RAPPORT D'ÉVALUATION DE L'APPLICATION DE LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Évaluation réalisée
dans le cadre d'un mandat confié par
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

2008

Éducation, Loisir et Sport
Québec

Équipe de recherche
Louise Gaudreau, Ph.D.
Frédéric Legault, Ph.D.
Monique Brodeur, Ph.D.
Marthe Hurteau, Ph.D.
Alain Dunberry, Ph.D.
Serge-P. Séguin, Ph.D.
Renald Legendre, Ph.D.

Document réalisé par la
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

ISBN 978-2-550-53389-4 (version imprimée)
ISBN 978-2-550-53390-0 (PDF)
Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

© Gouvernement du Québec, 2008

RÉSUMÉ

L'objectif de cette évaluation consistait à vérifier la convergence entre l'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire* du Gouvernement du Québec et son application envisagée sous les trois angles suivants: les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système. Ces angles ont été déterminés par la Direction de l'Adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et ses partenaires du Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS). Ils ont également défini les domaines opérationnalisant ces trois angles ainsi que les indicateurs qui les représentent. Les ressources éducatives correspondaient à 30 indicateurs répartis entre les domaines suivants : les ressources financières, matérielles et humaines, les caractéristiques des élèves, des écoles et de la communauté, ainsi que les «grands encadrements». Les pratiques éducatives faisaient référence à 57 indicateurs subdivisés selon les domaines de la prévention, de l'adaptation et de l'organisation des services, de la communauté éducative, de la recherche sur l'intervention et de l'évaluation des services. Le champ des «résultats pour les élèves et pour le système» a donné lieu à 17 indicateurs répartis en trois domaines de la réussite : aux plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

La méthodologie utilisée afin de produire les résultats reliés à ces indicateurs s'appuie sur une diversité de techniques qualitatives et quantitatives et sur plusieurs instruments d'évaluation : plusieurs questionnaires pour réaliser des entrevues individuelles, différents questionnaires à réponses écrites sur des sujets factuels, des échelles de satisfaction, différents tests (sur le degré d'appartenance, sur le leadership, etc.), des questionnaires servant à tenir des groupes de discussion ou *focus groups*, des grilles pour des observations directes en classe, des grilles d'analyse documentaire, la compilation et l'analyse de données quantitatives issues de différentes bases de données du MELS, des grilles d'analyse du contenu de la *Politique*, etc. Ces moyens ont servi à recueillir des données sur 19 commissions scolaires qui forment un échantillon aléatoire représentatif à maints égards de l'ensemble de celles du Québec et sur 54 écoles échantillonnées à travers la province, mais rattachées à ces commissions scolaires. De plus, un échantillon de 1675 personnes de ces milieux a été constitué pour répondre aux tests et questionnaires. Ce sont les dirigeants des 19 commissions scolaires et leurs responsables de l'adaptation scolaire, les directions des écoles échantillonnées, des enseignants-es, des professionnels-les non-enseignants-es (PNE) et d'autres membres du personnel non enseignant travaillant auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), des EHDAA et leurs parents, ainsi que d'autres élèves et leurs parents.

La question soulevée par cette évaluation était la suivante. Quelles sont les concordances et les discordances entre la *Politique* et son application vue sous les trois angles (ressources, pratiques, résultats)? Voici l'essentiel de la réponse qui se dégage des résultats obtenus.

1. À propos des ressources éducatives

La *Politique* met l'accent sur les ressources matérielles, notamment le matériel relié aux TIC (technologies de l'information et de la communication) et le matériel pédagogique adapté, ainsi que sur le perfectionnement du personnel enseignant en matière de TIC. Or, les résultats obtenus ont montré que les écoles disposent de matériel pédagogique adapté et utilisé par la grande majorité des élèves qui en ont besoin, que la majorité des élèves se sert des TIC dans la plupart des écoles dont

(RÉSUMÉ-suite)

plusieurs possèdent des logiciels et des équipements adaptés selon les besoins, et que dans la majorité des écoles (près de 60%), les équipements informatiques sont suffisants et à jour. En majorité, les enseignants-es ont reçu du perfectionnement en TIC ces cinq dernières années et ils en sont modérément satisfaits. Ces aspects concordent donc avec la *Politique*, mais il y a aussi des discordances sur certains points. Ainsi, l'équipement informatique reste insuffisant dans une école sur cinq et vétuste dans une école sur dix. Le temps d'utilisation de l'ordinateur par les élèves à l'école est restreint (une demi-heure à une heure et demie par semaine). Ce ne sont pas tous les élèves qui l'utilisent et il est utilisé par une proportion d'EHDAA (la moitié) moins élevée que celle des autres élèves (près des deux tiers). Plus du tiers des enseignants-es n'a pas reçu de perfectionnement en TIC ces cinq dernières années et les autres en ont peu reçu (en moyenne par enseignant-e : environ trois heures par année) et rarement en TIC axées sur les EHDAA.

La *Politique* déclare qu'il faut faciliter et favoriser le perfectionnement du personnel enseignant en adaptation scolaire. Selon les résultats sur le sujet, la proportion d'enseignants-es du préscolaire-primaire qui reçoivent ce perfectionnement s'est accrue avec le temps. Ce perfectionnement suscite une satisfaction modérée et il correspond à environ 9 heures par année par enseignant-e et la situation évolue dans le sens voulu par la *Politique*. Par contre, ces sessions sont de moins en moins fréquentées par les enseignants-es du secondaire, ce qui est en discordance avec la *Politique*.

La *Politique* accorde de l'importance aux politiques locales des commissions scolaires en matière de services offerts aux EHDAA et elle donne des indications quant au contenu qu'elles doivent aborder. Selon les résultats de l'analyse de ces politiques, elles s'avèrent généralement conformes aux aspects valorisés par la *Politique de l'adaptation scolaire.*

Certains éléments des ressources éducatives ne sont pas abordés dans la *Politique*. Il en est ainsi des ressources financières et d'une variété de ressources matérielles susceptibles de se retrouver dans les écoles, outre le matériel didactique et informatique adapté. De plus, la *Politique* ne dit rien du niveau socio-économique des parents d'EHDAA plus faible que chez ceux des autres élèves, ni des difficultés d'adaptation socioculturelle à l'école des élèves issus de l'immigration, ce qui pourrait être évoqué par le concept d'adaptation scolaire qui désigne la *Politique.*

2. À propos des pratiques éducatives

Dans une perspective de prévention, la *Politique* interpelle les directions d'école dans leur rôle d'agent de changement et d'appui au personnel, souligne l'importance pour l'élève de se sentir à sa place à l'école, valorise l'adaptation de l'enseignement et du matériel didactique et se préoccupe de la vulnérabilité des élèves devant la transition entre le primaire et le secondaire. Or, les résultats montrent que ces aspects des pratiques éducatives s'accordent avec la *Politique*. En effet, le leadership transformationnel soutenu par un leadership transactionnel domine parmi les directions d'école, ce qui favorise leur rôle d'agent de changement et d'appui au personnel. Les EHDAA et les autres élèves ont un fort sentiment d'appartenance et des mesures visant à le favoriser sont en application dans la plupart des écoles. Les comportements des enseignants-es sont généralement adéquats pour s'adapter aux EHDAA et ces derniers ont accès à du matériel didactique adapté. Des

(RÉSUMÉ-suite)

mesures visant à faciliter la transition du primaire vers le secondaire sont appliquées dans les écoles primaires et secondaires et elles suscitent une satisfaction modérée. La principale discordance entre la *Politique* et les pratiques dans une perspective de prévention est la suivante. Les méthodes pédagogiques les plus fréquentes et les plus répandues se sont avérées plutôt conventionnelles. Ce sont des exercices d'application entourés de questions-réponses sur le contenu d'enseignement. La *Politique* ne fait pas allusion à ce genre de pédagogie, mais elle préconise des approches pédagogiques souples et variées.

Faisant référence au domaine de l'adaptation des services, la *Politique* demande d'évaluer la réussite des EHDAA. Les résultats ont montré que cette évaluation a lieu dans les écoles par des moyens adaptés et différenciés de diverses manières. La *Politique* rappelle l'obligation d'avoir un plan d'intervention pour chacun des EHDAA. Selon les résultats, la quasi totalité des EHDAA en ont un (au-delà de 99%) qui est totalement ou grandement mis en application dans la majorité des écoles. La *Politique* demande que les parents et l'élève participent à l'élaboration du plan d'intervention. Les résultats montrent que c'est effectivement le cas dans la plupart des écoles et pour la majorité des parents d'EHDAA et des élèves; les parents s'impliquent dans l'ensemble de la démarche ou dans une partie, ainsi que les élèves qui le peuvent. La *Politique* indique que les objectifs poursuivis et les services envisagés doivent être décrits dans le plan d'intervention. Ils constituent les points les plus forts du contenu des plans d'intervention que nous avons analysés; les services auxquels ils donnent lieu suscitent un niveau de satisfaction modéré parmi les parents des EHDAA, mais plus élevé parmi les EHDAA qui les reçoivent. La *Politique* souligne l'importance d'effectuer un suivi du cheminement des EHDAA, alors que les résultats montrent que la plupart des écoles le font par une diversité de moyens. La *Politique* souhaite que les EHDAA du secondaire puissent emprunter des voies de formation adaptées menant éventuellement à une qualification. Selon les résultats, les écoles offrent aux EHDAA une certaine diversité de voies de formation et de parcours adaptés à leurs besoins. La *Politique* valorise la préparation des EHDAA à la vie active et au travail alors que dans les écoles concernées, près des deux tiers des EHDAA finissants bénéficient de mesures à cet égard. Pour ces aspects de l'adaptation des services, il y a concordance entre la réalité telle que décrite par les résultats et la *Politique de l'adaptation scolaire*, mais il y a aussi discordance sur certains points, dont les suivants. Le contenu d'une bonne proportion des plans d'intervention ainsi que leur évaluation ne satisfont pas au niveau d'exigences ou de qualité auquel on pourrait s'attendre pour répondre aux préoccupations de la *Politique* à propos du plan d'intervention.

Dans le domaine de l'organisation des services, la sensibilisation et l'information du conseil d'établissement quant aux besoins et aux capacités des EHDAA figurent parmi les attentes énoncées dans la *Politique*. Or, selon la majorité des directions d'école, leur conseil d'établissement est sensibilisé et informé à ce sujet, et davantage lorsque l'école compte beaucoup d'EHDAA. La *Politique* mentionne que le comité consultatif sur les services offerts aux EHDAA devrait être mis à contribution. La majorité des commissions scolaires le sollicite à l'occasion des cinq à onze réunions qu'elles tiennent, par année scolaire, avec ce comité consultatif. La *Politique* signale des difficultés quant aux moyens d'aider à l'intégration des EHDAA à l'école ordinaire ou en classe ordinaire. Selon les parents d'EHDAA, des moyens sont mis en œuvre dans les écoles pour soutenir l'intégration de leur enfant dans une classe ordinaire, ce soutien les satisfaisant modérément. L'ensemble de ces considérations suggère donc qu'il y a concordance entre la réalité dépeinte par les résultats sur l'organisation des services et ce qu'en dit la *Politique de l'adaptation scolaire*. Les

(RÉSUMÉ-suite)

résultats ont toutefois montré certaines discordances entre les deux, dont la suivante. Le comité consultatif des services offerts aux EHDAA est peu sollicité dans une partie des commissions scolaires, tandis que la *Politique* suggère de l'impliquer davantage.

Dans le domaine de la communauté éducative, la *Politique* accorde une importance considérable aux liens entre l'école et les parents. Or, en moyenne par école, les communications avec les parents prennent 11 heures par semaine (dont 6 heures pour les parents d'EHDAA), auxquelles s'ajoute le temps qui leur est consacré par les enseignants-es, soit une moyenne d'une heure et demie par semaine par enseignant-e (dont une heure pour les parents d'EHDAA). L'attitude d'accueil et d'ouverture dont les intervenants-es font généralement preuve se situe au premier plan d'une panoplie de moyens favorisant ces liens école-parents. Les parents se disent très satisfaits de ces moyens d'information et de communication, mais modérément satisfaits du contenu ainsi échangé, les parents des autres élèves étant davantage satisfaits que ceux des EHDAA. La *Politique* promeut la participation au conseil d'établissement des parents et des membres du personnel; selon nos résultats, il y a en moyenne par conseil d'établissement six parents et quatre enseignants-es et dans certaines écoles, des PNE ou autres non-enseignants-es en font aussi partie. La *Politique* souhaite que le milieu scolaire établisse des partenariats avec des organisations externes; or, les écoles ont pour partenaires des organismes du MSSS pour la majorité, mais aussi des organismes communautaires, municipaux, des services de police, des entreprises privées, d'autres écoles, etc. La concertation et le partage des expertises entre intervenants-es font partie des attentes énoncées dans la *Politique*; selon les résultats, les enseignants-es disent leur consacrer deux heures par semaine en moyenne par enseignant-e et les PNE et autres non-enseignants-es, plus de deux heures et demie par semaine. En somme, ces aspects du domaine de la communauté éducative concordent avec ce qui en est dit dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Il y a aussi des discordances entre la *Politique* et la pratique révélée par les résultats sur la communauté éducative. En effet, la majorité des écoles primaires et près du tiers des écoles secondaires ne comptent aucun parent d'EHDAA parmi les membres de leur conseil d'établissement respectif, alors que la *Politique* accorde de l'importance à l'implication des parents à l'école, y compris à celle des parents d'EHDAA. Dans une partie des conseils d'établissement, les sièges réservés aux représentants de la communauté ne sont pas occupés par des membres véritablement externes par rapport au milieu scolaire, tandis que la *Politique* souhaite la participation de la communauté extérieure. Quant au temps hebdomadaire requis par la communication avec les parents et la concertation entre intervenants-es, il n'est pas reconnu dans l'horaire de travail d'une grande partie des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es, il répond peu aux besoins des enseignants-es et suscite peu leur satisfaction. Cela correspond mal à la *Politique* qui met l'accent sur les liens école-parent, sur la concertation entre les intervenants-es et sur la nécessité de veiller à ce que le personnel dispose du temps nécessaire à la réalisation de ses tâches autres que l'enseignement.

Dans le domaine de l'évaluation, la *Politique* demande de procéder à l'évaluation formelle des services et des ressources éducatives. Une minorité de commissions scolaires et d'écoles les évaluent, ceci révélant tout de même une part de concordance avec ce qui en est dit dans la *Politique de l'adaptation scolaire*. Par contre, ce type d'évaluation est généralement méconnu dans la plupart des milieux scolaires, alors que la *Politique* les enjoint de procéder à l'évaluation systématique de

(RÉSUMÉ-suite)

l'efficacité et de l'efficience des services qu'ils offrent. Cela montre donc de la discordance sur ce point entre la *Politique* et la pratique révélée par les résultats.

3. À propos des résultats pour les élèves et pour le système

En lien avec la réussite au plan de l'instruction, la *Politique* réclame des efforts pour favoriser davantage la réussite des EHDAA. Les résultats ont montré que le pourcentage de réussite des épreuves ministérielles par des EHDAA se situe d'année en année à environ 70% pendant que celui des autres élèves (de 85% à 88%) a un peu diminué avec le temps. La *Politique* témoigne de préoccupations à l'égard de l'échec et du redoublement (ou prolongation du cycle d'étude), alors que les pourcentages d'élèves sans retard scolaire par rapport à l'âge normal d'entrée dans les trois cycles du primaire et au premier cycle du secondaire ont augmenté avec les années. Il y a donc de la concordance entre la pratique et la *Politique*, mais certaines discordances ressortent aussi des résultats. Ainsi, la *Politique* demande de favoriser davantage la réussite des EHDAA, alors que le pourcentage de réussite des épreuves ministérielles par des EHDAA reste stable (environ 70%). Ensuite, le pourcentage d'élèves qui prolongent la durée de leur cycle d'études au primaire est plus élevé au premier cycle qu'au deuxième et au troisième cycles et il a un peu augmenté avec le temps aux deux premiers cycles, alors que l'échec scolaire et le redoublement (ou la prolongation du cycle d'études) constituent des problèmes préoccupants dans la *Politique*.

Dans le domaine de la réussite au plan de la socialisation, la *Politique* accorde une importance capitale à l'intégration des EHDAA à l'école ordinaire et dans une classe ordinaire. Or, ce pourcentage d'intégration a augmenté avec les années pour s'établir, en 2005-2006, à plus de 94% des EHDAA intégrés à l'école ordinaire et près de 65% dans les classes ordinaires. Le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire a augmenté à chaque ordre d'enseignement pour se situer, en 2005-2006, à près de 70% au préscolaire, à plus de 80% au primaire et à près de 50% au secondaire, ce dernier ayant subi la plus forte augmentation. La *Politique* met de l'avant le rôle socialisant de l'école et dans cette perspective, la participation des EHDAA aux activités de l'école est élevée (près de 90% des EHDAA). La *Politique* demande de favoriser l'accompagnement des EHDAA et les apprentissages qui permettent aux élèves de développer leur autonomie. Or, selon des enseignants-es qui travaillent auprès d'élèves handicapés, près de 86% de ces élèves ont reçu en 2006-2007 un accompagnement autre que pédagogique et les deux tiers ont acquis plus d'autonomie pendant l'année scolaire grâce à une diversité d'apprentissages (moteurs et physiologiques, reliés aux gestes quotidiens, ou encore cognitifs, reliés à la communication, etc.) réalisés à l'aide d'une panoplie de moyens. Cela a permis de diminuer l'accompagnement de plus de 13% de ces élèves. Il y a donc concordance sur ces aspects entre la *Politique* et la pratique révélée par les résultats. Il y a toutefois des discordances sur certains points dont le suivant. Avec les années, les pourcentages d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (EDAA) des codes 13 et 14 intégrés à la classe ordinaire ont diminué, tandis que la *Politique* signalait à l'époque un accroissement de ces taux d'intégration pour plusieurs catégories d'EHDAA, dont les EDAA des codes 13 et 14.

Enfin, dans le domaine de la réussite au plan de la qualification, la *Politique* évoque la diplômation et le décrochage scolaire. Les résultats montrent que le pourcentage d'élèves sortant du secondaire munis d'un diplôme ou d'une qualification se situe entre 70% et 75% et qu'il a augmenté avec les années, ce qui va dans le sens des aspirations présentées à cet égard dans la *Politique*. Cela signifie

(RÉSUMÉ-suite)

aussi qu'il y a encore des possibilités d'accroître le pourcentage de diplômation et de qualification, afin de mieux correspondre aux idéaux sous-entendus dans la *Politique* quant à la réussite des élèves.

4. Le jugement d'ensemble et les recommandations

Les concordances et les discordances identifiées pour les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et le système ont inspiré un jugement global sur la convergence entre l'énoncé de *Politique* et son application, tel que le voulait l'objectif de l'évaluation. Ce jugement est le suivant : la *Politique* et son application convergent plus qu'elles ne divergent et cette convergence est modérée. Les recommandations qui s'ensuivent portent sur les TIC, le perfectionnement en adaptation scolaire, les méthodes pédagogiques, le plan d'intervention, la consultation du comité consultatif sur les services offerts aux EHDAA, le conseil d'établissement, l'évaluation des services, le temps consacré aux tâches autres que l'enseignement et la réussite des élèves.

REMERCIEMENTS

Cette évaluation et ce rapport ont été produits grâce à de multiples collaborations des plus précieuses : notamment, celle de la **Direction de l'adaptation scolaire** du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (ou MELS), des **autres unités du MELS** qui ont fourni les données provenant des bases de données, des **Directions régionales du MELS**, des directions et personnels des 19 **commissions scolaires** participantes et d'autres partenaires **membres de comités ou de groupes de travail du MELS**. Que toutes les personnes impliquées reçoivent notre gratitude.

Nous souhaitons adresser des remerciements particuliers aux **responsables du secteur de l'adaptation scolaire** dans chacune des commissions scolaires participantes pour leur concours exceptionnel à la réalisation des travaux d'évaluation.

Un merci tout spécial à monsieur **Roger Mathieu** du MELS, qui a été chercheur associé à notre équipe en 2004 et qui a été grandement impliqué dans les collectes et les analyses de données provenant des 19 commissions scolaires de notre échantillon.

Nous exprimons aussi notre vive reconnaissance aux 147 **parents d'élèves** et aux 193 **intervenants-es** (directions d'écoles, enseignants-es, professionnels-les non enseignants et membres du personnel de soutien) qui ont bien voulu participer à des groupes de discussion en 2004. Qu'ils sachent que leur contribution a été extrêmement précieuse.

Nos sincères remerciements à tous ceux et toutes celles qui ont bien voulu collaborer à nos travaux d'évaluation en 2006-2007, en répondant à nos innombrables questions. Ils sont membres de directions d'école, enseignants-es, professionnels-les non enseignants, membre du personnel de soutien, mais aussi élèves et parents d'élèves. Leur participation mérite d'être soulignée car grâce à eux et à elles, cette évaluation a pu être pertinente et approfondie.

