

La réforme d'éducation québécoise de 1999 :

Les effets actuels et le travail qui reste à faire

Emma Murphy

Dr. Karen Erickson

FREN399

Le 28 avril 2021

Abstrait : Les élèves handicapées et ayant des difficultés d'apprentissage (HDAA) ont une expérience éducative différente autour du monde. Au Québec, cependant, il y a une longue histoire d'améliorer leurs droits éducatifs. Ce travail se discute de cette histoire, l'état d'affaires actuel, et ce qu'on peut faire à l'avenir.

The Quebec Education Reform of 1999:

The current implications and the work left to do.

Abstract: Children with learning disabilities and handicaps have differing educational experiences around the world. In Quebec, however, there is a long history of improving their educational rights. This work discusses that history, the current state of affairs, and what can be done in the future.

Emma Murphy

Dr. Karen Erickson

FREN399

Le 28 avril 2021

La réforme d'éducation québécoise de 1999 :

Les effets actuels et le travail qui reste à faire

Autour du monde, les enseignants et les administrateurs éducatifs doivent décider comment ils vont aider les élèves handicapés et ayants des difficultés d'apprentissage. Ce travail est très difficile et varie à travers les cultures différentes, même parmi les cultures francophones. En France, par exemple, il n'y a aucune formation universitaire pour les orthopédagogues. Il faut que les orthopédagogues « se construisent une formation professionnelle essentiellement sur le terrain. » (Formation Orthopédagogue). On voit l'idée d'une éducation spécialisée se développer en France, mais il y a beaucoup à faire encore pour la considérer comme complète. Au Québec, cependant, il y a une longue histoire d'essayer d'améliorer les systèmes pour ces étudiants. L'essai le plus récent est la réforme de 1999 ; cette réforme québécoise de 1999 a changé l'éducation pour les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (les élèves HDAA) pour le mieux. Néanmoins, plus de travail et réforme sont nécessaires pour toutes les personnes impliquées dans ce changement. Cet essai va diriger l'histoire d'éducation des élèves ayants des difficultés d'apprentissage, la réforme de 1999, et ses implications pour l'administrateurs des écoles, les enseignants, et les parents et étudiants.

Pour mieux comprendre comment nous sommes arrivés à l'état de l'éducation spécialisée actuel et pour déterminer ce qui reste à faire, il est nécessaire que nous examinons l'histoire des réformes éducatives au Québec. L'histoire des réformes au Québec éclaire comment nous

pourrions continuer ce gros travail. À ce sujet, il y avait deux grands mouvements contemporains en 1963-1977 et 1978-1994 avant la grande réforme de 1999.

D'abord, le premier mouvement dans l'éducation des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est « le droit à l'éducation et le développement du champ de l'adaptation scolaire. » (Gonçalves & Lessard, 334). Pendant cette époque, les étudiants handicapés n'étaient pas scolarisés. A travers le monde, il y avait une tendance à cacher les personnes handicapées puisqu'ils n'étaient pas « acceptables » aux yeux du société. Même aujourd'hui, les adultes et les enfants handicapés se trouvent face aux difficultés d'accès et discrimination. C'était seulement aux années de 1960 que la publique québécoise s'intéressait à l'éducation des élèves HDAA (Gonçalves & Lessard, 338). Le gouvernement a décidé que leur éducation est la responsabilité des écoles publiques. Plus spécifiquement, ce mouvement a commencé l'utilisation d'un système psycho-médical dans l'orthopédagogie et la psychologie scolaire. Les modèles neurologiques et médicaux suivent pendant les années 1960. Et pendant les années 1970, il y avait le modèle behavioriste (Gonçalves & Lessard, 338). Ces changements dans le système éducatif étaient un grand pas en avant dans les droits fondamentaux des élèves HDAA.

Au suivant, la deuxième politique pendant 1978-1994, il s'agit de « la normalisation, sous influence de l'éducation inclusive » (Gonçalves & Lessard, 334). Avec cet avancement, on voit l'intégration en classe ordinaire dès que possible. Aussi, les droits des élèves HDAA augmentent et les étudiants sont plus incorporés dans les écoles. Le but de cette politique est un peu différent au dernier puisqu'au centre des lois est l'idée « d'assurer le parcours scolaire dans le cadre le plus normal possible, en favorisant les services éducatifs communs à tous, plutôt que des mesures spéciales » (Gonçalves & Lessard, 341). Donc, ce n'est pas suffisant de mettre les

