

# PORTRAIT DE LA SITUATION DES ÉHDAA AU QUÉBEC (2000-2013) :

## UNE ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE DES CARACTÉRISTIQUES, BESOINS, RÉSEAUX DE SOUTIEN ET PISTES D'INNOVATION.

Sous la direction de **Jean-Claude Kalubi**,  
Professeur titulaire,  
Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

ISBN 978-2-9810951-6-9

© Ciipro, 2015



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Faculté d'éducation

**Prévention**<sup>MD</sup>

Fondation Lucie  
et André Chagnon

# RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET RECENSION DES ÉCRITS

---

## RESPONSABLE

Jean-Claude Kalubi

## CO-CHERCHEURS :

Suzanne Guillemette, professeure (UdeS)

Julie Lyne Leroux, professeure (UdeS)

Céline Chatenoud, professeure (UQAM)

Serge J. Larivée, professeur (UdeM)

Mélanie Couture, professeure (UdeS)

## ÉTUDIANTS ET ASSISTANTS DE RECHERCHE

Céline Jarrousse, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Véronique Doucet, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Julie Vincent, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Caroline Samson, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Valérie Morin, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Marie Jocya Paviel, étudiante à la maîtrise en éducation (UQAM)

Julie Plancher, stagiaire à la chaire CiiPro

Nos remerciements à la Fondation Lucie et André Chagnon pour avoir encouragé et soutenu cette initiative de recherche documentaire.

# TABLE DES MATIÈRES

---

Liste des figures	5
Liste des tableaux	6
Liste des acronymes	7
Introduction	8
<b>1 : Problématique</b>	<b>10</b>
1.1 État des connaissances	10
1.2 L'intégration des ÉHDAA : contexte socio-historique	12
1.3 DES RESSOURCES : CONTRE LES RISQUES DE SURCHARGE	14
1.4 Questions connexes	14
1.4.1 Approche des concepts	15
1.4.1.1 Intégration	15
1.4.1.2 Avantages	15
<b>2 : Quelques principes directeurs</b>	<b>16</b>
2.1 Évolution des réalités en matière d'intégration des ÉHDAA	16
2.2 Préoccupation d'adaptation des enseignants au sein d'une communauté inclusive	17
2.3 Évolution des conditions générales d'intégration	17
2.4 Préparation des enseignants	18
2.5 commission scolaire et organisation	19
2.5.1 Services offerts aux élèves	19
2.5.2 Les pratiques du terrain	19
2.5.3 Diversité, différenciation et autres pratiques d'intégration	19
2.5.4 Implication et rôle des commissions scolaires	19
2.5.5 Orientations spécifiques	19
2.5.6 Modalités de soutien au personnel	20
2.5.7 Pratiques de collaboration et de communication avec les parents	20
2.6 Projets particuliers de partenariat avec les ressources externes du milieu	20
2.6.1 Existence de pratiques particulières de lutte contre le décrochage scolaire	20
2.6.2 Participation du personnel à des activités de sensibilisation	20
2.7 Cheminement scolaire et persévérance	21
2.8 Du point de vue des scientifiques et des professionnels	21
2.9 Du point de vue des parents d'élèves et de leur mission	21
2.10 Du point de vue sociocognitif	21
<b>3 : Vers la réussite scolaire selon les élèves d'aujourd'hui</b>	<b>22</b>
3.1 Interventions	22

<b>Méthodologie</b>	<b>24</b>
Première étape : recension générale de documents	26
Deuxième étape : discrimination des documents et priorisation	26
Troisième étape : échantillonnage	26
Quatrième étape : lecture et interprétation	27
Cinquième étape : utilisation du logiciel QDA Miner	27
Sixième étape : codage des grilles, analyse et interprétation des résultats	27
<b>Réponses aux questions du projet de la fondation Chagnon</b>	<b>28</b>
<b>4 : Quelles sont les caractéristiques générales et spécifiques des ÉHDAA?</b>	<b>28</b>
4.1 Catégories générales	28
4.2 ÉHDAA – d’après le code de difficulté dans le réseau public	29
4.3 ÉHDAA – Répartition par ordre d’enseignement	30
<b>5 : Quels types de services, d’intervention et d’enseignement favorisent leur inclusion, leur participation sociale, leur apprentissage et leur développement intégral?</b>	<b>31</b>
5.1 Droit de l’élève selon la Loi sur l’Instruction publique (LIP)	31
5.1.1 Services en classe ordinaire	31
5.1.2 Services en classe ressource	31
5.1.3 Services en classe adaptée	31
5.1.4 Services en milieu spécialisé	31
5.1.5 Services en milieu de garde	32
5.1.6 Services offerts par une équipe de spécialistes en aide à l’élève	32
5.1.6.1 Aide à l’élève par le conseiller en orientation	32
5.1.6.2 Aide à l’élève par l’enseignant-orthopédagogue	32
5.1.6.3 Aide à l’élève par l’orthophoniste	32
5.1.6.4 Aide à l’élève par le psychoéducateur	33
5.1.6.5 Aide à l’élève par le psychologue	33
5.1.6.6 Aide à l’élève par le préposé aux élèves handicapés	33
5.1.6.7 Aide à l’élève par le technicien en éducation spécialisée	33
5.1.6.8 Aide à l’élève par d’autres acteurs	33
<b>6 : Quels sont les indicateurs, les critères, les conditions et les pistes d’action favorisant des changements positifs?</b>	<b>34</b>
<b>7 : Profil des EHDAA - Combien y en a-t-il (au préscolaire, au primaire, au secondaire, dans les communautés défavorisées)?</b>	<b>35</b>
<b>8 : Comment est-ce que cette population a évolué dans les 10 dernières années?</b>	<b>37</b>
<b>9 : Quels sont les handicaps et les difficultés d’apprentissage ou d’adaptation les plus communs? Ceux qui ont le plus grand impact sur la réussite éducative?</b>	<b>38</b>
9.1 Type de difficultés par ordre d’enseignement (2006-2007)	38
9.2 Code de difficulté par sexe (2009-2010)	39
9.3 Intégration en classe ordinaire et droits des élèves	39
9.4 Diplomation et qualification des élèves	40
9.5 Augmentation du taux de diplomation et de qualification	40

<b>10 : Y a-t-il des enjeux spécifiques à certaines régions? À certains quartiers?</b>	<b>41</b>
10.1 Commissions scolaires déclarant les taux d'ÉHDAA les plus élevés	41
10.2 Commissions scolaires déclarant les taux d'ÉHDAA les plus bas	41
10.3 ÉHDAA en classe selon les régions	42
10.4 Niveau d'inclusion selon les régions	42
<b>11: Services aux ÉHDAA - Où sont les forces et les faiblesses des services offerts aux ÉHDAA par le gouvernement? Sont-ils efficaces? Ont-ils été évalués? Comment ont-ils évolué dans les dernières années (inclure coûts et nombre de ressources humaines si possible)? Est-ce que certaines commissions scolaires ont des approches qui semblent donner de meilleurs résultats? Est-ce que, plus, pourrait être fait au préscolaire (incluant avec la transition)?</b>	<b>43</b>
11.1 ÉHDAA selon le groupe de difficulté	43
11.2 Cadre d'apprentissage inclusif et réussite scolaire	44
11.3 Allocation des ressources	45
11.4 Catégories des professionnels travaillant avec les ÉHDAA	46
11.5 Personnel de soutien	46
11.6 Ajout de ressources enseignantes	47
11.7 Variations de l'expérience d'intégration en classe ordinaire	47
<b>12 Quels sont les services ou les programmes offerts par les organismes communautaires aux ÉHDAA?</b>	<b>50</b>
<b>13 Pistes d'actions (accent mis sur la prévention ou les interventions primaires et sur les élèves HDAA vivant en milieux défavorisés). Qu'est-ce que les divers ministères et paliers gouvernementaux pourraient faire pour améliorer les services aux élèves HDAA? (accent sur la cohésion et sur la petite enfance)</b>	<b>51</b>
<b>14 Quels programmes ou services pour ÉHDAA pourraient être offerts par le secteur de l'économie sociale (OBNL, fondations) afin de compléter ceux offerts par les organismes gouvernementaux?</b>	<b>54</b>
<b>Annexe A – Grille de lecture</b>	<b>55</b>
<b>Annexe B – ÉHDAA et l'offre de services (grille de codage)</b>	<b>57</b>
<b>Annexe C – Catégories de difficultés entre 1980 et 1991</b>	<b>58</b>
<b>Annexe D – Catégories de difficultés entre 2000 et 2013</b>	<b>60</b>
D- 1 – Profil - Catégories des EHDAA rencontrées (lectures choisies)	60
D- 2 – Intérêts stables et variables dans le temps	61
D- 3 – Organisation des services	61
<b>Annexe E – Évolution du nombre de catégories de 1980 à 1991</b>	<b>63</b>
<b>Annexe F – Évolution de l'importance des différentes catégories de 1980 à 1991</b>	<b>64</b>
<b>Annexe G – Catégories des EHDAA de 1980 à 1991 : illustration</b>	<b>65</b>
<b>Annexe H – Liste codes Phase II</b>	<b>66</b>
<b>Références</b>	<b>68</b>

# LISTE DES FIGURES

---

Figure 1 - Questions générales posées selon trois niveaux.....	11
Figure 2 - L'équilibre fragile de l'univers des ÉHDAA.....	16
Figure 3 - Organisation méthodologique de la recherche sur les ÉHDAA.....	25
Figure 4 - Annexe D - Distribution des textes selon l'année de publication.....	61
Figure 5 - Annexe D - Répartition des textes selon les secteurs de services concernés.....	61
Figure 6 - Annexe G - Catégories EHDAA - 1980-1991.....	65
Figure 7 - Annexe G - Constats à partir de 2 phases de lecture.....	65

# LISTE DES TABLEAUX

---

Tableau 1 - Étapes de l'étude	24
Tableau 2 - Répartition des 166 documents sélectionnés	26
Tableau 3 - Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour 2009-2010, par code de difficulté et par sexe, réseau public.	29
Tableau 4 - Nombre EHDAA par ordre d'enseignement	30
Tableau 5 - Effectif scolaire en formation générale des jeunes et effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA)	35
Tableau 6 - Effectif des élèves en difficulté et des élèves handicapés	36
Tableau 7 - Élèves par code de difficulté 2006-2007	38
Tableau 8 - Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	39
Tableau 9 - Taux de diplomation	40
Tableau 10 - Taux les plus élevés par commissions scolaires	41
Tableau 11 - Taux les plus bas par commissions scolaires	41
Tableau 12 - ÉHDAA par région	42
Tableau 13 - Déclaration des effectifs scolaires	43
Tableau 14 - Ressources en dollars- 2008-2009	45
Tableau 15 - Ressources professionnels	46
Tableau 16 - Ressources au niveau du personnel de soutien	46
Tableau 17 - Ajout de ressources enseignantes- 2008-2009	47
Tableau 18 - Annexe D - Exemples d'approches et cycles d'interventions à l'école	62
Tableau 19 - Annexe D - Exemple de pistes d'action pour le profil TED/TSA en milieu scolaire	62
Tableau 20 - Annexe E - Évolution du nombre de catégories - 1980-1991	63
Tableau 21 - Annexe F - Évolution de l'importance des catégories 1980-1991	64
Tableau 22 - Annexe H - Liste catégories Phase II	66
Tableau 23 - Annexe H - Traitement et validation du codage	67

# LISTE DES ACRONYMES

---

<b>CAPFE</b>	Comité d'agrément des programmes et de formation à l'enseignement
<b>COFPE</b>	Comité d'orientation de la formation enseignant
<b>COPEX</b>	Comité provincial de l'enfance inadapté
<b>CRDITED</b>	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement
<b>CSSS</b>	Centre de santé et de services sociaux
<b>ÉHDAA</b>	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>LIP</b>	Loi sur l'instruction publique
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (nouvelle appellation)
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec (ancienne appellation)
<b>MSSS</b>	Ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>MFA</b>	Ministère de la Famille
<b>OPHQ</b>	Office des personnes handicapées du Québec
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>PI</b>	Plan d'intervention
<b>PSI</b>	Plan de service individualisé
<b>RNETED</b>	Réseau national d'expertise en TED
<b>SA</b>	Syndrome d'Asperger
<b>TDAH</b>	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
<b>TED</b>	Trouble envahissant du développement (ancienne appellation)
<b>TES</b>	Technicienne ou technicien en éducation spécialisée
<b>TSA</b>	Trouble du spectre de l'autisme (nouvelle appellation)



# INTRODUCTION

---

L'intégration des jeunes élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) constitue une préoccupation importante depuis plusieurs décennies au sein de la société québécoise. Dans leur rapport consacré au bilan de la réforme scolaire, Gaudreault, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008) font état d'une augmentation du taux de fréquentation des classes ordinaires par les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (ÉHDAA). Ce taux passe de 61,3% en 2002/2003 à 64,8% en 2005/2006. Cette intégration en classe ordinaire semble particulièrement présente au préscolaire et au primaire. Le taux d'intégration s'y impose autour de 69,9% pour le préscolaire et de 80,4% pour le primaire. Ces constats suffisent à susciter des questions sur la situation générale des ÉHDAA au Québec au cours des dernières décennies.

Plusieurs études montrent en effet que l'intervention auprès des élèves en difficulté, éduqués en classe ordinaire ou non, pose des défis énormes, tant pour le milieu que pour l'élève lui-même. Nombre d'expériences se soldent par des échecs. Cela ne manque pas de susciter des questions sur l'efficacité des démarches utilisées, la nécessité d'adapter l'enseignement, la mise en place effective des pratiques d'adaptation, le type de planification privilégié par certains enseignants, la composition et la taille des groupes-classes, l'implantation des routines spécifiques, la compréhension des besoins particuliers de l'élève en difficulté, etc.

Dans la vision du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (Gouvernement du Québec, 2006), la transformation des réalités de l'élève passe par le changement des pratiques et des stratégies d'adaptation chez l'enseignant. Il y a cependant un écart à déplorer entre les changements prescrits et les pesanteurs de la pratique quotidienne en classe. Ainsi, plusieurs obstacles sont régulièrement mentionnés par les enseignants; parmi eux, l'on cite la rareté des modèles d'application et la difficulté de trouver des options favorisant la flexibilité en cours d'action.

Or, l'éducation des élèves en difficulté ne résulte pas des options offertes à l'enseignant, que celui-ci pourrait accueillir ou rejeter. Elle relève plutôt d'une politique publique qui s'est imposée au milieu scolaire, notamment depuis les orientations du rapport COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée) en 1976. La scolarisation des enfants en difficulté est censée viser le « cadre le plus normal possible » (Goupil, 2007). Mais plus les années passent, plus ce choix suscite des questions et apporte de nouveaux motifs de préoccupation.

En effet, la question de l'intégration a pris beaucoup d'ampleur. Différents programmes ont été mis en place pour accompagner l'évolution des pratiques. Étant donné qu'aucune solution soutenue par un milieu ne pouvait suffire pour tous les élèves, des efforts ont été demandés pour réinventer des voies de gestion des « différences » entre élèves et ainsi répondre aux « besoins particuliers » de chacun.

Cette tendance s'est amplifiée autour de l'affirmation du caractère unique de chaque élève en difficulté, avec exigence de tenir compte des spécificités personnelles et des besoins particuliers de l'élève. L'impératif de reconnaître la diversité des élèves en difficulté a petit à petit supplanté les débats sur l'hétérogénéité des élèves en général en classe ou à l'école, surtout dans ce contexte où l'élève moyen est devenu une fiction, où l'action pédagogique est orientée vers la mise en évidence des besoins propres à chaque enfant (Tomlinson, 2000).

En mettant l'accent sur la quête de « la participation optimale de tous les élèves », il devient difficile d'établir un bilan efficace des mesures d'accompagnement offertes à tout le groupe-classe, de présenter les adaptations requises, de structurer la flexibilité du curriculum...

Pour certains auteurs, la question des situations d'adaptation se double de celle de l'insuffisance des ressources (Vienneau, 2006). Les moyens proposés par les pouvoirs publics suscitent aussi des questionnements, puisqu'ils ne permettent pas toujours au système scolaire de répondre aux besoins de tous les élèves en difficulté. Cela est de plus en plus souligné comme source de croissance constante de la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage. La même question continue d'être posée pour d'autres classifications d'élèves. Or, l'impact de ces difficultés sur le cheminement scolaire de tous les élèves est indiscutable.

De plus en plus de voix s'élèvent pour stigmatiser l'absence des données fiables au sujet de l'évolution de différentes catégories de clientèles, leur proportion au regard des diagnostics, de la disponibilité de réseaux de soutien, des pistes d'intervention et des choix d'innovation priorités pour répondre aux défis actuels.

Des observateurs rappellent qu'en 1997-1998, sur le total d'enfants inscrits à l'éducation primaire dans le secteur public, environ 10% de cet effectif étaient en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et avec handicaps. Pour l'année scolaire 2006-2007 (près de 10 ans plus tard), les élèves ÉHDAA représentaient près de 14% de l'effectif scolaire au primaire. Les récentes données du MELS montrent que les ÉHDAA représentent depuis 2010 près de 20% de tous les élèves.

D'autres études ont surtout relevé une métamorphose dans la catégorisation. Des changements visibles dans cette catégorisation seraient dus aux effets de l'évaluation-diagnostic et à l'approche de certaines conditions propres à certains élèves. En effet, des changements apportés presque chaque décennie aux catégories d'élèves formant la population des ÉHDAA ont fini par rendre difficile la comparaison entre les données disponibles. C'est en vertu de ce constat que plusieurs observateurs sont tentés d'accuser la Réforme et la Politique de l'adaptation scolaire instaurée entre 1999 et 2000. En effet, une approche globale de catégorisation des élèves handicapés ou en difficulté a été privilégiée en matière d'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999). L'étiologie caractéristique des périodes précédentes a cédé la place à une catégorisation basée sur les conditions communes, au-delà du diagnostic propre à chaque élève. Dès lors, il convient d'admettre qu'une redistribution de l'attention et de l'offre de services s'est imposée, pour ajuster le système d'éducation à la présence de nouvelles catégories d'élèves, même à l'intérieur de la population des ÉHDAA. L'incidence éventuelle d'une telle transformation ne retient pas toujours l'attention des analystes. Aussi nous apparaît-il urgent de procéder à l'esquisse d'un portrait actualisé de la situation des ÉHDAA.

Le présent rapport se penche sur les différents constats, en prenant appui sur l'étude de la documentation consacrée à ces préoccupations. Il prend en compte la recension de 477 écrits, dont 166 ont été sélectionnés parmi des thèses de doctorat, des mémoires et essais de maîtrise, des documents gouvernementaux, des rapports de recherche et des articles scientifiques. Guidés par quelques questions sélectionnées, nous tenterons de repérer le sens des données particulières, pour proposer un portrait de l'ÉHDAA dans le contexte québécois de 2000 à 2013. Nous tenterons aussi de mieux décrire l'organisation des services offerts à ces mêmes élèves. Pour terminer, les résultats obtenus aideront à montrer des liens entre les actions entreprises et les principaux indicateurs de la réussite scolaire.

# 1

## PROBLÉMATIQUE

---

### 1.1 ÉTAT DES CONNAISSANCES

En regardant de près les résultats dégagés, à partir des écrits analysés (scientifiques, gouvernementaux et de vulgarisation), plusieurs thèmes communs suscitent des questions au sujet des applications réelles, de l'évolution des interventions auprès des ÉHDAA, du développement intégral, de l'égalité des chances, de l'autodétermination, la survie, ainsi que la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé. Au fil du temps, ces questions attirent l'attention sur les programmes visant à mieux intégrer les ÉHDAA, en classe ou dans la communauté. Elles sont centrées sur le bien-être et le développement intégral de l'élève. Certaines vont jusqu'à aborder le thème de la résilience d'un élève en particulier, en scrutant des stratégies de collaboration famille-école, des stratégies pédagogiques et l'approche des domaines de vie (scolaire, résidentiel, communautaire, des loisirs et de travail, etc.). Parmi les thèmes de plus en plus abordés, une mention particulière revient aux « plans d'intervention » et aux « plans de transition de l'école à la vie adulte ». À cela s'ajoutent diverses préoccupations touchant les habiletés motrices, communicationnelles et sociales. D'autres points importants émergent aussi, concernant l'attention accordée aux caractéristiques de l'élève qui doit demeurer en contact avec ses pairs, avec sa communauté, avec la société québécoise. Il est important de mieux connaître la personne et ses besoins.

Beaucoup d'écrits examinent les avantages et retombées d'une telle orientation; car, les élèves réguliers ayant côtoyé un élève ayant des besoins spéciaux peuvent devenir plus tard des parents mieux informés sur les caractéristiques générales de ces élèves. Plusieurs auteurs insistent sur le fait que l'enseignant doit utiliser des approches variées et adaptées à sa clientèle. Il devrait également tenir compte de différents domaines de vie. Il est clair, cependant, que les décisions prises par l'ensemble du système éducatif influencent directement des choix spécifiques en classe, de même que les résultats en matière de réussite et d'intégration des élèves.

Beaucoup d'études menées au sujet des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, et surtout ceux qui sont intégrés dans des classes ordinaires, ciblent en général quatre éléments :

- 1 - l'expérience des élèves intégrés en classes ordinaires;
- 2 - les mesures utilisées pour ces élèves dans les cours réguliers;
- 3 - les caractéristiques de l'enseignement adapté aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou présentant un handicap;
- 4 - les performances de ces élèves dans les cours généraux et dans les évaluations.

Dans la plupart des cas, il y a de l'intérêt pour comprendre le niveau de participation des élèves présentant des difficultés d'apprentissage intégrés dans les classes régulières. Les enseignants auraient en effet quelques fois tendance à moins faire participer ces élèves, à moins les questionner oralement, etc. La plupart des enseignants de cheminement régulier, qui ont des élèves en difficultés d'apprentissage intégrés dans leur classe, considéreraient que ces élèves se retrouvent dans un regroupement approprié à leurs besoins. Seulement le tiers des enseignants estiment que les regroupements réguliers sont peu ou pas appropriés pour ce type d'élèves.

Pour certains auteurs, il y aurait un usage excessif d'approches différentes pour soutenir cette clientèle particulière, telles que des activités en plus petits groupes, du matériel adapté. Ces auteurs évoquent aussi le fait que les exigences du programme sont quelques fois adaptées. La majorité des élèves présentant des difficultés d'apprentissage seraient en deçà des attentes prévues au programme. Ils auraient souvent droit à des évaluations adaptées : temps supplémentaire, modification des critères d'évaluation, aide de l'enseignant, etc. Ainsi, ce serait le fait d'adapter les exigences du programme pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui permettrait à ces derniers de poursuivre leur scolarité dans des groupes réguliers. Cela se ferait-il au détriment des objectifs fixés pour l'ensemble du système éducatif?

L'intégration scolaire des élèves particuliers (ÉHDAA) est mise en évidence depuis plus de 40 ans. Pour améliorer les résultats au regard des attentes, le Québec a décidé depuis 1998 de diminuer le nombre des catégories d'élèves en difficulté reconnues, en mettant l'accent sur un continuum de services, en rapprochant chaque élève en difficulté de l'école de son quartier, etc. Malgré une telle orientation, des voix s'élèvent depuis les milieux scolaires pour dénoncer un alourdissement de tâches dans l'intervention auprès des élèves en difficulté. Il devient de plus en plus exigeant de connaître la liste des difficultés et besoins de l'élève, afin d'envisager une adaptation des méthodes d'enseignement et de matériel pédagogique. Or, dans le contexte de la classe ordinaire, les enseignants doivent accorder une attention appropriée à tous les élèves de leur classe. Dans la mesure où il existe peu de connaissances approfondies sur les pratiques effectives au quotidien, est-il possible de considérer que l'ambiguïté des directives et approches peut devenir une source de nuisance pour les élèves ordinaires dans une classe, sans être forcément une source de bénéfices pour les ÉHDAA?

Plusieurs questions demeurent sans réponses en ce qui concerne l'identification, la compréhension et l'évaluation des conditions entourant l'encadrement des ÉHDAA. Ces questions subsistent aussi en matière de réorganisation des services, de complémentarité des acteurs et des approches, des effets réels et des impacts durables de différentes mesures privilégiées. Dans ce travail, des questions spécifiques ont été sélectionnées et reformulées à trois niveaux (figure 1).