***

Nous ne saurions passer sous silence la diligence et la compétence dont ont fait preuve les autres membres de notre équipe. Nous les remercions chaleureusement pour leur appui constant et pour leur contribution directe aux travaux d'évaluation. Ce sont:

- **Geneviève Buissonnet**, **Mary McQueen Reidy** et **Claudine Nézet-Séguin**, professionnelles de recherche à l'Université du Québec à Montréal (UQAM);
- **Éliane Houle, Nathalie Lafranchise** et **Nadine Talbot** assistantes de recherche, stagiaires-étudiantes au doctorat (Ph.D.) en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR);
- **Mélisa DiMeo**, **Christine Forget**, **Marie-Hélène Pelletier, Pathana Phraxoyavong**, **Patricia Ratelle** et **Geneviève Wasfy**, assistantes de recherche, étudiantes à la maîtrise en éducation à l'UQAM.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé iii

Remerciements ix

Table des matières xi

Liste des Tableaux xxiii

Liste des Figures xxxiii

Liste des Acronymes xxxviii

INTRODUCTION 1

I- LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION 5

1. L'échantillonnage et l'échantillon de commissions scolaires 6
2. La première phase de l'évaluation : au niveau des commissions scolaires 8
3. La deuxième phase de l'évaluation : au niveau des écoles 10
   - 3.1 L'échantillonnage, le recrutement, les défections et la participation 10
   - 3.2 Les procédés de collecte de données et les instruments de l'évaluation 13
4. Des sources de données additionnelles pour les deux phases de l'évaluation 17
5. L'éthique 18
6. Le traitement et l'analyse des données 19

II- LA DESCRIPTION DES RÉPONDANTS 21

1. Un portrait des intervenants-es scolaires 21
2. Le portrait des parents et des élèves impliqués 29
3. Le portrait des triades : l'EHDAA/son enseignant-e/son parent 36

III- LES RESSOURCES ÉDUCATIVES 45

1. Les ressources financières 46
   - 1.1 Les résultats par indicateur 47
     - Indicateur 1) Coûts par élève pour les activités d'enseignement et de formation 47
     - Indicateur 2) Coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint (orthopédagogie et autres services) 51
     - Indicateur 3) Coûts par élève pour les services complémentaires (vie scolaire, services personnels à l'élève, santé et services sociaux, soutien aux élèves ayant un handicap) 55

Indicateur 4) Coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant 58
Indicateur 5) % du budget consacré à l'adaptation scolaire (budget salaires et matériel) 58

1.2 Les résultats sur les ressources financières mis en parallèle avec le texte de la Politique 62

2. Les ressources matérielles 62

2.1 Les résultats par indicateur 62
Indicateur 6) Nombre moyen d'heures d'utilisation des nouvelles technologies de l'information (ou NTIC) par élève par semaine (incluant l'accès à Internet) 62
Indicateur 7) Nombre moyen d'heures d'utilisation des NTIC par EHDAA par semaine (incluant l'accès à Internet) 67
Indicateur 8) Types de mobilier et d'équipements adaptés ainsi que d'appareillage et d'outillage mis à la disposition des EHDAA, incluant le matériel servant à améliorer l'accès aux NTIC 68
Indicateur 9) Satisfaction des EHDAA, de leurs parents et du personnel en rapport avec le mobilier et l'équipement adaptés et envers l'appareillage et l'outillage mis à la disposition des EHDAA, incluant le matériel servant à améliorer l'accessibilité aux NTIC 77
Indicateur 10) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves 83
Indicateur 11) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant concernant les NTIC et axées spécifiquement sur les EHDAA 85
Indicateur 12) Nature (forme et contenu) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves 87
Indicateur 13) Nature (forme et contenu) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC et axées spécifiquement sur les EHDAA 91
Indicateur 14) Qualité (appréciation par le personnel) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves et pour les EHDAA 93
Indicateur 15) Coûts par élève des moyens d'enseignement (bibliothèque, audiovisuel, informatique) 95

2.2 Les résultats sur les ressources matérielles mis en parallèle avec le texte de la Politique 95
i) L'utilisation des TIC par les EHDAA et les autres élèves 97
ii) Divers matériels, mais surtout ceux pour l'accès aux TIC 98
iii) La formation ou le perfectionnement du personnel enseignant en TIC 100
iv) Le coût des moyens d'enseignement, dont les TIC 102

3. Les ressources humaines 103

3.1 Les résultats par indicateur 103

Indicateur 16) Évolution de la distribution du personnel de la commission scolaire selon les catégories de personnel, en équivalents à temps complet, à partir de l'année 1998-1999 103
Indicateur 17) Nombre d'enseignants-es ayant une formation initiale en adaptation scolaire 106
Indicateur 18) Nombre d'enseignants-es ayant suivi un perfectionnement en adaptation scolaire entre 2000 et 2005 109
Indicateur 19) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire 112
Indicateur 20) Nature (forme et contenu) des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire 114
Indicateur 21) Qualité (appréciation par le personnel) des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire 118
Indicateur ajouté : Perfectionnement des enseignants-es en lien avec le Renouveau pédagogique 120
Indicateur 22) Nombre d'années du personnel enseignant, dans la commission scolaire ou l'école, dans le champ de l'adaptation scolaire 126

3.2 Les résultats sur les ressources humaines mis en parallèle avec le texte de la Politique 136
i) Le volume et l'évolution dans le temps du personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA 136
ii) La formation et le perfectionnement en adaptation scolaire chez le personnel enseignant 138

4. Les caractéristiques de l'élève 142

4.1 Les résultats par indicateur 142
Indicateur 23) % d'EHDAA par école, commission scolaire et au niveau provincial 142
Indicateur 24) % de communautés culturelles (selon la langue parlée au domicile) 152
Indicateur 25) % de nouveaux immigrants (% des enfants bénéficiant des mesures d'accueil) 156

4.2 Les résultats sur les caractéristiques des élèves mis en parallèle avec le texte de la Politique 158
i) Les proportions d'EHDAA 160
ii) Les proportions de filles et de garçons parmi les EHDAA 162
iii) Les élèves de diverses communautés culturelles 163

5. Les caractéristiques de l'école 164

5.1 Les résultats par indicateur 165
Indicateur 26) Nombre d'élèves par école (incluant le préscolaire, i.e. maternelle 4 et 5 ans, possiblement par cycle du primaire 165
Indicateur 27) Région administrative 168

Indicateur 28) Type de milieu (centre urbain vs région) 169

5.2 Les résultats sur les caractéristiques de l'école mis en parallèle avec le texte de la Politique 169

6. Les caractéristiques de la communauté 170

6.1 Les résultats pour l'indicateur 179
Indicateur 29) Indices de défavorisation du milieu 170

6.2 Les résultats sur les caractéristiques de la communauté mis en parallèle avec le texte de la Politique 175

7. Les grands encadrements 176

7.1 Les résultats pour l'indicateur 176
Indicateur 30) Conformité avec les orientations ministérielles des politiques, règlements et procédures provenant des commissions scolaires et des écoles et concernant les EHDAA 176
i) L'intégration des EHDAA, selon les énoncés de politique des commissions scolaires 179
ii) La prévention, selon les énoncés de politique des commissions scolaires 182
iii) L'individualisation des services offerts aux EHDAA, selon les énoncés de politique des commissions scolaires 184
iv) Les modalités de regroupement, selon les énoncés de politique des commissions scolaires 185
v) L'évaluation des élèves, selon les énoncés de politique des commissions scolaires 187

7.2 Les résultats sur les grands encadrements mis en parallèle avec le texte de la Politique 190

8. La convergence de la Politique et des ressources éducatives 191

IV- LES PRATIQUES ÉDUCATIVES 197

1. La prévention 198

1.1 Les résultats par indicateur 198
Indicateur 31) Fréquence d'utilisation des mesures impliquées pour favoriser l'encadrement ou l'accompagnement des élèves 198
Indicateur 32) Nature des mesures appliquées pour favoriser l'encadrement ou l'accompagnement des élèves 200
Indicateur 33) Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA 202
Indicateur 34) Nature des mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA 204
Indicateur 35) Taux d'encadrement (ratio) au préscolaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble 207

Indicateur 36) Taux d'encadrement (ratio) au primaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble 207
Indicateur 37) Taux d'encadrement (ratio) au secondaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble 210
Indicateur 38) Taux d'encadrement (ratio) au préscolaire pour EHDAA : nombre par enseignant-e 210
Indicateur 39) Taux d'encadrement (ratio) au primaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e 210
Indicateur 40) Taux d'encadrement (ratio) au secondaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e 212
Indicateur 41) Type de leadership de la direction de l'école 215
Indicateur 42) Qualité du sentiment d'appartenance pour l'ensemble des élèves 221
Indicateur 43) Qualité du sentiment d'appartenance pour les EHDAA 224
Indicateur ajouté : Sentiment de sécurité et de justice éprouvé par les EHDAA et les autres élèves 224
Indicateur 44) Nombre d'heures consacrées aux mesures prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité 227
Indicateur 45) Proportion d'élèves touchés par ces mesures 231
Indicateur 46) Nature des mesures prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité 231
Indicateur 47) Nature des mesures particulières prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des EHDAA 234
Indicateur 48) Nature des pratiques pédagogiques tenant compte de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA 237
Indicateur 49) Nature des mesures prises pour faciliter le passage du primaire au secondaire en général et, s'il y a lieu, pour les EHDAA 253
Indicateur 50) Satisfaction des élèves et de leurs parents quant aux mesures prises pour faciliter le passage du primaire au secondaire 262

1.2 Les résultats sur la prévention mis en parallèle avec le texte de la Politique 264
i) Le leadership de la direction d'école 264
ii) L'appartenance à l'école comme lieu de socialisation de l'élève 265
iii) Les pratiques pédagogiques en fonction de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA 269
iv) Le passage du primaire au secondaire 272

2. L'adaptation des services 273

2.1 Les résultats par indicateur 273
Indicateur 51) Fréquence d'utilisation des mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant 273
Indicateur 52) Types de mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant 273
Indicateur 53) Satisfaction du personnel enseignant quant à l'adéquation entre les besoins identifiés et les mesures de soutien à l'intervention mises en place 299
Indicateur 54) Nature des mesures particulières utilisées pour adapter l'évaluation des apprentissages pour certains élèves ayant des besoins particuliers 301

Indicateur 55) Proportion d'élèves ayant un plan d'intervention 305
Indicateur 56) Qualité des plans d'intervention élaborés pour l'élève dont les besoins et capacités requièrent des actions planifiées et concertées : composition de l'équipe ayant élaboré le plan d'intervention, participation des parents, des élèves, application, suivi et ajustement du plan 310
- La démarche préliminaire à l'élaboration du plan d'intervention 313
- La composition de l'équipe qui fait le plan d'intervention 319
- La démarche reliée directement au plan d'intervention 319
i) Phase de synthèse 319
ii) Phase de production 323
iii) Phase d'application 325
iv) Phase d'évaluation et de suivi 330
- La participation de l'élève 333
- La participation des parents 334
- La qualité du contenu de 385 plans d'intervention des EHDAA de l'échantillon 337
- En somme… 344
Indicateur 57) Nature des mesures prévues pour suivre l'élève dans son cheminement scolaire et professionnel (par exemple, portfolio) 345
Indicateur 58) Types de voies de formation disponibles et accessibles aux EHDAA 346
Indicateur 59) Nature des mesures prises pour préparer la transition entre l'école et la vie active des EHDAA 350
Indicateur 60) Satisfaction des EHDAA et de leurs parents quant aux mesures prises pour préparer la transition entre l'école et la vie active des EHDAA 352
Indicateur 61) % des EHDAA bénéficiant d'une mesure de transition entre l'école et la vie active 352
Indicateur 62) Répartition des EHDAA dans les diverses voies de formation 353

2.2 Les résultats sur l'adaptation des services mis en parallèle avec le texte de la Politique 357
i) Le soutien à l'enseignant-e 359
ii) L'adaptation de l'évaluation des apprentissages 362
iii) Le plan d'intervention 364
iv) Le suivi du cheminement scolaire de l'EHDAA 371
v) Les voies de formation et d'autres parcours des EHDAA du secondaire 372
vi) La transition des EHDAA de l'école à la vie active 374

3. L'organisation des services 376

3.1 Les résultats par indicateur 376
Indicateur 63) Types de mesures prévues pour sensibiliser le conseil d'établissement aux besoins et capacités des EHDAA 376
Indicateur 64) Fréquence de consultation du comité consultatif des services aux EHDAA, par la commission scolaire 378
Indicateur 65) Fréquence de consultation du comité consultatif des services aux EHDAA, par l'école 380
Indicateur 66) Type d'organisation de services et % de classes ordinaires, par commission scolaire et possiblement par école 381

Indicateur 67) Type d'organisation de services et % de classes spéciales, par commission scolaire et possiblement par école 383
Indicateur ajouté : Classes ordinaires et spéciales qui accueillent des EHDAA et soutien à leur intégration à la classe ordinaire 385
Indicateur 68) Nombre d'ententes de service avec d'autres organismes pour les EHDAA, prises par les commissions scolaires 391

3.2 Les résultats sur l'organisation des services mis en parallèle avec le texte de la Politique 394
i) La sensibilisation du conseil d'établissement aux besoins et aux capacités des EHDAA 394
ii) La mise à contribution du comité consultatif des services aux EHDAA 395
iii) Les classes spéciales, les classes ordinaires et le soutien à l'intégration en classe ordinaire 396
iv) Les ententes de services des commissions scolaires établies avec d'autres organismes 399

4. La communauté éducative 400

4.1 Les résultats par indicateur 400
Indicateur 69) Fréquence d'utilisation des mesures d'information et de communication auprès des parents 400
Indicateur 70) Fréquence d'utilisation des mesures d'information et de communication auprès des parents d'EHDAA 403
Indicateur 71) Nature des mesures d'information et de communication utilisées auprès des parents 408
Indicateur 72) Nature des mesures d'information et de communication auprès des parents d'EHDAA 409
Indicateur 73) Satisfaction des parents envers les mesures d'information et de communication utilisées auprès d'eux 409
Indicateur 74) Satisfaction des parents d'EHDAA envers les mesures d'information et de communication utilisées auprès d'eux 416
Indicateur ajouté : Information des parents sur les résultats scolaires de leur enfant 417
Indicateur 75) Nature des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents 420
Indicateur 76) Nature des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents d'EHDAA 422
Indicateur 77) Identification par les parents des mesures qui ont le mieux facilité et encouragé leur collaboration 423
Indicateur 78) Identification par les parents d'EHDAA des mesures qui ont le mieux facilité et encouragé leur collaboration 424
Indicateur 79) % de parents d'EHDAA qui participent au conseil d'établissement 425
Indicateur 80) Fréquence de consultation de documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire 429
Indicateur 81) Nature et fonctionnement des partenariats avec les partenaires engagés dans des projets ou ententes avec le milieu scolaire 438
Indicateur 82) Variété des partenaires engagés dans des projets ou ententes avec le milieu scolaire 440
Indicateur 83) Quantité de temps horaire attribué au partage d'expertises et à la concertation par semaine pour l'équipe-école 447

Indicateur 84) Types de conditions mises en place pour faciliter le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école 449
Indicateur 85) Satisfaction du personnel enseignant et des professionnels, quant à l'adéquation entre les besoins identifiés et les conditions mises en place pour faciliter le partage d'expertises et la concertation pour l'équipe-école 450

4.2 Les résultats sur la communauté éducative mis en parallèle avec le texte de la Politique 452
i) La communication avec les parents 452
ii) La collaboration des parents 455
iii) La participation au conseil d'établissement 457
iv) Les partenaires du milieu scolaire 459
v) Le partage d'expertise et la concertation entre les membres de l'équipe-école 461

5. L'intervention *(recherche sur l'intervention en adaptation scolaire)* 463

5.1 Les résultats pour l'indicateur 463
Indicateur 86) Mesures mises en place pour développer des nouvelles connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire et, plus particulièrement, sur les troubles d'apprentissage et les troubles d'adaptation 463

5.2 Les résultats sur l'intervention mis en parallèle avec le texte de la Politique 464

6. L'évaluation 466

6.1 Les résultats pour l'indicateur
Indicateur 87) Présence et nature d'une démarche d'évaluation systématique des services portant sur les ressources éducatives utilisées et les pratiques éducatives privilégiées pour assurer la réussite des EHDAA 466

6.2 Les résultats sur les grands encadrements mis en parallèle avec le texte de la Politique 470

7. La convergence de la Politique et des ressources éducatives 472

V- LES RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME 481

1. La réussite au plan de l'instruction 482

1.1 Les résultats par indicateur 482
Indicateur 88) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA qui maîtrisent les compétences requises à la fin d'un cycle 482
Indicateur 89) Augmentation (1998 à 2005) du % de réussite aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA (dans ce dernier cas, en tenant compte des objectifs ciblés dans le plan de réussite) 482

Indicateur 90) Amélioration (1998 à 2005) de la note moyenne aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA (qui ont amélioré leurs notes) 486
Indicateur 91) Augmentation (de 1998 à 2005) d'accès des élèves à la 4è et 5è secondaires en formation générale des jeunes, des adultes et en formation professionnelle (par exemple, proportion d'élèves de 4è et 5è secondaires classés EHDAA et études de cohortes) 487
Indicateur 92) Diminution (1998 à 2005) du nombre d'élèves ayant des retards scolaires (ou augmentation de la proportion d'élèves sans retard scolaire) 487
Indicateur 93) Diminution (1998 à 2005) du % de redoublement au primaire et au secondaire (ou augmentation de la proportion de passages au niveau supérieur) 490
Indicateur 94) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA qui participent aux évaluations provinciales 493

1.2 Les résultats sur la réussite au plan de l'instruction mis en parallèle avec le texte de la Politique 493

2. La réussite au plan de la socialisation 495

2.1 Les résultats par indicateur 495
Indicateur 95) Augmentation (1998 à 2005) du % d'intégration d'EHDAA à la classe et à l'école ordinaires 495
Indicateur 96) Niveau (taux) de participation des EHDAA en classe 517
Indicateur 97) Niveau (taux) de participation des EHDAA aux activités de l'école, incluant les activités du conseil d'établissement et au conseil des élèves 521
Indicateur 98) Apprentissages spécifiques reliés à l'autonomie, effectués par certains élèves handicapés et montrant un accroissement de cette autonomie (ou une diminution du besoin d'accompagnement) 527
Indicateur 99) Diminution (de 1998 à 2005) du % d'absentéisme des élèves réguliers 532
Indicateur 100) Diminution (1998 à 2005) du % des expulsions-suspensions d'élèves réguliers 535

2.2 Les résultats sur la réussite au plan de la socialisation mis en parallèle avec le texte de la Politique 537
i) L'évolution de l'intégration des EHDAA 537
ii) La participation des EHDAA en classe et aux activités de l'école 544
iii) Le développement de l'autonomie des élèves handicapés 545

3. La réussite au plan de la qualification 546

3.1 Les résultats par indicateur 546
Indicateur 101) Augmentation (1998 à 2005) du % de diplômation des élèves réguliers et des EHDAA, pour la formation secondaire générale, professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes 546

Indicateur 102) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA recevant une reconnaissance officielle des acquis 549
Indicateur 103) Diminution (1998 à 2005) du % de décrochage scolaire au secondaire pour les élèves du régulier (ou augmentation du % de persévérance scolaire) 549
Indicateur 104) Diminution (1998 à 2005) du % de sorties du secondaire sans diplôme

3.2 Les résultats dans le domaine de la réussite au plan de la qualification mis en parallèle avec le texte de la Politique 551

4. La convergence de la Politique et des résultats pour l'élève et pour le système 553

VI- DES LIENS ENTRE LES INTRANTS ET LES EXTRANTS 557

1. Les relations trouvées entre intrants et extrants 557

2. Les liens entre des intrants et l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire 562

3. Les liens entre des intrants et la réussite au primaire 564

4. Les liens entre des intrants et la réussite au secondaire 567

5. Les liens entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire et la réussite au primaire et au secondaire 570

VII- LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SON APPLICATION 573

1. Les concordances 573

2. Des discordances et des silences 586

3. Le jugement sur l'application de la Politique de l'adaptation scolaire 593

VIII- RECOMMANDATIONS 597

1. Les TIC 597

2. Le perfectionnement en adaptation scolaire 598

3. Les méthodes pédagogiques 598

4. Le plan d'intervention 599

5. Le comité consultatif des services offerts aux EHDAA 599

6. Le conseil d'établissement 599

7. L'évaluation des services 600

8. Le temps consacré aux tâches en dehors de l'enseignement 600

9. La réussite 601

10. L'examen des recommandations 601

CONCLUSION 603

ANNEXES 605

Annexe 1 : Correspondance entre les indicateurs de l'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire et ceux de l'évaluation de l'organisation des services offerts aux EHDAA 607

Annexe 2 : Résultats de l'analyse de l'énoncé de Politique 615

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Caractéristiques de l'échantillon des 19 commissions scolaires	6
Tableau 2.	Échantillons impliqués dans la deuxième phase de l'évaluation (au niveau des écoles), par rapport aux échantillons prévus	11
Tableau 3.	Portrait collectif des caractéristiques des intervenants-es scolaires impliqués	22
Tableau 4.	Portrait collectif des caractéristiques des parents impliqués	30
Tableau 5.	Portrait collectif des caractéristiques des élèves	32
Tableau 6.	Portrait collectif des caractéristiques des EHDAA des triades comparé à celui de l'ensemble des EHDAA	37
Tableau 7.	Portrait collectif des caractéristiques des parents d'EHDAA des triades comparé à celui de l'ensemble des parents d'EHDAA	39
Tableau 8.	Portrait collectif des caractéristiques des enseignants-es des triades comparé à celui de l'ensemble des enseignants-es	41
Tableau 9.	Coûts/élève 1998-1999 à 2005-2006 : enseignement et formation, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	48
Tableau 10.	Coûts/élève 1998-1999 à 2005-2006 : enseignement et formation, l'ensemble du Québec	49
Tableau 11.	Coûts/élève 2002-2003 : services pédagogiques et de formation d'appoint, selon les indications fournies par les commissions scolaires de l'échantillon	53
Tableau 12.	Coûts/élève en ETP 1998-1999 à 2005-2006 : services pédagogiques et de formation d'appoint, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec	53
Tableau 13.	Coûts/élève 2002-2003 : différents services complémentaires, selon les indications fournies par les commissions scolaires de l'échantillon	56
Tableau 14.	Coûts/élève 1998-1999 à 2005-2006 : services complémentaires, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec	56
Tableau 15.	Coûts/élève 1998-1999 à 2005-2006 : perfectionnement du personnel enseignant, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec	59
Tableau 16.	Estimés des répartitions budgétaires pour les EHDAA	60
Tableau 17.	L'utilisation des TIC (incluant INTERNET) par les élèves	64
Tableau 18.	Modes d'utilisation des TIC pour ou par les élèves, selon 52 directions d'école	66
Tableau 19.	État des équipements pour l'utilisation des TIC par les élèves, selon les directions d'école	66
Tableau 20.	Présence et provenance des ressources matérielles adaptées	70
Tableau 21.	Besoin de l'EHDAA et utilisation des ressources matérielles	72