enfants HDAA dans une école spéciale ou séparée. Il faut que tous les enfants aient accès à l'éducation équitable. Toutefois, ce n'était pas tout à fait un succès. Même si les élèves étaient intégrés dans les classes, ils n'avaient pas eu les ressources nécessaires pour réussir. C'est positif que les élèves soient dans les classes, mais c'est inutile s'ils n'y réussissent pas. La vitesse à intégrer les élèves HDAA a contribué aux problèmes de cette politique. Évidemment, c'était problématique pour les élèves HDAA, mais les problèmes ont eu un effet sur les élèves sans difficultés et les enseignants aussi. Bien Gonçalves et Lessard notent l'importance de toute la population scolaire en disant « il y a donc deux droits à pondérer : celui de l'élève HDAA et celui des autres élèves. » (343). La quantité de travail pour les enseignants était irréaliste à cause de l'effort nécessaire pour aider les élèves HDAA sans les ressources nécessaires. Par conséquent, la politique des années 1978-1994 n'était pas suffisante pour le succès d'intégration et inclusion scolaire des élèves HDAA.

Cela nous amène à la réforme de 1999. A cause de cette réforme, il y avait plus de régulation mise en place pour protéger l'éducation des élèves HDAA. C'était une réponse directe aux problèmes du dernier mouvement. De plus, les aides qui sont disponibles pour les élèves HDAA sont plus individuels et on « ne veut surtout pas dire réponse uniforme aux besoins des élèves HDAA » (Gonçalves & Lessard, 344). Il y a deux changements principaux dans cette politique. Premièrement, les institutions éducatives commencent à utiliser une approche d'inclusion partielle pour les élèves HDAA. Ensuite, un autre grand changement dans la nouvelle politique est l'enlèvement de plusieurs catégories des handicaps.

Afin de mieux comprendre la première décision, il faut savoir la différence entre l'inclusion et l'intégration scolaire. Il est possible d'avoir l'impression que l'inclusion et l'intégration veulent dire la même chose, mais en pratique, ce n'est pas le cas du tout.

Notamment, l'inclusion scolaire est l'idéale dans l'éducation. Il s'agit d'incorporation totale de tous les élèves, n'importe quel handicap ou désavantage. D'autre part, l'intégration est plutôt liée au concept du « mainstreaming » et il ne s'agit pas de vraie inclusion dans toutes les parties de la vie scolaire (académique et sociale). Le concept du « mainstreaming » n'est pas assez égal pour les étudiants HDAA puisqu'il y a trop de limites. Les professionnels disent que l'intégration scolaire est « le processus par lequel on offre la possibilité à certains élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire », mais l'intégration interdit à d'autres étudiants l'accès aux classes « ordinaires » (Bergeron et St-Vincent, 277).

Voici deux exemples pour clarifier les différences entre l'intégration et l'inclusion scolaire. Un enfant, qui est mis dans une école avec l'intégration, passerait du temps dans une classe « régulière » ou « typique » pour une partie de leur jour. Pour l'autre partie de jour, l'enfant irait aux classes spéciales pour la distribution des services particuliers. Il est aussi possible que l'enfant soit mis dans autres activités extrascolaires séparés de leurs paires sans besoins particuliers. En revanche, le même enfant dans une école avec l'inclusion aurait une expérience différente. Pour cet enfant, leur horaire apparaît exactement comme leurs paires typiques. Il serait dans la même salle de classe pour tout le jour et il ne serait pas séparé de la classe. Pour assurer leur succès académique et social, l'enseignant met en place les interventions et les soutiens spécifiques. Si nécessaire, des emplois auxiliaires pourraient être dans la classe pour soutenir l'enseignant. Ici, le principe est de donner une expérience similaire aux autres enfants dès que possible.

Dans ce cas, on peut concevoir les deux approches comme elles sont sur un continuum. Avec cette conception, on pourrait dire que Québec se trouve au centre de la ligne, « c'est-à-dire dans une approche d'inclusion partielle » (Bergeron et St-Vincent, 279). Alors, ce changement

vers l'inclusion partielle était une bonne étape par le gouvernement québécois qui avance les droits des élèves HDAA.

