'Office constate qu'il n'existe pas de processus formel de transition entre les commissions scolaires et le cégep pour les étudiants handicapés. Les liens entre les établissements d'enseignement secondaire et les cégeps ou les services collégiaux d'intégration ne sont pas formalisés. Dans les faits, ce sont souvent les services collégiaux d'intégration des étudiants handicapés qui font les démarches auprès des établissements d'enseignement secondaire pour mieux déterminer les besoins de l'étudiant et les services à lui offrir.

Par ailleurs, malgré l'absence de processus formel ou systématique de transition entre les études collégiales et universitaires, il existe divers mécanismes informels pour que la transition entre ces deux niveaux se fasse plus harmonieusement.

Il est également dénoté que certains types d'incapacité reconnus au secondaire et au cégep ne le sont plus à l'université, car les critères d'admissibilité aux programmes d'aide diffèrent. Par exemple, les troubles graves d'apprentissage sont reconnus au secondaire et font l'objet de certains projets pilotes au cégep, tandis qu'il n'existe aucune mesure de ce type à l'université. De nouvelles démarches liées à l'obtention d'un diagnostic et à l'évaluation des besoins sont donc requises.

Bref, les obstacles en matière de transition résident dans :

- L'absence de mécanismes formels et systémiques de liaison entre le secondaire et le cégep de même que l'université en vue d'assurer une transition harmonieuse;
- Méconnaissance de certains intervenants des centres de réadaptation au sujet des programmes, des différentes exigences à l'enseignement supérieur et des services

offerts aux étudiants handicapés au niveau collégial ainsi qu'au sujet du soutien financier auquel ils ont accès;

- Le manque de reconnaissance de certaines situations de handicap dans les programmes et mesures de soutien dédiés aux étudiants handicapés;
- Les critères d'admissibilité aux programmes et aux services d'aide qui diffèrent d'un ordre d'enseignement à l'autre, ce qui génère des écarts dans la réponse aux besoins et dans la compilation de données représentatives de la situation des étudiants handicapés.

4.3 Les leviers d'intervention à une éducation inclusive

Jorgensen et autres (2003) rapportent le peu de recherches réalisées à l'égard des facteurs associés à l'intégration et à la réussite des étudiants handicapés dans les établissements collégiaux et universitaires du Québec. Néanmoins, les facteurs suivants ressortent de la littérature : les politiques des établissements d'enseignement postsecondaires favorables à l'intégration, la mise en œuvre d'un centre de services, de soutien et d'information pour les étudiants handicapés, l'ouverture des étudiants à les utiliser ainsi qu'un budget de fonctionnement suffisant, des attitudes favorables à l'intégration de la part de l'administration des établissements d'enseignement et des enseignants et, enfin, la présence d'adaptations et de mesures d'accommodement raisonnable. Ce dernier facteur serait d'ailleurs d'une importance capitale afin de favoriser l'intégration des étudiants handicapés. À cet égard, on peut nommer l'accessibilité à des ordinateurs et aux différentes installations, la réduction de la charge de cours tout en étant considéré étudiant à temps plein, des critères d'admission moins restrictifs, des heures supplémentaires afin de réaliser les examens et les travaux, un preneur de notes, un interprète en classe, etc.

Les leviers d'intervention qui, selon l'Office, permettent de rendre le secteur de l'enseignement supérieur plus inclusif à l'égard des étudiants handicapés peuvent être regroupés selon deux rubriques :

- Les clientèles et les formules pédagogiques;
- Les transitions entre les ordres d'enseignement.