**FIGURE 1** QUESTIONS GÉNÉRALES POSÉES SELON TROIS NIVEAUX

**1 :** Quelles sont les caractéristiques générales et spécifiques des personnes ÉHDAA?



**2 :** Quels genres de services, d'intervention et d'enseignement favorisent leur inclusion, leur participation sociale, leur apprentissage et leur développement intégral?



**3 :** Quels sont les indicateurs, les critères, les conditions et les pistes d'action favorisant des changements positifs?



## 1.2 L'INTÉGRATION DES ÉHDAA : CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE

Pour bien comprendre les réalités d'intégration des ÉHDAA, il est important de ne pas se limiter à l'observation des réformes des années 2000. Un tour d'horizon sur les préoccupations des décennies précédentes (par exemple les années 1990) s'avère nécessaire. Il serait judicieux de reculer le plus loin possible dans le temps pour saisir les contours des mesures adoptées à notre époque.

Lorsque la politique de l'adaptation scolaire fut instaurée en 1999, elle a prôné l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation dans les classes ordinaires.

Des travaux interrogent encore aujourd'hui la capacité des acteurs du milieu scolaire, en particulier les enseignants, à adapter de façon continue leurs pratiques aux besoins des clientèles présentes dans leurs classes. Diverses voix questionnent aussi le niveau de connaissance ainsi que les outils disponibles dans chaque milieu pour mieux répondre aux besoins des élèves intégrés dans les classes. Comme les catégories d'élèves en difficulté augmentent en nombre et en degré de sévérité, il devient complexe pour les enseignants sur le terrain de choisir. D'où la nécessité d'analyser les caractéristiques et conditions que les uns et les autres associent aux situations de réussite sur le terrain.

Tardif et Lessard (1992) soulignent que c'est à partir de la réforme amenée par le rapport Parent en 1964, que les écoles publiques ouvrent leurs portes aux ÉHDAA. Ces auteurs mettent en lumière les effets du processus de démocratisation de l'école, et donc l'augmentation du nombre d'enfants en difficulté. Pour sa part, Leonard (2013) souligne aussi que c'est dans les années 70 que la clientèle des élèves handicapés s'accroît, avec une croissance rapide. Cette augmentation s'accompagne d'un développement rapide et important des classes spéciales (Leonard, 2013; Duval, Tardif et Gauthier, 1995). Tous ces auteurs relèvent que c'est à ce moment que les autorités mettent en place le comité provincial sur l'enfance exceptionnelle, appelé aussi COPEX, afin de se pencher sur les résultats obtenus grâce aux classes adaptées. Leurs constats sont sans appel : les résultats scolaires ne vont pas en s'améliorant. De plus, les élèves handicapés ne bénéficient pas d'une véritable insertion sociale. En effet, au début des années 70, la situation de ces élèves est qualifiée de « déplorable » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, Martin, 2012); leur niveau de vie est peu élevé; ils demeurent souvent sans emploi et souffrent de carences en termes de continuité des services.

En 1976, le COPEX remet un rapport qui sera à la base des politiques officielles en matière d'adaptation scolaire; ces politiques seront appliquées dès 1979. Jusqu'en 1988, la plus grande partie des ÉHDAA seront intégrés en classe ordinaire (Duval *et coll.*, 1995). *Dans la foulée du rapport COPEX, sera instaurée, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.* La création de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) se fera dans cet intérêt. De plus, sera modifiée la Charte des droits et libertés de la personne pour « y interdire toute discrimination à l'endroit des personnes handicapées ». Dès lors, l'émergence et l'accroissement des services pour les personnes présentant un handicap vont réellement prendre tout leur sens.

Au niveau scolaire, c'est en 1988 (Leonard, 2013) qu'une réelle prise de position stricte est adoptée sur l'intégration des ÉHDAA avec la *Loi sur l'instruction publique*. Celle-ci stipule que chaque commission scolaire doit se doter d'un règlement clair sur sa politique d'adaptation scolaire; qu'obligation soit faite d'adapter les services éducatifs aux besoins et aux capacités des élèves. Pour chaque élève concerné, la classe ordinaire doit être considérée comme le premier choix. Enfin, la direction de chaque école doit établir un plan d'intervention (PI) avec les intervenants de l'élève et ses parents, sans oublier d'en assurer le suivi.

En 1997, la *Loi sur l'instruction publique est révisée* (Leonard, 2013). L'intégration des ÉHDAA est fortement appuyée. Il y a cependant une nuance à apporter. Pour une intégration harmonieuse, dans une classe ordinaire, il est nécessaire de travailler à l'évaluation des capacités de chacun des élèves, ainsi que de ses besoins. C'est à cette condition que seront facilités les apprentissages d'un côté et de l'autre l'insertion sociale pour l'élève concerné. L'intégration ne doit pas être vécue comme une contrainte excessive. Elle ne doit pas porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. Un tel changement devrait forcément susciter des controverses. Selon plusieurs observateurs, il y a là un prétexte tout trouvé pour l'exclusion des élèves ÉHDAA de certaines écoles. Par ailleurs, l'obligation formulée en faveur de la mise en place d'un plan d'intervention demeure applicable à toutes

les écoles, même si certaines d'entre elles préfèrent se passer de cette mesure, en invoquant le manque de clarté dans les injonctions de sa mise en œuvre (Goupil, 2007).

Dès 1999, le ministère de l'Éducation du Québec adopte une nouvelle politique d'adaptation scolaire. Le but principal en est d'offrir une école adaptée à tous les élèves, une école qui prône la réussite pour tous. La volonté exprimée alors consiste à privilégier le renforcement des capacités de chacun des élèves. Il s'agit là d'un changement de paradigme, avec de profonds bouleversements dans l'organisation des services offerts par les commissions scolaires. Cette nouvelle politique cible six types d'action :

- 1 - Prévenir et intervenir de façon précoce;
- 2 - Adapter les services éducatifs aux ÉHDAA;
- 3 - Organiser les services selon les besoins individuels des ÉHDAA en priorisant leur intégration en classe ordinaire;
- 4 - Soutenir la relation parents – école – organismes communautaires autour de l'enfant;
- 5 - Prêter une grande attention aux élèves à risque;
- 6 - Adopter des moyens adéquats pour mieux évaluer l'instruction, la socialisation et la qualité des services.

Avec l'arrivée, en 2001, du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2001), une politique scolaire unique se met en place et s'adresse ainsi à tous les élèves québécois. Les pratiques pédagogiques qui y sont avancées ont pour but de permettre l'intégration des ÉHDAA, puisqu'elles se fondent sur le respect des différences et besoins individuels. Ce programme a apporté sa part de problématiques pour les enseignantes et les enseignants qui doivent préparer des classes, pouvant être très hétérogènes, à la vie dans une société multiple et qui évolue très vite : il peut tout autant s'agir d'élèves à risque, d'élèves autochtones, d'ÉHDAA, etc. Le plan d'intervention a toujours une place prépondérante dans cette nouvelle politique, en vue de soutenir l'intégration des ÉHDAA. Il sera même revu et normalisé à l'aide d'un cadre de référence en 2004.

Depuis l'avènement de cette réforme en éducation, plusieurs changements ont été apportés à la vision de gestion des classes dites régulières. Des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation semblent désormais surreprésentés en classe (Heath, 2005). Une première explication s'appuie sur l'évolution du sens des critères de diagnostics relatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (ÉHDAA). Il y a, par le fait même, une augmentation du bassin de ces élèves dans les écoles (Paquet, 2008). En effet, comme la loi sur l'instruction publique prône désormais l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, ce cheminement doit se faire dans un contexte normal (Paquet, 2005). Les caractéristiques des élèves sont de plus en plus variées. Dans le système scolaire québécois, ces élèves doivent suivre le même cheminement scolaire que leurs pairs; ils doivent donc évoluer normalement en classe ordinaire. Cependant, plusieurs d'entre eux devront malgré tout se retrouver dans des classes spécialisées (Ministère de l'Éducation nationale, 2009). Le point commun pour ces élèves se situe surtout au niveau des risques dans leurs relations interpersonnelles et dans la compréhension confuse de leur environnement. Pour ceux qui présentent des troubles associés, leur intégration peut encore devenir plus difficile.

Il demeure important de rappeler que si les conditions d'intégration ne sont pas optimales, les élèves intégrés au régulier peuvent être condamnés à entretenir un retard scolaire (*Ibid*). Par exemple, si la routine n'est pas bien implantée, un élève peut développer de l'anxiété et montrer peu d'attention à la tâche. La durée dans le temps d'une telle situation constitue une source certaine de retard dans ses apprentissages. Dès lors, il est important de prévoir des conditions d'intégration spécifiques à chaque individu (Forget, 2012). Le plan d'intervention doit être adapté et prévoir des dispositions d'avancement, de façon à mettre en application les directives de réussite comprises par tous les professionnels (Ministère de l'Éducation nationale, 2009). La recherche des conditions optimales de réussite devient dans ce sens un moteur d'activité pour tous les professionnels et acteurs concernés.

Plusieurs enseignants du secteur régulier exigent une formation adéquate pour intervenir auprès de cette nouvelle clientèle. Ils se sentent démunis par rapport aux mesures ou approches pratiques à mettre en place au profit de tous les élèves. Malgré les outils disponibles chez les enseignants d'adaptation scolaire et sociale, la tâche s'avère ardue, surtout pour ceux qui n'ont pas été auparavant en contact avec les élèves en difficulté. En effet, la formation des enseignants en adaptation scolaire et sociale effleure en général chacune des problématiques pouvant être présentes chez les élèves sans toutefois approfondir chacune d'entre elles. De plus, les enseignants spécialisés

n'ont pas toujours le temps de soutenir leurs collègues du secteur régulier (Ministère de l'éducation nationale, 2009). Dans le même ordre d'idées, peu d'études québécoises se sont penchées sur l'intégration de cette clientèle, surtout pour les élèves présentant un bas niveau de fonctionnement (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005). Ainsi, même si les enseignants tentent de trouver des informations pour soutenir au maximum l'intégration des élèves, ils demeurent nombreux à se déclarer comme étant en manque de ressources.

### 1.3 DES RESSOURCES : CONTRE LES RISQUES DE SURCHARGE

Il est de plus en plus nécessaire de fournir aux enseignants les ressources et les formations nécessaires pour que l'intégration ne devienne pas une surcharge de travail pour eux (Lepage, 2009). Pour cela, tous les professionnels sont appelés à faire preuve d'ouverture, afin de modifier le fonctionnement de leur classe. Le système éducatif mise aussi sur le développement des équipes de travail. Celles-ci doivent aussi démontrer beaucoup de cohésion dans tout ce processus de soutien à l'enseignant et à l'élève (Ministère de l'Éducation nationale, 2009).

La circulation de l'information à l'intérieur de cette équipe de travail doit être appropriée. Afin de partager l'information, l'équipe peut choisir de tenir des rencontres ponctuelles, d'inscrire les informations dans le plan d'intervention ou dans le cahier de suivi de l'élève. Il est aussi important de fournir aux enseignants des informations sur les caractéristiques et besoins des élèves en difficulté présents dans leur classe (Humphrey et Lewis, 2008).

Certes, les directives en faveur de l'intégration de tous dans les classes ordinaires sont omniprésentes. Cependant, la plupart de milieux scolaires déclarent manquer de ressources susceptibles d'aider à maximiser les bénéfices. Il y a quand même lieu de signaler une réelle amélioration dans ce domaine, étant donné que les enseignants sont plus ouverts à expérimenter de nouvelles approches d'intervention, afin de faciliter l'intégration dans leurs classes (Lepage, 2009). La diffusion des caractéristiques de cette clientèle et des conditions à mettre en place pour que le développement soit optimal permettrait aux enseignants d'être plus actifs et de se sentir plus à l'aise dans une telle pratique (Humphrey et Lewis, 2008).

En plus des conditions à mettre en place pour rendre effective la pratique d'intégration, il faut que les milieux prennent conscience des conditions à réunir chez l'élève, afin que l'intégration soit justifiable. En effet, l'intégration ne doit pas se faire à n'importe quel prix (Lepage, 2009). C'est un levier dont certains élèves pourraient se servir pour mieux réussir. Vu les caractéristiques différentes mentionnées dans la problématique de base, des voix s'élèvent pour réclamer l'accès à une classe spéciale, pour que les élèves concernés ne puissent pas se retrouver condamnés à la fréquentation de groupes réguliers. La recherche d'alternatives demeure ainsi une exigence au sein de plusieurs équipes de professionnels.

Pour être ou ne pas être en classe régulière, les élèves ont besoin d'être évalués en partant de critères et conditions appropriés. Des situations optimales observées doivent toujours faire l'objet d'une mise à jour. Des limites constatées doivent régulièrement entraîner la révision des mécanismes de sélection, pour aller au-delà des limitations fonctionnelles dans le contexte de chaque classe (Rivard et Forget, 2006). La réussite de l'intégration scolaire pourra alors entraîner plusieurs bénéfices pour l'élève et pour sa classe.

### 1.4 QUESTIONS CONNEXES

Pour dégager des conditions optimales en faveur de l'intégration en classe ordinaire, les détails des situations des élèves doivent être bien connus, à la fois des enseignants et de tous les autres acteurs travaillant en contact avec les élèves ciblés (Paquet, 2008). La question générale découlant de cette problématique est la suivante : comment faciliter l'intégration en classe ordinaire d'un élève présentant des difficultés et comment combattre les retards scolaires générateurs d'échecs scolaires? La finalité ultime de trouver des conditions préalables de réussite pour l'élève alimente des débats dans le monde scolaire depuis bientôt cinquante ans.

## 1.4.1 Approche des concepts

Pour aborder plus spécifiquement l'intégration scolaire, il s'avère nécessaire de dresser un portrait plus spécifique de la situation, pour chacune des catégories d'élèves, grâce aux résultats de la recension des écrits.

### 1.4.1.1 Intégration

Avant de se demander quelles sont les conditions à mettre en place afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves, il est important de bien comprendre les pratiques prescrites et les avantages qui y sont liés. Il existe des situations différentes dans l'accompagnement des élèves ainsi que plusieurs principes d'action autour des croyances fondamentales :

- 1 - Aider chaque élève à pouvoir se développer « dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible » (Couët, 2007, p.8);
- 2 - Normaliser les services offerts à tous : différents moyens, comportements et caractéristiques personnelles à adapter autant que possible;
- 3 - Répondre aux besoins particuliers des élèves intégrés dans une classe ordinaire;
- 4 - Adapter l'enseignement ainsi que l'encadrement.

Si nous prenons, par exemple, la proposition de l'enseignement coopératif ou de l'aide individualisée, il faudrait s'assurer que ces mesures soient profitables à la majorité des élèves intégrés (Potvin, 2009). La collaboration chez les enseignants aide ces derniers à se soutenir et à partager leur expertise. La cohésion entre les différentes interventions aide les élèves à sentir la solidarité et la cohérence entre les enseignants. Les parents s'avèrent aussi d'un soutien précieux dans la réussite de toute approche d'intervention. Ils sont mieux placés pour décrire les besoins de leur enfant. Ils pourront transmettre leurs observations sur les possibilités et zones de développement prochain (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009). En dernier lieu, la collaboration doit être présente dans les relations entre l'enseignant et les différents spécialistes, afin d'établir plus facilement les objectifs adaptés à la réalité du jeune ciblé, et ainsi, répondre à ses besoins spécifiques (Lacroix et Potvin, 2009).

L'organisation scolaire doit pour sa part ouvrir le milieu pour accueillir les élèves en difficultés, en offrant des ressources requises, autant humaines que matérielles (Doré, 1999). Cela peut se traduire par exemple par l'ajout d'un professionnel en classe (orthopédagogue, psychoéducateur, autre enseignant), afin de permettre à l'enseignant de consacrer plus de temps pour chaque élève et encadrer ceux qui ont des difficultés.

### 1.4.2.2 Avantages

Plusieurs avantages de l'intégration ont été mentionnés dans plusieurs écrits. Quelques-uns apparaissent ci-après :

- La socialisation de l'élève;
- Une majorité des élèves intégrés se sentent plus acceptés par leurs camarades de classe, même si certains élèves se sentent parfois isolés (Duquette, 2008);
- Un climat de classe favorisant la collaboration : tout comme l'enseignant, un tout le monde peut contribuer, participer, s'entraider et mettre en commun ses forces valorisant le potentiel et les réalisations des élèves (*Ibid*);
- L'avancement reconnu en résolution des problèmes grâce à des rétroactions positives (Petit, 2001);
- L'amélioration de l'estime de soi.

Au Québec, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire a été mise en place en 1999, grâce à la réforme des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Il s'agissait de :

- Répondre aux besoins spécifiques de cette clientèle (Beaulac et Pageau, 2009);
- Mettre à jour l'évolution de l'effectif et du cheminement scolaire à l'école publique (*Ibid*);
- Montrer les progrès réalisés auprès des élèves intégrés.

En 1999-2000, 56% des ÉHDAA étaient intégrés en classe ordinaire. Ce pourcentage a augmenté à 62,1% lors de l'année scolaire 2006-2007 (MELS, 2008 *in* Beaulac et Pageau, 2009). Le nombre d'élèves présents dans les classes spéciales ou les autres types de regroupement a diminué, surtout en ce qui touche plus particulièrement les élèves présentant des difficultés plutôt que ceux présentant un handicap. La majorité des ÉHDAA qui commencent leurs études en classe ordinaire (69%) le sont toujours six ans plus tard, soit à leur entrée au secondaire. Vingt-six pourcents des ÉHDAA ayant débuté leur scolarisation en classe ordinaire ne sont plus considérés comme des élèves ayant des difficultés (Beaulac et Pageau, 2009).

Douze critères regroupés en trois catégories distinctes renseignent sur les particularités qui influencent le rythme et les expériences concrètes d'intégration sur le terrain. Ces catégories sont : « (a) une altération qualitative de l'interaction sociale; (b) une altération des capacités de communication; (c) des intérêts et activités restreints et stéréotypés. » (Poirier et coll., 2005, p.267).

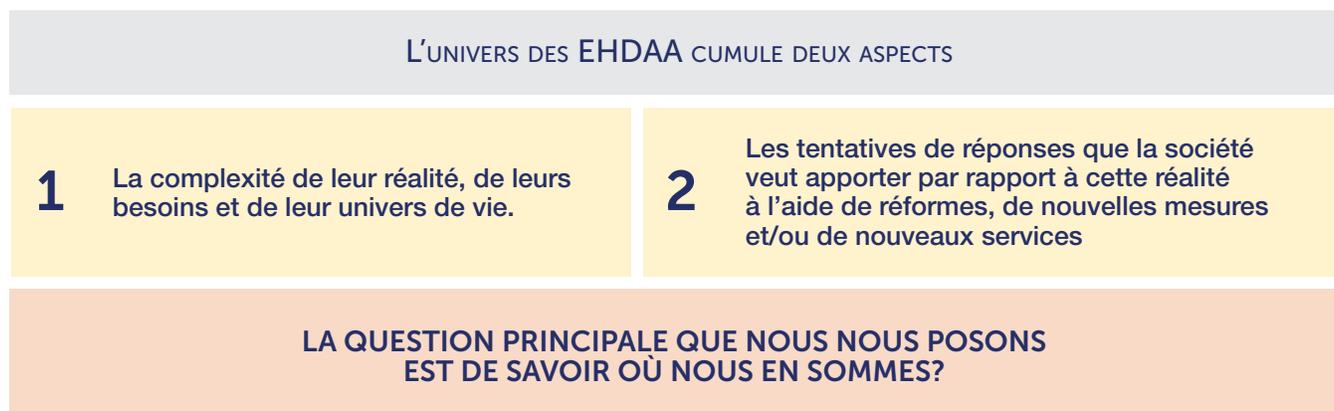
## 2. QUELQUES PRINCIPES DIRECTEURS

### 2.1 ÉVOLUTION DES RÉALITÉS EN MATIÈRE D'INTÉGRATION DES ÉHDAA

La notion d'intégration est assez vaste; elle peut désigner une pédagogie particulière pour l'intégration en milieu scolaire, une politique pour l'intégration sociale dans la communauté de citoyens ou encore une philosophie. Sa diversité de sens ajoute au flou de la situation et nécessite donc une mise au point. En effet, « Au fil des ans, alors que les recherches et les expérimentations évoluaient, la terminologie du domaine de l'intégration s'est enrichie pour donner lieu, du même coup, à une confusion accrue. » (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

De nombreux changements ont amené une multiplicité de sens. La conformité à la norme sociale exerce une pression continue sur les choix des acteurs. Elle exerce un attrait qui contribue à alimenter la confusion de sens, face à la complexité des situations et au regard des tentatives de réponses venant des uns et des autres (voir figure 2). Toutefois, le choix qui ressort de différentes réformes et de nouvelles mesures est de déboucher sur une approche de l'intégration axée sur la perspective de valorisation de la personne et des rôles qu'elle peut jouer dans la société.

#### FIGURE 2 L'ÉQUILIBRE FRAGILE DE L'UNIVERS DES ÉHDAA



## 2.2 PRÉOCCUPATION D'ADAPTATION DES ENSEIGNANTS AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ INCLUSIVE

Selon Rousseau et Bélanger (2004), l'attitude générale des enseignants n'ayant jamais vécu l'inclusion dans leur classe est négative. Cette attitude va cependant évoluer et se positiver après la première expérience d'intégration ou d'inclusion d'ÉHDAA au sein de leur classe.

Doré, Wagner et Brunet (1996) relèvent qu'il pourrait s'agir aussi d'un problème de manque de confiance. Ainsi les enseignants ne se sentiraient pas compétents lorsqu'il s'agit d'intégrer des ÉHDAA dans leur classe.

## 2.3 ÉVOLUTION DES CONDITIONS GÉNÉRALES D'INTÉGRATION

Plusieurs sources aident à montrer l'évolution remarquable des réalités, des situations et des services en rapport avec les élèves HDAA depuis le début du vingtième siècle. La société est passée d'une attitude d'exclusion et de discrimination à celle de valorisation du potentiel de l'élève en tant qu'apprenant.

Dans les années 30, certaines écoles sont ouvertes aux enfants des orphelinats touchant en réalité plusieurs catégories d'enfants et plusieurs catégories d'élèves, dont le fonctionnement semblait s'écarter de la norme (Leonard, 2013). Plusieurs réalités ont changé depuis lors; les écoles publiques ouvrent désormais leurs portes aux ÉHDAA, vu l'augmentation du nombre d'enfants en difficulté qui sonnent à leurs portes dans un contexte de démocratisation. Une telle évolution de la population entraînera non seulement la multiplication des classes spéciales (Leonard, 2013; Duval, Tardif et Gauthier, 1995).

La définition de l'intégration de l'élève sera alors élargie, faisant de l'école un milieu de préparation de l'élève à la vie en communauté au sein de la société québécoise. Comment un élève peut-il apprendre au mieux les valeurs, les normes et les conduites de la société ainsi que son fonctionnement scolaire, tout en étant mis à l'écart des classes régulières dans lesquelles sont scolarisés les autres élèves, qui sont les véritables porteurs d'un ensemble des savoirs linguistiques et culturels inhérents à la société québécoise. En classe spéciale, ces savoirs ne sont transmis aux élèves que par le biais d'une seule personne: l'enseignant.

Les éléments suivants devraient être également questionnés :

- 1 - La transmission de l'information, des savoirs et des valeurs;
- 2 - La dynamique interactionnelle elle-même;
- 3 - Les erreurs de l'enseignant et des professionnels de l'éducation;
- 4 - Les formations théoriques et trop éloignées de la pratique quotidienne (Garreta, Llevot, 1999).

Certains chercheurs dans ce domaine vont plus loin et soulèvent la question de compétence interculturelle des futurs enseignants. Ils conseillent d'introduire cela dans les textes gouvernementaux. Le ministère de l'Éducation devrait faire une place à ce thème par le biais du comité d'orientation de la formation à l'enseignement (COFPE); il doit recommander aux universités d'octroyer une place importante à la dimension interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants dans les programmes universitaires destinés à l'enseignement. Il doit aussi mandater le comité d'agrément des programmes et de formation à l'enseignement (CAPFE), afin de vérifier comment chaque université s'acquitte de cette obligation avant l'agrément desdits programmes » (Toussaint, Fortier, 2002, p.49).