L'autre aspect de cette politique est un peu plus compliqué. L'enlèvement des catégories des handicaps était un changement notable dans la réforme de 1999. Qu'est-ce que cela veut dire ? En effet, les deux catégories pour les étudiants HDAA sont « les élèves handicapés (une déficience intellectuelle, motrice ou langagière, entre autres, diagnostiquée par une équipe multidisciplinaire) et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. » (Gonçalves & Lessard, 346). Curieusement, à cause de cet enlèvement, les élèves catégorisés comme HDAA deviennent de plus en plus nombreux parce que le niveau nécessaire pour qualifier pour un handicap est baissé (Gonçalves & Lessard, 346). Cela se passe à cause de la diminution des règles pour qualifier comme une élève HDAA. Alors, avec moins de restrictions, plus d'étudiants pourraient qualifier comme un étudiant HDAA. Dans les derniers changements, l'emphase était sur les droits fondamentaux d'élèves handicapés, mais « cette politique conduit ainsi à favoriser l'identification d'HDAA à l'aide du plan d'intervention (souvent à la place d'un redoublement) » (Tremblay, « Les attitudes d'enseignants », 13). Ensuite, on va voir si ce changement d'emphase était la meilleure décision pour l'éducation des étudiants HDAA.

Quand on examine les faits de la politique elle-même, il semble que la politique améliore la situation pour toutes les parties impliquées. Cependant, il faut que nous regardions les perceptions des populations touchées par cette politique en plus de détails pour en avoir une image complète. Spécifiquement, on va aborder les perceptions des administrateurs, des enseignants, et des parents et étudiants.

Avec la nouvelle politique, les administrateurs ont plus de responsabilité dans la mise en place des changements. Aux dernières politiques, il y avait une lutte de décentralisation. Pour

maintenir le succès d'inclusion scolaire, cependant, « [la] décentralisation exige toutefois que des contrôles et des supervisions continuent d'être menés par les autorités supérieures. » (Deniger, 70). Alors, avec le soutien du gouvernement, les administrateurs doivent « s'assurer que la formation initiale en enseignement prépare adéquatement le personnel enseignant à répondre aux attentes qui lui sont adressées à l'égard de l'intégration scolaire. » (Bergeron et St-Vincent, 275).

À leur avis, les administrateurs ont réussi. Pour la plupart, ils sont satisfaits des résultats de la réforme de 1999. Et dans certains cas, ils ont raison. Dans une recherche faite en 2015, « près de 70% sont intégrés en classes régulières au primaire » (Tremblay, « Les attitudes d'enseignants », 4). Cela est du progrès signifiant pendant 16 années. D'autre part, il y a des aspects problématiques avec le travail des administrateurs. Spécifiquement, les critiques se disent « certains travaux révèlent que les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour relever ces défis. » (Bergeron et St-Vincent, 275). De plus, comparé avec les écoles primaires, seulement 50% des étudiants HDAA sont intégrés en classes régulières au secondaire (Tremblay, « Les attitudes d'enseignants », 4). La différence des perceptions démontrée au-dessus suggère qu'on doit continuer à améliorer cette politique au niveau administratif.

Comme déjà vu, les enseignants soutiennent l'inclusion et l'intégration scolaire, en principe. Toutefois, ils n'ont pas les ressources nécessaires pour les faire effectivement. Ils ont besoin de plus d'aide physique, financière, et professionnelle. Comme le taux des étudiants HDAA augmente, « l'intégration scolaire amène son lot de défis pour les enseignants, qui doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes » (Bergeron et St-Vincent, 274). Cela est problématique puisque les enseignants sont seulement une personne et sans les ressources nécessaires, ne peuvent pas satisfaire à tous besoins différents de chaque élève. Dans

une recherche, basée sur les conversations directes avec les enseignants du secondaire, Philippe Tremblay, a trouvé que « [les] enseignants voudraient des classes plus inclusives, mais que la vie scolaire quotidienne leur imposerait des contraintes les limitant dans la mise en œuvre » (« Les attitudes d'enseignants », 6). Il est essentiel qu'on note le soutien théorique des enseignants ici. Ce n'est pas un cas de résistance ou réjection des élèves HDAA. Plutôt, c'est un problème pratique où « les ressources apparaissent fréquemment comme insuffisantes », dit Tremblay (2015, 20). Enfin, pour que l'inclusion scolaire réussisse, il faut que les enseignants soient en faveur de l'implémentation (Rousseau et al., 46). Alors, il est nécessaire que nous trouvions une façon d'allouer plusieurs ressources aux enseignants pour que l'inclusion et l'intégration scolaire soient un succès.

Cela nous amène à la perception qui est probablement la plus importante dans cette discussion : celles des parents et des enfants HDAA. Les parents des enfants HDAA jouent un grand rôle dans le développement de leurs enfants et leur éducation. Dans une étude des perceptions des parents québécois les chercheurs disent que « les propos de nombreux parents indiquent qu'ils doivent s'impliquer activement dans le processus d'intégration de l'enfant, et ce, surtout lorsque l'enfant est un des premiers élèves intégrés dans l'école » (Rousseau et al., 41). Comme ils ont une image précise des besoins d'élèves HDAA, il faut que les institutions écoutent leurs critiques et leurs suggestions.