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 22.	Besoin de l'EHDAA en ressources matérielles, selon leurs parents	78
Tableau 23.	Satisfaction à l'égard des ressources matérielles adaptées	80
Tableau 24.	Synthèse (moyenne par groupe) des résultats sur la satisfaction à l'égard des ressources matérielles adaptées dans l'école	82
Tableau 25.	Satisfaction à l'égard de la situation d'ensemble concernant les ressources matérielles adaptées à l'école	82
Tableau 26.	Nombre d'enseignants-es des écoles de l'échantillon, qui ont eu, de 2001-2002 à 2006-2007, du perfectionnement sur les TIC	84
Tableau 27.	Nombre et % d'enseignants-es par fréquence de sessions et d'heures de perfectionnement sur les TIC durant la période de 2001-2002 à 2006-2007	84
Tableau 28.	Partie du perfectionnement enseignant sur les TIC qui a été axée sur les EHDAA, durant les cinq dernières années	86
Tableau 29.	Nombre et % d'enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en TIC et dont au moins une partie était axée sur les EHDAA, de 2001-2002 à 2006-2007	86
Tableau 30.	Forme des sessions de perfectionnement sur les TIC en général, de 2001-2002 à 2006-2007	88
Tableau 31.	Contenu des sessions de perfectionnement sur les TIC en général, de 2001-2002 à 2006-2007	88
Tableau 32.	Forme des sessions de perfectionnement sur les TIC axées sur les EHDAA, de 2001-2002 à 2006-2007	92
Tableau 33.	Contenu des sessions de perfectionnement sur les TIC axées spécifiquement sur les EHDAA, de 2001-2002 à 2006-2007	92
Tableau 34.	Appréciation du perfectionnement en TIC en général et axées sur les EHDAA, par des enseignants-es qui ont suivi ce perfectionnement ces cinq dernières années	94
Tableau 35.	Coûts par élève 1998-1999 à 2005-2006 : moyens d'enseignement pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec	96
Tableau 36.	Distribution des catégories de personnel travaillant auprès des EHDAA dans les commissions scolaires de l'échantillon, en 2003-2004	105
Tableau 37.	Évolution du nombre d'enseignants-es (individus) de 2002-2003 à 2004-2005 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	105
Tableau 38.	Évolution de l'effectif d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	107
Tableau 39.	Évolution de l'effectif d'enseignants-es détenant une formation intiale en adaptation scolaire et rattachés à ce champ d'enseignement, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	107

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 40. Année d'obtention du diplôme par les enseignants-es de l'échantillon qui détiennent une formation initiale reliée à l'adaptation scolaire 108

Tableau 41. Nombres (individus) et moyennes par commission scolaire des enseignants-es qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire au cours de la période 1999-2000 à 2003-2004 110

Tableau 42. Nombre et % d'enseignants-es par fréquence de sessions et d'heures de perfectionnement sur l'adaptation scolaire durant la période de 2001-2002 à 2006-2007 113

Tableau 43. Forme du perfectionnement sur l'adaptation scolaire suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007 116

Tableau 44. Contenu du perfectionnement sur l'adaptation scolaire suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007 116

Tableau 45. Appréciation du perfectionnement en adaptation scolaire, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007 119

Tableau 46. Nombre et % d'enseignants-es par fréquence de sessions et d'heures de perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique, de 2001-2002 à 2006-2007 121

Tableau 47. Contenu du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007 123

Tableau 48. Forme du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007 124

Tableau 49. Appéciation du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007 124

Tableau 50. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es (individus à temps plein et à temps partiel) et de leur expérience en enseignement, au préscolaire-primaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec 128

Tableau 51. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es (individus à temps plein et à temps partiel) et de leur expérience en enseignement, au secondaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec 128

Tableau 52. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es à temps partiel et de leur expérience en enseignement, au préscolaire-primaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec 132

Tableau 53. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es à temps partiel et de leur expérience en enseignement, au secondaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec 132

Tableau 54. Expérience des enseignants-es de l'échantillon dans l'enseignement, auprès d'EHDAA, ainsi que dans leur commission scolaire et leur école actuelles, et à l'ordre et au cycle actuels d'enseignement 135

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 55.	Effectifs d'élèves et % d'EHDAA de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans toutes celles du Québec	143
Tableau 56.	Effectifs d'élèves et % d'EHDAA dans les écoles de l'échantillon en 2006-2007	145
Tableau 57.	Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres d'EHDAA par catégorie et par code de handicap ou de difficulté, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	148
Tableau 58.	Répartition en 2006-2007 de 44 des 54 écoles de l'échantillon par nombre de communautés culturelles autres que celle des élèves francophones ou anglophones nés au Québec	153
Tableau 59.	Répartition des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves dont la langue parlée au domicile est autre que le français ou l'anglais, en 2006-2007	153
Tableau 60.	Nombre d'élèves des communautés culturelles (issus de l'immigration), de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et celles du Québec	155
Tableau 61.	Répartition en 2006-2007 des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves nés à l'extérieur du Québec et du Canada	157
Tableau 62.	Répartition des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves nouveaux immigrants en 2006-2007	157
Tableau 63.	Nombre et % d'élèves nouveaux immigrants qui bénéficient de mesures d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, de 1998-1999 à 2005-2006	159
Tableau 64.	Répartition des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves en 2006-2007	166
Tableau 65.	Nombre d'élèves en 2006-2007 dans 51 des 54 écoles de l'échantillon	166
Tableau 66.	Nombre d'élèves dans les écoles des 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans les 72 du Québec, de 1998-1999 à 2005-2006, par ordre d'enseignement et au total	167
Tableau 67.	Répartition des 54 écoles de l'échantillon dans 11 régions administratives	168
Tableau 68.	Répartition, selon les indices de défavorisation, des écoles primaires et secondaires des 19 commissions scolaires de l'échantillon, de 2002-2003 à 2005-2006	172
Tableau 69.	Répartition des écoles de l'échantillon selon les indices de défavorisation, de 2002-2003 à 2005-2006	173
Tableau 70.	Convergence de la Politique et des résultats sur les ressources éducatives	192
Tableau 71.	Temps que les enseignants-es et les PNE ou autres non-enseignants-es disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des élèves autres que les EHDAA	199

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 72. Répartition des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es par catégorie d'écoles en fonction du temps qu'ils disent consacrer à l'encadrement ou à l'acompagnement des élèves autres que les EHDAA 199

Tableau 73. Principales mesures d'encadrement et d'accompagnement des élèves 201

Tableau 74. Temps que les enseignants-es et les PNE et autres non-enseignants-es disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des EHDAA 203

Tableau 75. Répartition des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es par catégorie d'écoles en fonction du temps qu'ils disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des EHDAA 203

Tableau 76. Mesures d'encadrement et d'accompagnement particulières pour les EHDAA 205

Tableau 77. Ratios élèves/enseignant-e au préscolaire, pour les 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2004-2005 208

Tableau 78. Ratios élèves/enseignant-e au primaire, pour les 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2004-2005 209

Tableau 79. Ratios élèves/enseignant-e au secondaire, pour les 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2004-2005 211

Tableau 80. Ratios EHDAA/individu-enseignant-e au préscolaire-primaire, de 1998-1999 à 2004-2005, pour le personnel enseignant rattaché au champ de l'adaptation scolaire 213

Tableau 81. Ratios EHDAA/individu-enseignant-e au secondaire, de 1998-1999 à 2004-2005, pour le personnel enseignant rattaché au champ de l'adaptation scolaire 214

Tableau 82. Ratios EHDAA/enseignant-individu (préscolaire, primaire et secondaire confondus), du secteur de l'adaptation scolaire, de 1998-1999 à 2004-2005 216

Tableau 83. Résultats sur le leadership de la direction d'école, à partir des données recueillies auprès des enseignants-es, des PNE ou autres non-enseignants-es et des directions des écoles de l'échantillon 219

Tableau 84. Composition de l'instrument de mesure du sentiment d'appartenance 222

Tableau 85. Composition des instruments de mesure du sentiment de justice et du sentiment de sécurité 226

Tableau 86. Vue d'ensemble sur les résultats pour le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des EHDAA et des autres élèves de l'échantillon 228

Tableau 87. Corrélations significatives entre les sentiments d'appartenance, de justice et de sécurité des élèves (EHDAA et autres) 228

Tableau 88. Répartition des enseignants-es selon le temps hebdomadaire destiné à développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité chez l'ensemble des élèves et chez les EHDAA 230

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 89.	Mesures pour développer le sentiment d'apparenance, de justice et de sécurité chez l'ensemble des élèves	232
Tableau 90.	Mesures particulières pour les EHDAA, pour développer leur sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité	235
Tableau 91.	Répartition par difficulté ou handicap des EHDAA observés et par type de classe où l'observation de l'EHDAA a eu lieu	238
Tableau 92.	Place de l'EHDAA par rapport à son groupe et à son enseignant-e et mode d'organisation du groupe d'élèves	240
Tableau 93.	Résultats des observations des comportements pédagogiques axés sur la diversité des capacités et des besoins des EHDAA	241
Tableau 94.	Formule pédagogique dominante en classe pendant l'observation, par type de classe	249
Tableau 95.	Séquences d'enseignement les plus fréquemment observées en classe, en vue de dégager les stratégies d'enseignement	251
Tableau 96.	Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire	254
Tableau 97.	Degré de satisfaction des élèves et de leurs parents envers les mesures prises pour faciliter le passage du primaire au secondaire	263
Tableau 98.	Mesures de soutien à l'enseignant-e : nature, fréquence d'utilisation et satisfaction des besoins de l'enseignant-e	280
Tableau 99.	Moyennes de satisfaction envers la réponse aux besoins et % d'enseignants-es les plus et les moins satisfaits de la concordance entre leurs besoins et le type de soutien	300
Tableau 100.	Mesures particulières utilisées pour adapter l'évaluation des apprentissages, selon les directions d'école et les enseignants-es interrogés	303
Tableau 101.	% d'EHDAA qui avaient des plans d'intervention (PI), dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans l'ensemble de celles du Québec, de 2001-2002 à 2005-2006	306
Tableau 102.	Circonstances justifiant un plan d'intervention pour les élèves autres que les EHDAA avec code, selon les directions d'école de l'échantillon	309
Tableau 103.	Exemples de services offerts à l'EHDAA intégré en classe ordinaire, tirés d'une des politiques des commissions scolaires sur l'organisation des services aux EHDAA en 2004	314
Tableau 104.	Composition de l'équipe qui fait le plan d'intervention dans les écoles de l'échantillon, selon les directions de ces écoles	320
Tableau 105.	Nature de l'appui à l'élève mis en application par l'école, selon des parents d'EHDAA et des EHDAA	327

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 106. Résumé des réponses des responsables de l'adaptation scolaire dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004, sur la participation des parents au processus entourant le plan d'intervention 335

Tableau 107. Analyse des plans d'intervention de 385 EHDAA de l'échantillon 339

Tableau 108. Moyens ou instruments pour le suivi du cheminement scolaire et professionnel de l'élève, selon les enseignants-es et les directions d'école interrogés 347

Tableau 109. Synthèse des mesures de transition des EHDAA de l'école à la vie active, selon les répondants concernés (directions d'école, parents d'EHDAA, enseignants-es et EHDAA) 351

Tableau 110. Nombre et % d'élèves (EHDAA et autres) scolarisés dans un cheminement particulier temporaire ou continu ou en ISPJ, de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon 354

Tableau 111. Répartition des EHDAA dans les voies de formation et les autres parcours identifiés par les directions d'école concernées de l'échantillon 358

Tableau 112. Fréquence des rencontres du comité consultatif sur les services offerts aux EHDAA, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon, pour 2002-2003 et 2003-2004 379

Tableau 113. Nombre de classes ordinaires dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004 382

Tableau 114. Nombre de classes spéciales dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004 384

Tableau 115. Moyennes et nombres de classes spéciales et ordinaires accueillant des EHDAA dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004, par catégorie de handicap ou de difficulté 387

Tableau 116. Nombre d'ententes de services établies au total avec des organismes du MSSS et avec d'autres, en fonction du nombre de commissions scolaires en 2002-2003 et 2003-2004 392

Tableau 117. Nombre de commissions scolaires en fonction du nombre d'ententes de services établies avec des organismes du MSSS, en 2002-2003 et 2003-2004 393

Tableau 118. Nombre de commissions scolaires en fonction du nombre d'ententes de services établies avec des organismes autres que ceux du MSSS, en 2002-2003 et 2003-2004 393

Tableau 119. Fréquence des communications avec les parents d'élèves autres que des EHDAA 402

Tableau 120. Comparaison entre les écoles primaires et secondaires quant à la communication avec les parents d'élèves autres que des EHDAA (moyennes et test t) 402

Tableau 121. Fréquence des communications avec les parents d'EHDAA 405

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 122.	Comparaison entre les écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales, quant à la communication avec les parents d'EHDAA : moyennes et différences révélées par l'analyse de variance	407
Tableau 123.	Moyens d'information et de communication avec les parents, selon des directions d'école, des enseignants-es et des parents d'élèves	410
Tableau 124.	Moyens d'information et contenu de l'information sur les résultats scolaires de l'élève, selon les parents de l'échantillon	418
Tableau 125.	Répartition des membres et composition des conseils d'établissement dans les écoles de l'échantillon	427
Tableau 126.	Consultation des documents du MELS sur l'adaptation scolaire dans les trois dernières années, par l'ensemble des répondants (directions d'école, enseignants-es et PNE ou autres non-enseignants-es)	430
Tableau 127.	% de directions d'école, d'enseignants-es et de PNE ou autres non-enseignants-es de l'échantillon qui, ces trois dernières années, ont consulté des documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire	434
Tableau 128.	Nature des activités des partenaires qui faisaient l'objet d'ententes de services, selon les réponses fournies en 2004 par les représentants de 16 commissions scolaires	439
Tableau 129.	Difficultés rencontrées en 2002-2003 et en 2003-2004 par sept (7) des 16 commissions scolaires de l'échantillon qui avaient des ententes de services avec des partenaires	441
Tableau 130.	Nature des activités des partenaires des écoles, selon les réponses fournies en 2007 par les directions d'école de l'échantillon	442
Tableau 131.	Types de partenaires des écoles de l'échantillon en 2006-2007	446
Tableau 132.	Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives	473
Tableau 133.	Nombres de présences aux épreuves et pourcentages d'épreuves ministérielles réussies au secondaire, de 1999-2000 à 2005-2006, pour les EHDAA et les autres élèves	485
Tableau 134.	Pourcentages d'élèves du primaire ayant un retard scolaire, de 2001-2002 à 2005-2006, dans les commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec	488
Tableau 135.	Pourcentages d'élèves qui passent au niveau supérieur à l'âge requis (sans retard scolaire ni redoublement dans un cycle), de 1999-2000 à 2005-2006	491
Tableau 136.	Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres et % d'EHDAA intégrés en classe ordinaire, par ordre et cycle d'enseignement et pour leur ensemble, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	497
Tableau 137.	Moyenne du nombre d'élèves par code de handicap ou de difficulté, dans les classes spéciales et ordinaires des écoles concernées de l'échantillon en 2007	499

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 138.	Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par catégorie et code de difficulté ou de handicap, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	501
Tableau 139.	Différences entre 2002-2003 et 2005-2006 quant aux pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA, dans les commissions scolaires de l'échantillon	505
Tableau 140.	Nombres et pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA dans les 72 commissions scolaires du Québec en 2005-2006	508
Tableau 141.	Évolution des 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire par catégorie et code de difficulté ou de handicap, dans les commissions scolaires de l'échantillon	510
Tableau 142.	Différences entre 2002-2003 et 2005-2006 quant aux pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire, par code de difficulté ou de handicap et pour l'ensemble des EHDAA des commissions scolaires de l'échantillon	514
Tableau 143.	Nombres et pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire (classe ordinaire ou spéciale), par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA du Québec en 2005-2006	516
Tableau 144.	Résultats des observations du niveau de participation des EHDAA en classe	518
Tableau 145.	Niveau de participation des EHDAA en classe révélé par des situations ou comportements moins dépendants des formules pédagogiques employées par l'enseignant-e	522
Tableau 146.	Participation des EHDAA et des autres élèves aux activités de leurs écoles	524
Tableau 147.	Développement de l'autonomie des élèves handicapés	528
Tableau 148.	Apprentissages ayant favorisé le développement de l'autonomie des élèves handicapés et moyens de les susciter, selon leurs enseignants-es	530
Tableau 149.	Évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des absences des EHDAA et des autres élèves dans des écoles de l'échantillon, par ordre d'enseignement et pour l'ensemble	533
Tableau 150.	Évolution des expulsions d'élèves dans les commissions scolaires de l'échantillon, de 1998-1999 à 2002-2003	536
Tableau 151.	% de diplômation des élèves pour la formation secondaire générale et pour la formation professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes, de 1999-2000 à 2005-2006	548
Tableau 152.	% d'élèves sortant diplômés et qualifiés du secondaire, de 1999-2000 à 2005-2006	550
Tableau 153.	Convergence de la Politique et des résultats obtenus sur les «résultats pour les élèves et le système»	554

LISTE DES TABLEAUX- suite

Tableau 154. Variables pour l'analyse des liens entre différents indicateurs des intrants et des extrants 558

Tableau 155. Corrélations significatives entre des résultats pour des indicateurs d'intrants (*inputs*) et d'extrants (*outputs*) 560

Tableau 156. Corrélations significatives entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire et la réussite au primaire ou au secondaire 571

Tableau 157. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation 574

Tableau 158. Discordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation 587

Tableau 159. Cotes allouées à la convergence de la Politique de l'adaptation scolaire et de son application révélée par les résultats de l'évaluation 594

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Les trois champs d'intérêt et leurs domaines respectifs pour l'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire	3
Figure 2.	Évolution des coûts unitaires, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les activités d'enseignement et de formation par ordre d'enseignement et au total, pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon	50
Figure 3.	Évolution des coûts unitaires, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les activités d'enseignement et de formation par ordre d'enseignement et au total, pour l'ensemble du Québec	50
Figure 4.	Évolution du coût unitaire total, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les activités d'enseignement et de formation à l'échelle du Québec et pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon	51
Figure 5.	Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les services pédagogiques et de formation d'appoint à l'échelle du Québec et dans les commissions scolaires de l'échantillon	54
Figure 6.	Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les services complémentaires à l'échelle du Québec et dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	57
Figure 7.	Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour le perfectionnement du personnel enseignant à l'échelle du Québec et dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	59
Figure 8.	Estimé du % moyen du budget consacré aux EHDAA, selon l'information fournie par les commissions scolaires en 2004	61
Figure 9.	Parties affectées aux salaires, au matériel et à l'équipement dans le budget consacré aux EHDAA, selon l'information fournie par les commissions scolaires en 2004	61
Figure 10.	Niveau de satisfaction globale envers les ressources matérielles adaptées	82
Figure 11.	Appréciation par les enseignants-es des sessions de perfectionnement en TIC en général et en TIC axées sur les EHDAA	94
Figure 12.	Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les moyens d'enseignement à l'échelle du Québec et pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon	96
Figure 13.	Répartition, en 2003-04, des intervenants-es auprès d'EHDAA par catégorie de personnel, dans les commissions scolaires de l'échantillon	105
Figure 14.	Évolution du total d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire rattachés ou non à ce champ d'enseignement, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	107

LISTE DES FIGURES-suite

Figure 15.	Évolution du nombre moyen (par commission scolaire) des enseignants-es du préscolaire des classes ordinaires et spéciales ayant suivi du perfectionnement en adaptation scolaire	111
Figure 16.	Évolution du nombre moyen (par commission scolaire) des enseignants-es du primaire des classes ordinaires et spéciales ayant suivi du perfectionnement en adaptation scolaire	111
Figure 17.	Évolution du nombre moyen (par commission scolaire) des enseignants-es du secondaire des classes ordinaires et spéciales ayant suivi du perfectionnement en adaptation scolaire	111
Figure 18.	Appréciation du perfectionnement en adaptation scolaire, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007	119
Figure 19.	Appréciation générale du perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007	125
Figure 20.	Appréciation (moyenne générale) du perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique, selon le type d'école des enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement depuis 2001-2002	125
Figure 21.	Nombre moyen par commission scolaire, d'enseignants-es du champ de l'adaptation scolaire en 2003-2004, par tranche d'années d'expérience dans ce secteur, selon les représentants des commissions scolaires de l'échantillon	127
Figure 22.	Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, de la moyenne d'années d'expérience des enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire au primaire et au secondaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec	130
Figure 23.	Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, de la moyenne des années d'expérience des enseignants-es à temps partiel rattachés au champ de l'adaptation scolaire, au primaire et au secondaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec	132
Figure 24.	% d'EHDAA de 1998-1999 à 2005-2006 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans les 72 du Québec	143
Figure 25.	Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres d'EHDAA et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA sans code) dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	147
Figure 26.	Évolution du % d'EHDAA et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA sans code) de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	147
Figure 27.	Évolution des nombres d'EHDAA par code, dans l'échantillon des 19 commissions scolaires, de 2002-2003 à 2005-2006	150
Figure 28.	% d'élèves issus de l'immigration (appartenant donc à diverses communautés culturelles)	155

LISTE DES FIGURES- suite

Figure 29.	Évolution dans le temps des ratios d'élèves par enseignant-e, au préscolaire	208
Figure 30.	Évolution dans le temps des ratios d'élèves par enseignant-e, au primaire	209
Figure 31.	Évolution dans le temps des ratios d'élèves par enseignant-e, au secondaire	211
Figure 32.	Moyennes du degré de satisfaction des élèves et de leurs parents envers les mesures prises dans leur milieu scolaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire	263
Figure 33.	Principaux types de soutien à l'enseignant-e dégagés des propos des représentants-es des commissions scolaires de l'échantillon en 2004	275
Figure 34.	Importance relative de la fréquence d'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e	279
Figure 35.	Moyennes (sur 4) du niveau de satisfation des enseignants-es envers la concordance entre leurs besoins et l'application des différents types de soutien	300
Figure 36.	Démarche entourant le plan d'intervention, dégagée des informations fournies par les directions des écoles de l'échantillon	321
Figure 37.	Profil de qualité du contenu de 385 plans d'intervention des EHDAA de l'échantillon	342
Figure 38.	Évolution de la répartition des EHDAA du secondaire dans un cheminement particulier temporaire, continu ou en ISPJ, de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	355
Figure 39.	% de classes ordinaires en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, par ordre d'enseignement	382
Figure 40.	% de classes spéciales en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, par ordre d'enseignement	384
Figure 41.	% de classes spéciales et de classes ordinaires dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004, par ordre d'enseignement	386
Figure 42.	Moyenne des moyennes de classes ordinaires et spéciales qui accueillent des EHDAA et des EDAA sans code (troubles de comportement et difficulté d'apprentissage) dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004	389
Figure 43.	Évolution du % de réussite aux épreuves ministérielles au secondaire des EHDAA et des autres élèves, de 1999-2000 à 2005-2006, pour les commissions scolaires de l'échantillon	483
Figure 44.	Évolution des % de réussite aux épreuves ministérielles du secondaire des EHDAA et des autres élèves de 1999-2000 à 2005-2006, pour l'ensemble du Québec	484
Figure 45.	Évolution de 2001-2002 à 2005-2006 des % d'élèves du primaire ayant des retards dans un cycle d'études, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	489