4.3.1 Les clientèles et les formules pédagogiques

Des obstacles précédemment cités dans cette rubrique, il ressort que les formules pédagogiques doivent être mieux adaptées pour répondre aux nouveaux besoins des

étudiants, particulièrement ceux des clientèles émergentes. À ce sujet, les leviers d'intervention suivants sont identifiés :

- Établir des critères d'admission au programme d'allocation pour les besoins particuliers et au programme de prêts et bourses du MELS sur la base des besoins de la personne, tels qu'établis dans un plan d'intervention convenu avec le conseiller à l'intégration⁹, plutôt qu'uniquement sur ceux d'un diagnostic médical. Une attention particulière doit être portée à la reconnaissance des besoins des étudiants ayant des troubles importants d'apprentissage, avec ou sans déficit de l'attention, et ceux des étudiants ayant des troubles graves de santé mentale. Ces derniers sont d'ailleurs considérés comme des personnes handicapées au sens de la Loi;
- Faciliter les démarches de l'étudiant handicapé relativement au financement et à la dispensation de certains services adaptés à l'université;
- Augmenter la flexibilité des formules pédagogiques afin de mieux tenir compte du cheminement individualisé et des besoins de l'étudiant, notamment en ce qui a trait aux échéanciers pour compléter la formation;
- Uniformiser les pratiques d'organisation et de financement des mesures d'adaptation à l'enseignement supérieur, quelle qu'en soit la source de financement;
- Reconnaître et préciser, dans chaque établissement collégial et universitaire, le rôle spécifique des répondants des services d'accueil et d'intégration des étudiants handicapés.

⁹ Le conseiller à l'intégration est une personne ressource qui, après consultation de l'étudiant handicapé, évalue les besoins d'adaptation et les traduit dans un plan individualisé d'intervention comportant des services à mettre en place et des mesures d'accommodement à concrétiser. Il coordonne la mise en œuvre du plan d'intervention afin que l'étudiant puisse réaliser son projet de formation en bénéficiant des adaptations nécessaires et pertinentes.

4.3.2 Les transitions entre les ordres d'enseignement

À la lumière des obstacles identifiés précédemment pour cette rubrique, ont été relevés les leviers d'intervention suivants :

- Informer les intervenants des centres de réadaptation au sujet des programmes, des différentes exigences à l'enseignement supérieur et des services offerts aux étudiants handicapés au niveau collégial ainsi qu'au sujet du soutien financier auquel ils ont accès;
- Développer une plus grande collaboration entre, d'une part, les intervenants du milieu scolaire et ceux des centres de réadaptation et, d'autre part, ceux des CSSS pour l'élaboration de plans de services à l'attention des élèves qui désirent poursuivre des études au niveau collégial;
- Mettre en place des mécanismes formels et systémiques de liaison et d'échange entre les répondants des commissions scolaires et ceux des services adaptés des cégeps et des universités;
- Établir des critères d'admissibilité aux programmes et aux mesures de soutien du MELS qui soient uniformes d'un ordre d'enseignement à l'autre et qui soient basés sur les besoins de la personne plutôt qu'uniquement sur ceux d'un diagnostic médical.

CONCLUSION

Par ce mémoire, l'Office avait pour objectif de faire connaître son point de vue au CSE sur la question de l'accès à l'éducation et à la réussite éducative des personnes handicapées dans une perspective d'éducation inclusive. En cela, l'Office est d'avis que les leviers d'intervention énoncés dans ce mémoire permettront de lever les obstacles, non seulement à l'intégration et à la réussite scolaires des personnes handicapées, mais également à l'établissement d'un système d'éducation inclusif pouvant être profitable à tous, tant au secteur des jeunes qu'à l'enseignement supérieur. D'ailleurs, il importe de souligner que la conception de l'Office en matière de services éducatifs est en concordance avec le consensus international qui s'est développé au cours des dernières années autour d'une approche inclusive de l'éducation. La plus récente Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'Organisation des Nations unies consacre cette approche en reconnaissant que l'intégration en classe ordinaire est le meilleur moyen pour assurer le droit à l'éducation pour tous, sans discrimination et dans le respect de l'égalité des chances. Le Canada a signé cette convention et le gouvernement fédéral mène présentement une démarche de consultation auprès des provinces en vue d'une possible ratification. Si tel est le cas, le Canada s'engagera donc à mettre en œuvre les principes qu'elle contient.

