



# CARNET DU SAVOIR

Placement en milieu scolaire  
des enfants handicapés<sup>1</sup>

1 mai 2007

Les écoles publiques du Canada sont des établissements axés sur l'intégration : elles sont tenues par la loi de veiller à ce que tous les élèves aient accès à une éducation gratuite répondant à leurs besoins<sup>2</sup>. Ce principe vaut pour les élèves à qui la loi constitutionnelle confère le droit à un enseignement en français ou en anglais, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, les élèves autochtones, les élèves surdoués et les élèves aux prises avec de nombreuses limitations ou troubles de l'apprentissage. Contrairement aux écoles de bien d'autres sociétés, les écoles publiques du Canada accueillent des élèves qui, jadis, auraient été scolarisés dans un établissement spécialisé ou n'auraient pas été scolarisés du tout. Le défi pour les écoles publiques est de savoir comment répondre de façon optimale aux besoins de ces élèves.

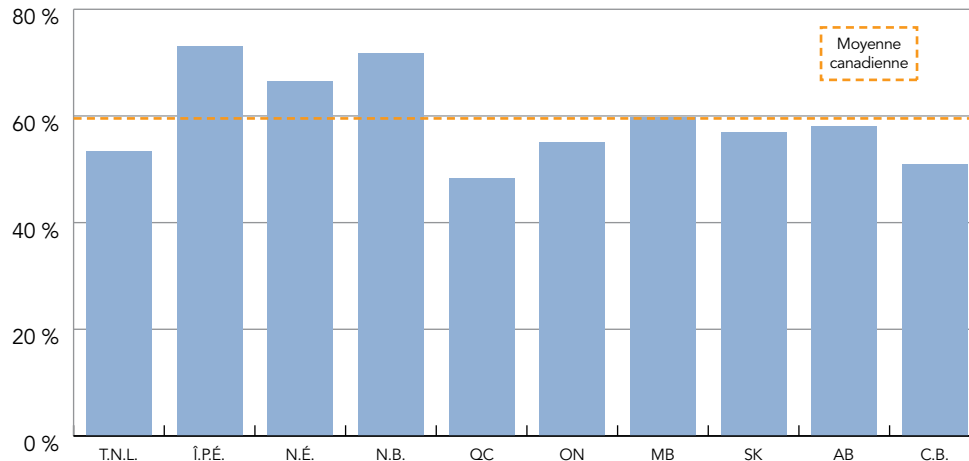
Les élèves font face à tout un éventail de difficultés, y compris des difficultés d'ordre physique, comportemental, affectif et intellectuel. Statistique Canada estime qu'en 2001, dernière année pour laquelle il existe des données à cet égard, 155 000 enfants âgés de 5 à 14 ans (environ 4 % de tous les enfants canadiens de ce groupe d'âge) avaient une forme de limitation d'activité en raison d'une déficience<sup>3</sup>. La plupart de ces enfants fréquentent des écoles publiques et leur placement en milieu scolaire revêt une importance clé dans la détermination des moyens à prendre pour répondre à leurs besoins éducatifs.

Autrefois, les élèves handicapés et les élèves non handicapés n'étudiaient pas ensemble dans les mêmes classes. Les élèves handicapés fréquentaient des établissements d'enseignement distincts ou étaient placés dans des classes qui leur étaient réservées au sein d'écoles ordinaires. La situation a évolué et les responsables de l'élaboration des politiques provinciales adhèrent depuis un certain nombre d'années au principe de l'intégration des élèves et encouragent les écoles à placer les enfants handicapés dans les classes ordinaires.

Ce principe se traduit cependant de diverses façons selon la province visée. À titre d'exemple, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, l'intégration est le seul choix de placement en milieu scolaire possible alors que diverses options s'offrent dans d'autres provinces<sup>4</sup>. Il s'ensuit que les enfants handicapés sont davantage susceptibles d'être intégrés aux classes ordinaires dans certaines provinces que dans d'autres (voir la figure 1). Ainsi, au Québec, moins de la moitié des enfants chez lesquels une incapacité a été signalée sont intégrés aux classes ordinaires (c'est-à-dire les classes dont font partie les élèves non handicapés) et près du quart fréquentent des établissements d'enseignement réservés à l'éducation de l'enfance en difficulté, les autres faisant partie de classes spéciales dans des écoles ordinaires. À l'Île-du-Prince-Édouard, par ailleurs, près des trois-quarts des enfants handicapés sont inscrits dans des classes ordinaires et quasiment aucun d'entre eux ne fréquente un établissement d'enseignement pour l'enfance en difficulté.