LISTE DES FIGURES- suite

Figure 46. Évolution de 2001-2002 à 2005-2006 des % d'élèves du primaire ayant des retards dans un cycle d'études, à l'échelle du Québec 489

Figure 47. Évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des % d'élèves qui passent au niveau supérieur à l'âge requis (sans retard scolaire) dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon 492

Figure 48. Évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des % d'élèves qui passent au niveau supérieur à l'âge requis (sans retard scolaire) dans l'ensemble du Québec 492

Figure 49. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon 498

Figure 50. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés en classe ordinaire au préscolaire, au primaire et au secondaire, dans les commissions scolaires de l'échantillon 498

Figure 51. Comparaison entre 2002-2003 et 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA, dans les commissions scolaires de l'échantillon 504

Figure 52. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon 509

Figure 53. Comparaison entre 2002-2003 et 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire, par code de difficulté ou de handicap et pour l'ensemble des EHDAA, dans les commissions scolaires de l'échantillon 513

Figure 54. Évolution des moyennes annuelles par école des jours d'absence des EHDAA et des autres élèves de 1999-2000 à 2005-2006, dans une partie des écoles de l'échantillon 534

Figure 55. Évolution des moyennes annuelles par école des nombres d'EHDAA et d'autres élèves absents, pour 1999-2000 à 2005-2006, dans une partie des écoles de l'échantillon 534

Figure 56. Évolution de 1998-1999 à 2002-2003, des moyennes par commission scolaire des nombres d'expulsions d'EHDAA et des autres élèves 536

Figure 57. Évolution de 1998-1999 à 2002-2003, des moyennes par commission scolaire des nombres d'expulsions d'élèves (EHDAA et autres élèves ensemble) 538

Figure 58. Évolution des % de diplômation pour la formation secondaire générale et pour la formation professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes, de 1999-2000 à 2005-2006 548

Figure 59. Évolution des % de sortants du secondaire diplômés et qualifiés de 1999-2000 à 2005-2006 550

Figure 60. Liens entre des intrants et les extrants concernant l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire, selon les corrélations obtenues 563

Figure 61. Liens entre des intrants et les extrants concernant la réussite au primaire, selon les corrélations obtenues 565

LISTE DES FIGURES- suite

Figure 62. Liens entre des intrants et les extrants concernant la réussite au secondaire, selon les corrélations obtenues 568

Figure 63. Liens entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire et la réussite au primaire ou au secondaire, selon les corrélations obtenues 572

Figure 64. Sommaire de l'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire selon les résultats obtenus pour les trois champs d'intérêt 596

LISTE DES ACRONYMES

AFP : attestation de formation professionnelle

ASP : attestation de formation socioprofessionnelle

CLSC : Centre local de services communautaires (devenu CSSS)

CPE : Centre de la petite enfance

CSSS : Centre de santé et de services sociaux (anciennement CLSC)

DAS : direction de l'adaptation scolaire (anciennement DASSC)

DASSC : direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

DEP : diplôme d'études professionnelles

DES : diplôme d'études secondaires

DG : directeur-trice général-e d'une commission scolaire

DGA : directeur-trice général-e adjoint-e d'une commission scolaire

DSC : directeur-trice des services complémentaires

DSE : directeur-trice des services d'enseignement ou éducatifs

EDAA : élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

EHDAA : élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ETP : équivalent à temps plein

ETC : équivalent à temps complet

ISPJ : insertion socioprofessionnelle des jeunes

GCAS : groupe de concertation en adaptation scolaire

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (anciennement MEQ)

MSSS : ministère de la Santé et des Services sociaux

NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication

PNE : professionnel-le non enseignant-e

TES : technicien-ne en éducation spécialisée

TIC : technologies de l'information et de la communication

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQ : Réseau Université du Québec

DCS, PERCOS et TRAFICS, AGIR : noms attribués à différentes bases de données du MELS

INTRODUCTION

Ce rapport rend compte des résultats de l'évaluation de l'application de la *Politique de l'adaptation scolaire*[1] du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec. Ces résultats présentés plus loin sont organisés par indicateur. Parmi ces indicateurs, certains ont été utilisés dans une première phase d'évaluation principalement axée sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dont le rapport a été déposé au MELS (en 2004 : tomes 1[2] et 2[3]; en 2006 : tome 3[4]). Comme les données d'une partie de leurs indicateurs (environ 25 indicateurs) sont communes aux deux phases de l'évaluation, la correspondance entre les indicateurs des deux phases est présentée à l'Annexe 1.

Ce rapport d'évaluation tient donc compte de trois groupes de données, à savoir :

- celles qui ont servi à la première phase pour l'évaluation de l'organisation des services offerts aux EHDAA et qui sont également utilisées pour la deuxième phase sur l'évaluation de l'application de la *Politique;*
- des données nouvelles qui viennent actualiser une partie de celles présentées dans le rapport d'étape (mai 2006) sur l'évaluation de l'application de la *Politique*;
- mais surtout, des données nouvelles sur l'évaluation de l'application de la *Politique* et qui proviennent des travaux d'évaluation réalisés dans les écoles.

1. Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
2. Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Hurteau, M., Legendre, R., Mathieu, R. (mai 2004). *Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Tome 1.* Rapport d'étape de la Recherche évaluative sur la Politique de l'adaptation scolaire, déposé au ministère de l'Éducation du Québec. Montréal : Université du Québec à Montréal.
3. Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Hurteau, M., Legendre, R., Mathieu, R. (juin 2004). *Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Tome 2.* Rapport d'étape de la Recherche évaluative sur la Politique de l'adaptation scolaire, déposé au ministère de l'Éducation du Québec. Montréal : Université du Québec à Montréal.
4. Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Hurteau, M., Legendre, R. (mai 2006). *Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Tome 3.* Rapport déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Les résultats présentés plus loin sont tributaires d'une logique d'ensemble établie par le MELS pour cette évaluation, plus précisément par le Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS) dans un *Protocole d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire.* Ainsi, conformément au plan d'action[5] rattaché à la *Politique de l'adaptation scolaire*, l'évaluation dont il est ici question fait référence à trois grands champs d'intérêt mentionnés dans le *Protocole d'évaluation,* soit les **ressources** éducatives, les **pratiques** éducatives, ainsi que les **résultats** pour les élèves et pour le système.

Pour tenir compte de ces champs d'intérêt, les résultats de cette évaluation répondent à la question centrale suivante :

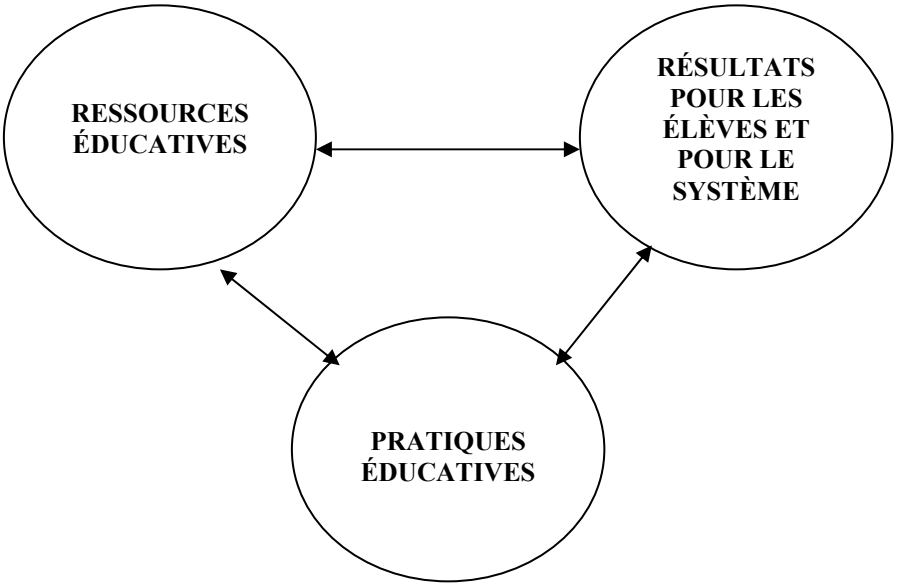
- **quelles sont les concordances/discordances entre l'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire* d'une part, et les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour l'élève et pour le système scolaire, d'autre part?**

L'objectif de l'évaluation était donc de vérifier la convergence de l'énoncé de *Politique* et de son application vue sous les trois angles (ressources, pratiques et résultats).

Ces trois champs d'intérêt ont été découpés en différentes composantes par un groupe de travail du GCAS qui a également formulé en conséquence une variété d'indicateurs (plus de 200). Le MELS (MEQ, à l'époque) a ensuite établi un partenariat avec notre équipe de chercheurs-évaluateurs (de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'UQAM) afin de procéder à l'évaluation. La liste des indicateurs a été examinée par notre équipe et, après consultation entre les partenaires, 104 indicateurs ont été reformulés et retenus.

Ceux-ci se répartissent entre les trois champs d'intérêt comme l'indique la figure 1. Ces indicateurs ont servi à produire les instruments d'évaluation et à sélectionner les sources d'information.

5. Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.



CHAMP RESSOURCES ÉDUCATIVES
(30 indicateurs)

DOMAINES
- Ressources financières
- Ressources matérielles
- Ressources humaines
- Caractéristiques des élèves
- Caractéristiques de l'école
- Caractéristiques de la communauté
- Grands encadrements

CHAMP RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME
(17 indicateurs)

DOMAINES
- Réussite au plan de l'instruction
- Réussite au plan de la socialisation
- Réussite au plan de la qualification

CHAMP PRATIQUES ÉDUCATIVES
(57 indicateurs)

DOMAINES
- Prévention
- Adaptation des services
- Organisation des services
- Communauté éducative
- Intervention
- Évaluation

Figure 1. Les trois champs d'intérêt et leurs domaines respectifs pour l'évaluation de l'application de la *Politique de l'adaptation scolaire*

I- LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Pour vérifier la convergence de l'énoncé de *Politique* et des ressources, des pratiques éducatives ainsi que des résultats pour les élèves et pour le système scolaire, de multiples sources de données ont été mises à contribution, en plus de l'énoncé de *Politique*, à savoir : des EHDAA, d'autres élèves, des parents d'EHDAA, des parents d'autres élèves, des directions d'écoles, des enseignants-es, des professionnels-les non enseignants-es (PNE), des membres du personnel de soutien, des responsables de commissions scolaires, des banques d'information des commissions scolaires, des bases de données du MELS et de la documentation déjà produite par les commissions scolaires et les écoles.

Les modes de collecte des données auprès de ces sources sont variées. Ce sont:

- l'observation directe;
- l'enquête par questionnaire;
- l'entrevue individuelle;
- la discussion en groupe (*focus group*);
- la compilation des informations puisées dans les bases de données;
- l'analyse documentaire.

Ces procédés ont nécessité de nombreux instruments d'évaluation pour recueillir les données auprès des diverses sources. Tous, sauf un, sont des instruments originaux conçus pour cette évaluation.

Celle-ci a été découpée en deux phases générales. La première exigeait des prises de données au niveau des centres administratifs des commissions scolaires et la deuxième, dans les écoles. Voici plus de précision sur le sujet, notamment à propos de l'échantillonnage et des caractéristiques des commissions scolaires et des écoles participantes, du recrutement et de l'échantillon des individus (ou répondants), des procédés et des instruments d'évaluation. Ces informations sur les aspects techniques de la démarche d'évaluation servent à démontrer la crédibilité et la pertinence des résultats présentés plus loin.

1. L'échantillonnage et l'échantillon des commissions scolaires

Un échantillon de 19 commissions scolaires a été constitué dans le cadre de cette évaluation. L'échantillonnage a été effectué afin de retenir environ 25% des 72 commissions scolaires énumérées dans un Répertoire officiel. Le procédé a consisté à retenir dans l'échantillon une première commission scolaire qui occupe, dans la liste présentée dans ce Répertoire, le rang correspondant au premier chiffre d'un «tableau des nombres aléatoires». Puis, la deuxième commission scolaire retenue occupait le rang indiqué par le deuxième chiffre du tableau des nombres aléatoires en partant de la position de la première commission scolaire choisie, et ainsi de suite jusqu'à ce que 19 commissions scolaires soient sélectionnées.

Puis, la taille de l'effectif scolaire (25 000 élèves et plus; moins de 25 000 élèves), la localisation (caractère urbain[6] ou non urbain) et la langue (français, anglais) des commissions scolaires échantillonnées ont été vérifiées. L'échantillon a été corrigé en fonction de la représentation de ces caractéristiques dans l'échantillon. Il s'est ajouté quatre commissions scolaires correspondant aux caractéristiques recherchées et qui suivaient dans la liste; par conséquent, quatre commissions scolaires déjà échantillonnées en ont été retirées mais, selon leurs caractéristiques (taille, localisation, langue), elles correspondaient à des commissions scolaires auparavant retenues dans le reste de l'échantillon. Le tableau suivant présente le portrait global de l'échantillon des 19 commissions scolaires choisies, soit 26,3% des commissions scolaires du Québec.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon des 19 commissions scolaires

Taille	**Grande : 25 000 élèves et +**	6 commissions scolaires
	Petite : Moins de 25 000 élèves	13 commissions scolaires
Langue	**Français**	17 commissions scolaires
	Anglais	2 commissions scolaires
Localisation	**Urbaine**	6 commissions scolaires
	Non urbaine	13 commissions scolaires

6. «Urbain» signifie *grosso modo* : localisation dans un grand centre urbain ou à proximité et possibilité de bénéficier des caractéristiques des centres urbains (faible distance, accès fréquents et faciles au centre urbain, utilisation de ses services de tous ordres, etc.)

Les deux tiers des commissions scolaires de l'échantillon comptent donc moins de 25 000 élèves; l'autre tiers comprend des commissions scolaires de grande taille (25 000 élèves ou plus). En grande majorité, les commissions scolaires sélectionnées sont francophones; deux commissions scolaires sont anglophones. La majorité (13) est non urbaine; les autres (6) sont dans des centres urbains ou à proximité et parmi ces dernières, cinq sont de grande taille (25 000 élèves ou plus).

Au moment où l'échantillonnage a eu lieu, les 72 commissions scolaires du Québec desservaient, selon les informations tirées des bases de données du MELS pour l'année 2003-2004 et en excluant les secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, 983 786 élèves du secteur des jeunes au préscolaire, au primaire et au secondaire. Parmi ceux-ci, 389 447 se retrouvaient dans les 19 commissions scolaires de notre échantillon, ce qui représente 39,6% des élèves québécois au préscolaire, au primaire et au secondaire dans les établissements du réseau public d'éducation. La même année, il y avait, parmi ces élèves, 145 487 EHDAA[7], ce qui correspondait à 14,8% des élèves du préscolaire, primaire et secondaire du réseau public d'éducation (secteur des jeunes). À la même période, les 19 commissions scolaires comptaient, quant à elles, 61 702 EHDAA (soit 15,8% de leurs élèves), ce qui correspond à 42,3% de l'ensemble des EHDAA au préscolaire, au primaire ou au secondaire dans le réseau public d'éducation. Notre échantillon, équivalant au quart des commissions scolaires québécoises, est donc très imposant puisqu'il comprend des commissions scolaires qui comptaient en 2003-2004 près de 40% des élèves et plus de 42% des EHDAA du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau scolaire public québécois. [8]

À maints égards, l'échantillon des 19 commissions scolaires s'est montré représentatif de l'ensemble. Par exemple, il y avait similitude, voire équivalence, entre notre échantillon et la population composée des commissions scolaires québécoises, quant aux pourcentages d'EHDAA, quant à l'évolution de l'effectif d'élèves de 2002-2003 à 2004-2005, à celle des ratios élèves/enseignant (ou taux d'encadrement) et quant à l'expérience des enseignants-es et de ceux qui détiennent une formation initiale en adaptation scolaire, etc.[9]

7 . Ceux qui sont déclarés au MELS.

8 . Les chiffres présentés ici s'appuient sur les données consolidées du MELS pour les effectifs de 2003-2004; ils sont légèrement différents de ceux présentés dans le rapport d'étape (mai 2006) ainsi que dans les tomes du rapport d'évaluation sur «l'organisation des services offerts aux EHDAA» (notamment le tome 1 déposé en 2004).

9. Voir les deux premiers tomes du rapport d'évaluation sur l'organisation des services aux EHDAA, dont les références ont été données en note de bas de page, à la page 1.

Cela permet donc d'affirmer que la situation dépeinte par les résultats de la présente évaluation à partir des commissions scolaires échantillonnées a toutes les chances de prévaloir aussi à l'échelle du réseau de commissions scolaires du Québec.

2. La première phase de l'évaluation : au niveau des commissions scolaires

La première phase de l'évaluation correspond à un mandat particulier qui nous a été confié en cours de route pour évaluer plus directement l'organisation des services offerts aux EHDAA. Comme des parties de cette première phase sont aussi impliquées dans la deuxième, dont les résultats constituent l'essentiel de ceux exposés dans ce rapport, il convient d'en présenter les principaux aspects techniques.

Les données recueillies pour la première phase ont été colligées au centre administratif des commissions scolaires en mettant à contribution neuf (9) sources de données, à savoir :

- 13 responsables du secteur EHDAA dans leur commission scolaire et plusieurs autres qui leur ont fourni de l'information sur certains aspects du sujet;
- 5 directeurs-trices généraux adjoints (DGA);
- 14 directeurs-trices des services éducatifs ou des services d'enseignement (DSE), dont 4 sont aussi directeurs-trices des services complémentaires (DSC);
- 5 DSC;
- 3 autres : directeur-trice général-e (DG), secrétaire général-e, conseiller-ère pédagogique;
- 147 parents d'EHDAA;
    - soit 114 femmes et 33 hommes, la plupart membres en 2004 du comité consultatif sur les services aux EHDAA dans leur commission scolaire, répartis en 19 groupes, soit un par commission scolaire de l'échantillon; le nombre de parents par groupe était de 7 en moyenne, allant de 3 à 12 parents;
- 193 intervenants-es auprès d'EHDAA (directions d'école, enseignants-es, PNE, membres du personnel de soutien qui travaillent auprès d'EHDAA);
    - soit 146 femmes et 47 hommes répartis en 19 groupes (un par commission scolaire); ces groupes comprenaient en moyenne 10 personnes, allant de 8 à 12 par groupe; ces participants-es étaient :

  - 49 directeurs-trices d'école;
  - 48 enseignants-es;
  - 57 PNE;
  - 39 membres du personnel de soutien qui travaillent auprès d'EHDAA.
- de la documentation produite par les 19 commissions scolaires;
- des bases de données du MELS.

Certains individus étaient choisis d'office dans la commission scolaire, car ils étaient les responsables en titre du dossier EHDAA, ou à la direction générale ou adjointe, ou responsables des services éducatifs, etc. Quant aux parents et aux intervenants-es, c'est la personne responsable du secteur EHDAA en 2004 qui, dans chacune des 19 commissions scolaires, les a recrutés en regard de critères que nous lui avons indiqués (par exemple : nombre total et par catégorie de participants, bonne connaissance de la situation des EHDAA, grande expérience de travail dans le domaine, dans le cas des parents : avoir un enfant EHDAA, être impliqué dans des instances, etc.).

L'échantillonnage des parents et celui des intervenants-es était ainsi orienté par un but précis: réunir des personnes en mesure de parler en connaissance de cause des services offerts aux EHDAA dans l'ensemble de la commission scolaire. Leur échantillonnage visait à composer, dans chacune des commissions scolaires échantillonnées, un groupe de parents et un autre d'intervenants-es comptant chacun de 8 à 12 personnes, pour ainsi tenir les 38 groupes de discussion sur les sites des commissions scolaires échantillonnées. En moyenne, les discussions en groupe de type *focus group* ont duré environ deux heures et demie.

Ainsi, 380 personnes ont contribué à fournir des informations ou des réponses à nos questions à la première phase de l'évaluation. Leur contribution a permis de recueillir des données à l'aide de sept (7) instruments et séries d'instruments d'évaluation, à savoir :

- un (1) questionnaire comprenant des questions factuelles à réponses écrites, rempli par les responsables du secteur EHDAA dans chacune des 19 commissions scolaires;
- un (1) questionnaire d'entrevue individuelle avec cette personne;
- trois (3) questionnaires pour des entrevues individuelles avec les DG, DGA, DSE, DSC, etc.;
- un (1) questionnaire pour les groupes de discussion avec les parents;
- et un (1) autre questionnaire pour les groupes de discussion avec les intervenants-es.

3. La deuxième phase de l'évaluation : au niveau des écoles

Alors que les prises de données de la première phase de l'évaluation se sont faites au niveau du centre administratif de la commission scolaire et des bases de données du MELS, celles de la deuxième phase se situent principalement dans l'école. En effet, un échantillon d'écoles a été constitué à partir de celles des 19 commissions scolaires pour représenter les écoles publiques de la province de Québec. Le détail de la sélection des écoles et des individus ainsi que celui des procédés et des instruments d'évaluation de cette deuxième phase sont présentés ci-dessous.

3.1 L'échantillonnage, le recrutement, les défections et la participation

Les écoles ont été sélectionnées au hasard dans les 19 commissions scolaires. L'échantillon devait représenter les écoles du Québec. Ainsi, des écoles primaires (comprenant préscolaire et primaire) et secondaires de ces commissions scolaires ont été choisies, mais aussi une proportion d'écoles primaires-secondaires et spéciales plus grande que celle qu'elles ont au Québec, afin que les données les concernant soient apparentes dans les résultats de l'évaluation. Puis, nous avons demandé aux directions des écoles échantillonnées d'identifier et de recruter un certain nombre de participants potentiels selon différentes catégories, à savoir : des EHDAA et des parents d'EHDAA, d'autres élèves et des parents d'autres élèves, un-e enseignant-e auprès d'EHDAA (du champ de l'adaptation scolaire ou non), un-e autre enseignant-e (travaillant auprès des autres élèves ou des EHDAA) et un-e ou deux PNE ou membres du personnel de soutien oeuvrant auprès des EHDAA. Un membre de la direction s'ajoutait à ces catégories de répondants, soit le (ou la) directeur-trice de l'école ou son (ou sa) directeur-trice adjoint-e. Les nombres d'élèves et de parents nécessaires ont été déterminés proportionnellement selon l'effectif d'élèves de chacune des écoles. Les EHDAA et les plus jeunes élèves devaient être aptes à communiquer pour répondre à des questions, être de niveaux scolaires et d'âges variés et, dans le cas des EHDAA, il fallait que l'ensemble de leurs difficultés ou de leurs handicaps soit diversifié.