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire adoptée en 1999 est venue poser les jalons à une éducation plus inclusive. Néanmoins, l'Office est d'avis que cette volonté ministérielle doit être actualisée au regard du consensus international qui s'est développé autour d'une approche inclusive de l'éducation. La politique gouvernementale *À part entière* adoptée en juin dernier va d'ailleurs dans le même sens en invitant le Québec à relever le défi d'une société inclusive pour en arriver ultimement à accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants.

Dans ce contexte, un engagement ferme en faveur de l'établissement d'un système éducatif inclusif doit faire partie des éléments clés d'une politique ministérielle visant à assurer l'éducation pour tous. Avec cette volonté affirmée, il sera possible d'organiser et de mobiliser les ressources de sorte que l'égalité des chances, le respect de la dignité, la protection et l'épanouissement de la personne soient au cœur du projet éducatif à tous les ordres d'enseignement. Pour ce faire, l'Office estime que le MELS doit exercer un leadership fort pour favoriser l'émergence d'une vision solide et partagée de l'éducation inclusive dans le réseau scolaire québécois, tant au secteur des jeunes qu'à l'égard des autres ordres d'enseignement. Cette conception de l'éducation inclusive doit mener à ce que chaque enseignant titulaire d'une classe ordinaire, d'un cours collégial ou universitaire puisse trouver le support et les ressources nécessaires pour garantir la réussite de tous les élèves et étudiants qui fréquentent sa classe.

BIBLIOGRAPHIE

- CADIEUX, Pierre (2003). *Évaluation des services aux personnes handicapées à l'ordre d'enseignement collégial et à l'ordre d'enseignement universitaires : rapport produit pour le MEQ*, [s. l, s.n.].
- DORÉ, Robert, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*, Montréal, Les Éditions Logiques, 256 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2005). *Étudiants handicapés au cégep : portrait de situation*, Montréal, Fédération des cégeps, 27 p.
- JORGENSEN, Shirley, et autres (2003). *Étudiants ayant des handicaps au Collège Dawson : réussite et avenir : projet de recherche présenté au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*, Montréal, Collège Dawson, 58 p.
- LAGACÉ, Odette (2008). *Dialogue – Prévention – Responsabilisation : vers une meilleure qualité de vie : rapport annuel 2007-2008*, Québec, Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval, 92 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *À la même école – Les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 34 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 56 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2006a). *L'éducation : proposition d'une politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées (SER-6)*, Drummondville, Service de l'évaluation de l'intégration sociale et de la recherche, L'Office, 72 p. (La participation sociale des personnes handicapées au Québec).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2006b). *Les approches adaptatives et inclusives visant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées : précisions de l'Office des personnes handicapées du Québec sur le concept d'intégration sociale et des approches inclusives (DERIN-199)*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et de l'intervention nationale, L'Office, 30 p.
-

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2006c). *Table thématique nationale sur les services éducatifs au postsecondaire : état de la situation dans le cadre de l'actualisation de la politique d'ensemble À part... égale : document de travail*, Drummondville, Direction de l'intervention nationale, L'Office, 98 p.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2006d). *Table thématique nationale sur les services éducatifs au préscolaire, au primaire et au secondaire : état de la situation dans le cadre de l'actualisation de la politique d'ensemble À part... égale : document de travail*, Drummondville, Direction de l'intervention nationale, L'Office, 90 p.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2005). *Rapport des travaux du comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps (DERIN-1186)*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et de l'intervention nationale, L'Office, 56 p.

QUÉBEC (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec, X, 69 p.

RIVEST, Marie-Josée (2008). *Ombusman et bonne gouvernance : rapport bisannuel 2006-2007/2007-2008*, Montréal, Bureau de l'Ombudsman de l'Université de Montréal, 79 p.

SKINNER, Michael E. (1996). « Full inclusion and students with disabilities : one size fits all? », *Reading and Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, vol. 12, n° 2, p. 241-244.

WARE, Linda (1995). « The aftermath of the articulate debate : The invention of inclusive education », dans DARK, Catherine, Alan DYSON et Alan MILLWARD (dir.). *Towards inclusive school?*, Londres, Fulton, p. 127-146.

*Office des personnes
handicapées*

Québec 