Le gouvernement fait des progrès en matière d'intégration scolaire, mais en même temps, il laisse une certaine liberté aux commissions scolaires, pour soutenir les nouvelles pratiques (par exemple, des pratiques exploratoires). Cependant, il n'en demeure pas moins que tout doit être mis en œuvre pour que l'encadrement des élèves, de même que les relations de l'école avec les familles et la communauté soient des facteurs déterminants d'intégration sociale, linguistique et culturelle, et s'améliorent (Gouvernement du Québec, 1999). On note aussi l'importance du matériel didactique en général, et plus particulièrement pour les contenus en histoire et géographie (Lareau, et McNamara Horvat, 1999).

La majorité des élèves évalués ont un bon profil à l'oral. En lecture, 65,8% des élèves évalués ont un profil *intermédiaire* pour leur apprentissage et ce profil est retenu pour la majorité d'élèves en écriture (47,4%).

## 2.4 PRÉPARATION DES ENSEIGNANTS

Comme il est écrit dans la présentation des classes d'accueil du Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport (MELS), il s'agirait de préparer l'élève nouvellement arrivé à la vie en communauté au sein de la société québécoise. Ainsi, on apprend que bien des choses ont changé, tant dans les perspectives que dans l'organisation, depuis la création des classes d'accueil. « Si au moment de sa création en 1969, la classe d'accueil a été conçue comme un service centré sur la francisation des élèves non francophones, les acteurs du milieu ont progressivement saisi la nécessité d'élargir cette perspective. Ainsi, l'un des principes directeurs du programme Français, classe d'accueil, classe de francisation (1986) était de permettre à l'élève de s'ouvrir sur les matières enseignées dans les classes ordinaires. Le volet Initiation à la vie québécoise était alors introduit pour sensibiliser l'élève à son nouveau milieu de vie. C'est dans la continuité de ce cheminement et de façon à l'élargir qu'a vu le jour, en 1998, la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle intitulée *Une école d'avenir*. Les orientations ministérielles qui y sont définies visent d'une part à outiller l'élève pour la réussite scolaire et la participation à la vie collective et d'autre part, à le sensibiliser *au vivre-ensemble* dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (Gouvernement du Québec, 1996, p.1). Deux choses essentielles suscitent l'intérêt. Comment apprendre au mieux les valeurs, les normes, les conduites et la langue de la société d'accueil ainsi que son fonctionnement scolaire, tout en étant mis à l'écart des classes ordinaires dans lesquelles sont scolarisés d'autres élèves québécois, qui sont les véritables porteurs d'un ensemble des savoirs linguistiques et culturels inhérents à la société québécoise.

La deuxième chose qui attire l'attention concerne l'échange réciproque. Il s'agit de voir comment les différences agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interactionnelle elle-même. L'élève se trouve en classe spéciale dans un contexte de partage culturel partiel, car on lui apprend à vivre dans la société québécoise.

Concernant les futurs enseignants, dans le document intitulé *Une école d'avenir* (Gouvernement du Québec, 1997), le gouvernement reconnaît lui-même le manque de préparation des enseignants à ce genre de situations pour se comporter d'une manière adéquate dans un contexte complexe. « Dans plusieurs collèges, des activités de sensibilisation et de formation sont offertes au personnel pour mieux tenir compte de la diversité, dans les services éducatifs donnés aux élèves. Du matériel a été élaboré et diverses formules de formation de courte et de longues durées sont offertes, mais cela ne répond qu'à une faible partie des besoins exprimés » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 15). Dans plusieurs commissions scolaires, le ministère de l'Éducation et de nombreux organismes ont organisé des sessions visant à habiliter le personnel scolaire à tenir compte de la diversité dans l'acte éducatif et à intégrer une perspective pluraliste dans les divers aspects du projet éducatif (*Ibid.*, p.18). La mission de tout établissement d'enseignement est, selon le ministère de l'Éducation, « de favoriser l'intégration des élèves aux origines diverses par la culture des valeurs démocratiques, l'apprentissage et la maîtrise de la langue d'enseignement, publique et commune, et la valorisation d'un patrimoine historique qui est le produit de la spécificité de notre société » (*Ibid.*, p. 20). Le ministère propose à cet égard, des stratégies éducatives d'intégration sociale qui doivent prendre en considération le profil de l'établissement d'enseignement.

Par ailleurs, les enseignants ont tendance à résister quant à la modification de leurs conceptions, représentations et attitudes concernant la diversité culturelle et leurs pratiques pédagogiques (Fleras et Elliot, 1992; Moodley, 1995; Lund, 2003). Dans le même sens, les administrateurs scolaires restent rigides et hostiles lorsqu'il s'agit de transformer les contenus curriculaires, afin d'organiser une équité culturelle et de préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste. La population scolaire tend à se diversifier de plus en plus, socialement, culturellement et ethniquement. « Il existe donc au Canada un problème global dans la formation des enseignants pour l'exercice de leur métier (...) » (Paine, 1989, p.177). À partir de la diversité, on pourrait éduquer à l'égalité, en évitant de confondre le principe et la finalité. Comment sont alors aidés et préparés les enseignants selon la commission scolaire?

## 2.5 COMMISSION SCOLAIRE ET ORGANISATION

### 2.5.1 Services offerts aux élèves

Dans les commissions scolaires, les élèves reçoivent les services des professionnels selon leurs besoins comme tous les autres élèves de l'école. L'accès au service reste le même. Aucun élève n'est favorisé. Lorsqu'un élève est dans une situation particulière, l'intervenante de la commission scolaire est toujours impliquée dans l'évaluation et le suivi des interventions faites par un(e) professionnel(le) des services complémentaires. Il serait préférable de s'en tenir à pareille formule puisque l'école vise à ce que l'élève s'intègre bien dans son milieu. Il est donc plus bénéfique pour lui de participer aux mêmes activités que les autres élèves et d'éviter ainsi la stigmatisation.

### 2.5.2 Les pratiques du terrain

Au primaire et au secondaire, certains élèves se retrouvent classe ordinaire avec une mesure de soutien à l'apprentissage. C'est l'école elle-même qui organise les services, notamment en ce qui concerne l'horaire. Dans certaines écoles, une intégration partielle en classe ordinaire des élèves de classe spéciale est parfois mise en place, mais ce fonctionnement crée des difficultés organisationnelles. L'arrivée de la clientèle particulière continue tout au long d'une année scolaire et entraîne certains soucis. Elle nécessite une souplesse dans la répartition des ressources, et il devient ardu d'en arriver à une stabilité des structures et des services. Des ressources tant humaines que matérielles et financières peuvent manquer en cours d'année scolaire pour l'organisation des services d'intégration.

### 2.5.3 Diversité, différenciation et autres pratiques d'intégration

Il existe différentes activités pour faciliter l'intégration scolaire des élèves. En contexte scolaire comme parascolaire, toute activité est prétexte à l'intégration lorsqu'elle favorise des contacts entre les élèves réguliers et les élèves intégrés.

### 2.5.4 Implication et rôle des commissions scolaires

L'implication des Commissions scolaires vise à adapter les services aux exigences d'une société pluraliste pour faciliter l'intégration scolaire et sociale. Elle vise aussi à développer chez le personnel et les élèves les compétences et attitudes qui favorisent l'acceptation de la diversité. Elle entend promouvoir le principe de l'égalité des chances auprès de son personnel, de ses élèves et de ses partenaires. Les buts principaux donnés à son implication et à son rôle se décrivent comme suit:

- Mettre en place des modèles souples et variés d'accueil et d'intégration des élèves;
- Établir des partenariats avec les parents de jeunes élèves et leurs communautés pour favoriser la réussite scolaire et l'intégration sociale des jeunes et adultes;
- Promouvoir et faciliter par divers moyens la participation des personnes aux instances consultatives de la commission scolaire et des établissements;
- Garantir l'intégrité et l'équité de son processus d'embauche en s'assurant que les procédures et outils de sélection de ses employés ne contiennent aucune forme de discrimination directe ou indirecte envers les personnes handicapées ou ayant une difficulté d'apprentissage;
- Promouvoir le développement des passerelles entre les divers ordres d'enseignement;

### 2.5.5 Orientations spécifiques:

Développer chez le personnel et chez les élèves, jeunes et adultes, les connaissances, les aptitudes et les attitudes favorables à l'acceptation de la diversité humaine, au respect des règles démocratiques et à l'appréciation du patrimoine québécois. Et ainsi:

- Valoriser l'utilisation du français comme langue commune de la vie publique, comme véhicule de la culture québécoise et comme outil de création;
- Promouvoir l'exercice d'une citoyenneté active et inclusive;
- Valoriser l'expression de la langue, la culture et les traditions des communautés culturelles présentes sur son territoire;

- Encourager l'étude de la culture et des traditions des communautés fondatrices de la société québécoise et des communautés culturelles présente sur son territoire;
- Offrir un plan d'information et de formation continue sur les relations interculturelles et l'intervention en milieu multiethnique;
- Favoriser une plus grande ouverture sur le monde par des activités d'éducation interculturelle en lien avec les programmes d'études.

### *2.5.6 Modalités de soutien au personnel*

Les commissions scolaires s'assurent de fournir un financement adéquat aux écoles pour faciliter l'intégration des ÉHDAA. Ensuite, chacune des écoles organise ce soutien selon ses besoins. Un accompagnement formel et informel est régulier et fréquent, auprès des écoles qui accueillent les élèves en intégration. Un comité, impliquant notamment la directrice des services éducatifs et une conseillère pédagogique, est d'ailleurs mis en place.

### *2.5.7 Pratiques de collaboration et de communication avec les parents*

Dans un guide ayant pour but de compléter l'information qui leur sera donnée lors d'une première visite. Les parents y trouvent les renseignements les plus importants, afin de permettre à la famille de faire ses premiers pas dans le système des classes spéciales. Dans ce document, les sujets suivants sont abordés : l'éducation au Québec, des informations générales sur l'école, les règlements, les devoirs et la communication école-parents, le transport scolaire, le service de garde, et la boîte à lunch. Quand arrive le bulletin de l'élève, la compétence spécifique sur le cheminement de l'élève en français est évaluée et expliquée aux parents.

## **2.6 PROJETS PARTICULIERS DE PARTENARIAT AVEC LES RESSOURCES EXTERNES DU MILIEU**

### *2.6.1 Existence de pratiques particulières de lutte contre le décrochage scolaire*

Dans la planification stratégique des commissions scolaires de certaines régions, un volet concerne la lutte contre le décrochage scolaire, mais aucune pratique particulière n'est mise en place spécifiquement pour la clientèle des élèves intégrés. Les Commissions scolaires s'en préoccupent dans l'accompagnement du personnel et des élèves. On vise aussi le meilleur classement de l'élève pour éviter sa démotivation.

### *2.6.2 Participation du personnel à des activités de sensibilisation*

Les ressources externes offrent des sessions d'information pour souligner l'importance de l'accueil de cette population. Elle présente diverses conférences, donne de l'information sur les classes spéciales, offre de la formation au personnel enseignant et professionnel des services éducatifs complémentaires. Ces activités obtiennent généralement un bon taux de participation qui a tendance à augmenter avec les années, mais la commission scolaire soutient que des améliorations restent à prévoir. Une pièce de théâtre préparée par des immigrants et portant sur la communication et l'intégration a suscité beaucoup d'intérêt. L'objectif des activités de sensibilisation est essentiellement de répondre à la question « Qui sont-ils? ».

La ressource externe précise qu'en classe d'accueil (pour un maximum d'un an au préscolaire, 2 ans au primaire et 3 ans au secondaire), seules les disciplines de français d'accueil et de mathématiques sont tenues d'être évaluées. Les élèves réussissent généralement bien.

## 2.7 CHEMINEMENT SCOLAIRE ET PERSÉVÉRANCE

Le système scolaire québécois offre des opportunités pour construire des compétences et voir comment les différents acteurs concernés, c'est-à-dire les enseignants, les élèves et les parents d'élèves, jouent chacun un rôle primordial dans ce long processus qu'est l'intégration.

De cette manière, le niveau d'identification à l'un ou à l'autre groupe peut prédominer; et cela dépend du contexte spécifique dans lequel l'individu se trouve (Lewin, 1948; Zak, 1973; Berry; 1986). Le modèle orthogonal prend en compte la réalité multidimensionnelle du processus de l'intégration. On distingue le rapport au groupe propre et le rapport au groupe majoritaire à plusieurs niveaux. Ces rapports sont étudiés sous différents aspects. L'une des propositions est de mesurer ces rapports à travers cinq dimensions (Padilla, 1980) : la familiarité et la fréquence d'utilisation de la langue de l'un ou de l'autre groupe, la connaissance de la culture, l'identité comprise comme auto-catégorisation, les interactions de la vie courante et la distance sociale maintenue envers les élèves du groupe. Évoquons la proposition de Phinney (1990) à ce sujet, qui comprend dans son échelle la mesure de l'identité ethnique, la dimension affective (l'implication émotionnelle de l'individu dans son attachement à son groupe), la dimension comportementale (pratiques culturelles et surtout recherche de contacts sociaux intra-groupe) et la dimension cognitive (connaissance de la culture du groupe) (p. 499-514).

## 2.8 DU POINT DE VUE DES SCIENTIFIQUES ET DES PROFESSIONNELS

Plusieurs travaux professionnels expliquent de quels facteurs dépendent l'intégration et la réussite des élèves; l'établissement contribuerait d'une manière importante aux résultats des élèves. Ainsi, l'école peut « faire des merveilles, comme elle peut étouffer des petits Mozart.» «La structure de l'école contribue donc beaucoup à la réussite des élèves. À elle seule, l'organisation de l'école compte pour environ 20,6% dans le succès d'un élève ».

## 2.9 DU POINT DE VUE DES PARENTS D'ÉLÈVES ET DE LEUR MISSION

Mais quel est exactement ce rôle et quels sont les objectifs que le parent de l'élève devrait se fixer? Il est le médiateur qui va aider l'enfant à décoder la culture scolaire; favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire; contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre; encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison, apprendre à réagir adéquatement aux évaluations des apprentissages de son enfant, chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes et finalement acquérir une vision d'ensemble de l'école (Kanouté et Saintfort, 2003, p. 29). Mais si les parents ont la lourde tâche d'accomplir toutes les missions énoncées, il est néanmoins nécessaire pour les acteurs des écoles de faire également des efforts.

## 2.10 DU POINT DE VUE SOCIOCOGNITIF

Ce principe de la corrélation entre l'implication des parents et la réussite scolaire et sociale de l'élève est également reflété dans ce qu'on appelle le bagage culturel et social. Ce capital est apporté par l'environnement proche de l'adolescent, donc par son cercle familial. Nous retrouvons cette théorie largement élaborée dans l'article «Moments of Social Inclusion and Exclusion. Race, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships» de Lareau et McNamara Horvat (1999). Cet article traite en effet de la théorie avancée par Bourdieu (1966) concernant l'identification des facteurs culturels et sociaux qui contribuent à l'inégalité des chances dans le système scolaire. Bourdieu (1966) part du principe que les enfants, qui ont un capital culturel et social plus important que leurs semblables, réussissent mieux à l'école. L'idée du sociologue comporte trois étapes: 1) tout d'abord, ce capital peut exister; 2) il peut être activé ou non, et 3) il rencontre la réaction des tiers, celle des autres élèves et celle des professeurs.

# 3

## VERS LA RÉUSSITE SCOLAIRE SELON LES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI

---

Les élèves eux-mêmes jouent l'un des rôles principaux dans leur intégration et réussite. Dans le contexte scolaire, ce sont leurs perceptions et leurs buts qui détermineront leur succès, les interactions avec les autres élèves et les relations qu'ils entretiendront avec les enseignants. L'étude menée par Galand et Philippot (2005), intitulée «L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire», montre les multiples facteurs influant sur l'intégration des élèves et leur réussite scolaire. L'étude soulève les principales orientations des adolescents. L'une porte sur l'orientation vers l'apprentissage et l'autre vers la performance. Ces deux orientations se distinguent d'une manière significative quant au résultat recherché et influent sur différents aspects. «Pour une personne orientée vers l'apprentissage, la finalité de l'action est de développer ses connaissances, d'accroître sa compréhension, d'améliorer sa compétence, ou d'accomplir quelque chose qu'elle n'a pas réalisé auparavant. Pour quelqu'un orienté vers la performance, l'objectif est de démontrer ses compétences par rapport aux autres et donc d'obtenir des jugements de compétences favorables ou d'éviter des jugements négatifs» (p. 144).

Les interventions basées sur l'apprentissage par réponse pivot se centrent sur les sphères critiques du développement de l'enfant. Les sphères critiques sont «celles qui, lorsqu'on y opère des changements, entraînent des améliorations parallèles importantes dans d'autres sphères» (Gladu et coll., 2000, p.51). Le but ultime des interventions est de permettre à l'élève de développer les compétences sociales et éducatives nécessaires à un bon fonctionnement dans la vie où ils seront intégrés socialement (*ibid.*). Afin d'y arriver, il faut donc que l'intervention soit effectuée dans le milieu le plus naturel possible, par les intervenants les plus susceptibles de se retrouver dans chacun des milieux (*ibid.*). Le point intéressant de cette approche est que plus l'enfant vieillit, moins il a besoin de soutien pour arriver à faire ces apprentissages sociaux par lui-même, malgré le soutien de la classe ordinaire (*ibid.*).

En travaillant plusieurs formes de communication, les intervenants aident le jeune à s'intégrer dans son environnement en plus d'arriver à entrer en relation avec les autres (Gouvernement du Québec, 1996). Enfin, le dernier besoin prioritaire pour cette clientèle concerne le milieu dans lequel l'enfant évolue; ce milieu doit être structuré et sécurisant (Dumas, 2005). Plus l'environnement est stable et structuré, plus le développement du jeune sera favorisé (Gouvernement du Québec, 1996).

### 3.1 INTERVENTIONS

Dans le cas de l'intégration en classe ordinaire, deux programmes d'intervention différents illustrent bien le choix des priorités d'action. D'une part, il y a le modèle développemental individualisé relationnel (D.I.R.); et d'autre part, le programme d'interventions basées sur « l'apprentissage de réponse pivot» (Koegel et coll., 1999 *In* Gladu et coll., 2000).

Le modèle développemental individualisé relationnel (D.I.R.) est basé sur les différences propres à chacun des enfants. Ainsi, grâce à ce programme, les intervenants peuvent mettre sur pied un plan d'intervention adapté aux caractéristiques de l'enfant (Gladu et coll., 2000). Pour effectuer l'évaluation globale des caractéristiques, l'intervenant discute avec tous les intervenants œuvrant auprès de l'enfant (parents, éducateurs, etc.). La discussion se concentre sur plusieurs aspects, dont ses capacités, son fonctionnement général, son histoire développementale et ses différences individuelles (*ibid.*). Il s'agit d'un programme d'intervention à vocation précoce; il doit commencer le plus tôt possible dans la vie du jeune.

Il est important de se pencher sur les caractéristiques individuelles du jeune afin d'élaborer un plan d'intervention adapté. À partir de l'interaction affective, il est possible de permettre à l'élève de devenir un individu qui interagit par lui-même sur son environnement. Grâce au sentiment d'individualité qui sera développé, il est possible

par la suite de l'aider à développer un langage cognitif et des capacités sociales (Gladu et coll., 2000). Une telle approche repose sur le travail d'une équipe multidisciplinaire composée des parents et des autres personnes intervenant auprès de l'enfant (éducateurs, psychologues, ergothérapeutes, médecins et autres) (*Ibid.*).

Quant aux interventions basées sur l'apprentissage par réponse pivot, elles se centrent sur les sphères critiques du développement de l'enfant. Ces sphères critiques y opèrent des changements et entraînent des améliorations parallèles importantes dans d'autres sphères.» (Gladu et coll., 2000, p.51). Le but ultime des interventions est de permettre à l'élève de développer les compétences sociales et éducatives nécessaires à un bon fonctionnement dans la vie (*Ibid.*). Ainsi, l'intervention doit être effectuée dans le milieu le plus naturel possible, par les intervenants les plus susceptibles de se retrouver dans chacun des milieux (*Ibid.*). Le point intéressant de cette approche est d'aider l'élève à se détacher du soutien du groupe en classe ordinaire (*Ibid.*).

Il est important de regarder si les acquis, à la fin de l'année scolaire, correspondent à ceux des autres élèves qui sont promus à la classe supérieure, ainsi qu'aux exigences du programme de formation. Les examens de fin d'année peuvent aider à vérifier ces informations (Gouvernement du Québec, 2004).

## Méthodologie

Afin de faire une recension complète des écrits, nous avons organisé le travail en plusieurs phases. Les étapes de l'étude se retrouvent au tableau 1. Les critères de recension sont abordés à la première étape de cette démarche.

**TABLEAU 1 | ÉTAPES DE L'ÉTUDE**

<b>DÉBUT</b>	Recension des écrits
	Échantillonnage
<b>PHASE I</b>	Lecture des thèses, mémoires et essais ; rapports de recherche et documents gouvernementaux
	Saisies de l'information des grilles de lecture
	Formation QDA-Miner et détermination codes
	Intégration des grilles de lectures dans QDA Miner
	Exploitation des données
	Pré-rapport
<b>PHASE II</b>	Lecture des articles scientifiques
	Remplissage des grilles de lecture
	Intégration des grilles dans QDA Miner
	Exploitation des données
<b>FIN</b>	Rapport final

Chacune des phases du projet se caractérise par soit une accélération du volume d'heure de travail, soit par la multiplication des interactions entre les membres de l'équipe, pour partager et discuter les idées identifiées.

En termes de stratégie de conduite du projet, l'implication des membres de l'équipe aux différentes phases a aussi permis de gérer progressivement le traitement d'un nombre important de données. Dans les pages qui suivent, nous exposerons le déroulement de la recherche du point de vue de la méthodologie. Afin d'aider à comprendre les différentes étapes de cette recherche, nous avons élaboré une grille organisationnelle adaptée (figure 3).



## PREMIÈRE ÉTAPE : RECENSION GÉNÉRALE DE DOCUMENTS

Les critères de recherche ci-après ont été privilégiés à l'issue de discussions et d'expérience de validation du groupe de travail :

- Date de publication de 2000 à 2013;
- Études réalisées au Québec;
- Études déclarées scientifiques.

23 mots clés ont été choisis et utilisés en consultant 9 bases de données et 10 sites Internet (voir annexe X). La combinaison des mots clés et des trois critères ci-dessus a permis de dégager 477 documents.

## DEUXIÈME ÉTAPE : DISCRIMINATION DES DOCUMENTS ET PRIORISATION

En premier lieu, nous avons constaté la forte représentation des mémoires, thèses et essais. Par ailleurs, trois autres catégories de documents sont ressorties :

- Les rapports de recherche;
- Les documents gouvernementaux;
- Les articles des revues scientifiques.

Ce travail a requis plusieurs rencontres dont les trois principales réunions, ci-après :

- La première pour décider de la priorisation des thèses, mémoires et essais, selon les informations contenues dans le titre et dans le résumé;
- La seconde pour établir un consensus autour du choix de priorisation des documents (de 1 à 477) sur chaque liste, selon leur pertinence pour la recherche;
- La troisième dans le but de comparer les priorisations et s'assurer d'une homogénéisation appropriée.

## TROISIÈME ÉTAPE : ÉCHANTILLONNAGE

Pour faciliter l'avancement du travail, l'équipe a procédé à un échantillonnage des documents, en tenant compte de la « population » générale identifiée. 166 documents ont été exploités en fonction de leur représentativité et de leur poids dans l'ensemble).

**TABLEAU II** RÉPARTITION DES 166 DOCUMENTS SÉLECTIONNÉS

THÈSES, MÉMOIRES ET ESSAIS			RAPPORTS DE RECHERCHE	DOCUMENTS GOUVERNEMENTAUX	ARTICLES SCIENTIFIQUES
71			15	15	65
THÈSES	MÉMOIRES	ESSAIS			
21	44	6			

Concernant les thèses, mémoires et essais, des listes de priorisation ont été élaborées et échangées. Chaque priorisation a fait l'objet de discussion et d'accord inter-juges, avec exigence d'une entente consensuelle et unanime avant de retenir ledit document. 71 documents ont alors été retenus; ils ont été complétés par les autres catégories de documents déjà mentionnées (rapports de recherche, documents gouvernementaux et articles de revues scientifiques).