Le nombre de commissions scolaires, d'écoles et de répondants par école pour chacune des catégories mentionnées était donc établi d'avance. Le tableau 2 permet de comparer les nombres prévus à ceux réellement obtenus. Ces derniers sont généralement inférieurs aux nombres prévus pour les raisons suivantes:

Tableau 2. Échantillons impliqués dans la deuxième phase de l'évaluation (au niveau des écoles), par rapport aux échantillons prévus

			ÉCHANTILLONS OBTENUS	
		NOMBRES PRÉVUS	NOMBRES OBTENUS	POURCENTAGE DU NOMBRE PRÉVU
Commissions scolaires		19	17	89,4%
Écoles	Écoles primaires	36	33	91,7%
	Écoles secondaires	12	12	100,0%
	Écoles primaires-secondaires	6	2	33,3%
	Écoles spéciales	8	7	87,5%
	Total d'écoles	62	54	87,1%
Élèves	EHDAA	1120	493	44,0%
	Autres élèves	500	302	60,4%
	Total d'élèves	1620	795	49,1%
Parents	Parents d'EHDAA	300	207	69,0%
	Parents d'autres élèves	125	92	73,6%
	Total de parents	425	299	70,4%
Enseignants-es	Enseignants-es travaillant auprès d'EHDAA *(dont des enseignants rattachés au champ de l'adaptation scolaire)*	62	51 *(31)*	82,2%
	Enseignants-es auprès d'autres élèves	62	46	74,2%
	Total d'enseignants-es	124	97	78,2%
PNE et autres personnels non enseignants travaillant auprès d'EHDAA		62	50	80,6%
Directions d'école (directeurs-trices ou directeurs-trices adjoints-es)		62	54	87,1%

- refus de collaborer (transmis par la direction de l'école) pour des raisons de surcharge de travail de la direction de l'école, ou parce que l'école était «sursollicitée» par plusieurs recherches en cours (dont le volet recherche du projet «Agir autrement»);
- école récemment fermée ou transformée;
- refus de participation d'élèves autorisés par les parents à participer;
- refus de participation de parents, pour eux-mêmes ou pour leur enfant, ou impossibilité de les contacter après maints essais, ou de communiquer en français ou en anglais;
- en dépit de plusieurs tentatives de prise de contact, absence du parent et-ou de l'enseignant-e et-ou du PNE ou personnel de soutien et-ou de la direction d'école qui avaient préalablement accepté de participer;
- nombre trop restreint d'acceptations des participants potentiels dans l'école ou manque de disponibilité ou de faisabilité, compte tenu des échéanciers scolaires ou des conditions entourant la réalisation des collectes de données dans l'école.

L'impact des défections ou des refus sur les données de l'évaluation est compensé par le nombre élevé de participants et par leur variété, compte tenu des critères appliqués pour les sélectionner, ainsi que par les types variés de milieux scolaires qu'ils représentent. Au total, 1 295 personnes réparties entre 54 écoles de 17 commissions scolaires ont fourni l'occasion, l'information ou les réponses nécessaires pour produire les données requises par la deuxième phase de cette évaluation.

Quant aux commissions scolaires dont les écoles sont impliquées, bien que leur nombre (17) soit inférieur à celui de l'échantillon (19), elles en sont néanmoins représentatives. En effet, lorsque l'échantillonnage a eu lieu, les 19 commissions scolaires alors sélectionnées avaient un effectif total de 389 447 élèves en 2003-2004, soit 39,6% de l'ensemble des élèves québécois; le nombre de leurs EHDAA était de 61 702, soit 15,8% de leur effectif total d'élèves; le total des EHDAA correspondait à 42,3% de tous ceux du réseau scolaire public au secteur des jeunes. La même année, les 17 commissions scolaires dont des écoles participent à l'évaluation avaient un effectif total de 380 966 élèves, soit 38,7% des élèves québécois du secteur des jeunes du réseau scolaire public, dont 60 403 EHDAA qui correspondaient à 15,9% de leurs effectifs d'élèves et à 41,5% des EHDAA de l'ensemble du réseau scolaire public (secteur jeunes, préscolaire, primaire et secondaire).

Ces chiffres montrent que la réduction du nombre de commissions scolaires a un impact minime, à savoir : une diminution peu importante (moins de 1%) du pourcentage de l'effectif provincial d'élèves (passant de 39,6% à 38,7%) et d'EHDAA (de 42,3% à 41,5%) représentés et un accroissement minime (0,1%) du pourcentage d'EHDAA des commissions scolaires (passant de 15,8% à 15,9%). Il faut en conclure que, sur ces plans, les 17 commissions scolaires dont les écoles ont participé sont similaires à l'échantillon dont elles font partie.

3.2 Les procédés de collecte de données et les instruments de l'évaluation

Différents types de participants ont contribué aux prises de données et leur portrait est décrit plus loin. Or, les procédés et les instruments différaient selon le type de participants de sorte que les données d'évaluation ont été recueillies au moyen de huit (8) séries d'instruments d'évaluation.

La première série se présente en un questionnaire destiné aux enseignants-es. Il comprend différentes listes de questions, certaines répondues en entrevue individuelle (face à face) et d'autres, individuellement et par écrit par l'enseignant-e, dont :

- des questions factuelles sur les ressources matérielles adaptées aux EHDAA, l'utilisation des TIC dans l'enseignement, la formation et le perfectionnement de l'enseignant-e, la concertation entre les intervenants-es, l'encadrement et l'accompagnement de l'élève, le développement de l'autonomie chez l'élève, la communication avec les parents, le soutien accordé à l'enseignant-e qui compte des EHDAA dans sa classe, etc.;
- différentes échelles de mesure de la satisfaction à l'égard des sujets abordés dans les questions factuelles;
- une échelle de mesure du leadership de la direction d'école;
- des questions concernant des renseignements généraux sur l'enseignant-e, par exemple : âge, sexe, années d'expérience, etc.

La deuxième série est sous forme de questionnaire qui s'adresse aux parents ou tuteurs des élèves. Il comprend lui aussi différentes séries de questions, mais toutes répondues en entrevue individuelle dont :

- des questions factuelles : par exemple, pour les parents d'EHDAA, sur les ressources matérielles dont leur enfant a besoin à l'école, sur le plan d'intervention de l'enfant, sur les mesures d'appui données par l'école à l'enfant, etc.; et, pour tous les parents, sur le lien entre l'école ou l'enseignant-e et le parent, sur les mesures d'aide offertes par l'école pour faciliter la transition du primaire au secondaire, etc.;
- différentes échelles de mesure de la satisfaction à l'égard des sujets abordés dans les questions factuelles;
- des questions concernant des renseignements généraux sur le parent, par exemple : âge, sexe, lien de parenté avec l'enfant, cohabitation avec l'enfant, niveau de scolarité des parents, niveau de revenus annuels, etc.

Une troisième série d'instruments se présente en un questionnaire adressé aux PNE et aux membres du personnel de soutien qui travaillent auprès d'EHDAA. Ce questionnaire comprend différentes séries de questions dont certaines répondues en entrevue individuelle et d'autres, individuellement et par écrit; ce sont :

- des questions factuelles sur les ressources matérielles adaptées aux EHDAA et disponibles dans l'école, la concertation avec l'équipe-école, l'encadrement et l'accompagnement des élèves, etc.;
- différentes échelles de mesure de la satisfaction envers les sujets abordés dans les questions factuelles;
- pour les PNE et personnels de soutien dont la période de travail dans l'école visée est suffisante pour répondre en connaissance de cause, une échelle de mesure du leadership de la direction d'école;
- des questions concernant des renseignements généraux sur le répondant, par exemple : statut professionnel, âge, sexe, scolarité, etc.

La quatrième série d'instruments d'évaluation consiste en un questionnaire destiné aux élèves et comprend différentes séries de questions répondues en entrevue individuelle ou en petits groupes et-ou individuellement par écrit; ce sont :

- dans le cas d'EHDAA, des questions factuelles sur les ressources matérielles adaptées dont l'élève se sert à l'école, sur son plan d'intervention, sur les mesures d'appui dont il bénéficie à l'école, etc.; et pour tous les élèves, sur les mesures facilitant la transition du primaire au secondaire (ou selon le cas, de l'école à la vie active), sur la participation aux activités scolaires (en dehors de la classe), etc.;
- différentes échelles de mesure de la satisfaction envers des sujets abordés dans les questions factuelles;
- trois échelles de mesure, l'une du sentiment d'appartenance l'autre, du sentiment de justice et la troisième, du sentiment de sécurité;
- des questions concernant les renseignements généraux sur l'élève (âge, sexe).

La cinquième série se présente en un questionnaire de demandes d'information. Il a été transmis à la direction d'école avant notre passage sur le site et il a été répondu par écrit par la direction d'école (ou son ou sa délégué-e). Il comprend des questions factuelles sur le nombre, la formation, le perfectionnement et l'expérience de différents personnels d'intervention de l'école, les effectifs d'élèves et d'EHDAA dans l'école, les caractéristiques sociodémographiques des effectifs d'élèves, l'organisation de la formation (voies de formation au secondaire, nombre de classes ordinaires et de classes spéciales dans l'école, etc.), les suspensions et les absences des élèves, le soutien accordé aux enseignants-es qui comptent des EHDAA dans leur classe, les organismes partenaires de l'école, etc.

La sixième série d'instruments correspond à un questionnaire qui s'adresse aussi à la direction d'école. Il comporte plusieurs séries de questions dont certaines répondues en entrevue individuelle et d'autres, individuellement par écrit; ce sont :

- des questions factuelles sur la provenance des ressources matérielles adaptées aux EHDAA et disponibles dans l'école, l'utilisation des TIC dans l'école, le perfectionnement des enseignants-es de l'école, la concertation de l'équipe-école, l'accompagnement et l'encadrement des élèves dans l'école, le suivi du cheminement scolaire, les mesures de transition du primaire au secondaire ou de l'école à la vie active, les plans d'intervention pour les EHDAA, le lien avec les parents, les comités et le conseil d'établissement, la recherche et l'évaluation auxquelles l'école prend part;

- une échelle de mesure de son leadership à la direction de l'école;
- des renseignements généraux sur le directeur ou la directrice (âge, sexe, scolarité, expérience, etc.).

Le septième est en soi un instrument. Il consiste en une grille d'observation directe utilisée par un membre de l'équipe de chercheurs-évaluateurs, préalablement entraîné pour la mettre ensuite en application à l'occasion de sa présence en classe (l'enseignant-e a été avisé-e d'avance afin que son enseignement soit axé sur les aspects voulus). Cette grille comprend deux parties :

- d'abord, une liste de 140 items : ce sont les observations possibles, énoncées sous la forme de courtes descriptions de ce qui a été identifié comme souhaitable, dans la littérature scientifique sur l'adaptation pédagogique, pour tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves; plus précisément, les items sont reliés à la participation des EHDAA en classe, ainsi qu'aux pratiques pédagogiques et d'évaluation qui tiennent compte de la diversité des besoins et capacités des élèves. La liste d'items est répartie en catégories et sous-catégories d'observation. Les catégories générales sont (1) la position de l'élève dans l'espace et par rapport au groupe d'élèves; (2) sa position dans l'espace par rapport à celle de l'enseignant-e; (3) le mode d'organisation du groupe; (4) les formules pédagogiques; (5) la démarche générale (qui fait référence à des comportements d'intervention); (6) certaines caractéristiques du contenu d'enseignement; (7) l'interaction directe entre l'enseignant-e et un-e élève; (8) le matériel pédagogique employé;
- ensuite, un tableau de consignation des observations : il s'agit d'un tableau subdivisé selon les catégories d'observation, dans lesquelles l'observateur inscrit les numéros des items qu'il observe ainsi que la durée d'apparition de ces items; sur une période de 60 à 90 minutes ou plus de présence en classe, l'observateur faisait trois observations de 10 minutes chacune ou deux de 15 minutes qui ont servi à produire les données.

Enfin, le huitième instrument est un tableau destiné à dresser un inventaire général des ressources matérielles adaptées présentes dans la classe ou ailleurs dans l'école. Il comprend une cinquantaine d'items, chacun identifiant un type de ressources matérielles.

Ces items sont regroupés selon les catégories suivantes : (1) le mobilier adapté; (2) l'équipement informatique adapté (*hardware*); (3) l'équipement électronique adapté autre qu'informatique; (4) l'outillage adapté (autre qu'informatique) pour l'aide à l'apprentissage; (5) l'outillage (*software*) d'apprentissage adapté pour l'utilisation des TIC; (6) les aménagements ou les équipements pour l'orientation et la mobilité; (7) les aménagements adaptés pour l'accès à l'école et pour circuler dans l'école; (8) les aménagements adaptés dans les espaces communs de l'école; (9) l'outillage adapté dans les espaces communs de l'école. L'observateur (membre de l'équipe de chercheurs-évaluateurs) circulait dans l'école et consignait ses observations et ses commentaires dans les espaces réservés à cette fin dans le tableau.

En somme, 15 instruments ou séries d'instruments ont servi à recueillir la plupart des données nécessaires aux deux phases de l'évaluation. Au total, ce sont 1675 personnes (380 de la première phase + 1295 de la deuxième) qui ont contribué à produire ces données.

4. Des sources de données additionnelles pour les deux phases de l'évaluation

Les autres sources de données mises à contribution, particulièrement pour la deuxième phase, sont les bases de données du MELS, la documentation produite par les écoles de l'échantillon (plans d'intervention, projets éducatifs, plans de réussite, etc.) et l'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire*.

D'abord, les bases de données du MELS ont été consultées pour obtenir les données sur les commissions scolaires et les écoles en fonction des indicateurs qui le nécessitaient. Les banques consultées sont les suivantes :

- la banque de Déclaration des clientèles scolaires (DCS) :
- les Fichiers Excel tirés des fichiers TRAFICS de la Direction générale du financement et de l'équipement ;
- les Fichiers tirés de la banque PERCOS (personnels des commissions scolaires);
- le Système AGIR (Automatisation de la gestion des indicateurs de réussite);
- le site WEB intitulé *Indice de milieu socio-économique par école. Données ....*

Ensuite, des documents ont été recueillis dans les écoles de l'échantillon. Dans certains cas, le document a été analysé en profondeur, car il servait directement à produire des données nécessaires à l'évaluation (par exemple : les plans d'intervention). Dans d'autres cas, le document (par exemple : le plan de réussite de l'école) était utilisé en guise de cadre de référence pour mettre en relief des aspects du contexte dans lequel les données se situent.

Enfin, l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* a été soumis à une analyse de contenu. Le texte en a été découpé en citations reliées à chacun des indicateurs de l'évaluation. Les résultats de cette analyse sont présentés à l'Annexe 2 et ils sont confrontés plus loin à ceux obtenus en relation avec les indicateurs.

5. L'éthique

Cette évaluation a reçu un certificat d'approbation éthique attestant que les règles d'éthique (ou la déontologie) en matière de recherche seraient appliquées à chacune des prises de données dans les deux phases de l'évaluation. Ces mesures assurent la dignité et l'intégrité des personnes, leur droit à l'information, à l'anonymat, à la confidentialité et, notamment, le consentement libre et éclairé et le droit de ne pas subir de préjudice s'il y a refus de participer ou si la personne se retire en cours de route. Ces règles ont entièrement été appliquées tout au long des travaux d'évaluation, par exemple : utilisation de codes numériques pour préserver l'anonymat des commissions scolaires, des établissements et des individus, omission de toute indication permettant d'identifier les individus, dénominalisation des données provenant des bases de données et regroupement des données référant à des petits nombres de manière à ne laisser aucune indication permettant de retracer l'identité des individus, etc.

Toutefois, les personnes responsables à la commission scolaire et les directions d'école ont été interrogées dans le cadre de leurs fonctions au sujet de dossiers sous leur responsabilité formelle et dont le MELS a le droit de prendre connaissance. Or, notre équipe était officiellement mandatée par le MELS pour obtenir ces informations pour lui. Ces personnes en poste de responsabilité étaient donc tenues, à titre de répondants désignés pour la commission scolaire ou pour l'école, de fournir l'information factuelle demandée.

Cependant, des règles éthiques préservant la dignité et l'intégrité de ces personnes, leur droit à l'information, leur anonymat et la confidentialité ont été appliquées au moyen de différentes mesures, par exemple : en dénominalisant les questionnaires répondus par écrit et les bandes sonores, en omettant les indications qui permettraient de retracer l'identité personnelle, en gardant confidentiels les noms des écoles où la direction a refusé de participer, etc.

6. Le traitement et l'analyse des données

Les données ont été réunies par indicateur, un indicateur comportant généralement plus d'une variable. Ainsi, les données quantitatives et qualitatives recueillies au niveau des écoles pour la deuxième phase de l'évaluation ont engendré à elles seules plus de 1400 variables reliées aux 104 indicateurs.

Dans le cas des données quantitatives, la première étape de l'analyse a consisté à effectuer des analyses statistiques descriptives par variable (fréquence, pourcentage, moyenne, écart-type). Cette étape a mis en lumière les variables et les indicateurs à soumettre ensuite à d'autres analyses, telles que celles des corrélations de Pearson, ou des tests de chi carré, ou des analyses en composantes principales ou des analyses de variance, etc. Des indications plus précises sur les analyses effectuées seront données au besoin, au fur et à mesure que les résultats présentés le nécessiteront.

Les données qualitatives ont, elles aussi, été traitées par variable et par indicateur. Elles ont été soumises à des analyses de contenu thématique. Les thèmes qui permettaient le découpage des propos qui servent de données qualitatives correspondent en général aux sections des différents questionnaires d'entrevue, ces sections faisant référence aux divers indicateurs.

Enfin, pour l'analyse de contenu de l'énoncé de *Politique*, les thèmes qui présidaient au découpage du texte étaient chacun des indicateurs (voir à l'Annexe 2). La confrontation par indicateur de ces citations avec les autres résultats permet de répondre à la question d'évaluation sur les concordances et les discordances entre l'énoncé de *Politique* et son application en termes de ressources éducatives, de pratiques éducatives et de résultats pour les élèves et pour le système.

II- LA DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

Certains indicateurs font référence aux caractéristiques des participants à la présente évaluation. D'autres caractéristiques des participants ne sont pas évoquées par ces indicateurs, mais elles s'avèrent judicieuses afin d'analyser et d'interpréter correctement les résultats de l'évaluation et de s'assurer de la représentativité des groupes de participants. Il en est question dans ce chapitre.

Les participants des écoles sont répartis en deux groupes généraux. Le premier est composé de directions d'école, de PNE et autres personnels non enseignants qui travaillent auprès des EHDAA ainsi que des enseignants-es, pour un total de 201 intervenants-es. Le deuxième groupe est constitué de 299 parents d'élèves et de 795 élèves.

1. Un portrait des intervenants-es scolaires

Le portrait d'ensemble des caractéristiques des 54 directions d'école, des 50 PNE ou autres personnels non enseignants qui travaillent auprès des EHDAA ainsi que des 97 enseignants-es ayant participé à cette deuxième phase de l'évaluation est présenté au tableau 3, à savoir : âge moyen et répartition par sexe, mais aussi par type d'écoles, par niveau d'enseignement, par niveau le plus élevé de scolarité, par année d'obtention du diplôme universitaire et université d'attache, par statut et, dans le cas d'un statut à temps partiel, par durée du temps partiel. Ce tableau présente aussi la moyenne des années d'expérience dans la fonction actuelle et auprès d'EHDAA, dans la commission scolaire, l'école, l'ordre et le cycle d'enseignement actuels. Sans répéter ces informations, il est néanmoins intéressant d'en dégager les constatations suivantes.

Notons d'abord que le groupe d'enseignants-es est moins âgé (39,2 ans) que celui des directions d'école (48 ans) et des PNE ou autres non-enseignants-es (41,5 ans). Tous ces groupes ont une proportion plus grande de femmes, la moins élevée se trouvant dans celui des directions d'école (68,6%), comparé aux PNE ou autres non-enseignants-es (90%) et aux enseignants-es (83,5%).