**Figure 1 :**

Pourcentage des parents disant que leur enfant handicapé est intégré à une classe ordinaire (dont les élèves ne sont pas handicapés)



Source : Statistique Canada, 2001, Enquête sur la participation et les limitations d'activités

Les divergences entre les politiques des provinces sur le placement en milieu scolaire des enfants handicapés reflètent l'absence de réponse très claire à la question de savoir s'il vaut mieux intégrer les enfants handicapés aux classes ordinaires ou les placer dans des classes pour l'enfance en difficulté. Bien que le débat sur cette question se poursuive toujours, plusieurs analyses concluent que l'intégration serait préférable pour les élèves handicapés tant sur le plan scolaire que sur le plan social<sup>5,6,7</sup>. Cette conclusion ne vaut cependant pas pour tous les élèves : les résultats des divers types de placement varient en fonction de la nature et de la gravité des incapacités des élèves.

S'appuyant sur une analyse de 50 études, Carlberg et Kavale concluent que leur intégration aux classes ordinaires est bénéfique aux élèves ayant une déficience intellectuelle, mais qu'il vaut mieux que les élèves ayant une incapacité d'ordre comportemental ou affectif soient placés dans des classes pour l'enfance en difficulté. D'autres preuves indiquent que l'intégration aux classes ordinaires des élèves ayant un niveau de fonctionnement élevé est bénéfique. Cette même intégration serait cependant susceptible d'amener les élèves ayant une incapacité affective grave mais un niveau de fonctionnement peu élevé à abandonner leurs études<sup>8</sup>.

Les élèves ayant un trouble d'apprentissage constituent une proportion importante de tous les enfants handicapés<sup>9</sup>. Des examens plus anciens de la preuve dans ce domaine parviennent à des conclusions contradictoires quant au meilleur choix en matière de placement scolaire de ces élèves. Carlberg et Kavale concluent que les élèves ayant un trouble d'apprentissage apprennent mieux dans des classes pour élèves en difficulté tandis que Wang et Baker soutiennent le contraire. Des recherches plus récentes indiquent que les résultats scolaires<sup>10,11</sup> et l'estime de soi<sup>12,13,14</sup> des enfants ayant un trouble d'apprentissage sont légèrement meilleurs si ces enfants sont placés dans des classes pour élèves en difficulté.

La question du placement en milieu scolaire des élèves handicapés continue à alimenter une controverse qui oppose parfois de façon marquée les parents et les éducateurs ainsi que les éducateurs et les parents entre eux. Malgré l'existence de preuves indiquant que les classes pour les élèves en difficulté conviennent mieux à certains élèves, l'intégration totale des élèves handicapés est le choix en matière de placement que préfèrent de nombreux parents. Une affaire récente entendue en Ontario, qui a abouti devant la Cour suprême du Canada, illustre certaines des questions auxquelles sont confrontés les parents et les éducateurs. Un certain nombre d'enseignements sont à tirer de cette affaire en ce qui touche le placement en milieu scolaire des élèves handicapés.

Emily Eaton était une jeune femme atteinte de paralysie cérébrale incapable de communiquer au moyen de la parole, du langage gestuel ou de tout autre moyen de communication. Elle avait également une déficience visuelle et devait utiliser un fauteuil roulant en raison de sa mobilité réduite. Emily avait été identifiée comme une « élève en difficulté ». À la demande de ses parents, elle a été placée dans l'école de son quartier à titre d'essai. Une aide pédagogique à temps plein lui fournissait tous les services dont elle avait besoin pour fréquenter l'école. Après trois ans, les enseignants et les aides pédagogiques de l'école de quartier ont conclu que le placement scolaire dans une classe ordinaire n'était pas bénéfique pour Emily. En fait, ils ont dit croire que ce placement lui était peut-être même nocif.

Un Comité d'identification, de placement et de révision des cas de l'enfance en difficulté de l'Ontario (CIPR) a décidé qu'Emily devait être placée dans une classe pour élèves en difficulté. Les parents d'Emily se sont opposés à cette décision et ont interjeté appel devant une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté. La commission d'appel a confirmé à l'unanimité la décision du CIPR. Les parents d'Emily en ont appelé de cette décision devant le Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario. Le Tribunal a de nouveau confirmé à l'unanimité la décision du CIPR. Les parents d'Emily ont alors présenté une demande de contrôle judiciaire à la Cour divisionnaire de l'Ontario, laquelle a rejeté la demande. Les Eaton ont ensuite porté l'affaire devant la Cour d'appel qui a accueilli la requête et cassé la décision du Tribunal. Enfin, le Procureur général de l'Ontario a interjeté appel de la décision de la Cour d'appel devant la Cour suprême du Canada<sup>15</sup>, laquelle a statué que la Cour d'appel avait erré en droit en concluant que la décision du Tribunal allait à l'encontre de l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés.

## Leçons en apprentissage :

Le raisonnement suivi par la Cour suprême dans le cas d'Emily, raisonnement qui s'applique par conséquent dans le cas de tous les élèves ayant des besoins particuliers, mérite qu'on s'y attarde compte tenu de ce qu'il nous apprend sur la façon dont nous devons répondre aux besoins éducatifs des enfants handicapés.