## QUATRIÈME ÉTAPE : LECTURE ET INTERPRÉTATION

Les lectures et le remplissage de grilles de lecture ont commencé dans la semaine du 13 octobre 2013 et dans la semaine du 3 février 2014. Une phase de pré-test et de pré-expérimentation s'est avérée nécessaire pour harmoniser les stratégies de lecture au sein du groupe. L'exploitation des grilles de lecture était aussi nécessaire pour favoriser l'homogénéité des lectures faites suivant une moyenne de 19 lectures par semaine (gérées par 7 lectrices).

## CINQUIÈME ÉTAPE : UTILISATION DU LOGICIEL *QDA MINER*

Une journée de formation sur le logiciel *QDA Miner* a été organisée au profit de l'équipe afin de mieux traiter et intégrer les différentes grilles de lecture. Toutes les forces vives travaillant sur le projet ont été mises à contribution pour déterminer les variables et les codes à utiliser (voir annexe) pour le traitement des grilles de lecture dans *QDA Miner*. À nouveau, une semaine a été réservée aux opérations de pré-test et de codage des grilles. Cela a permis de retravailler les codes et de peaufiner les définitions des éléments du système de codage. Du 11 au 30 décembre 2013 et du 13 au 30 avril 2014, deux personnes de l'équipe ont travaillé à intégrer les 166 grilles dans *QDA Miner*.

## SIXIÈME ÉTAPE : CODAGE DES GRILLES, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'équipe s'est ensuite attelée au codage des 166 grilles de lecture, puis à les intégrer dans *QDA Miner* selon une procédure préétablie (voir annexe). Une fois le tout codé dans le logiciel, nous avons extrait les données et croisé des variables, afin d'obtenir autant que possible des réponses, dont le condensé est exposé dans le chapitre suivant. Il convient de mentionner enfin que l'analyse des données a fait l'objet d'un traitement parallèle dont les résultats seront publiés ultérieurement dans un livre.

# RÉPONSES AUX QUESTIONS DU PROJET DE LA FONDATION CHAGNON

## 4

### QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES DES ÉHDAA?

---

#### 4.1 CATÉGORIES GÉNÉRALES

Les élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) présentent les caractéristiques suivantes :

##### LES ÉLÈVES À RISQUE

On entend par « élève à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir.

##### LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Ceux-ci comprennent les élèves qui présentent une ou plusieurs caractéristiques suivantes :

- les mesures de remédiation mises en place, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'attendre les exigences minimales de réussite du cycle;
- des difficultés pouvant mener à un échec;
- des retards d'apprentissage;
- des troubles émotifs;
- des troubles de la conduite et du comportement;
- un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

Une description plus complète est présentée dans l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA).

##### LES ÉLÈVES MANIFESTANT DES TROUBLES GRAVES DU COMPORTEMENT : LES ÉLÈVES HANDICAPÉS.

Les élèves handicapés présentent une ou plusieurs caractéristiques suivantes :

- une déficience motrice légère ou organique;
- une déficience langagière;
- une déficience intellectuelle moyenne à sévère;
- une déficience intellectuelle profonde;
- un trouble sévère du développement;
- une déficience physique grave;
- une déficience visuelle;
- une déficience auditive;
- des troubles envahissants du développement;
- des troubles relevant de la psychopathologie.

## 4.2 ÉHDAA – D'APRÈS LE CODE DE DIFFICULTÉ DANS LE RÉSEAU PUBLIC

### TABLEAU III

ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE POUR 2009-2010, PAR CODE DE DIFFICULTÉ ET PAR SEXE, RÉSEAU PUBLIC.

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

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

		2009 - 2010 (P)		
		FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
<b>ÉLÈVES HANDICAPÉS</b>	Déficiance atypique (99)	320	960	1 280
	Déficiance auditive (44)	758	823	1 581
	Déficiance intellectuelle moyenne à sévère (24)	1 304	1 664	2 968
	Déficiance intellectuelle profonde (23)	312	340	652
	Déficiance langagière (34)	2 141	5 412	7 553
	Déficiance motrice grave (36)	534	711	1 245
	Déficiance motrice légère ou organique (33)	1 268	2 240	3 508
	Déficiance visuelle (42)	235	355	590
	Troubles envahissants du développement (50)	1 175	6 448	7 623
	Troubles relevant de la psychopathologie (53)	432	1 728	2 160
<b>Sous-total des élèves handicapés</b>		<b>8 479</b>	<b>20 681</b>	<b>29 160</b>
<b>ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ</b>	Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS) (14)	138	976	1 114
	Élève reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (98)	112	102	214
	Plan d'intervention sans code	46 615	85 697	132 312
<b>Sous-total des élèves en difficulté</b>		<b>46 865</b>	<b>86 775</b>	<b>133 640</b>
<b>TOTAL EHDA</b>		<b>55 344</b>	<b>107 456</b>	<b>162 800</b>

(P) Ces données sont provisoires

## 4.3 ÉHDAA – RÉPARTITION PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT

**TABLEAU IV** NOMBRE EHDAA PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT

Source : Fédération des commissions scolaires du Québec ([http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/\\_pdf/portraitrv.pdf](http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/portraitrv.pdf))

### Le nombre d'ÉHDAA

En 2005-2006, 957 882 élèves fréquentaient les écoles primaires et secondaires du Québec, dont 152 933 d'entre eux (15,97%) étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La répartition des ÉHDAA par ordre d'enseignement est la suivante :

	PRÉSCOLAIRE	PRIMAIRE	SECONDAIRE	TOTAL
<b>ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ</b>	<b>1 462</b> (0,15 %)	<b>62 066</b> (6,48 %)	<b>62 769</b> (6,55 %)	<b>126 297</b> (13,19 %)
<b>ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES GRAVES DE COMPORTEMENT<sup>1</sup></b>	<b>12</b> (0,001 %)	<b>1 113</b> (0,12 %)	<b>3 165</b> (0,33 %)	<b>4 290</b> (0,45 %)
<b>ÉLÈVES HANDICAPÉS</b>	<b>1 876</b> (0,20 %)	<b>12 042</b> (1,26 %)	<b>8 428</b> (0,88 %)	<b>22 346</b> (2,33 %)
<b>TOTAL</b>	<b>3 350</b> (0,35 %)	<b>75 221</b> (7,85 %)	<b>74 362</b> (7,76 %)	<b>152 933</b> (15,97 %)

<sup>1</sup> Élèves ayant des troubles graves de comportement déclarés au code 14 et ceux sous entente MELS-MSSS déclarés au code 13.

Les élèves du préscolaire représentent, pour leur part, une faible proportion des élèves handicapés ou en difficulté déclarés par les commissions scolaires et l'évolution de cet effectif est demeurée plutôt stable dans le temps. Cette tendance s'observe aussi dans les pays membres de l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) : moins d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au préscolaire et une concentration de ces élèves au primaire et au secondaire (OCDE, 2008) (Gouvernement du Québec, 2010, p. 12).

La grande majorité de l'effectif se situe au niveau du primaire et du secondaire [...] pour l'année scolaire 2006-2007, 147 074 ÉHDAA sur 150 254 faisaient partie de ces deux ordres d'enseignement, soit 98%» (Gouvernement du Québec, 2009, p. 7). La proportion d'ÉHDAA à l'école publique et privée en 2002-2003 représente 12,5% (nombre : 138 251) versus 19,1% en 2012-2013 (nombre : 188 931) (Gouvernement du Québec, 2014). Dans le réseau public en 2002-2003 le nombre d'ÉHDAA était de 13,6% (nombre : 135 302) comparé à 20,8% en 2012-2013 (nombre : 179 656) (Gouvernement du Québec, 2014).

Les ÉHDAA représente près de deux fois plus de garçons que de filles. Cette proportion est plus importante chez ceux qui présentent des troubles graves du comportement (7 fois plus de garçons) et des troubles envahissants du développement (5,5 fois plus de garçons). [...] Il est à noter que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2008) formule la même observation : « on constate généralement une répartition 60/40 entre les garçons et les filles » et cette tendance se maintient dans le temps (Gouvernement du Québec, 2010, p. 15-16).

# 5

## QUELS TYPES DE SERVICES, D'INTERVENTION ET D'ENSEIGNEMENT FAVORISENT LEUR INCLUSION, LEUR PARTICIPATION SOCIALE, LEUR APPRENTISSAGE ET LEUR DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL?

---

### 5.1 DROIT DE L'ÉLÈVE SELON LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (LIP)

La LIP confirme le droit pour chaque élève de recevoir le « service de l'éducation préscolaire, les services d'enseignement primaire et secondaire (...) » et il a « aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers (...) » (art. 1) (Gouvernement du Québec, 2007, p. 4).

#### 5.1.1 Services en classe ordinaire

L'option privilégiée est de maintenir l'élève en classe ordinaire. Des mesures d'appui peuvent être ajoutées dans ces classes pour venir en aide aux élèves HDAA avant d'avoir recours à des ressources spécialisées. Dans le cas où l'évaluation des besoins de l'élève démontre la nécessité de lui fournir une plus grande concentration de ressources, ce dernier est inscrit en classe ressource, en classe adaptée ou en milieu spécialisé.

#### 5.1.2 Services en classe ressource

La classe ressource est destinée à des élèves qui, intégrés la majorité du temps à la classe ordinaire, sont regroupés pour participer à des activités ou pour suivre des cours de rattrapage dans une ou plusieurs matières.

#### 5.1.3 Services en classe adaptée

La classe adaptée est dotée d'un aménagement ou d'un équipement conçu pour un enseignement adapté aux caractéristiques ou aux besoins particuliers des élèves en difficulté. On compte huit types de classes adaptées :

- Classes pour les élèves présentant des troubles spécifiques du langage occasionnant des retards importants (communication primaire et secondaire);
- Classes pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation (primaire seulement);
- Classes pour les élèves présentant des retards d'apprentissage (DGA) (primaire seulement);
- Classes pour les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (primaire et secondaire);
- Classes pour les élèves présentant une déficience langagière (primaire et secondaire);
- Classes pour les élèves présentant un retard mental léger (primaire seulement);
- Classes pour les élèves présentant un trouble envahissant du développement (TED) (primaire et secondaire);
- Classe pour les élèves présentant un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (primaire et secondaire).

#### 5.1.4 Services en milieu spécialisé

L'école en milieu spécialisé répond aux besoins d'une clientèle d'élèves ayant un handicap ou des difficultés similaires. L'Annexe 2 : « Des exemples d'écoles avec possibilité d'entente » présente quelques-unes de ces écoles. Avant de faire une demande d'analyse de dossier auprès d'un comité d'étude, la direction informe les parents qu'elle souhaite entreprendre une telle démarche. Le parent doit alors signer un formulaire qui lui est présenté par la direction de l'école. La direction de l'école présente ensuite la recommandation de classement. Dans tous les cas, en vertu de l'article 9 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), il est possible de contester un classement. Encore une fois, la direction de l'école informe le parent de la procédure à suivre.

### 5.1.5 Services en milieu de garde

L'intégration réussie d'un élève HDAA au service de garde scolaire repose très souvent sur le partage de l'information entre les parents, les professionnels impliqués et le personnel du service de garde. Les moyens de communication peuvent prendre plusieurs formes (carnet, agenda, appels ou rencontres) pour faciliter l'échange d'information. Le personnel du service de garde peut ainsi apporter une contribution significative à l'élaboration ou encore à la mise en œuvre des plans d'intervention de l'élève HDAA. Pour les élèves scolarisés en classe adaptée dans un autre établissement que leur école de quartier, le parent peut choisir le service de garde du quartier ou celui du lieu de scolarisation. Dans le cas du choix de l'école de quartier, la commission scolaire se charge du transport de l'élève à cet endroit. Peu importe qu'ils choisissent l'une ou l'autre des deux options de fréquentation au service de garde, les parents doivent en faire la demande à la direction de l'école fréquentée, laquelle assurera le suivi.

Mentionnons que le MELS accorde une allocation supplémentaire pour l'intégration des élèves handicapés requérant un soutien spécialisé. (Service des ressources éducatives de la CSMB, 2010, p. 4).

### 5.1.6 Services offerts par une équipe de spécialistes en aide à l'élève

#### 5.1.6.1 Aide à l'élève par le conseiller en orientation

Le conseiller d'orientation en milieu scolaire fournit des services d'orientation et de développement professionnel. Il procède notamment à l'évaluation du fonctionnement psychologique de l'élève et de ses ressources personnelles et utilise, au besoin, des tests psychométriques pour évaluer les intérêts, les aptitudes, la personnalité et les fonctions intellectuelles, cognitives et affectives. Il intervient dans le but de clarifier l'identité de l'élève afin de développer sa capacité de s'orienter et de réaliser ses projets de carrière.

#### 5.1.6.2 Aide à l'élève par l'enseignant-orthopédagogue

L'enseignant orthopédagogue soutient les élèves en difficulté d'apprentissage. Plus précisément, il intervient en utilisant des moyens didactiques et ortho-didactiques. Il apporte également une aide à l'enseignant dans la mise en place des conditions essentielles au développement des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques. L'enseignant-orthopédagogue soutient également les enseignants dans la mise en place de conditions propices à l'apprentissage.

#### 5.1.6.3 Aide à l'élève par l'orthophoniste

L'orthophoniste est le professionnel spécialiste des problèmes de la communication au niveau de la parole, du langage (compréhension, réalisation et expression), autant à l'oral qu'à l'écrit, ainsi que de toutes les formes de communication non verbale (la pragmatique du langage). Les problèmes langagiers peuvent se présenter sous la forme d'un retard ou d'un trouble et varient d'un degré léger à sévère. Les difficultés peuvent être associées à d'autres troubles tels qu'une déficience intellectuelle, un trouble auditif, un trouble neurologique ou un trouble moteur. L'orthophoniste s'occupe de la prévention et de l'identification des problèmes de parole et de langage. Il évalue la nature, l'étendue et la sévérité de ces problèmes dans le but d'établir une conclusion orthophonique. À la suite de l'évaluation, il détermine les objectifs d'intervention et assume la rééducation des élèves présentant ce type de problème, en collaboration avec différents intervenants du milieu. L'intervention peut se réaliser de façon individuelle, en petits groupes ou en classe. L'orthophoniste peut conseiller et assister les enseignants, les directions d'école, les parents, ainsi que les autres intervenants en milieu scolaire.

#### 5.1.6.4 Aide à l'élève par le psychoéducateur

Le psychoéducateur s'occupe principalement des élèves qui s'intègrent difficilement à leur milieu et qui présentent, ou sont susceptibles de présenter, des difficultés d'adaptation variées dont les manifestations peuvent être extériorisées ou intériorisées. Par sa formation clinique, il peut aider l'enseignant à mieux comprendre la dynamique de l'élève pour intervenir adéquatement quand celui-ci a des comportements nuisant à ses apprentissages ou à son développement (comportements perturbateurs ou troubles du comportement, agressivité, intimidation, problématiques de consommation, relations sociales conflictuelles, manque d'autonomie ou de motivation, opposition aux règles de l'école ou aux figures d'autorité, délinquance, mauvaise gestion des émotions ou du stress, estime de soi déficitaire, idées suicidaires et anxiété). Le psychoéducateur évalue les difficultés et les capacités d'adaptation psychosociales des élèves ciblés et tente d'outiller ces jeunes et leur entourage pour favoriser un développement socio-affectif optimal dans le contexte scolaire. Bien qu'une partie de son travail prenne la forme de rencontres

individuelles, le psychoéducateur en milieu scolaire se retrouve bien souvent « sur le terrain ». Ainsi, il pourra être présent dans les classes, dans la cour d'école, ou dans tout autre lieu fréquenté par les élèves, organisant ses interventions par l'animation de différentes activités préventives ou rééducatives. Son implication directe auprès des élèves favorise l'établissement d'une relation significative et soutenue susceptible de provoquer un changement. Les différentes interventions offertes à l'ensemble des élèves contribuent à créer un climat de respect pour tous, de même qu'un environnement sain et sécuritaire.

#### 5.1.6.5 Aide à l'élève par le psychologue

Le psychologue scolaire est à la fois généraliste et spécialiste dans la mesure où des services de prévention, de dépistage, d'évaluation, d'aide, d'accompagnement et de consultation sont offerts en lien avec une panoplie de difficultés qui ont un impact sur le fonctionnement scolaire de l'élève. Ces difficultés peuvent aller des troubles d'apprentissage aux difficultés d'adaptation en passant par les problèmes d'attention, l'hyperactivité, la démotivation, l'intimidation, un faible estime de soi, l'anxiété, la difficulté à établir des relations sociales saines, l'agressivité, de même que divers problèmes familiaux pouvant affecter l'élève en milieu scolaire. Ses interventions se font tant auprès des élèves que des parents.

#### 5.1.6.6 Aide à l'élève par le préposé aux élèves handicapés

Le rôle principal du préposé aux élèves handicapés consiste à aider l'élève handicapé dans sa participation aux activités reliées à sa scolarisation. Il assiste l'élève dans ses déplacements, voit à son bien-être, à son hygiène et à sa sécurité, conformément aux instructions, dans le cadre d'un PI.

#### 5.1.6.7 Aide à l'élève par le technicien en éducation spécialisée

Le technicien en éducation spécialisée en milieu scolaire favorise, par un suivi particulier et par une relation aidante, l'intégration scolaire et l'adaptation socio-affective de l'élève dans les conditions les plus favorables au développement de comportements adaptés. Il intervient dans le développement des apprentissages liés au travail scolaire selon les besoins spécifiques de l'élève tels que l'attention, la persévérance dans ses tâches ou la motivation. Il intervient également dans le développement de l'autonomie et des bons comportements sociaux et affectifs de l'élève.

#### 5.1.6.8 Aide à l'élève par d'autres acteurs

En plus des intervenants scolaires travaillant dans les établissements, la direction de l'école peut faire appel à un conseiller pédagogique. Elle peut également inviter les parents à contacter d'autres organismes (Source : Service des ressources éducatives de la CSMB, 2010, p. 4).

# 6

## QUELS SONT LES INDICATEURS, LES CRITÈRES, LES CONDITIONS ET LES PISTES D'ACTION FAVORISANT DES CHANGEMENTS POSITIFS

---

En tenant compte des dimensions physique, fonctionnelle et communautaire, l'intégration demeure un élément fondamental dans l'organisation des services. Parmi les conditions favorisant des changements positifs, la plupart des auteurs mentionnent d'abord le fait d'intervenir tôt ou le plus tôt possible, pour soutenir le développement de l'enfant et l'augmentation des habiletés fonctionnelles. Dans le but de développer des ressources répondant aux demandes de nouvelles générations des élèves HDAA, de leurs parents et des organismes de soutien, il convient de citer en exemple des initiatives conjointes du ministère de la Santé et des Services sociaux et du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport ont été mises sur pied, dont la création d'un réseau national d'expertise en TED (RNETED).

À propos des parents justement, la plupart des travaux montrent que la participation des parents à la vie scolaire représente un élément déterminant au plan de l'adaptation scolaire et sociale de l'élève. De plus, de meilleures relations entre l'école et les parents permettent d'harmoniser les pratiques éducatives utilisées auprès de l'enfant, à l'école comme à la maison. Elles apportent également d'autres avantages en termes d'attitudes positives chez les enseignants tant envers les parents qu'envers leur propre pratique professionnelle (Deslandes, 2001; Epstein 1992). Il existe aussi des bénéfices évidents pour les élèves dans le cadre de leur vie scolaire, notamment une amélioration du rendement scolaire, la diminution de l'absentéisme et une attitude plus positive de l'élève à l'égard de l'école (Paquin & Drolet, 2006 ; Epstein, 1992; Fortin & Mercier, 1994).

L'enseignant en voit souvent des retombées, puisqu'il est appelé à mettre en place une organisation pédagogique tenant compte des acquis de ses élèves, de leurs styles cognitifs, de leurs champs d'intérêt, ainsi que de toute condition favorable aux apprentissages. Pour tenir compte des différences individuelles, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la variété des situations d'évaluation. Il est aussi tenu de mettre l'élève en confiance. Grâce à des relations authentiques, il doit adopter des attitudes pédagogiques favorisant la persévérance des élèves. Il doit motiver ses élèves, en aidant ces derniers à s'inscrire dans un processus qui renforce leur engagement, leur intérêt et leurs chances de réussite. Toute situation d'enseignement-apprentissage devrait servir à faciliter le développement des compétences sociales et de la participation sociale.

Voilà pourquoi l'environnement de la classe doit demeurer approprié et propice aux sentiments de sécurité, aux possibilités de communication ouverte, au partage des expériences individuelles et collectives, à la diversité des besoins personnels, à la capacité de soutien mutuel, à la poursuite des buts et objectifs communs et au renforcement des liens de confiance (Sapon-Shevin, 1999). Les analyses des politiques éducatives des différents pays convergent, pour reconnaître l'importance de la qualité d'intervention des enseignants comme unique voie permettant d'améliorer la qualité des apprentissages, bien sûr en cohérence avec l'environnement et en facilitant l'apprentissage du vivre-ensemble. Un autre critère pertinent demeure la capacité de l'enseignant à travailler de manière autonome et à personnaliser son intervention en fonction des besoins de développement de l'élève. Des auteurs stigmatisent aussi l'insuffisance de la préparation des enseignants concernant les troubles et comportements difficiles en classe, en matière de collaboration, de coresponsabilité d'élèves ou de compétences collaboratives en général (Perrenoud, 1999). En ce qui concerne les capacités de communication, les difficultés des élèves en conversation et en interaction de groupe apparaissent souvent comme une source de désavantage pour les élèves HDAA. Certains élèves ont difficilement accès à une relation d'amitié, vu la difficulté de participer adéquatement aux conversations, ainsi qu'aux activités de jeux ou de sports. L'isolement social n'est pas une fiction pour les ÉHDAA ; c'est un défi qui peut paralyser plusieurs activités au quotidien.

# 7

## PROFIL DES EHDAA - COMBIEN Y EN A-T-IL (AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE, AU SECONDAIRE, DANS LES COMMUNAUTÉS DÉFAVORISÉES)?

Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les données ci-après concernent le réseau public d'enseignement. La grande majorité des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage fréquente le primaire et le secondaire. Les élèves du préscolaire représentent, pour leur part, une faible proportion des élèves handicapés ou en difficulté déclarée par les commissions scolaires. De 2002-2003 à 2009-2010, la proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a augmenté de 20%. L'augmentation est perceptible à tous les ordres d'enseignement, mais elle est plus importante au secondaire où la croissance s'établit à 34%.

**TABLEAU V** EFFECTIF SCOLAIRE EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES ET EFFECTIF DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (ÉHDAA)

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

ORDRE D'ENSEIGNEMENT		ENSEMBLE DE L'EFFECTIF		
		2002 - 2003	2005- 2006	2009- 2010
PRÉSCOLAIRE	Ensemble des élèves	91 397	84 008	85 963
	Élèves HDAA	3 227 (3,50 %)	3 350 (4,00 %)	3 840 (4,50 %)
PRIMAIRE	Ensemble des élèves	533 271	478 772	429 850
	Élèves HDAA	71 156 (13,30 %)	75 222 (15,70 %)	76 804 (17,90 %)
SECONDAIRE	Ensemble des élèves	376 382	401 344	369 762
	Élèves HDAA	61 180 (16,30 %)	74 611 (18,60 %)	82 156 (22,20 %)
TOTAL	Ensemble des élèves	<b>1 001 050</b>	<b>964 124</b>	<b>885 575</b>
	Élèves HDAA	<b>135 563 (13,50 %)</b>	<b>153 183 (15,90 %)</b>	<b>162 800 (18,40 %)</b>

## TABLEAU VI EFFECTIF DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

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

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

# 8

## COMMENT EST-CE QUE CETTE POPULATION A ÉVOLUÉ DANS LES 10 DERNIÈRES ANNÉES?

---

Entre 1999-2000 et 2006-2007, l'effectif de l'ensemble des ÉHDAA a augmenté, passant respectivement de 132 538 à 150 254, soit un taux de variation de 13%. Cette augmentation est perceptible à tous les ordres d'enseignement, mais elle est plus importante au préscolaire et au secondaire (Gouvernement du Québec, 2009, p. 7).