Tableau 3. Portrait collectif des caractéristiques des intervenants-es scolaires impliqués

Caractéristiques		Directions d'école		PNE et autres non-enseign.		Enseignants-es					
						Rattachés au champ adapt. scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants-es	
		Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[10]Nombre et % de comm. sc		17 c.s.	100	16 c.s.	94,1	12 c.s.	70,6	16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1
[11]Nombre et % d'écoles		54 éc.	100	50 éc.	92,6	24 éc.	44,4	43 éc.	79,6	51 éc.	94,4
[12]Nbre et % d'intervenants par type d'école	École présc.-pri.	33	61,1	32	64,0	12	38,7	48	72,7	60	61,9
	École secondaire	12	22,2	11	22,0	10	32,3	12	18,2	22	22,7
	École pri.-second.	2	3,7	2	4,0	0	0	5	7,6	5	5,2
	École spéciale	7	13,0	5	10,0	9	29,0	1	1,5	10	10,3
[13] Nbre et % d'intervenants par niveau d'enseignement	Préscolaire					0	0	0	0	0	0
	Primaire – 1er cycle			4	8,9	0	0	12	18,8	12	13,2
	Primaire – 2è cycle			1	2,2	2	7,4	17	26,6	19	20,9
	Primaire – 3è cycle			0	0	3	11,1	22	34,4	25	27,5
	Primaire – + d'un cycle			26	57,7	5	18,5	2	3,2	7	7,7
	Secondaire – 1er cycle			2	4,4	5	18,5	6	9,4	11	12,1
	Secondaire – 2è cycle			1	2,2	1	3,7	4	6,3	5	5,5
	Secondaire – + d'un cycle			7	15,6	1	3,7	1	1,6	2	2,2
	Secondaire – Chem. particulier temporaire ou cont.			0	0	3	11,1	0	0	3	3,3
	Secondaire – Préparation à la vie ou insertion sociale ou professionnelle			0	0	0	0	0	0	0	0
	Secondaire – Enseig. prof.			0	0	0	0	0	0	0	0
	Plus d'un ordre d'enseign.			4	8,9	7	25,9	0	0	7	7,7
[14]Nbre et % par sexe	Femme	35	68,6	45	90,0	26	83,9	55	83,3	81	83,5
	Homme	16	31,4	5	10,0	5	16,1	11	16,7	16	16,5
[15]Âge	Moyenne *et écart-type*	48,0 *7,6*	---	41,5 *9,4*	---	39,9 *10,2*	---	38,9 *8,9*	---	39,2 *9,3*	---
	Étendue	33-64	---	23-57	---	24-65	---	23-62	---	23-65	---

10 . N commissions scolaires =17; Directions n=54; PNE et autres non enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

11 . N écoles =54; Directions n=54; PNE et autres non-enseignants-es=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

12 . Directions n=54; PNE et autres non-enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous Enseignants-es n=97

13 . PNE et autres non-enseignants-es n=45; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=27; Enseignants-es d'autres champs n=64; Tous enseignants-es n=91

14 . Directions n=51; PNE et autres non-enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

15 . Directions n=46; PNE et autres non-enseignants-es n=45; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=30; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous enseignants-es n=95

Tableau 3-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des intervenants scolaires impliqués

Caractéristiques			Directions d'école		PNE et autres pers. non enseign.		Enseignants-es					
							Rattachés au champ adapt. scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[16]Nbre et % d'intervenants par niveau de scolarité le plus élevé	Secondaire	non terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Collégial	non terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		terminé	0	0	13	27,7	0	0	0	0	0	0
	Université 1er cyc.	non terminé	0	0	1	2,1	0	0	0	0	0	0
		terminé	12	23,5	23	48,9	29	93,5	58	87,9	87	89,7
	Université 2è cycle	non terminé	15	29,4	0	0	0	0	1	1,5	1	1,0
		terminé	24	47,1	9	19,1	0	0	6	9,1	6	6,2
	Université 3è cyc.	non terminé	0	0	1	2,1	1	3,2	0	0	1	1,0
		terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	École normale ou diplôme de ce genre		0	0	0	0	1	3,2	1	1,5	2	2,1
[17]Nbre et % d'intervenants par année d'obtention du diplôme	Après 2002		8	25,8	3	9,7	4	14,3	8	12,3	12	12,9
	De 1997 à 2002		2	6,4	8	25,9	7	25,0	20	30,8	27	29,2
	De 1991 à 1996		7	22,7	2	6,4	6	21,4	19	29,3	25	27,0
	De 1985 à 1990		4	12,9	9	29,0	6	21,4	7	10,7	13	13,9
	Avant 1985		10	32,3	9	29,0	5	17,9	11	16,8	16	17,4
[18]Nbre et % d'intervenants ayant une formation universitaire, par université du diplôme	UQAM		5	12,8	8	25,8	14	48,3	13	21,7	27	30,3
	U de Montréal		7	17,9	7	22,6	5	17,2	11	18,3	16	18,0
	Réseau UQ (sans UQAM)		6	15,3	6	19,3	5	17,2	10	16,7	15	16,8
	U de Sherbrooke		12	30,8	3	9,7	2	6,9	12	20,0	14	15,7
	U Mc Gill		4	10,3	0	0	2	6,9	4	6,7	6	6,7
	U Laval		2	5,1	1	3,2	0	0	5	8,3	5	5,6
	U Concordia		1	2,6	3	9,7	0	0	3	5,0	3	3,4
	U Bishop		0	0	0	0	0	0	1	1,7	1	1,1
	TELUQ		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Extérieur du Québec		2	5,1	3	9,7	1	3,4	1	1,7	2	2,2

16 . Directions n=51; PNE et autres non-enseignants-es n=47; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

17 . Directions n=31; PNE et autres non-enseignants-es n=31; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=28; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous enseignants-es n=93

18 . Directions n=39; PNE et autres non-enseignants-es=31; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=60; Tous enseignants-es n=89

Tableau 3-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des intervenants scolaires impliqués

Caractéristiques			Directions d'école		PNE et autres pers. non enseign.		Enseignants-es					
							Rattachés au champ adapt. scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
Nbre et % d'intervenants par statut [19]	Directeur-trice ou dir. adjoint-e		54	100								
	Enseignant-e						31	31,9	66	68,0	97	100
	TES				20	40,0						
	Préposé-e				0	0						
	Orthopédagogue				9	18,0						
	«Resource person» ou «Integration aid»				4	8,0						
	Psychoéducateur-trice				3	6,0						
	Psychologue				6	12,0						
	Orthophoniste				4	8,0						
	Interprète gestuel-le ou technicien-ne en aide verbale				1	2,0						
	Ergothérapeute				0	0						
	Infirmier-ère				0	0						
	Autre				3	6,0						
Pour le statut à temps partiel : [20]Nbre et % d'intervenants par durée du temps partiel	Directeur-trice	1 jour ou – / semaine	1	10,0								
		2-3 jr/ sem	5	50,0								
		+ de 3 jr/ sem	4	40,0								
	Enseignant-e	1 jour ou – / semaine					0	0	0	0	0	0
		2-3 jr/ sem					1	33,3	1	11,1	2	16,6
		+ de 3 jr/ sem					2	66,6	8	88,8	10	83,4
	TES	1 jour ou – / semaine			0	0						
		2-3 jr/ sem			3	13,0						
		+ de 3 jr/ sem			3	13,0						

19. PNE et autres non-enseignants : n=50
20. Directions n=10; PNE et autres non-enseignants-es n=23; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=3; Enseignants-es d'autres champs n=9; Tous enseignants-es n=12

Tableau 3-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des intervenants scolaires impliqués

Caractéristiques			Directions d'école		PNE et autres pers. non enseign.		Enseignants-es					
							Rattachés au champ adapt. scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
SUITE de : **Pour le statut à temps partiel :** **Nbre et % d'intervenants par durée du temps partiel**	**Préposé-e**	**1 jour ou – / semaine**			---	---						
		2-3 jr/ sem			---	---						
		+ de 3 jr/ sem			---	---						
	Orthopédagogue	**1 jour ou – / semaine**			0	0						
		2-3 jr/ sem			3	13,0						
		+ de 3 jr/ sem			0	0						
	Resource person* ou *integration aid	**1 jour ou – / semaine**			0	0						
		2-3 jr/ sem			1	4,3						
		+ de 3 jr/ sem			3	13,0						
	Psycho-éduc.	**1 jour ou – / semaine**			0	0						
		2-3 jr/ sem			1	4,3						
		+ de 3 jr/ sem			0	0						
	Psychologue	**1 jour ou – / semaine**			1	4,3						
		2-3 jr/ sem			3	13,0						
		+ de 3 jr/ sem			1	4,3						
	Orthophoniste	**1 jour ou – / semaine**			2	8,7						
		2-3 jr/ sem			1	4,3						
		+ de 3 jr/ sem			1	4,3						
	Interpr. gestuel-le ou techn. en aide verbale	**1 jour ou – / semaine**			---	---						
		2-3 jr/ sem			---	---						
		+de 3 jr/ sem			---	---						
	Ergothérapeute	**1 jour ou – / semaine**			---	---						
		2-3 jr/ sem			---	---						
		+ de 3 jr/ sem			---	---						
	Infirmier-ère	**1 jour ou – / semaine**			---	---						
		2-3 jr/ sem			---	---						
		+ de 3 jr/ sem			---	---						
	Autre	**1 jour ou – / semaine**			---	---						
		2-3 jr/ sem			---	---						
		+ de 3 jr/ sem			---	---						

Tableau 3-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des intervenants scolaires impliqués

Caractéristiques			Directions d'école		PNE et autres pers. non enseign.		Enseignants-es					
							Rattachés au champ adapt. scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
Nombre et % d'intervenants par années d'expérience	[21]À cette fonction	Moyenne *et écart-type*	8,4 *6,8*	---	11,6 *7,9*	---	13,5 *9,4*	---	13,1 *7,8*	---	13,2 *8,3*	---
		Étendue	1-35	---	1-30	---	1-35	---	1-34	---	1-35	---
	[22]Auprès d'EHDAA (avec ou sans autres élèves)	Moyenne *et écart-type*	14,2 *10,3*	---	11,3 *6,9*	---	12,0 *8,8*	---	7,7 *5,7*	---	9,3 *7,3*	---
		Étendue	1-35	---	1-30	---	1-35	---	0-25	---	0-35	---
	[23]À cette fonction dans la comm. scolaire actuelle	Moyenne *et écart-type*	7,1 *5,4*	---	11,0 *6,8*	---	12,0 *9,1*	---	12,0 *7,9*	---	12,0 *8,3*	---
		Étendue	1-28	---	2-30	---	1-35	---	1-33	---	1-35	---
	[24]À cette fonction dans l'école actuelle	Moyenne *et écart-type*	3,3 *2,4*	---	5,9 *6,0*	---	7,5 *7,0*	---	6,9 *6,1*	---	7,1 *6,4*	---
		Étendue	1-13	---	1-28	---	1-35	---	1-28	---	1-35	---
	[25]À cette fonction dans l'ordre d'enseign. actuel	Moyenne *et écart-type*					10,0 *8,5*	---	10,3 *7,0*	---	10,2 *7,5*	---
		Étendue					1-35	---	1-31	---	1-35	---
	[26]À cette fonction dans le cycle d'ens. actuel	Moyenne *et écart-type*					7,6 *7,7*	---	7,6 *7,6*	---	7,6 *7,6*	---
		Étendue					1-35	---	1-33	---	1-35	---

21 . Directions n=50; PNE et autres non-enseignants-es=49; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous enseignants-es n=94

22 . Directions n=39; PNE et autres non-enseignants-es n=48; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=46 (mais total de réponses valides = 61); Tous enseignants-es n=75 (mais total de réponses valides=90) (15 enseignants-es qui ne sont pas dans le champ de l'adaptation scolaire n'ont jamais œuvré auprès d'EHDAA et ils ne sont pas compris dans le «n» de «Tous enseignants» et de «Enseignants d'autres champs»)

23 . Directions n=50; PNE et autres non-enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

24 . Directions n=50; PNE et autres non-enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

25 . Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=30; Enseignants-es d'autres champs n=62; Tous enseignants-es n=92

26 . Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous enseignants-es n=94

Ensuite, des données du tableau 3 permettent de constater que la majorité de ces intervenants-es travaille à l'école primaire (61,1 % des directions d'écoles, 64% des PNE ou autres non-enseignants-es et 61,9% des enseignants-es). Il fallait s'y attendre puisque le nombre d'écoles primaires est plus élevé dans l'échantillon (comme au Québec, d'ailleurs) que celui des autres types d'écoles (secondaires, primaires-secondaires et spéciales).

Comme le montrent certaines données du tableau 3, la majorité des PNE ou autres non-enseignants-es travaille auprès d'élèves de plus d'un cycle d'enseignement, au primaire (57,7%) et au secondaire (15,6%). Une minorité d'enseignants-es travaille à plus d'un cycle d'enseignement au primaire (7,7%) ou au secondaire (2,2%). Parmi les PNE ou autres non-enseignants-es, certains se retrouvent à plus d'un ordre d'enseignement (8,9%). Il en est de même de certains enseignants-es (7,7%); ceux-ci font partie des enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire (soit 25,9% des 31 enseignants-es de ce champ).

Ailleurs dans le tableau 3, des données montrent que les trois groupes d'intervenants-es comptent dans leurs rangs des personnes à temps partiel dans leur école respective. C'est le cas de 10 des 54 directions d'école (soit 18,5%), de près de la moitié des 50 PNE et autres non-enseignants-es (23 soit 46% de ce groupe) et de 12 des 97 enseignants-es (12,3% des enseignants-es). Ce temps partiel dans une même école équivaut, dans la majorité des cas, à deux ou trois jours et plus par semaine. Toutefois, certains PNE y sont une journée ou moins par semaine (par exemple : psychologue ou orthophoniste). À l'autre extrême, des directions d'école et des enseignants-es officiellement à temps partiel dans l'école y travaillent régulièrement à temps complet.

En majorité, les intervenants-es détiennent un diplôme universitaire de premier cycle. C'est le cas de toutes les directions d'école, de presque tous les enseignants-es et de la majorité des PNE ou autres non-enseignants-es. Près de la moitié des directions d'école (47,1%) détiennent aussi un diplôme de deuxième cycle ainsi qu'une minorité d'enseignants-es (6,2%); cette proportion est plus élevée parmi les PNE ou autres non-enseignants-es (19,1%) et il faut lui ajouter la personne qui n'a pas terminé des études de troisième cycle (2,1%). Deux (2) enseignants-es n'ont pas de diplôme universitaire, car leur formation a été effectuée dans des «Écoles normales» aujourd'hui disparues. Quant aux PNE ou autres non-enseignants-es, la scolarité la plus élevée d'une partie d'entre eux est le niveau collégial (27,7 %) ou un premier cycle universitaire incomplet (2,7%).

Des données du tableau 3 montrent que le diplôme universitaire obtenu pour la scolarité la plus élevée est peu récent dans la grande majorité des cas. En effet, une minorité de directions d'école l'a obtenu dans les derniers cinq ans (25,8%), mais proportionnellement moins de PNE ou autres non-enseignants-es (9,7%) et d'enseignants-es (12,9 %). La date d'obtention de ce diplôme universitaire remonte à plus de 10 ans (avant 1997) pour la majorité des intervenants (67,9% des directions d'école, 64,4% des PNE et autres non-enseignants-es et 58,3% des enseignants-es). Plus des trois quarts de chacun des trois groupes ont obtenu ce diplôme de l'Université de Montréal, de l'UQAM, de l'une des autres universités du réseau UQ ou de l'Université de Sherbrooke (76,8% des directions d'école, 77,4% des PNE et autres non-enseignants-es et 80,8% des enseignants-es). Ce diplôme a été décerné à la proportion la plus élevée de directions d'école (30,8%) par l'Université de Sherbrooke qui arrive ainsi au premier rang suivie par l'Université de Montréal, puis, par le réseau UQ (outre l'UQAM) et par l'UQAM (respectivement 17,9 %, 15,3% et 12,8% des directions d'école). L'UQAM est au premier rang dans les deux autres groupes d'intervenants-es (25,8% des PNE ou autres non-enseignants-es et 30,3% des enseignants-es), suivie par l'Université de Montréal (respectivement 22,6% et 18%), puis, par les autres universités du réseau UQ (respectivement 19,3% et 16,8%) et par l'Université de Sherbrooke (respectivement 9,7% et 15,7%).

En contrepartie de leur diplôme universitaire généralement peu récent, les intervenants-es ont une expérience considérable de travail en milieu scolaire. En effet, les données de la dernière partie du tableau 3 indiquent que les PNE ou autres non-enseignants-es ainsi que les enseignants-es ont plus de 10 années d'expérience en moyenne dans l'exercice de leur fonction actuelle (respectivement 11,6 années et 13,2 années). Les directions d'école en ont un peu moins dans leur fonction actuelle (8,4 ans), mais plus que les autres groupes en ce qui concerne l'expérience de travail auprès des EHDAA (14,2 ans en moyenne), les PNE ou autres non-enseignants-es et les enseignants-es en ayant respectivement 11,3 années et 9,3 années en moyenne.

Des données du tableau 3 évoquent le roulement de personnel dans le système scolaire : dans leur carrière, les intervenants-es changent de commission scolaire et, encore davantage, d`école. En effet, dans les trois groupes, la moyenne des années d'expérience dans la commission scolaire actuelle est un peu inférieure à celle de l'expérience dans la fonction actuelle. Cette moyenne est beaucoup moins élevée pour l'expérience dans l'école actuelle, ce qui montre la tendance des directions, des PNE ou autres non-enseignants-es et des enseignants-es à changer (ou être changés) d'école.

Une partie des données du tableau 3 permet de comparer à leurs 66 collègues les 31 enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire. Ces données seront utilisées et approfondies plus loin lorsque les résultats reliés aux indicateurs 16 à 22 seront présentés, car ceux-ci se rapportent en grande partie aux caractéristiques des enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire.

Mentionnons toutefois que, toujours selon les données du tableau 3, les caractéristiques de ces enseignants-es sont comparables à celles des autres quant à leur âge moyen et à la répartition homme-femme, quant à la proportion de ceux qui ont terminé un premier cycle universitaire et quant à la moyenne des années d'expérience dans leur fonction d'enseignant-e, dans leur commission scolaire actuelle ainsi que dans le cycle et l'ordre d'enseignement actuels. Des distinctions apparaissent toutefois; les enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire se retrouvent en plus grande proportion que leurs collègues des autres champs à enseigner à plus d'un cycle du primaire (18,5% de ces enseignants-es, 3,2% des autres), à plus d'un ordre d'enseignement (25,9% de ces enseignants-es, aucun des autres), à détenir un diplôme de l'UQAM pour leur scolarité la plus élevée (48,3% de ces enseignants-es, 21,7% des autres) et à avoir plus d'années d'expérience de travail auprès des EHDAA (12,0 ans en moyenne pour ces enseignants-es, 7,7 ans pour les autres).

2. Le portrait des parents et des élèves impliqués

Le portrait d'ensemble des caractéristiques des 299 parents qui ont participé à la deuxième phase de l'évaluation est présenté dans les deux dernières colonnes du tableau 4, tandis que les colonnes précédentes du tableau permettent de comparer les parents d'EHDAA à ceux des autres élèves. Comme ce fut le cas pour les intervenants-es scolaires, les écoles primaires dominent : les parents d'élèves de ces écoles sont les plus nombreux (soit 62,2% des parents). Ce sont, pour la plupart, des femmes (90,2%), la vaste majorité étant les mères des élèves (88,8%). Leur moyenne d'âge est de 41,3 ans (étendue : de 23 ans à 65 ans).

Même si elles sont issues des données concernant les parents, les autres données présentées au tableau 4 se rapportent en réalité à l'élève, plus spécifiquement aux caractéristiques de son milieu familial. Elles viennent ajouter au portrait des caractéristiques des élèves présenté au tableau 5 et commenté plus loin.

Tableau 4. Portrait collectif des caractéristiques des parents impliqués

Caractéristiques		Parents d'EHDAA		Parents d'autres élèves		Tous les parents	
		Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[27]Nombre et % de commissions scolaires		16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1
[28]Nombre et % d'écoles		49 éc.	90,7	41 éc.	75,9	49 éc.	90,7
[29]Nombre et % de parents par type d'école	École préscolaire-primaire	116	56,0	70	76,1	186	62,2
	École secondaire	72	34,8	20	21,7	92	30,8
	École primaire-secondaire	9	4,3	2	2,2	11	3,7
	École spéciale	10	4,8	0	0	10	3,3
[30]Nombre et % de parents par sexe	Femme	187	90,3	81	90,0	268	90,2
	Homme	20	9,7	9	10,0	29	9,8
[31]Âge	Moyenne *et écart-type*	41,6 *7,1*	---	40,8 *5,0*	---	41,3 *6,5*	---
	Étendue	23-65	---	31-52	---	23-65	---
[32]Nombre et % de parents par lien de parenté avec l'élève	Mère	180	88,2	81	90,0	261	88,8
	Père	19	9,3	9	10,0	28	9,5
	Oncle-tante	0	0	0	0	0	0
	Grand-parent	1	0,5	0	0	1	0,3
	Frère-Soeur	0	0	0	0	0	0
	Parenté plus éloignée	1	0,5	0	0	1	0,3
	Aucun lien de parenté	3	1,5	0	0	3	1,0
[33]Nombre et % de parents par lieu de résidence habituel de l'élève	Avec son père et sa mère ensemble	127	62,9	75	82,4	202	68,9
	Alternativement chez son père et sa mère	20	9,9	1	1,1	21	7,2
	Chez sa mère seulement	47	23,3	15	16,5	62	21,2
	Chez son père seulement	5	2,5	0	0	5	1,7
	Ailleurs que chez l'un ou l'autre des parents	3	1,5	0	0	3	1,0
	Autre	0	0	0	0	0	0
[34]Nombre et % de parents par langue le plus souvent parlée au domicile de l'élève	Français	163	79,1	68	74,7	231	77,8
	Anglais	28	13,6	13	14,3	41	13,8
	Espagnol	0	0	1	1,1	1	0,3
	Créole	1	0,5	0	0	1	0,3
	Russe	1	0,5	0	0	1	0,3
	Autres	0	0	0	0	0	0
	Deux langues équivalentes	13	6,3	9	9,9	22	7,4

27 . N commissions scolaires =17; Parents d'EHDAA n=207; Parents d'autres élèves n=92; Tous les parents n=299
28 . N écoles =54; Parents d'EHDAA n=207; Parents d'autres élèves n=92; Tous les parents n=299
29 . Parents d'EHDAA n=207; Parents d'autres élèves n=92; Tous les parents n=299
30 . Parents d'EHDAA n=207; Parents d'autres élèves n=90; Tous les parents n=297
31 . Parents d'EHDAA n=204; Parents d'autres élèves n=90; Tous les parents n=294
32 . Parents d'EHDAA n=204; Parents d'autres élèves n=90; Tous les parents n=294
33 . Parents d'EHDAA n=202; Parents d'autres élèves n=91; Tous les parents n=293
34 . Parents d'EHDAA n=206; Parents d'autres élèves n=91; Tous les parents n=297

Tableau 4-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des parents impliqués