*Première leçon : Le placement scolaire des élèves en fonction de la nature et de la gravité de leurs déficiences.*

Dans son arrêt, la Cour suprême s'est penchée sur la question de l'exclusion de l'ensemble de la société et des conséquences du sens de « déficience ». La Cour a noté que l'acception du terme « déficience » varie grandement en fonction des caractéristiques de la personne et de la situation. La « ségrégation », a affirmé la Cour, « peut à la fois protéger l'égalité et y porter atteinte selon la personne concernée et le degré de sa déficience ». La Cour suprême a fait observer que le Tribunal avait cherché à établir quel placement était le plus bénéfique à Emily en fonction des besoins particuliers de la principale intéressée et de ses intérêts sur le plan éducatif. Le Tribunal a conclu que le placement dans une classe pour élèves en difficulté était ce qui convenait le mieux dans le cas d'Emily.

*Deuxième leçon : Les éducateurs doivent évaluer régulièrement les progrès scolaires de l'élève et prendre en compte cette évaluation dans la planification d'un programme d'études qui est dans son intérêt éducatif.*

La Cour suprême a noté que les intérêts éducatifs d'Emily avaient été pris en considération dans le cadre d'une évaluation périodique de ses résultats de manière à ce que toute évolution de ses besoins puisse se refléter dans son placement. D'après la Cour, il était dans l'intérêt d'Emily qu'une évaluation périodique et soignée de ses besoins soit faite et c'est l'approche qu'il convient de privilégier dans le cas de tous les élèves handicapés.

*Troisième leçon : Les intérêts éducatifs fondamentaux des enfants peuvent ne pas correspondre aux préférences des adultes qui les entourent.*

La Cour suprême a indiqué que quand il s'agit des intérêts éducatifs fondamentaux d'un enfant, l'instance décisionnelle doit « s'assurer que sa décision au sujet de l'arrangement approprié dans le cas d'un enfant en difficulté est prise dans une optique subjective et orientée vers l'enfant, qui tente de rendre l'égalité significative du point de vue de l'enfant par opposition à celui des adultes qui l'entourent ».

## Références

- <sup>1</sup> Les données sur lesquelles s'appuie cet article sont tirées du rapport suivant de Statistique Canada commandé par le Conseil canadien de l'apprentissage : Kohen, D., S. Uppal, S. Khan et L. Visentin (2006). *Access and Barriers to Educational Services for Canadian Children with Disabilities*.
- <sup>2</sup> Dworet, D., et S. Bennett. A View from the North – Special Education in Canada. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 34, no 5, 2002, p. 22-27.
- <sup>3</sup> Behnia, B., et E. Duclos. *Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 : Les enfants handicapés et leurs familles*, Statistique Canada, no au catalogue 89-585-XIF, 2003.
- <sup>4</sup> Dworet, D., et S. Bennett. A View from the North – Special Education in Canada, *Teaching Exceptional Children*, vol. 34, no 5, 2002, p. 22-27.
- <sup>5</sup> Carlberg, C., et K. Kavale. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis, *The Journal of Special Education*, vol. 14, no 3, 1980, p. 295-309.
- <sup>6</sup> Wang, M.C., et E.T. Baker. Mainstreaming programs: Design features and Effects, *The Journal of Special Education*, vol. 19, 1985-1986, p. 503-521.
- <sup>7</sup> Baker, E.T. *Meta-analytic evidence for non-inclusive educational practices: Does educational research support current practice for special needs students?* Thèse de doctorat non publiée, Temple University, 1994.
- <sup>8</sup> Wagner, M. Outcomes for youths with serious emotional disturbance in secondary school and early adulthood, *The Future of Children*, vol. 23, no 3, 1995, p. 90-112.
- <sup>9</sup> Hocutt, A. Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children*, vol. 6, no 1, 1996, p. 77-102.
- <sup>10</sup> Marston, D. The effectiveness of special education: A time-series analysis of reading performance in regular and special education settings. *Journal of Special Education*, vol. 27, 1987-88, p. 466-480.
- <sup>11</sup> Fuchs, D., L.S. Fuchs et P. Fernstrom. A conservative approach to special education reform: Mainstreaming through transenvironmental programming and curriculum-based measurement, *American Education Research Journal*, vol. 30, 1993, p. 149-177.
- <sup>12</sup> Bear, G.G., A. Clever et W.A. Proctor. Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes, *Journal of Special Education*, vol. 24, 1991, p. 409-426.
- <sup>13</sup> Renick, M.J., et S. Harter (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students, *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, p. 631-638.
- <sup>14</sup> Coleman, J.M. Self concept and the mildly handicapped: The role of social Comparisons, *Journal of Special Education*, vol. 17, p. 37-45.
- <sup>15</sup> Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant, [1997] 1 R.C.S. 241