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

Il existe une augmentation de 20% de l'effectif entre 2002-2003 et 2009-2010, passant de 135 563 à 162 800 élèves. L'augmentation est plus marquée au secondaire (34%) (Gouvernement du Québec, 2010).

En 2002-2003, les élèves en difficulté représentaient 87% de l'ensemble des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; en 2005-2006, ils équivalaient à 85%, puis, en 2009-2010, à 82%. On remarque aussi que la croissance du nombre total d'élèves handicapés, de 2002-2003 à 2009-2010, a été plus importante que celle des élèves en difficulté<sup>8</sup>. Cette observation s'applique aussi pour d'autres juridictions. En effet, une légère tendance à la hausse, mais constante, des populations d'élèves handicapés est constatée dans la plupart des pays étudiés dans le rapport 2007 de l'OCDE tandis que la proportion d'élèves en difficulté demeure relativement stable (OCDE, 2008) (Gouvernement du Québec, 2010, p. 13-14).

# 9

## QUELS SONT LES HANDICAPS ET LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE OU D'ADAPTATION LES PLUS COMMUNS? CEUX QUI ONT LE PLUS GRAND IMPACT SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?

### 9.1 TYPE DE DIFFICULTÉS PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT (2006-2007)

**TABLEAU VII** ÉLÈVES PAR CODE DE DIFFICULTÉ 2006-2007

Sources: Déclaration des clientèles scolaires 2006-2007, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire (2007-11-14)

Nombre d'élèves par type de difficulté et par ordre d'enseignement et proportion par rapport à la population totale. 2006-2007, secteur public, ensemble du Québec

	PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE		SECONDAIRE		TOTAL	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%
<b>Élèves handicapés</b>	<b>13 982</b>	<b>2,57</b>	<b>9 419</b>	<b>2,37</b>	<b>23 401</b>	<b>2,49</b>
Déficience intellectuelle profonde (23)	273	0,05	419	0,11	692	0,07
Déficience intellectuelle moyenne à sévère (24)	1 157	0,21	1 995	0,50	3 152	0,34
Déficience motrice légère ou organique (33)	1 743	0,32	1 192	0,30	2 935	0,31
Déficience langagière (34)	4 072	0,75	1 636	0,41	5 708	0,61
Déficience motrice grave (36)	571	0,10	602	0,15	1 173	0,12
Déficience visuelle (42)	300	0,06	311	0,08	611	0,06
Déficience auditive (44)	921	0,17	799	0,20	1 720	0,18
Troubles envahissants du développement (50)	3 254	0,60	1 479	0,37	4 733	0,50
Troubles relevant de la psychopathologie (53)	597	0,11	862	0,22	1 459	0,16
Déficience atypique (99)	1 094	0,20	124	0,03	1 218	0,13
<b>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</b>	<b>59 297</b>	<b>10,90</b>	<b>67 556</b>	<b>17,03</b>	<b>126 853</b>	<b>13,49</b>
Élèves en difficulté (plan d'intervention sans code)	58 209	10,70	64 474	16,25	122 683	13,04
Sous entente MELS-MSSS (13)	722	0,13	2 491	0,63	3 213	0,34
Troubles graves du comportement (14)	366	0,07	591	0,15	957	0,10
<b>TOTAL EHDAA</b>	<b>73 279</b>	<b>13,47</b>	<b>76 975</b>	<b>19,40</b>	<b>150 254</b>	<b>15,98</b>
<b>NOMBRE D'ÉLÈVES TOTAL</b>	<b>543 872</b>	<b>100 %</b>	<b>396 678</b>	<b>100 %</b>	<b>940 550</b>	<b>100 %</b>

## 9.2 CODE DE DIFFICULTÉ PAR SEXE (2009-2010)

**TABLEAU VIII** ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

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

	2009 - 2010		
	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
<b>Élèves handicapés</b>			
Déficience atypique (99)	320	960	1 280
Déficience auditive (44)	758	823	1 581
Déficience intellectuelle moyenne à sévère (24)	1 304	1 664	2 968
Déficience intellectuelle profonde (23)	312	340	652
Déficience langagière (34)	2 141	5 412	7 553
Déficience motrice grave (36)	534	711	1 245
Déficience motrice légère ou organique (33)	1 268	2 240	3 508
Déficience visuelle (42)	235	355	590
Troubles envahissants du développement (50)	1 175	6 448	7 623
Troubles relevant de la psychopathologie (53)	432	1 728	2 160
<b>Sous-total des élèves handicapés</b>	<b>8 479</b>	<b>20 681</b>	<b>29 160</b>
<b>Élèves en difficulté <sup>1</sup></b>			
Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS) (14)	138	976	1 114
Élève reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (98)	112	102	214
Plan d'intervention sans code	46 615	85 697	132 312
<b>Sous-total des élèves en difficulté</b>	<b>46 865</b>	<b>86 775</b>	<b>133 640</b>
<b>TOTAL EHDAA</b>	<b>55 344</b>	<b>107 456</b>	<b>162 800</b>

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

## 9.3 INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE ET DROITS DES ÉLÈVES

La proportion d'intégration en classe ordinaire varie considérablement selon les caractéristiques des élèves. Ainsi, les élèves en difficulté sont majoritairement intégrés en classe ordinaire (70,5% en 2009-2010). Les données recueillies par l'OCDE montrent aussi qu'« en général, les deux tiers au moins de ces élèves [en difficulté] sont scolarisés dans les classes ordinaires des écoles ordinaires » (OCDE, 2008). Pour leur part, on note chez les élèves handicapés une proportion plus faible d'élèves intégrés en classe ordinaire (40,6% en 2009-2010). Les données soulignent aussi que les élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère (13,7% en 2009-

2010) et profonde (1,1% en 2009-2010) sont les moins intégrés parmi les élèves handicapés, suivis de ceux qui présentent une déficience motrice grave (28,9% en 2009-2010). Quelques catégories d'élèves ont toutefois vu leur taux d'intégration augmenter depuis 2002-2003. C'est le cas des élèves présentant des troubles envahissants du développement (une variation de 8,8 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010), ceux présentant des troubles relevant de la psychopathologie (une variation de 6,3 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010) ainsi que des élèves ayant des troubles graves du comportement (une variation de 9,1 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010, voir note 19) (Gouvernement du Québec, 2010, p. 19).

Les enseignants rapportent des problèmes dans la gestion quotidienne de la classe, particulièrement auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement ou des problèmes de santé mentale. Les élèves qui présentent des retards importants d'apprentissage poseraient aussi, pour assurer leur progression, de grands défis aux enseignants, et ce, particulièrement en ce qui a trait à la planification et à la gestion pédagogiques (Gouvernement du Québec, 2010, p. 56).

## 9.4 DIPLOMATION ET QUALIFICATION DES ÉLÈVES

### TABLEAU IX TAUX DE DIPLOMATION

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

#### Taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon l'année d'entrés en 1<sup>ère</sup> secondaire, réseau public

Année d'entrée en 1 <sup>ère</sup> secondaire	TAUX DE DIPLOMATION			
	1998	1998	1999	1999
Diplomé jusqu'en...	2004	2005	2005	2006
Durée d'observation	(6 ans)	(7 ans)	(6 ans)	(7 ans)
<b>Ensemble des ÉHDAA</b>	<b>21,4</b>	<b>24,7</b>	<b>21,8</b>	<b>25,2</b>
Élèves handicapés	18,2	21,2	19,8	22,1
Élèves ayant des troubles graves du comportement	5,7	5,7	3,7	3,7
Élèves en difficulté	21,7	25,1	22,0	25,4
<b>Autres élèves</b>	<b>71,5</b>	<b>75,2</b>	<b>72,4</b>	<b>75,8</b>
<b>ENSEMBLE DES ÉLÈVES</b>	<b>63,3</b>	<b>67,0</b>	<b>64,2</b>	<b>67,6</b>

## 9.5 AUGMENTATION DU TAUX DE DIPLOMATION ET DE QUALIFICATION

Le taux de diplomation et de qualification des élèves identifiés ÉHDAA a augmenté au cours des dernières années. En effet, parmi les ÉHDAA entrés en 1<sup>re</sup> secondaire au 30 septembre 2003, 37,3% ont obtenu un diplôme ou une qualification au cours des sept années suivantes, soit jusqu'en 2009-2010. Parmi les ÉHDAA entrés deux ans plus tard en 1<sup>re</sup> secondaire, c'est-à-dire au 30 septembre 2005, 44,4% ont obtenu un diplôme ou une qualification au cours des sept années qui suivent, soit jusqu'en 2011-2012 (Gouvernement du Québec, 2014).

Une récente enquête de l'UNESCO (2009) [...] présente une synthèse d'études de cas menées dans différents pays. Il en ressort que plusieurs des pays étudiés ont fait des progrès en ce qui a trait à la scolarisation des enfants appartenant à des groupes marginalisés, mais ils ne réussissent toujours pas à les mener vers une réussite éducative, ce qui continue de les marginaliser (Gouvernement du Québec, 2010, p. 43).

# 10

## Y A-T-IL DES ENJEUX SPÉCIFIQUES À CERTAINES RÉGIONS? À CERTAINS QUARTIERS?

### 10.1 COMMISSIONS SCOLAIRES DÉCLARANT LES TAUX D'ÉHDAA LES PLUS ÉLEVÉS :

**TABLEAU X** TAUX LES PLUS ÉLEVÉS PAR COMMISSIONS SCOLAIRES

Source : (Gouvernement du Québec, 2014)

Commissions scolaires	Taux d'ÉHDAA (%)
Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord	31
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	30,6
Commission scolaire Eastern Townships	30,2
Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	29,5
Commission scolaire au Coeur-des-Vallées	29,4
Commission scolaire Western Québec	28,5
Commission scolaire de Portneuf	27,4
Commission scolaire des Draveurs	27,0
Commission scolaire Pierre-Neveu	27,0
Commission scolaire de Laval	27,1

### 10.2 COMMISSIONS SCOLAIRES DÉCLARANT LES TAUX D'ÉHDAA LES PLUS BAS :

**TABLEAU XI** TAUX LES PLUS BAS PAR COMMISSIONS SCOLAIRES

Source : (Gouvernement du Québec, 2014)

Commissions scolaires	Taux d'ÉHDAA (%)
Commission scolaire Kativik	3,3
Commission scolaire Crie	3,4
Commission scolaire Central Québec	10,5
Commission scolaire des Trois-Lacs	13,6
Commission scolaire de la Baie-de-James	14,2
Commission scolaire Harricana	14,8
Commission scolaire des Premières-Seigneuries	15,7
Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	16,0
Commission scolaire de Charlevoix	16,2
Commission scolaire des Patriotes	16,5
Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup	16,6
Commission scolaire René-Lévesque	16,6
Commission scolaire de la Côte-du-Sud	16,7

## 10.3 ÉHDAA EN CLASSE SELON LES RÉGIONS

**TABLEAU XII** ÉHDAA PAR RÉGION

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

### Proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire et en classe spécialisée par région administrative, réseau public

Région administrative	2002-2003		2005-2006		2009-20010(P)	
	Classe ordinaire	Classe spécialisée	Classe ordinaire	Classe spécialisée	Classe ordinaire	Classe spécialisée
<b>Abitibi-Témiscamingue (08)</b>	65,0 %	31,3 %	67,9 %	29,7 %	73,0 %	24,6 %
<b>Bas-Saint-Laurent (01)</b>	62,5 %	35,6 %	68,8 %	29,8 %	71,6 %	27,7 %
<b>Capitale-Nationale (03)</b>	66,9 %	27,6 %	68,4 %	26,3 %	68,4 %	26,9 %
<b>Centre-du-Québec (17)</b>	50,8 %	24,4 %	64,7 %	22,8 %	71,4 %	24,4 %
<b>Chaudière-Appalaches (12)</b>	60,3 %	37,6 %	61,5 %	37,0 %	66,9 %	32,0 %
<b>Côte-Nord (09)</b>	59,2 %	38,9 %	64,1 %	34,6 %	65,7 %	32,8 %
<b>Estrie (05)</b>	66,5 %	29,1 %	67,1 %	27,7 %	67,9 %	27,5 %
<b>Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine (11)</b>	60,9 %	38,1 %	71,1 %	28,0 %	78,5 %	20,6 %
<b>Lanaudière (14)</b>	63,2 %	26,5 %	66,8 %	25,0 %	63,3 %	29,4 %
<b>Laurentides (15)</b>	54,1 %	41,1 %	58,9 %	37,4 %	63,3 %	33,9 %
<b>Laval (13)</b>	43,6 %	44,2 %	46,7 %	42,8 %	54,2 %	42,5 %
<b>Mauricie (04)</b>	52,9 %	39,7 %	54,7 %	38,6 %	63,0 %	32,4 %
<b>Montérégie (16)</b>	58,0 %	38,0 %	60,0 %	36,5 %	63,1 %	33,6 %
<b>Montréal (06)</b>	61,3 %	28,2 %	66,4 %	24,2 %	65,5 %	26,6 %
<b>Nord-du-Québec (10)</b>	51,8 %	48,0 %	48,9 %	48,9 %	49,2 %	48,8 %
<b>Outaouais (07)</b>	71,3 %	28,5 %	73,2 %	26,6 %	70,8 %	28,9 %
<b>Saguenay—Lac-Saint-Jean (02)</b>	57,7 %	40,8 %	58,9 %	40,2 %	56,9 %	42,9 %
<b>TOTAL</b>	<b>60,1 %</b>	<b>33,6 %</b>	<b>63,4 %</b>	<b>31,2 %</b>	<b>65,1 %</b>	<b>30,7 %</b>

(P) Ces données sont provisoires

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

## 10.4 NIVEAU D'INCLUSION SELON LES RÉGIONS

Le constat du tableau pour 2009-2010 : Les régions avec le plus d'inclusion en classe ordinaire : Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (78,5%), Abitibi-Témiscamingue (73,0%), Bas-St-Laurent (71,6%), Outaouais (70,8%). Et les régions avec le moins d'inclusion en classe ordinaire : Nord-du-Québec (49,2%), Laval (54,2%), Saguenay-Lac-St-Jean (56,9%), Mauricie (63,0%), Montérégie (63,1%), Lanaudière (63,3%), Laurentides (63,3%).

Il existe des différences entre les commissions scolaires francophones et les commissions scolaires anglophones dans l'organisation des services pour les ÉHDAA, ces dernières ayant opté pour desservir principalement leurs élèves en classe ordinaire. En effet, plusieurs régions présentent jusqu'à un taux d'intégration de 100% pour les élèves des commissions scolaires anglophones» (Gouvernement du Québec, 2010, p. 18).

# 11

## SERVICES AUX ÉHDAA

Où sont les forces et les faiblesses des services offerts aux ÉHDAA par le gouvernement? Sont-ils efficaces? Ont-ils été évalués? Comment ont-ils évolué dans les dernières années (inclure coûts et nombre de ressources humaines si possible)? Est-ce que certaines commissions scolaires ont des approches qui semblent donner de meilleurs résultats? Est-ce que, plus, pourrait être fait au préscolaire (incluant avec la transition)?

### 11.1 ÉHDAA SELON LE GROUPE DE DIFFICULTÉ

TABLEAU XIII DÉCLARATION DES EFFECTIFS SCOLAIRES

Tiré de: Gouvernement du Québec, 2009  
Source : MELS, Déclaration des effectifs scolaires (EDM)

#### Nombre et part des ÉHDAA selon le groupe de difficulté et le type de regroupement

GROUPE D'ÉLÈVES		ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ		ÉLÈVES HANDICAPÉS	
		N	%	N	%
CLASSE ORDINAIRE	1999-2000	68 689	58,4	5 576	37,4
	2002-2003	74 722	63,7	6 681	37,1
	2006-2007	84 232	66,5	9 061	38,4
CLASSE SPÉCIALE	1999-2000	44 394	37,7	5 486	36,8
	2002-2003	38 082	32,5	7 205	40,0
	2006-2007	38 806	30,6	10 505	44,6
AUTRE	1999-2000	4 560	3,9	3 833	25,7
	2002-2003	4 502	3,8	4 112	22,8
	2006-2007	3 642	2,9	4 008	17,0
TOTAL	1999-2000	117 643	100	14 895	100
	2002-2003	117 306	100	17 998	100
	2006-2007	126 680	1100	23 574	100

## 11.2 CADRE D'APPRENTISSAGE INCLUSIF ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Tout compte fait, le cadre d'apprentissage inclusif ne semble pas désavantager la plupart des élèves ayant des besoins particuliers sur le plan scolaire. Dans bien des cas, l'intégration semble même représenter un avantage, comparativement à l'apprentissage en milieu spécialisé. La prépondérance de la preuve confirme l'obtention de résultats scolaires positifs en contexte d'intégration chez les élèves ayant des besoins particuliers. Toutefois, les résultats ne sont pas homogènes et les valeurs de l'effet sont faibles dans l'ensemble. Bien que l'intégration semble généralement préférable, ces deux réserves portent à croire que des facteurs autres que le cadre d'apprentissage (la qualité de l'enseignement étant le facteur le plus évident) sont probablement des déterminants plus importants de la réussite scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage (CCA, 2009, p. 7);

De 2002-2003 à 2009-2010, le taux d'intégration national en classe ordinaire est passé de 60% à 65% (Gouvernement du Québec, 2010).

Il appert que le renforcement des capacités des enseignants afin qu'ils soient adéquatement outillés pour répondre aux besoins particuliers des élèves ayant des incapacités est probablement l'étape la plus importante de la réussite scolaire de ces derniers (CCA, 2009, p. 8).

La mixité des résultats et les modestes avantages de l'intégration donnent à penser qu'un simple placement dans un contexte scolaire inclusif n'offre pas de garantie de réussite. Les cadres d'apprentissage dans lesquels les élèves ayant des besoins particuliers ont obtenu de bons résultats scolaires se démarquaient par un soutien adéquat mis à leur disposition, plus grand que celui offert aux élèves en général. Bien souvent, un tel soutien fait appel à l'enseignement en équipe ou à une collaboration intensive avec un expert qualifié de l'éducation spécialisée. Le simple fait de placer dans une classe un élève ayant des besoins d'apprentissage particuliers ne garantit en rien sa réussite scolaire (CCA, 2009, p. 8).

Les cadres inclusifs couronnés de succès ont en commun de vouloir « éviter de réunir dans un même groupe un nombre disproportionné d'élèves ayant des incapacités ». Les enseignants sont plus à même de veiller à un apprentissage efficace et personnalisé s'ils ont dans leur groupe un nombre raisonnable d'élèves ayant des besoins particuliers. Pour des raisons analogues, la taille des groupes est elle aussi susceptible de jouer un rôle crucial dans la réussite de l'intégration (CCA, 2009, p.8).

Peu d'études concluent qu'il est profitable de séparer les élèves ayant des besoins particuliers du reste des jeunes. Cependant, la majorité d'entre elles concluent que l'intégration présente seulement des avantages modestes ou non significatifs sur le plan statistique. L'éducation scolaire étant indissociable de leur bien-être social, si les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage sont plus à l'aise et confiants dans un milieu spécialisé – par exemple, dans le cas des élèves ayant une déficience auditive, des troubles de l'apprentissage ou certains troubles affectifs – éducateurs et décideurs auront à faire preuve de vigilance, car l'intégration n'est pas la panacée. Par ailleurs, certains besoins d'apprentissage particuliers peuvent convenir mieux que d'autres au placement en contexte inclusif. Dans ces cas, les conseils et les écoles gagneront à mettre en place une gamme de services pour leurs étudiants ayant des besoins particuliers (CCA, 2009, p. 10).

## 11.3 ALLOCATION DES RESSOURCES

TABLEAU XIV DÉCLARATION DES EFFECTIFS SCOLAIRES

Tiré de: Gouvernement du Québec, 2010

### Ressources allouées en adaptation scolaire (en dollars). Année scolaire 2008-2009

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

En 2008-2009, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentaient 18% de l'effectif scolaire total alors que le Ministère allouait 27,6% des ressources pour les services à leur intention» (Gouvernement du Québec, 2010, p. 23).

De plus, on observe que le personnel de soutien est plus que deux fois plus nombreux que le personnel professionnel à intervenir dans les commissions scolaires auprès des ÉHDAA et que ce sont les techniciens en éducation spécialisée qui sont présents en plus grand nombre (Gouvernement du Québec, 2010, p. 29).

## 11.4 CATÉGORIES DES PROFESSIONNELS TRAVAILLANT AVEC LES ÉHDAA

TABLEAU XV RESSOURCES PROFESSIONNELLES

Tiré de: Gouvernement du Québec, 2009  
Source : MELS, Direction générale de relations du travail, septembre 2010

### Statistiques sur les professionnels travaillant notamment avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (en équivalents temps plein)

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

## 11.5 PERSONNEL DE SOUTIEN

TABLEAU XVI RESSOURCES AU NIVEAU DU PERSONNEL DE SOUTIEN

Tiré de: Gouvernement du Québec, 2009  
Source : MELS, Direction générale de relations du travail, septembre 2010

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

Services éducatifs complémentaires	2002-2003	2005-2006	2008-2009
Technicien en éducation spécialisée	2 854,3	3 446,1	4 434,6
Technicien-interprète	100,0	108,8	89,2
Technicien en écriture braille	9,6	8,5	11,2
Technicien en travail social	155,4	198,7	239,1
Technicien en toxicomanie	4,5	-	-
Préposé aux élèves handicapés	966,7	1 150,0	1 361,9
<b>TOTAL</b>	<b>4 090,5</b>	<b>4 932,1</b>	<b>6 136,0</b>

## 11.6 AJOUT DE RESSOURCES ENSEIGNANTES

### TABLEAU XVII RESSOURCES AU NIVEAU DU PERSONNEL DE SOUTIEN

Tiré de: Gouvernement du Québec, 2009  
Source : MELS, Direction générale de relations du travail, septembre 2010

#### Ajout de ressources enseignantes, 2006-2007 à 2008-2009

Enseignants orthopédagogues (primaire)	Enseignants ressources (secondaire)	TOTAL
653,12	618,10	1 271,22

## 11.7 VARIATIONS DE L'EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE

L'intégration en classe ordinaire pour les élèves handicapés est loin d'être une chose assurée sur l'ensemble du territoire québécois. Pourtant, certaines commissions scolaires semblent très bien tirer leur épingle du jeu : 1) en respectant les principes de la Loi sur l'instruction publique et de la Politique de l'adaptation scolaire; 2) en adoptant un cadre organisationnel inspiré des récentes avancées internationales en matière de droit à l'éducation; 3) en élaborant une offre de services respectueuse des principes de l'éducation inclusive. (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 62).

«Force est de constater qu'il n'existe que bien peu de commissions scolaires qui ont su soutenir des pratiques effectives d'inclusion scolaire de manière continue et sur un terme suffisamment long pour qu'on puisse en mesurer les effets. La Commission scolaire Lester-B.-Pearson, qui gère 70 établissements scolaires situés dans l'ouest de l'île de Montréal et dans la péninsule de Vaudreuil-Soulanges, [...] constitue une heureuse exception à cet égard. Cette commission scolaire fut l'une des premières à emprunter la voie de l'éducation inclusive au Québec en s'engageant officiellement à scolariser les élèves handicapés en classe ordinaire dès 1984 [...] L'expérience d'inclusion scolaire vécue à la CS Lester-B.-Pearson [...]. Elle paraît présenter un modèle à haute performance à plus d'un égard : 1) parmi les commissions scolaires qui possèdent les clientèles les plus importantes, elle est aussi l'une de celles qui accueillent le plus fort contingent d'élèves HDAA. La présence de ces élèves dans les classes ordinaires n'est donc pas une réalité marginale pour le personnel éducatif de la CS Lester-B.-Pearson; 2) de toutes les politiques relatives à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exigée en vertu de l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique, celle de la CS Lester-B.-Pearson est l'une des plus élaborée en ce qui a trait à l'organisation du soutien aux élèves et aux enseignants en classe ordinaire; 3) la CS Lester-B.-Pearson est l'une des quatre commissions scolaires québécoises qui maintiennent un taux d'intégration aussi élevé à l'ordre d'enseignement secondaire autant qu'à l'ordre préscolaire et primaire»

- (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 62-63).