D'abord, la communauté des parents dit qu'il y a un problème d'égalité autour de Québec. Bien que quelques communautés aient assez de ressources pour soutenir l'intégration et l'inclusion scolaire, il y a d'autres communautés qui sont dans le besoin. Cela est démontré dans la recherche de Rousseau et al., aussi qui est très critique en disant que, « ce qui est toutefois sans équivoque, c'est le faible taux d'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers

dans certaines régions du Québec, et ce, tout particulièrement à l'école secondaire. » (38). En fait, il est clair que le gouvernement et les administrateurs doivent allouer plus de temps et ressources pour assurer une éducation équitable vers toute la province.

De plus, les parents critiquent le manque d'intégration des services différentes. Pour de nombreux enfants HDAA, ils ont besoin de plusieurs services pour maintenir leur qualité de vie. Par exemple, un enfant pourrait avoir besoin de services médicaux, éducatifs, psychologiques, et des services d'accessibilité physique. Clairement, cela inclut beaucoup de gens qui doivent communiquer entre eux-mêmes. Maintenant, cependant, ces services ne sont pas coordonnés. Cela passe beaucoup de la responsabilité sur les parents qui ont déjà trop de rôles. Alors, les parents et les chercheurs « estiment que la coordination de ces services gagnerait à être améliorée afin qu'il y ait davantage de collaboration interorganisme et que les services offerts soient davantage présents et mieux structurés en contexte scolaire » (Rousseau et al., 45). Il y aurait seulement des avantages de coordonner ces services non seulement pour les parents, mais aussi pour les enfants, les enseignants, et les administrateurs. La coordination des services pour les élèves créerait un procès plus fluide et simple pour toutes les parties impliquées dans l'implémentation des services.

Quoique les parents aient des concerns sérieuses avec l'état de l'intégration, ils croient qu'il y a déjà des aspects positifs à cause de la politique de 1999. Quand un élève HDAA se trouve dans une classe avec un enseignant qui le soutient, les résultats sont clairement vus. Les parents, donc, sont heureux avec les enseignants et les administrateurs de services qui ont une attitude positive et inclusive sur l'intégration de leur enfant. Malheureusement, ce n'est pas assez commun pour avoir les enseignants comme cela toujours disponibles à cause du manque de ressources déjà discuté.

Ensuite, il faut considérer la perspective des enfants et des élèves, spécialement les enfants plus âgées. Une façon de le faire c'est d'examiner le taux de diplomation des étudiants HDAA. Il y a deux faces à ce problème parce qu'il y a de l'amélioration visible dans la diplomation des étudiants HDAA, mais il y a encore beaucoup de travail à faire pour obtenir les niveaux de pairs « typiques ». Dans une recherche faite en 2017, 31% des étudiants HDAA de l'échantillon cherché ont reçu un diplôme de n'importe quelle sorte (Tremblay, « Cheminement scolaire », 22). Comparé au 22% de diplomation en 1999, on ne pourrait pas dire qu'il n'avait aucun progrès. Néanmoins, Tremblay nous rappelle qu'il « convient également de mettre en perspective cette amélioration des résultats quant à la diplomation et à la qualification avec l'augmentation importante de cette population depuis la mise en œuvre de la politique québécoise de l'adaptation scolaire (de 10 % à 20 % des élèves) » (Tremblay, « Cheminement scolaire », 22). De plus, il est nécessaire que nous remarquions le type de diplôme reçu par les étudiants HDAA. Selon la recherche, il est plus commun pour les élèves HDAA de recevoir une formation et un diplôme professionnalisant (Tremblay, « Cheminement scolaire », 23). Cette différence n'est pas nécessairement un problème, mais si les étudiants voudraient poursuivre une étude supérieure, il faut que cette différence soit adressée. En voyant ces statistiques, il y a clairement de l'amélioration pour les élèves HDAA en termes de diplomation. La politique de 1999 a augmenté les opportunités pour ces étudiants. Cependant, c'est seulement une première étape d'un long chemin qu'il faut continuer.

Après avoir discuté les perspectives des administrateurs, des enseignants, et des parents et enfants HDAA, nous voyons que l'histoire d'orthopédagogie au Québec est très longue et complexe. Durant les trente dernières années, il y avait beaucoup de progrès pour les droits des élèves HDAA. Il faut que les prochaines générations continuent ce travail pour assurer une

éducation équitable pour toutes personnes au Québec et autour du monde. Qu'est qu'ils pourront faire, se dit-on ? Il est essentiel que le gouvernement et les administrateurs trouvent plus de ressources financières et éducatives pour les enseignants. De plus, on doit se concentrer de l'effort sur assurer l'égalité d'intégration scolaire dans toutes les communautés à la province, celles qui sont privilégiées et celles qui ont plus de besoins. Finalement, amenant un concept au début d'essai, il faut travailler vers l'inclusion scolaire totale au lieu d'intégration scolaire partielle qui est présente en ce moment.