Caractéristiques			Parents d'EHDAA		Parents d'autres élèves		Tous les parents	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[35]Revenu brut annuel familial ($)	**Moyenne** *et écart-type*		58 011 *36 941*	---	66 831 *38 518*	---	60 673 *37 573*	---
	Médiane		*51 000*	---	*60 000*	---	*55 000*	---
	Étendue		6 025$ à 200 000$	---	10 000$ à 200 000$	---	6 025$ à 200 000$	---
[36]Niveau de scolarité le plus élevé de la mère de l'élève	**Aucune fréquentation scolaire**		0	0	0	0	0	0
	Primaire	**non terminé**	0	0	0	0	0	0
		terminé	1	0,5	0	0	1	0,3
	Secondaire	**non terminé**	27	13,1	5	5,5	32	10,8
		terminé	91	44,2	24	26,4	115	38,7
	Collégial	**non terminé**	2	1,0	2	2,2	4	1,3
		terminé	44	21,4	28	30,8	72	24,2
	Université 1er cycle	**non terminé**	3	1,5	0	0	3	1,0
		terminé	26	12,6	27	29,7	53	17,8
	Université 2è cycle	**non terminé**	1	0,5	0	0	1	0,3
		terminé	8	3,9	4	4,4	12	4,0
	Université 3è cycle	**non terminé**	0	0	0	0	0	0
		terminé	3	1,5	1	1,1	4	1,3
	Autre		0	0	0	0	0	0
[37]Niveau de scolarité le plus élevé du père de l'élève	**Aucune fréquentation scolaire**		1	0,5	0	0	1	0,4
	Primaire	**non terminé**	3	1,6	0	0	3	1,1
		terminé	3	1,6	0	0	3	1,1
	Secondaire	**non terminé**	33	15,9	13	14,6	46	16,4
		terminé	73	38,2	27	30,3	100	35,7
	Collégial	**non terminé**	2	1,0	1	1,1	3	1,1
		terminé	27	14,1	17	19,1	44	15,7
	Université 1er cycle	**non terminé**	0	0	1	1,1	1	0,4
		terminé	36	18,8	26	29,2	62	22,1
	Université 2è cycle	**non terminé**	1	0,5	0	0	1	0,4
		terminé	10	5,2	4	4,5	14	5,0
	Université 3è cycle	**non terminé**	0	0	0	0	0	0
		terminé	0	0	0	0	0	0
	Autre		2	1,0	0	0	2	0,7

35 . Parents d'EHDAA n=192; Parents d'autres élèves n=83; Tous les parents n=275
36 . Parents d'EHDAA n=206; Parents d'autres élèves n=91; Tous les parents n=297
37 . Parents d'EHDAA n=191; Parents d'autres élèves n=89; Tous les parents n=280

Tableau 5. Portrait collectif des caractéristiques des élèves

Caractéristiques			EHDAA		Autres élèves		Tous les élèves	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[38]Nombre et % de commissions scolaires			16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1
[39]Nombre et % d'écoles			50 éc.	92,5	44 éc.	81,5	50 éc.	92,5
[40]Nombre et % d'élèves par sexe	Fille		178	36,1	178	58,9	356	44,8
	Garçon		315	63,9	124	41,1	439	55,2
[41]Âge	Moyenne *et écart-type*		11,8 *2,8*	---	11,7 *2,6*	---	11,8 *2,7*	---
	Étendue		6-21	---	6-18	---	6-21	---
[42]Nombre et % d'élèves par type d'école	École préscolaire- primaire		271	55,0	188	62,3	459	57,7
	École secondaire		171	34,7	103	34,1	274	34,5
	École primaire-secondaire		27	5,5	11	3,6	38	4,8
	École spéciale		24	4,9	0	0	24	3,0
[43]Nombre et % d'élèves par ordre d'enseignement	Préscolaire		0	0	0	0	0	0
	Primaire		310	62,9	198	65,6	508	63,9
	Secondaire		183	37,1	104	34,4	287	36,1
[44]Nombre et % d'élèves par niveau scolaire	Préscolaire		0	0	0	0	0	0
	Primaire	1er cycle	41	8,4	13	4,3	54	6,9
		2è cycle	116	23,9	53	17,5	169	21,4
		3è cycle	142	29,2	132	43,7	274	34,8
		1er et 2è cycles	1	0,2	0	0	1	0,1
		2è et 3è cycles	0	0	0	0	0	0
		1er et 3è cycles	0	0	0	0	0	0
		Les 3 cycles	0	0	0	0	0	0
	Secondaire	1er cycle	57	11,7	70	23,2	127	16,1
		2è cycle	13	2,7	33	10,9	46	5,8
		1er et 2è cycles	1	0,2	1	0,3	2	0,3
		Cheminement particulier temporaire ou continu	101	20,8	0	0	101	12,8
		Insertion sociale ou prof. ou prépa-ration à la vie	1	0,2	0	0	1	0,1
		Enseignement professionnel	0	0	0	0	0	0
	Autre		13	2,7	0	0	13	1,6

38 . N commissions scolaires =17; EHDAA n=493; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=795
39 . N écoles =54; EHDAA n=493; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=795
40 . EHDAA n=493; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=795
41 . EHDAA n=491; Autres élèves n=301; Tous les élèves n=792
42 . EHDAA n=493; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=795
43 . EHDAA n=493; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=795
44 . EHDAA n=486; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=788

Tableau 5- SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des élèves

Caractéristiques			EHDAA		Autres élèves		Tous les élèves	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[45]Nombre et % d'élèves en classes et écoles spéciales ou ordinaires	En classe et en école ordinaires		321	67,6	302	100	623	80,2
	En classe spéciale d'une école ordi.		130	27,4			130	16,7
	En école spéciale		24	5,1			24	3,1
	En institution autre que l'école		0	0			0	0
[46]Nombre et % d'élèves par difficulté ou handicap	Général *(sans indication sur la spécificité du handicap ou de la difficulté, ni sur la cote MELS)*	Handicap	12	2,5			12	1,5
		Difficulté d'apprentissage ou d'adaptation	400	82,5			400	50,8
		Considéré à risque	1	0,2			1	0,1
	Spécifique *(indication fournie sur la spécificité de la difficulté ou du handicap ou de la cote MELS)*	Troubles graves du comportement	1	0,2			1	1,1
		Troubles graves du comportement, avec entente MELS-MSSS (cote 13)	2	0,4			2	0,3
		Troubles graves du comportement, sans entente MELS-MSSS (cote 14)	2	0,4			2	0,3
		Déficience intellectuelle moyenne à sévère (cote 24)	6	1,2			6	0,8
		Déficience motrice légère ou organique (cote 33)	10	2,1			10	1,3
		Déficience langagière (cote 34)	7	1,4			7	0,9
		Déficience visuelle (cote 42)	10	2,1			10	1,3
		Déficience auditive (cote 44)	13	2,7			13	1,7
		Troubles envahissants du développement (cote 50)	19	3,9			19	2,4
		Plus d'une difficulté ou plus d'un handicap	2	0,4			2	0,3

45 . EHDAA n=475; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=777
46 . EHDAA n=485; Autres élèves n=302; Tous les élèves n=787

Il ressort des données du tableau 4 que la moitié des parents interrogés (49,5%) indique que le niveau le plus élevé de scolarité de la mère de l'élève est le primaire ou le secondaire terminé ou non. Selon le quart des parents d'élèves interrogés (25,6%), la scolarité de la mère est de niveau collégial (terminé ou non). Le dernier quart des parents (24,4%) indique que la mère de l'élève a une scolarité de niveau universitaire (premier, deuxième ou troisième cycle terminé ou non).

Plus de la moitié des parents interrogés (54,7%) mentionne que la scolarité la plus élevée du père de l'élève est le primaire ou le secondaire (non terminé ou terminé) et un père n'a pas été scolarisé. Une partie des autres parents (16,7%) indique que le niveau de scolarité le plus élevé du père est le collégial (terminé ou non). Plus du quart des parents interrogés (27,9%) mentionne que le père de l'élève a une scolarité universitaire de premier ou de deuxième cycle (terminé ou non).

Plus des deux tiers des parents interrogés disent que l'élève réside avec ses deux parents ensemble (68,9%). Un peu plus d'un parent sur cinq mentionne que l'élève vit avec sa mère seulement (21,5%). Moins d'un parent sur dix indique que l'enfant réside en alternance chez son père et sa mère (7,2%), ou uniquement chez son père (1,7%), chez un grand-parent (0,3%) ou ailleurs (1%).

Un peu plus des trois quarts des parents interrogés indiquent que la langue d'usage au domicile de l'élève est le français (77,8%) et plus d'un sur dix mentionne l'anglais (13,8%). Moins d'un sur dix indique que deux langues d'usage équivalent sont employées au domicile de l'élève (7,4%) ou qu'une autre langue est en usage (espagnol, créole, russe et autres : 0,9%).

Enfin, le revenu familial annuel brut indiqué par les parents des élèves se situe autour de 60 000$ (moyenne : 60 673$, médiane : 55 000$). Il va d'un peu plus 6 000$ à 200 000$.

Une partie du tableau 4 permet de comparer les 207 parents d'EHDAA aux 92 parents des autres élèves. Ces deux sous-groupes ont des caractéristiques comparables à certains égards, notamment quant à la grande proportion de femmes et à la présence très majoritaire des mères, quant à la moyenne d'âge des parents interrogés, quant aux proportions de parents qui signalent la langue parlée au domicile de l'élève et quant au niveau de scolarité le plus élevé du père.

Des distinctions apparaissent cependant entre les deux sous-groupes de parents. En effet, l'enfant d'une proportion plus faible de parents d'EHDAA que d'autres parents est dans une école primaire (56% des parents d'EHDAA et 76,1% des autres) et il vit avec ses deux parents ensemble (62,9% des parents d'EHDAA et 82,4% des autres). L'enfant d'une proportion plus grande de parents d'EHDAA que d'autres parents est dans une école secondaire (34,8% des parents d'EHDAA et 21,7% des autres). De plus, les proportions de parents d'EHDAA diffèrent de celles des autres parents quant au niveau le plus élevé de scolarité de la mère de l'élève. Enfin, la moyenne du revenu familial annuel brut des parents d'EHDAA tend à être plus faible que celle des parents des autres élèves (58 011$ pour une médiane à 51 000$ pour les parents d'EHDAA et 66 831$ pour une médiane à 60 000$ pour les parents des autres élèves).

Le reste du portrait collectif des 795 élèves impliqués dans la deuxième phase de l'évaluation est présenté au tableau 5. Les deux dernières colonnes du tableau présentent les données concernant l'ensemble de ces élèves et les colonnes précédentes permettent la comparaison entre les caractéristiques des 493 EHDAA et des 302 autres élèves impliqués.

Le groupe d'élèves dans son ensemble comprend une proportion plus grande de garçons (55,2%). L'âge moyen est de 11,8 ans, allant de 6 à 21 ans. La majorité se retrouve dans des écoles primaires (57,7%), un peu plus du tiers dans des écoles secondaires (34,5%); les autres sont répartis entre des écoles primaires-secondaires (4,8%) et des écoles spéciales (3%). Près des deux tiers sont à l'ordre d'enseignement primaire (63,9%) et le reste, au secondaire (36,1%). La majorité des élèves du primaire est aux deuxième et troisième cycles (56,2%), une minorité est au premier cycle (6,9%) ou aux deux cycles simultanément (0,1%). La plus grande proportion des élèves du secondaire se retrouve au premier cycle (16,1%), puis la proportion d'élèves suivante la plus élevée est au cheminement particulier temporaire ou continu (12,8%). Les autres élèves du secondaire sont principalement au deuxième cycle (5,8%) et quelques-uns font les deux cycles (0,3%) ou sont en insertion socioprofessionnelle (0,1%). Dans quelques cas, la scolarisation ne correspond ni à l'un, ni à l'autre ordre d'enseignement (1,6%).

Les autres caractéristiques évoquées au tableau 5 sont propres aux 493 EHDAA participants. Ainsi, la plupart se retrouve en école ordinaire (95%); plus des deux tiers y sont en classe ordinaire (67,6%). Ces pourcentages concordent avec ceux observés à l'échelle provinciale.

Les données du tableau 5 montrent que 27,4% des EHDAA impliqués sont en classe spéciale dans une école ordinaire. Une minorité se retrouve en école spéciale (5,1%).

La majorité des EHDAA sont des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou EDAA (82,5%). Les autres sont répartis selon une grande variété de difficultés ou de handicaps (tableau 5).

Le sous-groupe des 493 EHDAA a certains points en commun avec celui des 302 autres élèves. Ainsi en est-il de la moyenne d'âge et de la répartition des élèves entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire. Le sous-groupe des EHDAA est cependant en plus faible proportion que celui des autres élèves à fréquenter une école primaire, à être au troisième cycle du primaire et au premier ainsi qu'au deuxième cycles du secondaire. Le sous-groupe des EHDAA est en plus forte proportion que celui des autres élèves aux premier et deuxième cycles du primaire et il n'y a que des EHDAA en cheminement particulier et en insertion socioprofessionnelle.

3. Le portrait des triades : l'EHDAA/son enseignant-e/son parent

Un des procédés de collecte des données a consisté à effectuer de l'observation directe en classe. Elle a été réalisée auprès d'un sous-ensemble constitué d'EHDAA, de parents d'EHDAA et d'enseignants-es dont les portraits collectifs viennent d'être décrits. L'objectif était d'identifier des triades (trois répondants) par école ; une triade se compose d'un-e EHDAA, d'un de ses parents et d'un-e de ses enseignants-es. À notre demande, la direction de l'école a recruté un-e volontaire parmi les enseignants-es qui ont un ou des EHDAA dans leur classe, ainsi que le parent d'un des élèves de l'enseignant-e et elle nous a mis en contact avec eux. Dès qu'un-e enseignant-e et le parent de l'enfant donnaient leur autorisation, la triade était retenue et l'observation en classe avait lieu. En plus, cela permettait de comparer entre elles les autres données recueillies séparément auprès de l'enseignant-e, du parent et de l'enfant d'une même triade.

Au total, 51 triades EHDAA/enseignant-e/parent ont pu être formées dans 50 écoles distinctes, puisque deux (2) triades sont d'une même école. Les tableaux 6, 7 et 8 montrent le portrait des caractéristiques des EHDAA, de leurs parents et de leurs enseignants-es qui composent ces triades, comparé respectivement à celui de l'ensemble des EHDAA, des parents d'EHDAA et des enseignants-es.

Tableau 6. Portrait collectif des caractéristiques des EHDAA des triades comparé à celui de l'ensemble des EHDAA

Caractéristiques			L'ensemble des EHDAA		EHDAA des triades	
			Moy ou Nbre	%	Moy ou Nbre	%
[47]Nombre et % de commissions scolaires			16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1
[48]Nombre et % d'écoles			50 éc.	92,5	50 éc.	92,5
[49]Nombre et % d'élèves par sexe	Fille		178	36,1	14	27,5
	Garçon		315	63,9	37	72,6
[50]Âge	Moyenne *et écart-type*		11,8 *2,8*	---	11,6 *2,8*	---
	Étendue		6-21	---	7-21	---
[51]Nombre et % d'élèves par type d'école	École préscolaire-primaire		271	55,0	32	62,7
	École secondaire		171	34,7	11	21,6
	École primaire-secondaire		27	5,5	3	5,9
	École spéciale		24	4,9	5	9,8
[52]Nombre et % d'élèves par ordre d'enseignement	Préscolaire		0	0	0	0
	Primaire		310	62,9	38	74,5
	Secondaire		183	37,1	13	25,5
[53]Nombre et % d'élèves par niveau scolaire	Préscolaire		0	0	0	0
	Primaire	1er cycle	41	8,4	5	9,8
		2è cycle	116	23,9	12	23,5
		3è cycle	142	29,2	18	35,3
		1er et 2è cycles	1	0,2	0	0
		2è et 3è cycles	0	0	0	0
		1er et 3è cycles	0	0	0	0
		Les 3 cycles	0	0	0	0
	Secondaire	1er cycle	57	11,7	2	3,9
		2è cycle	13	2,7	2	3,9
		1er et 2è cycles	1	0,2	0	0
		Cheminement particulier temporaire ou continu	101	20,8	8	15,7
		Insertion sociale ou professionnelle ou préparation à la vie	1	0,2	0	0
		Enseignement professionnel	0	0	0	0
	Autre (plus d'un ordre d'enseignement)		13	2,7	4	7,8

47 . N commissions scolaires =17; l'ensemble des EHDAA n=493; EHDAA des triades n=51
48 . N écoles =54; L'ensemble des EHDAA n=493; EHDAA des triades n=51
49 . L'ensemble des EHDAA n=493; EHDAA des triades n=51
50 . L'ensemble des EHDAA n=491; EHDAA des triades n=50
51 . L'ensemble des EHDAA n=493; EHDAA des triades n=51
52 . L'ensemble des EHDAA n=493; EHDAA des triades n=51
53 . L'ensemble des EHDAA n=486; EHDAA des triades n=51

Tableau 6-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des EHDAA des triades comparé à celui de l'ensemble des EHDAA

Caractéristiques			L'ensemble des EHDAA		EHDAA des triades	
			Moyenne ou Nombre	%	Moyenne ou Nombre	%
[54]Nombre et % d'élèves en classes et écoles spéciales ou ordinaires	En classe et en école ordinaires		321	67,6	32	62,7
	En classe spéciale d'une école ordinaire		130	27,4	14	27,5
	En école spéciale		24	5,1	5	9,8
	En institution autre que l'école		0	0	0	0
[55]Nombre et % d'élèves par difficulté ou handicap	Général *(sans indication sur la spécificité du handicap ou de la difficulté, ni sur la cote MELS)*	Handicapé	12	2,5	2	3,9
		En difficulté d'apprentissage ou d'adaptation	400	82,5	35	68,6
		Considéré à risque	1	0,2	0	0
	Spécifique *(indication fournie sur la spécificité de la difficulté ou du handicap ou de la cote MELS)*	Troubles graves du comportement	1	0,2	0	0
		Troubles graves du comportement, avec entente MELS-MSSS (cote 13)	2	0,4	0	0
		Troubles graves du comportement, sans entente MELS-MSSS (cote 14)	2	0,4	1	2,0
		Déficience intellectuelle moyenne à sévère (cote 24)	6	1,2	1	2,0
		Déficience motrice légère ou organique (cote 33)	10	2,1	4	7,8
		Déficience langagière (cote 34)	7	1,4	1	2,0
		Déficience visuelle (cote 42)	10	2,1	2	3,9
		Déficience auditive (cote 44)	13	2,7	1	2,0
		Troubles envahissants du développement (cote 50)	19	3,9	3	5,9
		Plus d'une difficulté ou plus d'un handicap	2	0,4	1	2,0

54 . L'ensemble des EHDAA n=475; EHDAA des triades n=51
55 . L'ensemble des EHDAA n=485; EHDAA des triades n=51

Tableau 7. Portrait collectif des caractéristiques des parents d'EHDAA des triades comparé à celui de l'ensemble des parents d'EHDAA

Caractéristiques		L'ensemble des parents d'EHDAA		Parents d'EHDAA des triades	
		Moyenne ou Nombre	%	Moyenne ou Nombre	%
[56]Nombre et % de commissions scolaires		16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1
[57]Nombre et % d'écoles		49 éc.	90,7	49 éc.	90,7
[58]Nombre et % de parents par type d'école	École préscolaire-primaire	116	56,0	32	64,0
	École secondaire	72	34,8	11	22,0
	École primaire-secondaire	9	4,3	3	6,0
	École spéciale	10	4,8	4	8,0
[59]Nombre et % de parents par sexe	Femme	187	90,3	44	88,0
	Homme	20	9,7	6	12,0
[60]Âge	Moyenne *et écart-type*	41,6 *7,1*	---	41,6 *7,6*	---
	Étendue	23-65	---	23-64	---
[61]Nombre et % de parents par lien de parenté avec l'élève	Mère	180	88,2	43	86,0
	Père	19	9,3	6	12,0
	Oncle-tante	0	0	0	0
	Grand-parent	1	0,5	0	0
	Frère-Soeur	0	0	0	0
	Parenté plus éloignée	1	0,5	1	0,5
	Aucun lien de parenté	3	1,5	0	0
[62]Nombre et % de parents par lieu de résidence habituel de l'élève	Avec son père et sa mère ensemble	127	62,9	29	60,4
	Alternativement chez son père et sa mère	20	9,9	6	12,5
	Chez sa mère seulement	47	23,3	12	25,0
	Chez son père seulement	5	2,5	1	2,1
	Ailleurs que chez l'un ou l'autre des parents	3	1,5	0	0
	Autre	0	0	0	0
[63]Nombre et % de parents par langue le plus souvent parlée au domicile de l'élève	Français	163	79,1	41	82,0
	Anglais	28	13,6	4	8,0
	Espagnol	0	0	0	0
	Créole	1	0,5	0	0
	Russe	1	0,5	1	2,0
	Autres	0	0	0	0
	Deux langues équivalentes	13	6,3	4	8,0

56 . N commissions scolaires =17; L'ensemble des parents d'EHDAA n=207; Parents d'EHDAA des triades n=50
57 . N écoles =54; L'ensemble des parents d'EHDAA n=207; Parents d'EHDAA des triades n=50
58 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=207; Parents d'EHDAA des triades n=50
59 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=207; Parents d'EHDAA des triades n=50
60 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=204; Parents d'EHDAA des triades n=48
61 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=204; Parents d'EHDAA des triades n=50
62 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=202; Parents d'EHDAA des triades n=48
63 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=206; Parents d'EHDAA des triades n=50

Tableau 7-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des parents d'EHDAA des triades comparé à celui de l'ensemble des parents d'EHDAA

Caractéristiques			L'ensemble des parents d'EHDAA		Parents d'EHDAA des triades	
			Moyenne ou Nombre	%	Moyenne ou Nombre	%
[64]Revenu brut annuel familial ($)	Moyenne *et écart-type*		58 011 *36 941*	---	51 429 *36 628*	---
	Médiane		*51 000*	---	*40 000*	---
	Étendue		6 025$ à 200 000$	---	6025$ à 190 000$	---
[65]Niveau de scolarité le plus élevé de la mère de l'élève	Aucune fréquentation scolaire		0	0	0	0
	Primaire	non terminé	0	0	0	0
		terminé	1	0,5	0	0
	Secondaire	non terminé	27	13,1	7	14,3
		terminé	91	44,2	23	46,9
	Collégial	non terminé	2	1,0	0	0
		terminé	44	21,4	9	18,4
	Université 1er cycle	non terminé	3	1,5	1	2,0
		terminé	26	12,6	6	12,2
	Université 2è cycle	non terminé	1	0,5	0	0
		terminé	8	3,9	1	2,0
	Université 3è cycle	non terminé	0	0	0	0
		terminé	3	1,5	2	4,1
	Autre		0	0	0	0
[66]Niveau de scolarité le plus élevé du père de l'élève	Aucune fréquentation scolaire		1	0,5	0	0
	Primaire	non terminé	3	1,6	0	0
		terminé	3	1,6	0	0
	Secondaire	non terminé	33	15,9	9	20,0
		terminé	73	38,2	17	37,8
	Collégial	non terminé	2	1,0	0	0
		terminé	27	14,1	8	17,8
	Université 1er cycle	non terminé	0	0	0	0
		terminé	36	18,8	6	13,3
	Université 2è cycle	non terminé	1	0,5	1	2,2
		terminé	10	5,2	4	8,9
	Université 3è cycle	non terminé	0	0	0	0
		terminé	0	0	0	0
	Autre		2	1,0	0	0