« Le département des services aux élèves de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson met à la disposition des établissements scolaires un nombre important de ressources professionnelles qui permettent de mettre en œuvre les plans d'intervention adaptés.» Notons principalement les ressources suivantes : des enseignants spécialisés qui prodiguent des enseignements personnalisés ou en petits groupes d'élèves qui assistent les enseignants titulaires avec des modifications de programme, et coordonnent le soutien. [...]; un service d'intervention précoce en alphabétisation [...]; des psychologues fournissant de services d'intervention, de consultation et d'évaluation (présents dans chaque école); des conseillers d'orientation qui offrent un soutien aux élèves du secondaire pour effectuer une transition harmonieuse vers le marché du travail (présents dans chaque école secondaire); des préposés aux élèves handicapés, connus également sous le titre de « soutien à l'intégration », qui assistent les élèves HDAA dans leurs activités quotidiennes au sein de l'école. Chaque école se voit allouer un nombre d'heures de soutien en fonction de l'ensemble des besoins spéciaux exprimés, et ce, indépendamment des types de handicap qu'on y retrouve; des techniciens en éducation spécialisée (TES) qui interviennent directement dans les classes ordinaires et développent des programmes éducatifs pour les élèves HDAA inscrits; des responsables de stages qui agissent au sein de l'école secondaire en tant que lien avec les ressources communautaires et assistent l'intégration au marché du travail. [...] des orthophonistes fournissant des services d'intervention et d'évaluation pour les élèves ayant des difficultés d'élocution et langagières, des services de consultation pour les enseignants et des programmes pour la maison et l'école (présents dans chaque école); des spécialistes des troubles du spectre autistique réunis au sein d'une équipe multidisciplinaire de professionnels [...] qui fournit des services d'évaluation, de consultation, d'intervention et des programmes de développement pour les élèves autistes

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec, 2007, p. 63-64).

«Depuis une vingtaine d'années, le Nouveau-Brunswick constitue un terreau fertile pour les expériences les plus novatrices en matière d'inclusion scolaire. [...] le gouvernement néo-brunswickois fut, à l'échelle mondiale, l'un des premiers à entreprendre la fermeture des classes et des écoles spécialisées, et ce, dès le début des années 1980»

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 55).

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

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 40).

Catalogne : « politique d'intégration scolaire qui vise à créer des écoles inclusives où tous les élèves ont accès à une formation de base qui respecte leurs capacités cognitives et leur rythme d'apprentissage, et ce, dans le cadre le plus normalisant possible. [...] Tous les établissements scolaires ont vocation à devenir des établissements d'intégration [...]. L'intégration en classe ou en école ordinaire constitue un objectif qui non seulement peut être poursuivi, mais qui se doit de l'être, sauf s'il est objectivement établi que les besoins particuliers d'un élève ne peuvent être satisfaits au sein des structures ordinaires d'enseignement»

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 40-41).

«L'Italie fait figure, depuis de nombreuses années déjà, de véritable modèle en matière d'intégration scolaire. Dès le début des années 1970, ce pays a fait le choix de l'intégration à l'école ordinaire pour tous les élèves handicapés, indépendamment de la nature ou de la gravité du handicap vécu par ceux-ci. Ce choix délibéré de l'État italien donne aujourd'hui des fruits particulièrement impressionnants : en Italie, aujourd'hui, 1,52% des élèves sont reconnus comme vivant des situations de handicap. Dans l'ensemble, 97,80% sont scolarisés dans des classes ordinaires»

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 43).

«Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la Grande-Bretagne a connu un passage plus ou moins rapide d'un système scolaire extrêmement ségrégatif à une intégration quasi généralisée des élèves handicapés au cadre régulier d'enseignement. En 2004, pour l'Angleterre seulement, on observait que 0,82% des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers fréquentaient des classes ou des écoles spécialisées (Rustemier et Vaughan, 2005)

(dans Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 47).

# 12

## QUELS SONT LES SERVICES OU LES PROGRAMMES OFFERTS PAR LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AUX ÉHDAA?

---

Plusieurs exemples illustrent le rôle des organismes communautaires dans la création des programmes destinés à améliorer l'offre des services en faveur d'un ou de plusieurs catégories des élèves HDAA. Il en est ainsi de la programmation de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). Celui-ci offre un Service de soutien à la personne afin d'aider les personnes handicapées, leur famille et leurs proches dans leurs démarches, et ce, dans différents domaines, dont celui de l'intégration scolaire. Ce service de l'OPHQ propose des renseignements, des conseils et des références, selon les besoins des personnes. Le service de soutien peut également assister la personne, que ce soit pour la conseiller dans ses contacts avec pistes action. Les organismes concernés ou pour l'accompagner dans ses démarches. L'OPHQ a également développé la trousse *On s'élève!* qui propose des outils de sensibilisation au potentiel éducatif des personnes handicapées. Par des activités simples et bien expliquées, elle veut sensibiliser les jeunes à la différence. La trousse s'adresse au personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire. (<http://www.camo.qc.ca/documentation/etudesaccessibles.pdf>)

Dans le même ordre d'idée, la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec, en partenariat avec l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, mène depuis 1995, un projet qui vise l'insertion sociale des enfants handicapés par leur intégration dans les services de garde en milieu scolaire. Les actions du projet ont répondu aux besoins de sensibilisation, de formation et de soutien de milliers d'éducatrices en services de garde du Québec. Plusieurs documents éducatifs leur ont été fournis. Chaque année, l'ISEHMS offre des ateliers de formation et les services d'une conseillère à l'intégration. Les volets d'activités du Projet ISEHMS sont réalisés grâce au financement de l'Agence de santé publique du Canada dans le cadre du Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE), en accord avec la province de Québec.

(<http://www.isehms.qc.ca/isehms.html>)

Enfin il y a le cas du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre qui travaille en partenariat avec plusieurs organismes et le réseau Éducation Formation Handicap, pour aider à mieux connaître les ressources offertes aux élèves en situation de handicap, de même que les mécanismes pour y accéder. C'est cela que l'on retrouve par exemple dans le guide élaboré intitulé : *Pour des études accessibles – Du préscolaire à l'université.*

([http://rire.ctreq.qc.ca/2014/01/etudes\\_accessible/](http://rire.ctreq.qc.ca/2014/01/etudes_accessible/))

# 13

## PISTES D' ACTIONS

(accent mis sur la prévention ou les interventions primaires et sur les élèves HDAA vivant en milieu défavorisés). Qu'est-ce que les divers ministères et paliers gouvernementaux pourraient faire pour améliorer les services aux élèves HDAA? (accent sur la cohésion et sur la petite enfance)

---

La mise en œuvre d'une approche de prévention et d'intervention rapide tout au long du parcours scolaire demeure un défi pour les milieux scolaires. Les interventions préventives généralement mises en place visent souvent les élèves du préscolaire et, au primaire, le développement d'habiletés sociales ou le soutien aux devoirs. Une attention particulière dès les premières manifestations des difficultés est toutefois nécessaire à tout moment et tout au long de la scolarisation (Gouvernement du Québec, 2010, p. 55).

« Pour assurer l'accès en toute égalité à l'éducation et à la réussite éducative des personnes handicapées, la Commission est d'avis que l'adoption d'un cadre d'organisation des services éducatifs inspiré du principe de l'éducation inclusive est nécessaire. 1) Favoriser l'émergence d'une vision solide et partagée des principes de l'inclusion. [...] 2) Offrir une formation initiale qui permet aux futurs enseignants d'avoir une meilleure connaissance de la diversité des besoins éducatifs des personnes handicapées et d'y répondre adéquatement. 3) S'assurer que les ressources spécialisées viennent en appui aux classes ordinaires des établissements d'enseignement régulier. [...] il importe que les ressources spécialisées ne soient pas concentrées dans les établissements spécialisés, mais qu'elles soient intégrées aux établissements réguliers [...]. 4) Favoriser le développement de pédagogies conformes aux principes de l'inclusion au sein de chaque classe ordinaire. 5) S'assurer que les modalités d'évaluation des apprentissages tiennent compte des limitations des élèves. 6) Rechercher activement la participation des parents dans la définition des services qui permettront de répondre aux besoins de l'élève. Pour assurer la réussite éducative de l'élève handicapé, il importe que l'école tisse des liens étroits avec la famille. »

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2009, p.7-8)

« Pour atteindre cet objectif, nous considérons [...] que les paramètres suivants doivent être réunis : de préférence, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) privilégie une démarche progressive vers l'inclusion qui permet aux acteurs du milieu scolaire de s'approprier graduellement les principes et les pratiques propres à cette approche éducative [...]. À cet égard, le Ministère met en œuvre une stratégie de développement du leadership qui permet de favoriser l'émergence d'une vision solide et partagée de l'inclusion dans l'ensemble du réseau éducatif québécois. [...], un programme de formation pour l'ensemble des décideurs du réseau est mis en place [...]. Ces décideurs sont appelés à agir à titre de promoteurs (agents multiplicateurs) du modèle d'inclusion scolaire [...]. Pour s'assurer d'une homogénéité dans les pratiques destinées à répondre aux besoins éducatifs spéciaux en classe ordinaire, le Ministère développe et diffuse un code de pratique similaire à celui qui fut adopté en Grande-Bretagne. [...] Un tel code peut notamment proposer un guide de rédaction du plan d'intervention adapté (PIA) [...] peut également proposer un guide de rédaction de la politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA [...]. Dans la sanction des études primaires et secondaires des élèves à besoins particuliers, le Ministère privilégie une évaluation formative plutôt que sommative. [...]. L'identification précoce des besoins éducatifs spéciaux, ainsi que l'intervention spécialisée en milieu préscolaire doit recevoir une attention particulière. Cet axe d'intervention constitue une priorité de l'éducation dans plusieurs États qui ont fait le choix de l'inclusion : Catalogne, Italie, Grande-Bretagne, Norvège et Nouveau-Brunswick. Ainsi, en collaboration avec le Ministère de la Famille, le MELS s'assure que le réseau des services de garde pour la petite enfance accueille

les élèves à besoins particuliers, sans discrimination aucune, et prodigue les services éducatifs nécessaires à leur plein épanouissement. À cet égard, le gouvernement du Québec peut envisager d'en faire une obligation légale, comme c'est le cas en Italie, depuis l'adoption de la loi-cadre de 1992. Des ententes de services entre les commissions scolaires et les centres de la petite enfance sont négociées de manière à ce que ces dernières puissent bénéficier des ressources spécialisées présentes dans les établissements primaires et secondaires. Ces ressources doivent apporter une contribution significative aux efforts d'adaptation du programme éducatif des centres de la petite enfance aux besoins éducatifs particuliers. Les ententes signées entre les commissions scolaires et les centres de la petite enfance font l'objet d'une autorisation préalable des ministères concernés. Le Ministère propose un programme complémentaire d'études destiné aux élèves à besoins particuliers qui, au terme du cheminement scolaire obligatoire<sup>50</sup>, n'ont pu remplir l'ensemble des exigences du programme de formation de l'ordre secondaire d'enseignement. Tout comme le programme de « garantie sociale » catalan, le programme complémentaire doit préparer les élèves à besoins particuliers à négocier une entrée heureuse dans le monde du travail et ultimement, favoriser l'intégration sociale la plus complète pour ceux-ci. [...] Nouvelles dispositions réglementaires précisant les ratios d'élèves par enseignant régulier, ainsi que par enseignants spécialisés ou autres professionnels gagneraient à être adoptées. [...] Il importe, enfin, de souligner que les efforts actuels pour abaisser le ratio d'élèves par enseignant régulier soient maintenus [...]. Le Ministère met sur pied un fonds spécial visant à encourager les pratiques innovantes en matière d'intégration scolaire. »

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 73-75)

« Le passage vers une structure organisationnelle qui privilégie l'inclusion scolaire devrait faire l'objet d'une prise de position claire du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). [...] il serait opportun d'introduire dans la Loi sur l'instruction publique de nouvelles dispositions qui viendraient préciser les rôles de chaque intervenant du milieu éducatif dans le processus d'inclusion scolaire [...]. »

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007, p. 83)

Une récente enquête de l'UNESCO (2009) [...] présente une synthèse d'études de cas menées dans différents pays. [...] Afin de réaliser pleinement les engagements internationaux, il est maintenant recommandé de porter attention à la qualité de l'enseignement afin d'atteindre des niveaux d'apprentissage plus élevés. Plus concrètement, cette étude recommande plusieurs actions : améliorer des infrastructures et les autres ressources éducatives, notamment le matériel didactique ainsi que la formation initiale et la formation continue du personnel; faire évoluer les contenus et les processus éducatifs, notamment en matière d'évaluation des apprentissages, et insister sur le développement des compétences en lecture, en écriture et en mathématique en se basant sur les données de la recherche; réaliser un changement de mentalité pour mieux comprendre le concept d'inclusion : dans une approche inclusive, les difficultés scolaires ne sont pas attribuées principalement à l'individu, mais à l'école et au système éducatif (les progrès de l'élève ne dépendent pas exclusivement de ses caractéristiques personnelles, mais du type d'offres et de soutien qu'il reçoit); adapter le mode d'organisation et de gestion de l'école et améliorer les compétences de la communauté pour appuyer l'école dans sa responsabilité collective, notamment en prévoyant un soutien aux enseignants et en favorisant le partenariat entre l'école, les parents et la communauté; redéfinir le rôle et les attributions des enseignants, notamment pour faciliter le travail en équipe; revoir les relations entre les élèves et les enseignants, notamment en tenant compte des facteurs affectifs et sociaux de l'apprentissage et afin de favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages ainsi que l'apprentissage collaboratif et réflexif. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (UNESCO, 2010) corrobore ces résultats et montre que la qualité des apprentissages constitue, avec l'amélioration du financement de l'éducation, un des défis les plus importants à relever pour l'ensemble de la communauté internationale, les pays développés faisant face aussi à des taux importants d'abandon scolaire chez leurs élèves.

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 43-44)

«Lors des consultations ministérielles de 2007, les participants ont particulièrement insisté sur la formation initiale et sur la formation continue des enseignants, qui pourraient être mieux ajustées à la réalité de la société et des élèves d'aujourd'hui. [...] particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise de méthodes pédagogiques et de modalités d'intervention variées pouvant répondre aux besoins diversifiés des élèves de la classe ordinaire.

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 52)

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

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 54)

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

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 55)

« Considérant les pratiques jugées les plus efficaces sur le plan des résultats pour les élèves et des coûts, à savoir : la vision partagée d'une école publique inclusive et de qualité, la conviction que tous les élèves peuvent réussir s'ils bénéficient des interventions appropriées à leur situation et que cette réussite peut se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, la prévention et l'intervention rapide, le soutien quotidien aux élèves et aux enseignants, le soutien individualisé de chaque élève, la composition équilibrée des classes ordinaires, le rehaussement de la qualité et de l'efficacité des pratiques pédagogiques et des interventions éducatives, la diversification des modèles organisationnels et le soutien des écoles. »

(Gouvernement du Québec, 2010, p. 59)

La loi attribue à la commission scolaire un rôle important dans ce domaine. Elle prévoit, entre autres, qu'elle doit :

- adapter les services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon leurs besoins (*LIP, art. 234*);
- adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves (*LIP, art. 235*);
- former un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (*LIP, art. 185*)

(Fédération des comités de parents du Québec, 2009, p. 3)

La Loi sur l'instruction publique (*LIP, art. 15*) prévoit que la commission scolaire peut, dans certains cas, exempter un élève de fréquenter l'école. Entre autres motifs, elle peut le faire, à la demande des parents, pour un enfant « en raison d'un handicap physique ou mental qui l'empêche de fréquenter l'école ». Toutefois, elle doit au préalable consulter le CCSEHDAA.

(Fédération des comités de parents du Québec, 2009, p.8)

# 14

## QUELS PROGRAMMES OU SERVICES POUR ÉHDAA POURRAIENT ÊTRE OFFERTS PAR LE SECTEUR DE L'ÉCONOMIE SOCIALE (OBNL, FONDATIONS) AFIN DE COMPLÉTER CEUX OFFERTS PAR LES ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX?

Les politiques ministérielles encouragent le développement d'une collaboration et d'un continuum entre les différents services. Toutefois, les dispositifs mis en place ne suffisent pas pour soutenir la transition en faveur des enfants handicapés ou à risque, au cours de différents processus d'apprentissage. Cela a des conséquences à long terme au sujet de l'efficacité des interventions reçues dès la petite enfance.

Toute expérience de soutien au processus de transition s'avère nécessaire en vue d'accroître les services basés sur le renforcement des apprentissages et les acquis de l'enfant, du point de vue de ses forces et de ses besoins (Repetto et Corr ea, 1996). Des expériences issues du milieu scolaire aident à rappeler que les curriculums sont variés pour des enfants ayant des besoins particuliers. Aucun professionnel du milieu scolaire ne peut offrir un programme unique à tous ces enfants. A cela s'ajoute la recherche de précisions sur les responsabilités fonctionnelles de chacun (Fowler, Schwartz et Atwater, 1991; Repetto et Corr ea, 1996). En effet, étant donné que la liste des élèves et la nomination du personnel enseignant et de soutien ne sont souvent disponibles que tard, à la fin de juin ou au début de septembre. Cela n'est pas de nature à aider les professionnels pour se dégager de tâches habituelles et contourner les insuffisances en matière de soutien et de budget (Kagan et Neuman, 1998).

Les professionnels du secteur scolaire pourront profiter du soutien des intervenants qui connaissent l'enfant, pour favoriser l'adaptation de celui-ci et de sa famille et offrir un suivi personnalisé (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000; Agran et Morgan, 1991; McDonald, Kysela, Siebert, McDonald et Chambers, 1989; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).

Dans une telle optique, le rapport MacKay recommande la promotion non seulement d'une école axée sur l'enfant et ses besoins, mais aussi la préconisation des communautés axées sur l'école. Les écoles ne peuvent pas modifier, seules, la façon dont les enfants sont éduqués. Elles peuvent toutefois y arriver en partenariat avec la société en général, les ministères, le secteur privé, les groupes communautaires, les parents, les élèves et le grand public. Pour cela, il est important de mettre davantage l'accent sur l'école comme le centre de la communauté : « Les écoles devraient, non seulement être plus centrales pour nos communautés, mais elles devraient s'ouvrir et accueillir l'ensemble de la communauté » (MacKay, 2006, p. 199, dans Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec, 2007, p. 57).

La préparation adéquate de l'enfant nécessite le soutien à l'adaptation de la part des services d'accueil (Hanson, 1999; Repetto et Corr ea, 1996). Pour déterminer les objectifs à travailler avec l'enfant, le service de garde et la famille, le plan d'intervention offre une pratique systématique utilisée avec succès, en concertation avec le milieu scolaire. Par ailleurs, il y a du soutien à obtenir des Centres de santé et de services sociaux (CSSS), en vue d'accroître les collaborations avec le milieu scolaire. Pour les élèves du secondaire et ceux en attente d'une insertion au travail, il est nécessaire d'avoir des alternatives dans une collaboration avec l'ensemble des acteurs du domaine (habitation, services municipaux ou centraux, services public et sans but lucratif).

Enfin, il convient de noter que la participation des différents paliers de services permet une meilleure connaissance du processus de transition, pour en améliorer les pratiques. Dans l'aide aux élèves à risque d'exclusion scolaire (au niveau secondaire), des travaux analysés font ressortir un cas illustratif de collaboration intersectorielle en faveur des « exclus » de l'intérieur (Baby, 2003). Il s'agit en outre des expériences pédagogiques du Mouvement des CFER (Centre de formation en entreprise et récupération). Ce mouvement rassemble des élèves en quasi rupture avec les filières de formation ordinaire au secondaire pour en faire des agents actifs de promotion du développement durable qui modifient à la hausse leurs propres aspirations scolaires et professionnelles. De telles expériences ne sont possibles que dans la mesure où s'installent différentes formes de collaboration entre l'école et les secteurs de l'économie sociale.

## GRILLE DE LECTURE N° 1CJ

Identification de l'agent :	Date :
<b>1. TITRE DE L'ARTICLE OU DU DOCUMENT</b>	
<b>(A) Description générale de l'article</b>	
1.1 Lien Internet	
1.2 No de l'article ou du document	1.3 Date de consultation novembre 2013
1.4 Nom de la revue ou de l'éditeur	1.5 ISSN ou ISBN
<b>2. Auteur(s)</b>	
3. Date de la publication	4. Lieu d'origine
4.1 Type de document	4.2 Lieu de cueillette
<b>5. Groupes de personnes ou d'élèves étudiés</b>	
<b>6. Type de répondants en fonction des outils de collectes de données</b>	
6.1 Enseignants (catégorie 1)	6.2 Directeurs (catégorie 2)
6.3 Élèves (catégorie 3)	6.4 Intervenants (catégorie 4)
6.5 Gestionnaires (catégorie 5)	6.6 Usagers (catégorie 6)
6.7 Parents ou aidants naturels (catégorie 7)	6.8 Autres (catégorie 8)
<b>7. Types de répondants en fonction d'autres sources de données</b>	
7.1 Enseignants (catégorie 1)	7.2 Directeurs (catégorie 2)
7.3 Élèves (catégorie 3)	7.4 Intervenants (catégorie 4)
7.5 Gestionnaires (catégorie 5)	7.6 Usagers (catégorie 6)
7.7 Parents ou aidants naturels (catégorie 7)	7.8 Autres (catégorie 8)
8. Méthodes d'analyse de données	9. Informatique, logiciels et outils technologiques

<b>(B) Description du contenu de l'article</b>	
<b>1- Aperçu général</b>	
<b>Profil des ÉHDAA</b>	
Qui sont-ils ? (diagnostic, âge, occupation)	
Où sont-ils ? (CPE, école primaire, secondaire, etc.)	
Avec qui sont-ils ? (parents, enseignants, éducateurs, psychologues, etc.)	
Quels sont les moyens d'intervention utilisés ?	
<b>2 - Services aux ÉHDAA.</b>	
Type, nature, buts/objectifs, etc.	
Qu'est-ce que cela permet sur le plan des interventions ? Qu'est-ce qui est évalué et quels sont les résultats de ces interventions ?	
Résultats d'études en lien avec ces mesures d'intervention ?	
<b>3 - Quelles sont les pistes d'action envisagées ou à l'étude ?</b>	
Quels sont les obstacles ?	
Quels sont les facilitateurs ?	
Quelles sont les finalités ?	
Place à l'innovation possible ?	
<b>2 DÉTAIL DE L'ARTICLE</b>	
2.1 Problématique	
2.2 Cadre conceptuel, approche théorique, modèle théorique de référence	
2.3 Synthèse ou extraits des objectifs	
2.4 Synthèse ou extraits des résultats	
2.5 Synthèse ou extraits des retombées	
2.6 Recommandations partielles suggérées dans l'article	
2.7 Références bibliographiques (3 ou 4)	

Catégories	Codes	Descriptions
ÉHDAA	Profil	Profil ÉHDAA, âge, diagnostic, caractéristiques particulières, statut (enfant, élève, étudiant, usager), etc.
ÉHDAA	Contexte	Les personnes avec qui ils sont (parents, éducateurs, psychologues, etc) et le lieu (à l'école avec leur enseignant).
ÉHDAA	Intervention	Ce que l'élève reçoit comme moyens d'intervention (sport, lecture), les pratiques sur le terrain.
Organisation des services offerts	Type, nature	Description de l'organisation des services, ressources humaines et financières, façons de faire, par qui.
Organisation des services offerts	Constats	Que donnent ces interventions? Sont-elles efficaces? Certains organismes ont-ils des approches qui donnent de meilleurs résultats? etc.
Organisation des services offerts	Suggestions	Suggestions données pour l'organisation des services, pour réaliser de meilleures interventions, etc.
Organisation des services offerts	Buts et objectifs	Pourquoi cette intervention? Dans le but d'obtenir quels comportements, quels résultats?
Perspectives	Résultats	Résultats de l'étude. Qu'est-ce que les mesures mises en place et évaluées dans l'étude démontrent, apportent? etc.
Perspectives	Obstacles	Quels sont les obstacles observés qui rendent l'intervention ou la mesure difficile? Quels sont les obstacles rencontrés pour l'intégration des ÉHDAA? Faiblesses des services.
Perspectives	Facilitateurs	Quels sont les facilitateurs observés qui rendent plus aisée l'intervention ou la mesure? Quels sont les facilitateurs observés pour l'intégration des ÉHDAA? Forces des services.
Perspectives	Solutions appliquées	Quelles sont les solutions appliquées, soit pour les obstacles, soit pour la problématique de l'ÉHDAA?
Perspectives	Retombées	Quelles sont les retombées de l'étude et/ou de l'intervention, qu'elles soient positives ou négatives?
Perspectives	Recommandations	Recommandations explicitement formulées dans le projet pour les futures recherches.