Ce travail a déjà commencé au Québec selon un rapport de gouvernement québécoise. Ducharme et al. avec la Commission des Droits de Personne et des Droits de la Jeunesse de Québec ont étudié la dernière politique et ils ont découvert « que les atteintes au droit à l'égalité des élèves HDAA n'ont pu réellement être endiguées durant cette période.» (Ducharme et al., 23). La première étape pour changer un système est d'en trouver les problèmes. Alors, le gouvernement québécois est sur le bon chemin pour améliorer les droits des élèves HDAA. De plus, les auteurs demandent de l'action à la fin de leur article en disant « Il ne fait aucun doute que l'obligation d'offrir des services éducatifs exempts de discrimination est au cœur des préoccupations quotidiennes de toutes les personnes qui sont appelées à intervenir auprès de ces élèves. » (Ducharme et al., 24).

Québec a accompli beaucoup de changements, déjà, mais il n'est pas encore fini. Quand on accomplit ces changements et continue le travail qui est déjà commencé, on aurait de plus en plus de défis. Cependant, ces changements donneront une vie plus égale aux jeunes personnes HDAA autour de Québec. Même avec plus d'égalité au Québec, les professionnels doivent assurer l'inclusion scolaire aux autres pays francophones. Comme la France n'a pas encore des vrais services orthopédagogiques, il faut que les psychologues et les administrateurs éducatifs

travaillent pour les mettre en place. Le plus important c'est d'avancer les droits et les perceptions des étudiants HDAA pour qu'ils ont une vie et une éducation comme tous les autres.

Bibliographie

- Bergeron, Geneviève, and Lise-Anne St-Vincent. “L’Intégration scolaire au Québec : Regard exploratoire sur les défis de la formation à l’enseignement au primaire et préscolaire.” *Éducation et Francophonie*, vol. 39, no. 2, 2012, pp. 272–95. doi:10.7202/1007738ar.
- Canuel, Ron. “15 Years After the Quebec Education Reform: Critical Reflections.” EdCan Network, 17 Dec. 2014, <https://www.edcan.ca/articles/15-years-after-the-quebec-education-reform-critical-reflections/>.
- Deniger, Marc-André. “Les Politiques québécoises d’intervention en milieux scolaires défavorisés : Regard historique et bilan critique.” *Revue Française de Pédagogie*, no. 178, École normale supérieure de Lyon, 2012, pp. 67–83. JSTOR.
- Ducharme, D., Magloire, J., & Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l’organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois, une étude systémique*. Commission Des Droits de La Personne et Des Droits de La Jeunesse de Québec.
- “Un peu d'histoire...” *Formation Orthopédagogue*, 12 Jan. 2021, www.formation-orthopedagogue.fr/orthopedagogie/un-peu-dhistoire/.
- Gonçalves, Gustavo, and Claude Lessard. “L’Évolution du champ de l’adaptation scolaire au Québec : Politiques, savoir légitimes et enjeux actuels.” *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l’éducation*, vol. 36, no. 4, Canadian Society for the Study of Education, 2013, pp. 327–73. JSTOR.
- Rousseau, Nadia, et al. “L’Intégration scolaire d’enfants ayant une incapacité : Perceptions des parents Québécois.” *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l’éducation*, vol. 32, no. 1, Canadian Society for the Study of Education, 2009, pp. 34–59. JSTOR.

- Tramonte, Lucia, and Wilms, Doug. “La Prévalence de l’anxiété chez les élèves des écoles intermédiaires et secondaires au Canada.” *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne de Santé Publique*, vol. 101, Canadian Public Health Association, 2010, pp. S20–23. JSTOR.
- Tremblay, Philippe. “Cheminement scolaire d’élèves en difficulté adaptation ou d’apprentissage en enseignement secondaire.” *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l’éducation*, vol. 40, no. 2, Canadian Society for the Study of Education, 2017, pp. 1–30.
- Tremblay, Philippe. “Les attitudes d’enseignants du secondaire envers la politique Québécoise de l’adaptation scolaire.” *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l’éducation*, vol. 38, no. 3, Canadian Society for the Study of Education, 2015, pp. 1–29. JSTOR.