Catégories de difficultés telles que décrites dans les recensions statistiques, entre 1980 et 1991\*

	1980-1981	1984-1985	1988-1989	1990-1991
1	Troubles légers	1 Difficulté d'apprentissage légère	1 Difficulté d'apprentissage légère	1 Difficulté d'apprentissage légère,
2	Troubles graves	2 Difficulté d'apprentissage grave	2 Difficulté d'apprentissage grave	2 Difficulté d'apprentissage grave
3	Déficience mentale légère	3 Déficience mentale légère	3 Troubles de conduite et de comportement	3 Troubles de conduite et de comportement
4	Déficience mentale moyenne	4 Déficience mentale moyenne	4 Déficience mentale légère	4 Déficience mentale légère
5	Mésadaptation socio-affective	5 Déficience mentale profonde	5 Déficience mentale moyenne	5 Déficience mentale moyenne
6	Déficience visuelle	6 Méadaptation socio-affective	6 Déficience mentale profonde	6 Déficience mentale profonde
7	Déficience auditive	7 Handicap visuel	7 Déficience motrice légère	7 Déficience motrice légère
8	Infirmes moteur	8 Handicap auditif	8 Déficience motrice grave	8 Déficience motrice grave
9	Infirmes moteur léger et moyen	9 Infirmes motrice	9 Déficience organique	9 Déficience organique
10	Infirmes moteur grave	10 Infirmes motrice cérébrale moyenne	10 Déficience visuelle	10 Déficience visuelle
11	Déficience physique	11 Infirmes motrice cérébrale grande	11 Déficience auditive	11 Déficience auditive
12	Épilepsie	12 Déficience physique	12 Autisme et troubles psychomoteurs / audi-mutité	12 Autisme et troubles psychomoteurs
13	Déviations multiples	13 Épilepsie contrôlée	13 Déficience intellectuelle légère et troubles de comportement	13 Audi-mutité
		14 Déficience intellectuelle et mésadaptation socio-affective	14 Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle	14 Troubles psychopathologiques
		15 Déficience intellectuelle et déficience auditive	15 Déficience intellectuelle légère et déficience auditive	15 Déficience intellectuelle légère et troubles de comportement
		16 Déficience intellectuelle et déficience physique	16 Déficience intellectuelle légère et déficience physique	16 Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle
		17 Méadaptation socio-affective et déficience visuelle	17 Déficience intellectuelle moyenne et troubles de comportement	17 Déficience intellectuelle légère et déficience auditive

		<b>18</b> Mésadaptation socio-affective et déficience auditive	<b>18</b> Déficience intellectuelle moyenne et déficience visuelle	<b>18</b> Déficience intellectuelle légère et déficience physique
		<b>19</b> Mésadaptation socio-affective et déficience physique	<b>19</b> Déficience intellectuelle moyenne et déficience auditive	<b>19</b> Déficience intellectuelle moyenne et troubles de comportement
		<b>20</b> Déficience visuelle et déficience auditive	<b>20</b> Déficience intellectuelle moyenne et déficience physique	<b>20</b> Déficience intellectuelle moyenne et déficience visuelle
		<b>21</b> Déficience visuelle et déficience physique	<b>21</b> Troubles de comportement et déficience visuelle	<b>21</b> Déficience intellectuelle moyenne et déficience auditive
		<b>22</b> Déficience auditive et déficience physique	<b>22</b> Troubles de comportement et déficience auditive	<b>22</b> Déficience intellectuelle moyenne et déficience physique
		<b>23</b> Autres	<b>23</b> Troubles de comportement et déficience physique	<b>23</b> Troubles de comportement et déficience visuelle
			<b>24</b> Déficience visuelle et déficience auditive	<b>24</b> Troubles de comportement et déficience auditive
			<b>25</b> Déficience visuelle et déficience physique	<b>25</b> Troubles de comportement et déficience physique
			<b>26</b> Déficience auditive et déficience physique	<b>26</b> Déficience visuelle et déficience auditive
			<b>27</b> Autres	<b>27</b> Déficience visuelle et déficience physique
				<b>28</b> Déficience auditive et déficience physique
				<b>29</b> Autres

\* Les années de référence correspondent aux changements de catégories.

## D- 1 – PROFIL - CATÉGORIES DES EHDAA RENCONTRÉES (LECTURES CHOISIES)

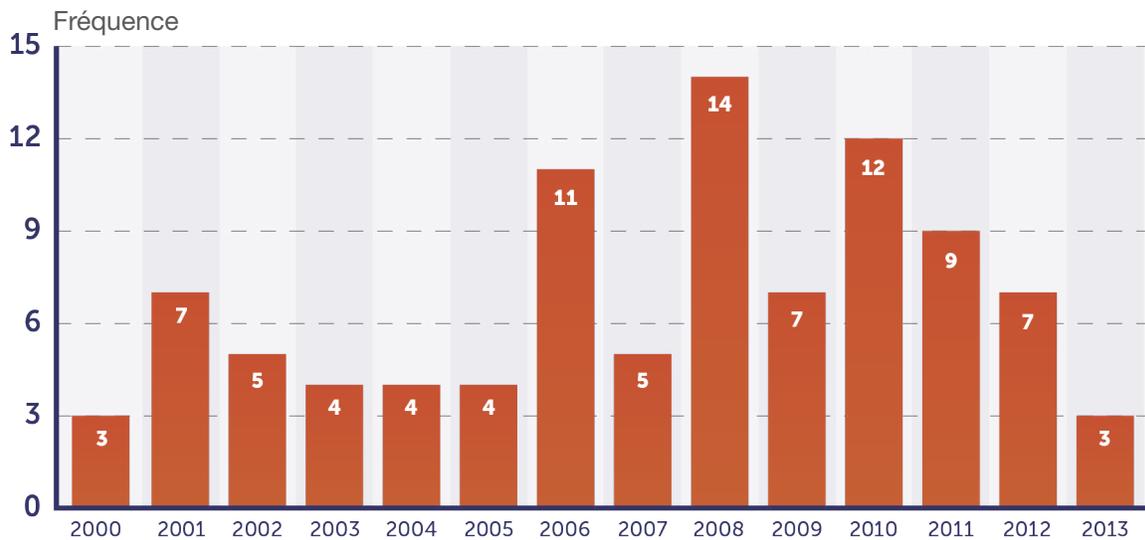
Valeur	Fréquence
Difficultés d'apprentissages	6
Trouble de communication	1
<b>TED/TSA</b>	<b>9</b>
<b>ÉHDAA</b>	<b>11</b>
Troubles intériorisés	2
Adultes avec graves troubles d'apprentissage dans Centre de formation	1
<b>TDHA</b>	<b>9</b>
<b>Troubles de comportement ou conduite</b>	<b>14</b>
Élèves doués	1
Allophones	2
Déficiences auditives	2
<b>DI</b>	<b>15</b>
Élèves à risque	6
Dysphasie	3
Élèves avec des difficultés concomitantes	1
Difficultés/Troubles d'adaptation	1
Élève d'origine ethnique - milieu défavorisé	2
Jeunes phobiques scolaires	1
Jeunes idées suicidaires	2
Ataxie récessive spastique de Charlevoix-Saguenay	1
Syndrome d'alcoolisation fœtale	1
Déficiences visuelles	1
Raccrocheurs (moins de 18 ans)	1
Dyslexie	2
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>

N.B. Les cinq types de profil qui ressortent les plus sont : la déficience intellectuelle, les troubles du comportement, les EDAA en général, les TSA et les TDAH.

## D- 2 – INTÉRÊTS STABLES ET VARIABLES DANS LE TEMPS

Le profil EHDA en général est traité régulièrement tout au long des 13 années choisies dans nos critères. La DI a été explorée à partir de 2005, mais surtout en 2009 et 2010. Les troubles du comportement sont étudiés dès 2001 avec un pic en 2001, 2006 et 2008. Le TDAH est régulièrement traité, avec un pic en 2008. Le TSA est lui aussi régulièrement étudié, avec un pic en 2011.

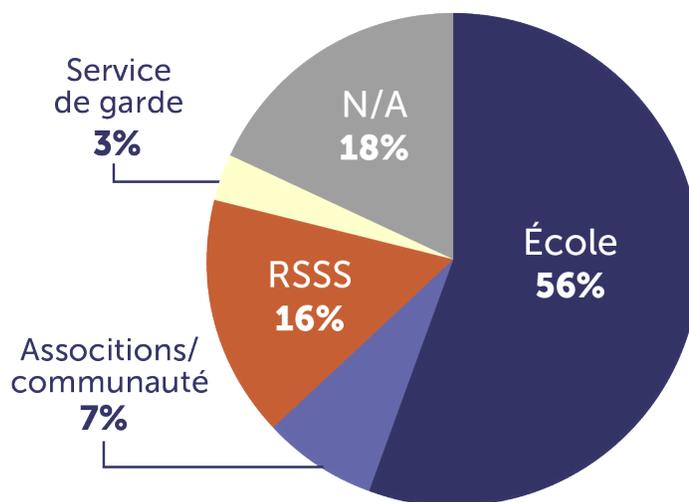
FIGURE 4 ANNEXE D - DISTRIBUTION DES TEXTES SELON L'ANNÉE DE PUBLICATION



## D- 3 – ORGANISATION DES SERVICES

FIGURE 5 ANNEXE D - RÉPARTITION DES TEXTES SELON LES SECTEURS DE SERVICES CONCERNÉS

Selon les lieux cités pour les services dispensés, l'école a une très large part (56%).



**TABLEAU XVIII** ANNEXE D - EXEMPLES D'APPROCHES ET CYCLES D'INTERVENTIONS À L'ÉCOLE

<b>Intervention</b>	<b>Description</b>
<b>La différenciation</b>	L'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre.
<b>L'accompagnement</b>	La pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires. Les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente.
<b>La régulation</b>	Certaines données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves.
<b>La collégialité</b>	Membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre. Tous les intervenants - membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective.
<b>Mesures préventives ou des interventions plus ciblées</b>	Mises en place par l'enseignant en collaboration avec les parents, dans le cadre habituel de la classe, peuvent suffire et permettre de progresser sur le plan des apprentissages ou de la socialisation.
<b>Planifier des actions concertées</b>	Il pourrait être pertinent que les membres de l'équipe-cycle, les parents et l'élève, lorsque les mesures préventives ainsi que des interventions plus ciblées n'auront pas permis d'assurer une progression sur le plan des apprentissages et de la socialisation, se réunissent et s'entendent pour établir un plan d'intervention.
<b>Plan d'intervention (PI)</b>	Pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (LIP article 96.14), le PI est créé et mis en place dans le but de répondre à ses besoins.
<b>PI</b>	Si besoin, la révision du plan d'intervention sera prévue.

**TABLEAU XIX** ANNEXE D - EXEMPLE DE PISTES D'ACTION POUR LE PROFIL TED/TSA EN MILIEU SCOLAIRE

<b>Intervention</b>	<b>Description</b>
<b>Suggestion</b>	Il y a un réel besoin d'interventions en lien avec la socialisation des enfants autistes à l'école publique.
<b>Facilitateurs</b>	Les différents facilitateurs rencontrés sont l'adaptation du matériel, des outils d'évaluation et du temps d'intervention en fonction des caractéristiques ; la structuration de l'environnement et le matériel ; les routines et les horaires sont constants ; l'utilisation du jeu est un moyen privilégié pour développer des relations sociales entre les enfants autistes et leurs camarades.
<b>Obstacles</b>	La difficulté à concevoir un programme d'intervention qui répond aux spécificités et à l'hétérogénéité des enfants autistes, en fonction de l'ampleur de la problématique, de la complexité et du faible pronostic liés au TSA.

ANNEXE E TABLEAU 20 - ÉVOLUTION DU NOMBRE DE CATÉGORIES DE 1980 À 1991

Tiré de : Duval et coll. (1995), p. 82.

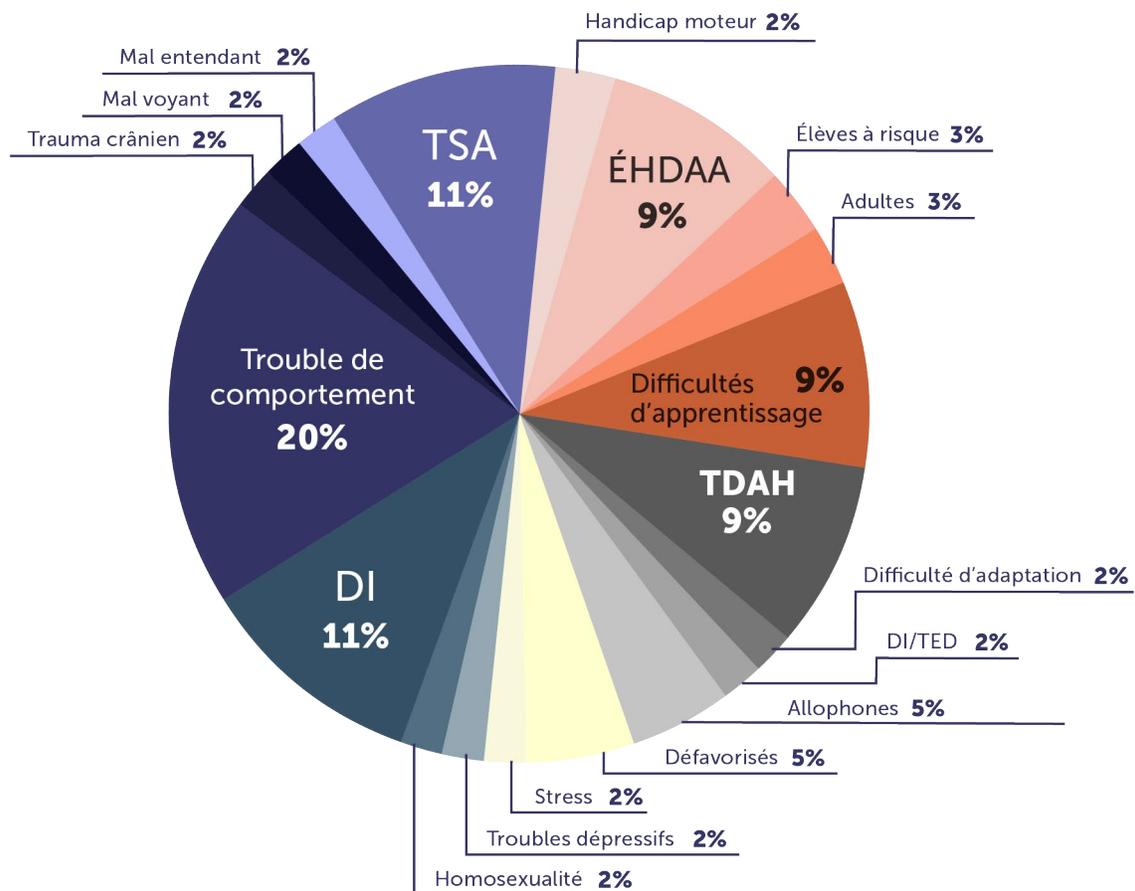
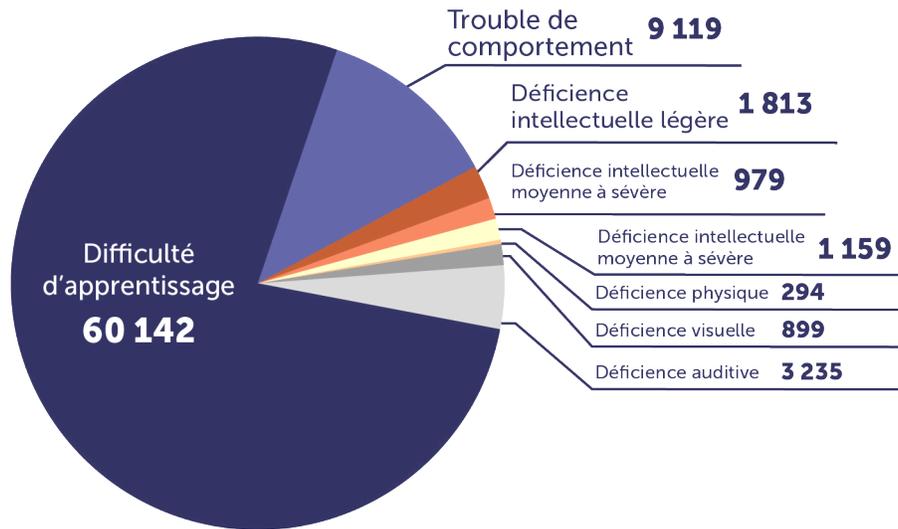
Source : Ministère de l'Éducation (1980-1981 à 1991-1992). *Déclaration des effectifs scolaires*, sorties mécanographiées. Québec. DGCR, nos calculs.

CATÉGORIES	1980	1984	1988	1991	Écart entre 1991 et 1980
DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE	62 747	71 254	105 596	111 542	48 795
	66,1%	75,2%	75,4%	75,1%	9,0%
TROUBLES DE COMPORTEMENT	9 130	5 822	14 902	19 666	10 536
	9,6%	6,1%	10,6%	13,2%	3,6%
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE	10 074	5 822	4 417	4 033	- 6 041
	10,6%	6,1%	3,2%	2,7%	- 7,9%
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MOYENNE À SÉVÈRE	2 943	2 561	2 583	2 445	- 498
	3,1%	2,7%	1,8%	1,6%	- 1,5%
DÉFICIENCE PHYSIQUE	792	865	1 730	1 943	1 151
	0,8%	0,9%	1,2%	1,3%	0,5%
DÉFICIENCE VISUELLE	407	365	549	540	133
	0,43%	0,39%	0,39%	0,36%	- 0,1%
DÉFICIENCE AUDITIVE	1 088	1 192	1 709	1 750	662
	1,1%	1,3%	1,2 %	1,2%	0,0%
DÉFICIENCES MULTIPLES	7 712	6 852	8 541	6 537	- 1 175
	8,1%	7,2%	6,1%	4,4%	- 3,7%
TOTAL	94 893	94 733	140 027	148 456	53 563
	100%	100%	100%	100%	



Tiré de : Duval *et coll.* (1995), p. 125.Source : Ministère de l'Éducation (1980-1981 à 1991-1992). *Déclaration des effectifs scolaires*, sorties mécanographiées. Québec. DGCR, nos calculs.

CATÉGORIES	1980	1984	1988	1991	Écart entre 1991 et 1980
DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE	44 518	49 115	62 100	60 142	15 624
	78,2%	81,4%	79,7%	77,5%	- 0,8%
TROUBLES DE COMPORTEMENT	3 561	4 170	7 005	9 119	5 558
	6,3%	6,9%	9,0%	11,7%	5,5%
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE	3 518	2 183	2 016	1 813	- 1 705
	6,2%	3,6%	2,6%	2,3%	- 3,8%
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MOYENNE À SÉVÈRE	892	718	1 038	979	87
	1,6%	1,2%	1,3%	1,3%	- 0,3%
DÉFICIENCE PHYSIQUE	411	522	1 029	1 159	748
	0,7%	0,9%	1,3%	1,5%	0,8%
DÉFICIENCE VISUELLE	187	194	307	294	107
	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,1%
DÉFICIENCE AUDITIVE	487	552	909	899	412
	0,9%	0,9%	1,2 %	1,2%	0,3%
DÉFICIENCES MULTIPLES	3 339	2 903	3 547	3 235	- 104
	5,9%	4,8%	4,6%	4,2%	- 1,7%
TOTAL	56 913	60 357	77 951	77 640	20 727
	100%	100%	100%	100%	



CATÉGORIES	CODES	DESCRIPTIONS
ÉHDAA	Profil	Profil ÉHDAA, âge, diagnostic, caractéristiques particulières, statut (enfant, élève, étudiant, usager), etc.
ÉHDAA	Contexte	Personnes avec qui ils sont (parents, éducateurs, psychologues) et lieu (ils sont à l'école avec l'enseignant).
ÉHDAA	Interventions	Ce que l'élève reçoit comme moyens d'intervention (ex. le sport, la lecture), pratiques sur le terrain
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Secteurs	<p><b>1</b> - Préciser le <u>secteur général</u> de la grille.</p> <p><b>2</b> - Préciser les <u>lieux secondaires</u> clairement donnés OU inhérents à l'information du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Milieu scolaire</li> <li>• Réseau santé et services sociaux (CRDITED, centres jeunesse, hôpitaux, centres de réadaptation physique, CLSC, CSSS)</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Services de garde (garderies, CPE ou centre de la petite enfance)</li> <li>• Autres</li> </ul>
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Type, nature	Description de l'organisation des services, ressources humaines et financières, façons de faire et par qui.
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Constats	Que donnent ces interventions? Sont-elles efficaces? Certains organismes ont-ils des approches qui donnent de meilleurs résultats?
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Suggestions	Suggestions données pour l'organisation des services, pour réaliser de meilleures interventions, etc.
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Buts et objectifs	Pourquoi cette intervention? Dans le but d'obtenir quels comportements, quels résultats?
PERSPECTIVES	Résultats	Résultats de l'étude. Qu'est-ce que les mesures mises en place et évaluées dans l'étude démontrent, apportent? etc.
PERSPECTIVES	Obstacles	Quels sont les obstacles observés qui rendent l'intervention ou la mesure difficile? Quels sont les obstacles rencontrés pour l'intégration des ÉHDAA? Faiblesses des services.
PERSPECTIVES	Facilitateurs	Quels sont les facilitateurs observés qui rendent plus aisée l'intervention ou la mesure? Quels sont les facilitateurs observés pour l'intégration des ÉHDAA? Forces des services.
PERSPECTIVES	Solutions appliquées	Quelles sont les solutions appliquées, soit pour les obstacles, soit pour la problématique de l'ÉHDAA?
PERSPECTIVES	Retombées	Quelles sont les retombées de l'étude et/ou de l'intervention, qu'elles soient positives ou négatives?
PERSPECTIVES	Recommandations	Recommandations explicitement formulées dans le projet pour les futures recherches.

CATÉGORIE	CODE	DESCRIPTION	FRÉQUENCE	% CODES	CAS	% CAS
ÉHDAA	Profil	Profil EHDAA, âge, diagnostic, caractéristiques particulières, statut (enfant, élève, étudiant, usager) etc.	246	15,50%	90	94,70%
ÉHDAA	Contexte	Personnes avec qui ils sont (parents, éducateurs, psychologues, etc.) et le lieu (ex. ils sont à l'école avec leur enseignant).	240	15,10%	86	90,50%
ÉHDAA	Interventions	Ce que l'élève reçoit comme moyens d'intervention (ex. le sport, la lecture), pratique sur le terrain	91	5,70%	49	51,60%
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Type, nature	Description de l'organisation des services, ressources humaines et financières, façons de faire, par qui.	120	7,60%	56	58,90%
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Constats	Que donnent ces interventions? Sont-elles efficaces? Certains organismes ont-ils des approches qui donnent de meilleurs résultats? etc.	133	8,40%	60	63,20%
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Suggestions	Suggestions données pour l'organisation des services, pour réaliser de meilleures interventions etc.	133	8,40%	69	72,60%
ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS	Buts et objectifs	Pourquoi cette intervention? Dans le but d'obtenir quels comportements, résultats?	142	8,90%	65	68,40%
PERSPECTIVES	Obstacles	Quels sont les obstacles observés qui rendent l'intervention ou la mesure difficile. Quels sont les obstacles rencontrés pour l'intégration des EHDAA? Faiblesses des services.	112	7,00%	61	64,20%
PERSPECTIVES	Facilitateurs	Quels sont les facilitateurs observés qui rendent plus aisée l'intervention ou la mesure. Quels sont les facilitateurs observés pour l'intégration des EHDAA? Forces des services.	94	5,90%	55	57,90%
PERSPECTIVES	Solutions appliquées	Quelles sont les solutions appliquées, soit pour les obstacles, soit pour la problématique de l'EHDAA.	13	0,80%	12	12,60%
PERSPECTIVES	Retombées	Quelles sont les retombées de l'étude et /ou de l'intervention, qu'elles soient positives ou négatives.	62	3,90%	50	52,60%
PERSPECTIVES	Recommandations	Recommandations explicitement formulées dans le projet pour les futures recherches.	55	3,50%	43	45,30%
PERSPECTIVES	Résultats	Résultats de l'étude. Qu'est-ce que les mesures mises en place et évaluées dans l'étude démontrent, apportent, etc.	148	9,30%	83	87,40%

N.B. Ce qui ressort le plus des lectures faites : « Profil » et « Contextes ». À l'opposé, les solutions appliquées pour surmonter les obstacles rencontrés sont très peu détaillées.

# RÉFÉRENCES

## PRINCIPALES RÉFÉRENCES

- Anciaux, V. (2007). *Étude des croyances des intervenants psychosociaux à l'égard du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- April-Caron, M.-P. (2006). *Les trajectoires de développement professionnel d'enseignants spécialisés en déficience visuelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Bergeron, G. ST-Vincent, L. (2011). *L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire*. Éducation et Francophonie, 39 (2).
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Document accessible à l'adresse URL : [http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion\\_scolaire\\_cadre\\_organisationnel.pdf](http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf). Consulté le 3 avril 2015.
- Commission scolaire Marguerite bourgeois (2010). *Guide pratique à l'intention des parents d'élèves handicapés ou avec difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Service des ressources éducatives.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Le placement compte-t-il? Comparaison du rendement scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en contexte « inclusif » et en milieu « spécialisé »*. Document accessible à l'adresse URL : [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet\\_savoir/placement\\_compte/placement\\_compte.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/placement_compte/placement_compte.pdf). Consulté le 3 avril 2015.
- Conseil supérieur en éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir et intervenir*. Québec : Québec
- Couture, C., et \*Couture, A. (2008). Évaluation des pratiques de collaboration entre les intervenants des milieux scolaires et les intervenants des CLSC pour les jeunes présentant des difficultés de comportement. *Intervention*, 128, 139-148
- Denis, Julie. (2013). *Être parent d'un enfant autiste : difficultés vécues et répercussions sur sa santé et sur sa vie personnelle, conjugale, familiale, sociale et professionnelle*. Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Chicoutimi, Québec
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal : Les éditions logiques.
- Dube, F. (2008). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire: Analyse de projets de services innovateurs au primaire*. Doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Dupont, A. (2009). *Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Duval, L., Tardif, M., et Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Fédération des comités de parents du Québec (2009). *Pour une école adaptée aux enfants qui ont des besoins particuliers : programme de formation de la Fédération des comités de parents du Québec*. Québec : Fédération des comités de parents du Québec. Document accessible à l'adresse : [http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f15\\_CCSEHDAA\\_fr.pdf](http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f15_CCSEHDAA_fr.pdf). Consulté le 5 avril 2015.
- Fédération des commissions scolaire du Québec (s.d.). *L'adaptation scolaire. Portrait de la situation*. Québec : Fédération des commissions scolaires du Québec. Document accessible à l'adresse URL : [http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/\\_pdf/portraitv.pdf](http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/portraitv.pdf). Consulté le 3 avril 2015.

- Fourrier, M.-H., et Cartier, S. C. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. 61. Déposé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation des loisirs et du sport.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation des loisirs et du sport.
- Gouvernement du Québec (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève: Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
- Gouvernement du Québec (2006). *Actes du Colloque sur l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation des loisirs et du sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté 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.
- Gouvernement du Québec (2010). *Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Demande de renseignements généraux de l'opposition. Étude des crédits 2014-2015*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi. J.C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 232-248.
- Halinen, I. et Järvinen, R. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion : le cas de la Finlande. *Perspectives*, 38(1), 99-127.
- Lagacé, L. et Gouvernement du Québec (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lachance, L., Richer, L., Côté, A. et Tremblay, K.-N. (2010). *Étude des facteurs associés à la détresse psychologique des mères et des pères d'un enfant ayant une déficience intellectuelle et de leurs besoins en matière de services selon les caractéristiques de l'enfant*. Chicoutimi : rapport de recherche FRQSC.
- Leonard, R. (2013). *Une école pour tous*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Liu, J. et Pearson, D. (1999). *Teachers attitude toward Inclusion and perceived professional needs for an inclusive classroom*. Rapport de recherche disponible sur ERIC (ED438274).
- Loiselle, J., Chouinard, J. (2012). *L'intégration des TIC et des aides technologiques par les orthopédagogues oeuvrant auprès des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage*. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 38(2), 1-19.
- Mainini, M. (2006). *Analyse descriptive et comparative des réponses apportées par les systèmes d'éducation luxembourgeois et québécois aux élèves ayant des besoins particuliers*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal, Montréal.

- MELS, Rencontre des partenaires en éducation, *Document d'appui à la réflexion, rencontre sur l'intégration des élèves en difficultés ou handicapés, 25 octobre 2010, Québec, Gouvernement du Québec, octobre 2010.*
- Morin, B. (2009). *Étude des conditions favorables à l'utilisation des aides techniques à la communication auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle.* Mémoire en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Operti, R. et Belalcázar, C. (2008). Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problèmes et enjeux. *Perspectives*, 38(1), 113-135.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives: une recherche-action. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 207-226.
- Poirier, N. Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education*, 46(3), 459-472.
- Protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux. (2009). *Pour une meilleure continuité dans les services, les approches et les rapports humains.* Québec. Rapport spécial du protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement.
- Ratte, S. (2008). *Les représentations sociales que partagent les intervenants de l'équipe-école œuvrant au primaire à la commission scolaire des Laurentides, au regard des difficultés légères d'apprentissage.* Mémoire en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Rousseau, N. (2004). *Les centres de formation en entreprise et récupération.* Pour une pédagogie émancipatrice. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C. et Ouellet, S. et Bélanger, N. (2007-2010). Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde : Vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs, FQRSC - Actions concertées.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2002). Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. *Revue française de pédagogie*, 138(138), 183-185.
- Terrisse, B., Kalubi, J.-C., Larivée, S. J. et Lefebvre, M.-L. (2009). *La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec.* Montréal : rapport de recherche FRQSC (2009-NE-130394).
- Terrisse, B., Larivée, S.J.; Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois *Revue internationale de l'éducation familiale*, no thématique « Soutien à la parentalité : les attentes des parents », 23(3) 81-102.
- Terrisse, B.; Kalubi, J.C. et Larivée, S.J. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, 2(24), 12-21.
- Therrien, J. (2008). *Étude exploratoire sur l'entrée à l'école des enfants ayant un retard global de développement : pratiques et perceptions des éducatrices de centres de réadaptation en déficience intellectuelle.* Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Valencia, A. (2010). Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves dans les écoles primaires québécoises. Mémoire en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Verreault, M. Verret, C. Massé, L., Laegix, P., & Guay, M.-C. (2011). Impacts sur le stress parental et la qualité de la relation parent-enfant d'un programme d'intervention multidimensionnel conçu pour les parents et leurs enfants ayant un TDAH. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(3), 150-160.

Viriot-Goedel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg . *Carrefours de l'éducation*, 23, 25-38.

## RÉFÉRENCES TIRÉES DES GRILLES DE LECTURE

Adant, D. (2008). *Compréhension en lecture: portraits d'élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Montréal.

André, M. (2010). *Étude du lien affectif entre une intervenante et des participants présentant une déficience intellectuelle dans le contexte de pratique d'activités physiques et sportives*. Mémoire de maîtrise en kinanthropologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Arial, P. (2009). La réadaptation de jeunes toxicomanes qui présentent un problème de santé mentale. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

Baillergeau, É. (2008). Intention formative, éducation populaire et intervention sociale au Québec. *Savoirs*, 18(3), 9-35.

Bakhshaei, M. et Mc Andrew, M. (2011). La diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies*, 43(1 et 2), 109-128.

Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Beaulieu, M.C. et Normandeau, S. (2012). Prédicteurs des pratiques parentales : cognitions sociales parentales et comportement des enfants TDAH. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(1), 59-69.

Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Bégarie, J., Maïano, C. et Ninot, G. (2011). Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *Revue Canadienne de Psychiatrie*, 56(3), 179-186.

Béland, K. et Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues face à l'évaluation des élèves en difficultés d'apprentissage à l'école primaire au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 44, 44-61.

Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage: Le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. et Vitaro, F. (2011). Les pratiques parentales des parents d'enfants en difficultés de comportement: effets de la dyade parent-enfant. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(4), 1-1

Blouin, M. (2008.). *Liens entre les pratiques éducatives parentales et la présence de troubles de comportement intériorisés chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Bouchard, V. (2006). *Connaissances et compétences des intervenants sociaux et des familles d'accueil des centres jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean sur le syndrome d'alcoolisation fœtale*. Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

Bougeard, A.-S. (2012). *L'accord entre les parents et les enseignants dans l'évaluation des troubles de comportement des élèves du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke,

Sherbrooke.

- Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle. *Revue française en éducation*, 163 (avril-juin), 91-103.
- Chrétien, M., Connolly, P. et Moxness, K. (2003). Trouble envahissant du développement : un modèle d'intervention précoce centrée sur la famille. *Santé mentale au Québec*, 28(1), 151-168.
- Couture, A. (2008). *Évaluation des pratiques de collaboration entre les intervenants des milieux scolaires et les intervenants des CLSC pour les jeunes présentant des difficultés de comportement*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Couture, C. (2002). *Croyances d'enseignants québécois et britanniques de niveau primaire sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Croteau, C. et Jutras, B. (2008). *Une description des habitudes de vie et de la qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant un trouble de communication*. Rapport présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Université de Montréal, Montréal.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaires. *Canadian Journal of Education*, 28(1 et 2), 1-23.
- Des Rosiers, S. (2010). *La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Desbiens, N. (2000). *La réputation sociale des élèves manifestant des difficultés de comportement à l'école primaire : effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Desbiens, N. et Pascal, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts «volet parent» du programme multimodal l'Allié*. Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Deslauriers, S. (2011). *La contribution de la sensibilité maternelle dans l'établissement d'une relation d'attachement mère-enfant chez les TED de 24 à 60 mois*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M. È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Psychologie canadienne*, 49(2), 155-161.
- Dionne, G., Déry, M. et Toupin, J. (2010). Les habiletés cognitives d'élèves du primaire présentant un trouble de l'opposition avec provocation ou un trouble des conduites. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 57-82.
- Doray, P., Prévost, J.G., DelaVictoire, Q., Moulin, S., et Beaud, J.P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques: les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 202-221.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Doucet, A. (2011). *Les différents visages de la phobie scolaire chez l'enfant*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Doucet, C. et Nolin, P. (2002). Étude du potentiel d'apprentissage chez une population de jeunes adultes en difficulté d'apprentissage. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 16(2), 54-72.

- Doyon, E. (2008). *Rapport d'intervention d'un programme multimodal auprès d'élèves TDAH de première année*. Rapport présenté dans le cadre du cours PSE6607. Montréal : Université de Montréal.
- Drolet, M. (2002). *Étude des fonctions neuropsychologiques des enfants et adolescents atteints de l'ataxie récessive spastique de Charlevoix-Saguenay (ARSCS)*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Duchesne, L., Sutton, A., Bergeron, F. et Trudeau, N. (2010). Développement lexical précoce des enfants porteurs d'un implant cochléaire. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 34(2), 132-145.
- Dufour, J. (2006). *Attitudes des finissants à un programme de formation à l'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Dugré, S. et Trudel, M. (2005). Suivi longitudinal de profils d'adaptation en santé mentale chez des élèves de niveau primaire. *Canadian Journal of Education*, 28, 24-51.
- Dumais, L. et Proulx, J. (2010). *Étude des nouveaux liens interorganisationnels pour une plus grande participation sociale des personnes*. Rapport présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. LAREPPS, Montréal.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Duquette, A. (2005). *L'exploration de l'utilisation d'un robot-jouet mobile comme agent d'imitation chez les enfants autistes*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Durette, C. (2006). *Déficits neuropsychologiques et trouble des conduites chez les filles d'âge scolaire primaire*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- El Shourbagi, S. (2006). *Étude des besoins d'habiletés alphabètes des personnes qui ont des incapacités intellectuelles*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Fecteau, S. (2008). *Intégration d'un chien d'assistance dans la famille d'un enfant présentant un TED: La contribution de la théorie de l'attachement parent-enfant*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Fombonne, É., Couture, M., Gisel, É., Reid, G., Smith, I et Baranek, G. (2009). *Étude longitudinale de l'impact des habiletés sensori-motrices sur l'indépendance fonctionnelle dans les activités de la vie quotidienne des enfants avec trouble envahissant du développement*. Rapport présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Université McGill, Montréal.
- Fontaine, C. (2010). *Insertion professionnelle des adultes ayant un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger au Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Fortier, M.P. (2008). *Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Fréchette, L.-E. (2011). *Inventaire critique des interventions comportementales employées auprès des élèves ayant des difficultés concomitantes*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Frenette, E., Gendron, M., Hébert, M.-H., Royer, E. et Morand, C. (2010). Évaluation de la fiabilité d'un dispositif d'évaluation des habiletés sociales chez des adolescents en troubles du comportement. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42(4), 284-292.
- Gagné, J. (2004). *Développement des habiletés langagières orales de décontextualisations chez des élèves allophones sous-scolarisés*. Thèse de doctorat en lettres, Université Laval, Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): définitions*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale. Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document accessible à l'adresse : <<http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2001/01-840-01.pdf>>. Consulté le 5 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Document de soutien à la formation : connaissances et interventions*. Québec : Ministère de l'Éducation et Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document accessible à l'adresse : <<http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2003/formation.pdf>>. Consulté le 5 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document accessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/EDAA\\_brochure\\_470990.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EDAA_brochure_470990.pdf)>. Consulté le 5 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2008). *Des conditions pour mieux réussir - Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Document accessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/PlanActionEHDA.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDA.pdf)>. Consulté le 5 mai 2015.
- Gouvernement du Québec (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Document accessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand\\_1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf)>. Consulté le 5 mai 2015.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 40(2), 35-52.
- Kalubi, J.-C. et Bouchard, J.M. (2008). Comprendre le sens de l'action dans une communauté apprenante: les rôles des parents d'élèves ayant des difficultés de l'attention. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 23(3), 103-125.
- Kalubi, J.-C. et Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire: points de vue des élèves sur la médiation pédagogique et les stratégies d'apprentissage. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 129-138.
- Lafortune, D. et Collin, J. (2006). La prescription de médicaments psychotropes aux enfants et adolescents : Prévalence, politiques, pratiques et pistes de recherche. *Psychologie canadienne*, 47(3), 155-169.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Langevin, R., Sénéchal, C. et Larivée, S. (2011). Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire. *Revue Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 67-79.
- Lapalme, M. et Déry, M. (2009). Nature et sévérité du trouble de l'opposition avec provocation et du trouble des conduites selon qu'ils surviennent ensemble ou séparément chez l'enfant. *Revue canadienne de psychiatrie*, 54(9), 605-613.
- Lapierre, M. (2008). *Mise au point et validation d'un programme de rééducation pour les enfants présentant une dyslexie à prédominance visuelle ou mixte*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Laventure, M., Déry, M., Pauzé, R. et Toupin, J. (2008). Caractéristiques associées à la cooccurrence du trouble des conduites et de problèmes de consommation de psychotropes chez les garçons et les filles. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(1), 11-20.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les personnes peu scolarisées : un faisceau d'obstacles. *Éducation et Société*, 22(2), 161-178.

- Le Sage, M-H. (2001). *Les déficits cognitifs chez les enfants ayant des troubles des conduites, avec ou sans comorbidité du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebel, M. (2010). *Analyse exploratoire d'un modèle d'organisation des services éducatifs complémentaires: La coordination des services en milieu scolaire*. Mémoire de maîtrise en service social, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lemaire, I. (2010). *Suivi d'élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire à l'école secondaire Honoré-Mercier*. Mémoire de maîtrise en criminologie. Université de Montréal, Montréal.
- Lemelin, G., Lafortune, D. et Fortier, I. (2006). Les caractéristiques familiales des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : recension critique des écrits. *Psychologie canadienne*, 47(3), 211-228.
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 15(1), 169-188.
- Marcotte, J. (2001). *Comparaison des adolescents en troubles de comportement et des jeunes contrevenants selon leurs caractéristiques psychosociales et les services obtenus des centres jeunesse*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université Laval, Québec.
- Marleau, J. D., Saucier, J.F. et Allaire, J.F. (2006). Rang de naissance, difficultés de comportement et relation mère-enfant chez des jeunes de 4 à 11 ans de fratries composées de deux enfants. *Revue Canadienne de Psychiatrie*, 51, 855-863.
- Mbuya Mutombo, J.-P. et Ngoie Wa Bienge, G. (2004). Genre et performance scolaire en milieu minoritaire au Québec. Les élèves originaires d'Afrique subsaharienne. *Revue de l'intégration et de la migration nationale*, 5(4), 449-476.
- Mercier, C. Crocker, A. Côté, G. et Ouellet, G. (2010). *Quand la participation sociale emprunte la voie pénale*. Montréal : Équipe Déficience intellectuelle, troubles envahissants du développement et intersectorialité.
- Milot, É. (2009). *Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Montréal, Montréal.
- Morin, B. (2010). *Étude des conditions favorables à l'utilisation des aides techniques à la communication auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Myre-Bisaillon, J. (2004). *L'identification des mots écrits chez des enfants dyslexiques de deuxième et troisième cycles du primaire: Évaluation des effets d'un programme d'intervention en fonction des différents profils de dyslexie*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Myre-Bisaillon, J. et Giguère, A. (2006). Intégration des élèves en difficulté d'apprentissage : adapter ou faire différemment. *Québec français*, 142, 83-85.
- Nadeau Cossette, A. (2012). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants : facteurs influents et implications pour l'intervention. *Revue canadienne de service social*, 29(2), 247-261.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44 (2), 146-157.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Paquet, A., Forget, J. et Giroux, N. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 420-447.
- Parent, V., Loranger, M. et Sirois, K. (2007). Rendement en lecture et vitesse du traitement de l'information chez les enfants de 6 à 8 ans. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 60-72.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., Levert, M. J. et David, C. (2008). Savoirs informels des familles et savoirs professionnels de la santé : mieux répondre aux besoins des familles d'un enfant ayant une déficience. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 24, 99-120.
- Pelletier M.-E., Tétreault S., Turcotte D. et Ferland, F. (2006). La préparation scolaire des enfants issus de familles ayant un faible revenu : Exploration de pistes d'action. *La revue internationale de l'éducation familiale* 20(2), 109-146.
- Petit, M.-P., Chamberland, L., Richard, G. et Chevrier, M. (2011). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : quels facteurs de protection ? *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 13-29.
- Richard, M. (2001). *État des conditions qui favorisent l'intégration des technologies de l'information et de la communication en adaptation scolaire au primaire et au secondaire selon les perceptions des enseignantes et des enseignants du Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Richard, V. (2005). *Les groupes de jeux intégrés: Une stratégie d'intervention favorisant les interactions sociales et le jeu symbolique chez les enfants ayant un trouble envahissant du développement*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Richer, M.-C. (2009). *Caractéristiques familiales associées aux trois profils du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité chez les enfants âgés de 6 à 9 ans*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Rivard, M. (2011). *Progression des comportements sociaux et verbaux et effets de la sensibilité sociale chez des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme inscrits à un programme d'intervention comportementale précoce*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Roberge, J. (2008). *Implantation en milieu scolaire du programme Prends le volant auprès d'adolescents souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité*. Rapport d'analyse d'intervention en psychoéducation, Université de Montréal, Montréal.
- Rosby, M.-J. (2003). *Liens entre les différents styles parentaux et les troubles de comportement extériorisés agressifs chez les jeunes de 13-16 ans*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Rousseau, M. (2007). *Modélisation de l'intervention spécialisée auprès des enfants présentant un trouble envahissant du développement et fréquentant un service de garde*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C. et Ouellet, S. (2010). *Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde : vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs*. Rapport présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières
- Rousseau, N., Myre Bisailon, J., Dumont, M., Rhéaume, D., Baby, A., et Deslandes, R. (2007). *Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Rapport déposé au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., et Myre-Bisailon (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177.

- Roy, J.-M. (2003). *Les interventions des orthopédagogues et le développement d'habiletés de lecture chez des élèves à risque de première année*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Royer, É., Morand, C., Desbiens, N., Moisan, S. et Bitaudeau, I. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 219-223.
- Royle, P. (2000). *Accès et représentation dans l'organisation du verbe chez le dysphasique francophone*. Thèse de doctorat en linguistique, Université de Montréal, Montréal.
- Savoie, V. et Gascon, H. (2008). Nature et intensité des comportements défis des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne et sévère âgés de 5 à 12 ans. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 80-95.
- Schaerli, S. (2011). *La participation aux activités parascolaires et les troubles du comportement chez les élèves d'âge primaire*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Sénéchal, C., Larivée, S., Audy, P. et Richard, E. (2007). Effet Flynn et déficience intellectuelle. *Psychologie canadienne*, 48(4), 256-270.
- Sheriff, T., Lopez Arellano, J. et Carrier, R. (2005). *Des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté en vue de la réussite scolaire des élèves en difficulté*. Rapport présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Beauport : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- St-Amand, A. (2001). *Les troubles de comportement chez les jeunes de 4 et 5 ans: Regard sur la dynamique d'interactions de variables influentes*. Mémoire de maîtrise en service social, Université Laval, Québec.
- St-Pierre (2011). *Vers les étoiles! Évaluation d'un programme d'intervention visant le développement des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 6 et 7 ans ayant un TDAH*. Rapport d'analyse d'intervention en psychoéducation, Université de Montréal, Montréal.
- Tassé, M. J., Sabourin, G., Garcin, N. et Lecavalier, L. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42, (1)62-69.
- Tessier, B. (2006). *Étude de la relation mère-enfant en fonction de la manifestation des comportements des enfants d'âge préscolaire compétents, agressifs ou anxieux*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Tétreault, S., Beaupré, P. et Pelletier, M-E. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST)*. Québec : CIRRIIS.
- Toupin, J., Le Corff, Y. et Puzé, R. (2008). Symptomatologie et adaptation psychosociale des adolescents ayant un trouble dépressif cooccurrent à un trouble de comportement perturbateur. *Revue canadienne de psychiatrie*, 53(1), 43-51.
- Toupin, J., Puzé, R., Yergeau, E., Déry, M., Fortin, L. et Mercier, H. (2003). Les enfants manifestant un trouble des conduites et utilisant des services psychoéducatifs : Un portrait social, familial et psychologique. *Santé mentale au Québec*, 28(1), 37-53.
- Tremblay, J. (2009). *Les rôles que les enseignants disent avoir auprès des élèves ayant des idéations suicidaires*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi.
- Tremblay, J. (2013). *Effet ajouté et participation des pères à un programme d'entraînement aux habiletés parentales*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Tremblay, K. (2006). *Fonctions cognitives et indices de psychopathologie chez des jeunes recevant des services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Tremblay, M. (2005). *Exigences professionnelles et familiales, conflits interrôles et détresse psychologique des mères d'enfants ayant une déficience intellectuelle*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Chicoutimi.
- Tremblay, N. (2011). *Rôle de la résolution de problèmes dans la relation entre le stress et la santé mentale des parents d'enfants ayant une déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Trépanier, N. (2004). Des services intégrés dans les écoles du Québec pour les élèves en difficulté. *Éducation Canada*, 44(1), 28-30.
- Turcotte, M. (2003). *Les facteurs socio-scolaires associés à l'émergence de l'adaptation psychosociale chez les enfants de maternelle*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Vachon, M.C. (2008). *Analyse d'expériences visant à favoriser le développement de l'autonomie d'une jeune vivant avec des déficiences intellectuelle, sensorielle et physique*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Vézina, C. (2008). *L'élaboration d'un dispositif pédagogique exploitant le récit de vie et son apport sur la connaissance de soi chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