64 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=192; Parents d'EHDAA des triades n=48
65 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=206; Parents d'EHDAA des triades n=49
66 . L'ensemble des parents d'EHDAA n=191; Parents d'EHDAA des triades n=45

Tableau 8. Portrait collectif des caractéristiques des enseignants-es des triades comparé à celui de l'ensemble des enseignants-es

Caractéristiques			Les enseignants-es des triades						L'ensemble des enseignants-es					
			Rattachés au champ adap. sco.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseign. en triade		Rattachés au champ adap.scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[67]Nombre et % de comm. sc			10 c.s.	58,8	16c.s.	94,1	16c.s.	94,1	12 c.s.	70,6	16 c.s.	94,1	16 c.s.	94,1
[68]Nombre et % d'écoles			19 éc.	35,2	31 éc.	57,4	50 éc.	92,6	24 éc.	44,4	43 éc.	79,6	51 éc.	94,4
Nombre et % d'enseignants-es			19	37,2	32	62,7	51	100	31	31,9	66	68,0	97	100
[69]Nbre et % d'ens. par durée du temps partiel		1 jour ou – /s	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		2-3 jr/ sem	0	0	1	25,0	1	20,0	1	33,3	1	11,1	2	16,6
		+de 3 jr/ sem	1	100	3	75,0	4	80,0	2	66,6	8	88,8	10	83,4
[70]Nbre et % d'ens. par type d'école	École présc.- pri.		7	36,8	24	75,0	31	60,8	12	38,7	48	72,7	60	61,9
	École secondaire		7	36,8	4	12,5	11	21,6	10	32,3	12	18,2	22	22,7
	École pri.-second.		0	0	3	9,4	3	5,9	0	0	5	7,6	5	5,2
	École spéciale		5	26,3	1	3,1	6	11,8	9	29,0	1	1,5	10	10,3
[71] Nbre et % d'ens. par niveau d'enseignement	Préscolaire		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Primaire	1er cycle	0	0	4	12,5	4	8,2	0	0	12	18,8	12	13,2
		2è cycle	1	5,9	9	28,1	10	20,4	2	7,4	17	26,6	19	20,9
		3è cycle	3	17,6	14	43,8	17	34,7	3	11,1	22	34,4	25	27,5
		+ d'un cycle	3	17,6	0	0	3	6,1	5	18,5	2	3,2	7	7,7
	Secondaire	1er cycle	3	17,6	2	6,3	5	10,2	5	18,5	6	9,4	11	12,1
		2è cycle	1	5,9	2	6,3	3	6,1	1	3,7	4	6,3	5	5,5
		+ d'un cycle	0	0	1	3,1	1	2,0	1	3,7	1	1,6	2	2,2
		Chemin. part.	2	11,8	0	0	2	4,1	3	11,1	0	0	3	3,3
		Préparation à la vie / insert.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Enseig. prof.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Plus d'un ordre d'ens.		4	23,5	0	0	4	8,2	7	25,9	0	0	7	7,7
[72]Nbre % par sexe	Femme		16	84,2	28	87,5	44	86,3	26	83,9	55	83,3	81	83,5
	Homme		3	15,8	4	12,5	7	13,7	5	16,1	11	16,7	16	16,5

67. N commissions scolaires =17; Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97
68. N écoles =54; Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97
69. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=1; Enseignants-es des triades d'autres champs n=4; Tous les enseignants-es en triade n=5; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=3; Enseignants-es d'autres champs n=9; Tous les enseignants-es n=12
70. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97
71. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=49; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=27; Enseignants-es d'autres champs n=64; Tous les enseignants-es n=91
72. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97

Tableau 8-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des enseignants-es des triades comparé à celui de l'ensemble des enseignants-es

Caractéristiques			Les enseignants-es des triades						L'ensemble des enseignants-es					
			Rattachés au champ adap. sco.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseign. en triade		Rattachés au champ adap. sco.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
[73]Âge	Moyenne *et écart-type*		36,7 *9,2*	---	37,2 *8,5*	---	37,0 *8,7*	---	39,9 *10,2*	---	38,9 *8,9*	---	39,2 *9,3*	---
	Étendue		24-60	---	23-57	---	23-60	---	24-65	---	23-62	---	23-65	---
[74]Nbre et % d'ens. par niveau de scolarité le plus élevé	Univ. 1er cyc.	non terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		terminé	18	94,7	28	87,5	46	90,2	29	93,5	58	87,9	87	89,7
	Univ. 2è cyc.	non terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,5	1	1,0
		terminé	0	0	4	12,5	4	7,8	0	0	6	9,1	6	6,2
	Univ. 3è cyc.	non terminé	0	0	0	0	0	0	1	3,2	0	0	1	1,0
		terminé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	École normale		1	5,3	0	0	1	2,0	1	3,2	1	1,5	2	2,1
[75]Nbre et % d'ens. par année du diplôme universit.	Après 2002		4	22,3	6	18,8	10	20,0	4	14,3	8	12,3	12	12,9
	De 1997 à 2002		4	22,3	11	34,5	15	30,0	7	25,0	20	30,8	27	29,2
	De 1991 à 1996		4	22,3	8	25,0	12	24,0	6	21,4	19	29,3	25	27,0
	De 1985 à 1990		3	16,8	5	15,7	8	16,0	6	21,4	7	10,7	13	13,9
	Avant 1985		3	16,8	2	6,2	5	10,0	5	17,9	11	16,8	16	17,4
[76]Nbre et % d'ens. par univer-sité du diplôme univers.	UQAM		9	52,9	4	13,8	13	28,3	14	48,3	13	21,7	27	30,3
	U Montréal		3	17,6	7	24,1	10	21,7	5	17,2	11	18,3	16	18,0
	UQ (sans UQAM)		3	17,6	4	13,7	7	15,2	5	17,2	10	16,7	15	16,8
	U Sherbrooke		2	11,8	5	17,2	7	15,2	2	6,9	12	20,0	14	15,7
	U Mc Gill		0	0	2	6,9	2	4,3	2	6,9	4	6,7	6	6,7
	U Laval		0	0	4	13,8	4	8,7	0	0	5	8,3	5	5,6
	U Concordia		0	0	1	3,4	1	2,2	0	0	3	5,0	3	3,4
	U Bishop		0	0	1	3,4	1	2,2	0	0	1	1,7	1	1,1
	Hors Québec		0	0	1	3,4	1	2,2	1	3,4	1	1,7	2	2,2

73. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=18; Enseignants-es des triades d'autres champs n=; Tous les enseignants-es en triade n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=30; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous les enseignants-es n=95
74. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97
75. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=18; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=28;Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous les enseignants-es n=93
76. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=17; Enseignants-es des triades d'autres champs n=29; Tous les enseignants-es en triade n=46; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=60; Tous les enseignants-es n=89

Tableau 8-SUITE. Portrait collectif des caractéristiques des enseignants-es des triades comparé à celui de l'ensemble des enseignants-es

Caractéristiques			Les enseignants-es des triades						L'ensemble des enseignants-es					
			Rattachés au champ adap. sco.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseign. en triade		Rattachés au champ adap. scol.		Rattachés à un autre champ		Tous les enseignants	
			Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%	Moy ou Nbr	%
Nombre et % d'enseig. par années d'expé-rience	[77]À cette fonction	Moyenne *et écart-type*	10,9 *8,4*	---	11,4 *7,2*	---	11,2 *7,6*	---	13,5 *9,4*	---	13,1 *7,8*	---	13,2 *8,3*	---
		Étendue	1-32	---	1-33	---	1-33	---	1-35	---	1-34	---	1-35	---
	[78]À cette fonction et auprès d'EHDAA (avec ou sans autres élèves)	Moyenne *et écart-type*	9,2 *6,8*	---	8,1 *6,2*	---	8,5 *6,4*	---	12,0 *8,8*	---	7,7 *5,7*	---	9,3 *7,3*	---
		Étendue	1-20	---	0-25	---	0-25	---	1-35	---	0-25	---	0-35	---
	[79]À cette fonction dans la comm. sco. actuelle	Moyenne *et écart-type*	9,8 *8,0*	---	10,0 *7,1*	---	10,0 *7,3*	---	12,0 *9,1*	---	12,0 *7,9*	---	12,0 *8,3*	---
		Étendue	1-27	---	1-33	---	1-33	---	1-35	---	1-33	---	1-35	---
	[80]À cette fonction à l'école actuelle	Moyenne *et écart-type*	5,2 *4,3*	---	4,8 *4,3*	---	4,9 *4,2*	---	7,5 *7,0*	---	6,9 *6,1*	---	7,1 *6,4*	---
		Étendue	1-17	---	1-20	---	1-20	---	1-35	---	1-28	---	1-35	---
	[81]À cette fonction dans l'ord. d'ens. actuel	Moyenne *et écart-type*	8,2 *6,9*	---	7,9 *5,5*	---	8,0 *6,0*	---	10,0 *8,5*	---	10,3 *7,0*	---	10,2 *7,5*	---
		Étendue	1-21	---	1-20	---	1-21	---	1-35	---	1-31	---	1-35	---
	[82]À cette fonction dans le cycle d'ens. actuel	Moyenne *et écart-type*	4,8 *5,0*	---	6,0 *6,5*	---	5,5 *6,0*	---	7,6 *7,7*	---	7,6 *7,6*	---	7,6 *7,6*	---
		Étendue	1-18	---	1-33	---	1-33	---	1-35	---	1-33	---	1-35	---

77. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=18; Enseignants-es des triades d'autres champs n=31; Tous les enseignants-es en triade n=49; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous les enseignants-es n=94
78. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=17; Enseignants-es des triades d'autres champs n=28; Tous les enseignants-es en triade n=45; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=46 (mais total de réponses valides = 61); Tous les enseignants-es n=75 (mais total de réponses valides=90 : 15 enseignants-es qui ne sont pas dans le champ de l'adaptation scolaire n'ont jamais œuvré auprès d'EHDAA et ils ne sont pas compris dans le «n» de «Tous les enseignants» et de «Enseignants d'autres champs»)
79. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97
80. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=19; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=51; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous les enseignants-es n=97
81. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=18; Enseignants-es des triades d'autres champs n=29; Tous les enseignants-es en triade n=47; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=30; Enseignants-es d'autres champs n=62; Tous les enseignants-es n=92
82. Enseignants-es des triades du champ adaptation scolaire n=18; Enseignants-es des triades d'autres champs n=32; Tous les enseignants-es en triade n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous les enseignants-es n=94

La comparaison entre les EHDAA des triades et les autres EHDAA de l'échantillon (tableau 6) permet de constater que ces deux sous-groupes se ressemblent sur les plans de l'âge, de leur répartition respective entre les classes ordinaires et les classes spéciales en école ordinaire et de leurs pourcentages aux deux premiers cycles du primaire. Les élèves des triades sont toutefois à l'ordre primaire en proportion plus grande que leurs pairs et ceci, en particulier au troisième cycle du primaire. La proportion de garçons est plus élevée parmi les triades que parmi les autres EHDAA de l'échantillon. Les EHDAA des triades comptent une proportion plus élevée d'entre eux dans les écoles spéciales. Les EHDAA des triades sont en proportion plus faible que les autres EHDAA à l'ordre secondaire, entre autres au premier cycle du secondaire, et en cheminement particulier.

Au tableau 7, les données montrent que les parents des triades et ceux des autres EHDAA se ressemblent quant à leur moyenne d'âge, à la proportion homme-femme, à la répartition de ceux qui indiquent les divers lieux de résidence de l'enfant, le niveau de scolarité le plus élevé de la mère de l'enfant et le français comme langue d'usage au domicile de l'enfant. Par contre, la proportion des parents d'élèves d'écoles primaires est plus grande parmi les parents des triades que parmi ceux des autres EHDAA, ceux des triades étant donc en proportion plus faible des parents d'élèves de l'école secondaire. De plus, la proportion de ceux qui indiquent l'anglais comme langue parlée au domicile est plus faible parmi les parents des triades que parmi les autres parents d'EHDAA. Enfin, la moyenne du revenu annuel brut a tendance à être plus faible pour les parents des triades.

Les données du tableau 8 font ressortir que les enseignants-es des triades ressemblent aux autres sur différents plans : la proportion homme-femme, la répartition par type d'école, la proportion au deuxième cycle du primaire, la répartition par niveau de scolarité et par université qui a décerné le diplôme. Par contre, la proportion d'enseignants-es des triades rattachés au champ de l'adaptation scolaire est plus élevée que chez les autres enseignants-es et ils sont en proportion plus grande à enseigner au troisième cycle du primaire et à avoir obtenu un diplôme universitaire après 2002. Ils sont un peu plus jeunes que leurs collègues (2 ans), ils ont moins d'années expérience dans la fonction d'enseignant-e, dans la commission scolaire, dans l'école, dans l'ordre et le cycle d'enseignement actuels. Enfin, une proportion plus faible d'enseignants-es des triades se retrouve au premier cycle du primaire.

Les informations présentées jusqu'ici ont permis de faire une «mise en place» pour les résultats. Le reste du rapport peut donc être consacré à la présentation de ces résultats.

III- LES RESSOURCES ÉDUCATIVES

Tel qu'annoncé en introduisant la figure 1 (page 3), les résultats sont présentés par champ d'intérêt, par domaine de ce champ et par indicateur de ce domaine. Le premier champ est celui des ressources éducatives.

Ce champ est représenté par 30 indicateurs répartis en fonction des sept (7) domaines suivants :

- les ressources financières;
- les ressources matérielles;
- les ressources humaines;
- les caractéristiques des élèves;
- les caractéristiques de l'école;
- les caractéristiques de la communauté;
- les grands encadrements.

Les résultats reliés aux indicateurs de ces domaines sont présentés à tour de rôle dans ce chapitre.

1. Les ressources financières

Cinq (5) indicateurs représentent le domaine des ressources financières dans le champ des ressources éducatives. Les résultats qui les concernent proviennent, d'une part, des renseignements fournis par les représentants des 19 commissions scolaires de l'échantillon et portant sur leur budget et leurs dépenses de 2002-2003 ou de 2003-2004 et, d'autre part et principalement, des bases de données du MELS sur le financement des commissions scolaires, notamment les *Indicateurs de gestion* de 1998-1999 à 2005-2006.

Pour la plupart, les résultats sur les ressources financières sont présentés sous la forme de coûts unitaires (ou *per capita*), c'est-à-dire, le coût par élève, et ils ont été calculés à partir des dépenses annuelles de 1998-1999 à 2005-2006, divisées par l'effectif d'élèves de l'année en cause. Ces coûts sont présentés pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon et pour l'ensemble de celles du Québec.

Les effectifs impliqués dans les calculs correspondent au nombre d'élèves en équivalents à temps plein (en ETP) et non au nombre d'individus. Ils comprennent ceux du secteur des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, car l'information qui permettrait de dégager des autres le coût unitaire du secteur des jeunes n'est pas disponible.

Compte tenu de sa précision, la *moyenne pondérée* a été retenue pour calculer les coûts unitaires, ce qui modifie sensiblement certains résultats partiels présentés dans le rapport d'étape (en mai 2006). De plus, le calcul de cette moyenne pour le Québec a été effectué pour 69 des 72 commissions scolaires québécoises. Les trois commissions scolaires absentes des calculs sont atypiques sur certains plans. Leur absence n'affecte toutefois pas les résultats puisque c'est la moyenne (et non le total) qui est utilisée et parce qu'elle est basée sur les données de la vaste majorité des commissions scolaires du Québec (soit 95,8%).

1.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 1) Coûts par élève pour les activités d'enseignement et de formation

Les coûts unitaires (par élève en ETP) pour les activités d'enseignement et de formation comprennent les éléments suivants :

- les dépenses salariales, à savoir la rémunération du personnel incluant l'enseignant-e, la suppléance, le soutien administratif, le soutien technique, le soutien ouvrier et la contribution de l'employeur; ces dépenses représentent plus de 96% des coûts des activités d'enseignement et de formation;
- les fournitures et le matériel; ces dépenses représentent un peu moins de 4% des coûts des activités d'enseignement et de formation;
- les autres dépenses, soit : services, honoraires et contrats, frais de déplacement et autres; ces dépenses représentent un peu moins que 1% des coûts des activités d'enseignement et de formation;
- les revenus spécifiques (montant négatif qui abaisse le coût unitaire) qui varient de 1% à 3% des coûts des activités d'enseignement et de formation.

Le tableau 9 présente les dépenses, l'effectif d'élèves en ETP ainsi que les coûts par élève en ETP pour ces dépenses par année, de 1998-1999 à 2005-2006, par ordre d'enseignement et pour leur ensemble pour l'échantillon des 19 commissions scolaires. Le tableau 10 présente ces données pour le Québec. L'évolution de ces coûts unitaires dans le temps est illustrée à la figure 2 pour l'échantillon des 19 commissions scolaires et à la figure 3, pour le Québec.

Ces résultats montrent d'abord que le niveau et la répartition des coûts unitaires par ordre d'enseignement et pour leur ensemble dans les 19 commissions scolaires ressemblent à la situation générale au Québec. Ensuite, d'année en année, le coût par élève pour les activités de formation et d'enseignement est toujours plus élevé au secondaire qu'au primaire et au préscolaire. Enfin, les figures 2 et 3 illustrent bien la progression régulière des coûts unitaires.

Tableau 9. Coûts/élève[83] 1998-1999 à 2005-2006 : enseignement et formation, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

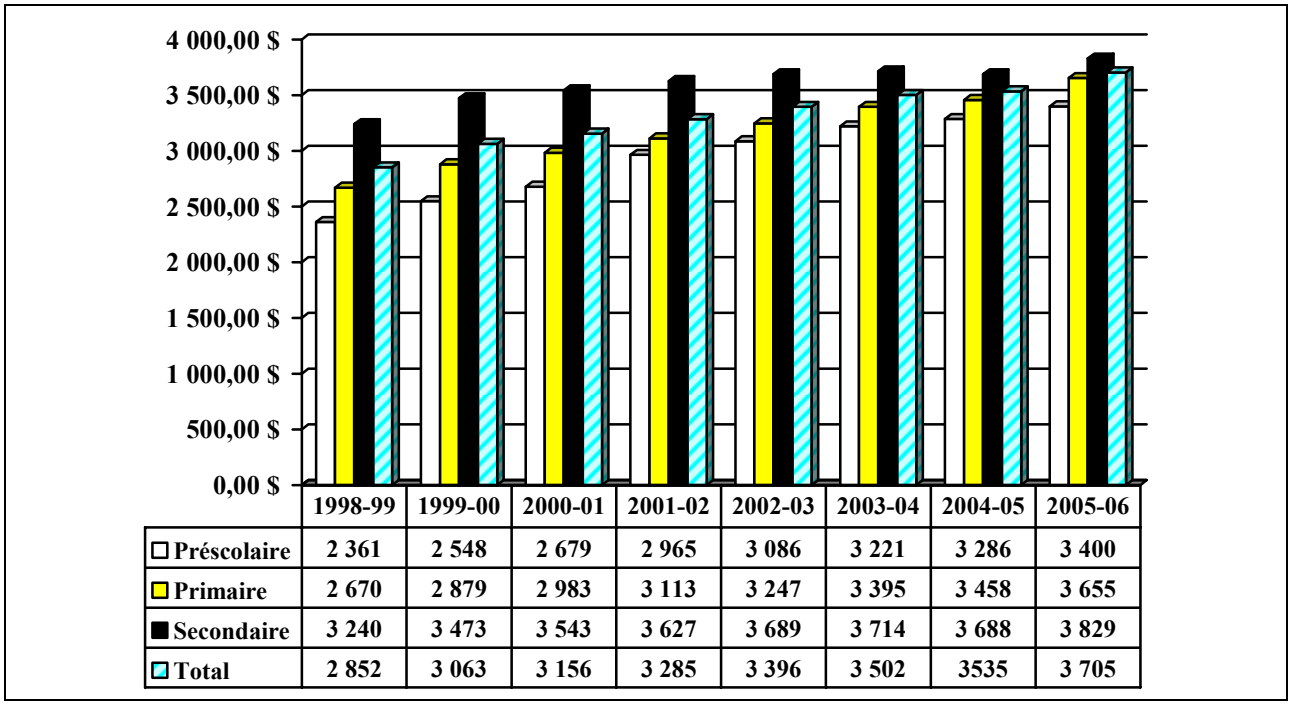
		PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT			ENSEMBLE
		PRÉSCOLAIRE	PRIMAIRE	SECONDAIRE	
1998-1999	Dépenses ($)	91 822 251	563 526 127	478 676 288	1 134 024 666
	Effectifs d'élèves ETP	38 890	211 037	147 724	397 651
	Coûts ($) par élève	2 361	2 670	3 240	2 852
1999-2000	Dépenses ($)	97 500 377	613 371 650	500 624 346	1 211 496 373
	Effectifs d'élèves ETP	38 262	213 075	144 146	395 483
	Coûts ($) par élève	2 548	2 879	3 473	3 063
2000-2001	Dépenses ($)	100 861 421	639 265 433	502 480 555	1 242 607 409
	Effectifs d'élèves ETP	37 644	214 288	141 827	393 759
	Coûts ($) par élève	2 679	2 983	3 543	3 156
2001-2002	Dépenses ($)	107 014 794	664 987 793	510 855 478	1 282 858 065
	Effectifs d'élèves ETP	36 093	213 646	140 834	390 573
	Coûts ($) par élève	2 965	3 113	3 627	3 285
2002-2003	Dépenses ($)	106 240 919	683 567 029	530 201 472	1 320 009 420
	Effectifs d'élèves ETP	34 423	210 509	143 717	388 649
	Coûts ($) par élève	3 086	3 247	3 689	3 396
2003-2004	Dépenses ($)	106 321 228	696 999 171	547 729 281	1 351 049 680
	Effectifs d'élèves ETP	33 010	205 301	147 462	385 773
	Coûts ($) par élève	3 221	3 395	3 714	3 502
2004-2005	Dépenses ($)	105 745 388	686 466 267	558 325 139	1 350 536 794
	Effectifs d'élèves ETP	32 183	198 514	151 404	382 101
	Coûts ($) par élève	3 286	3 458	3 688	3 535
2005-2006	Dépenses ($)	107 058 276	699 077 139	587 802 410	1 393 937 823
	Effectifs d'élèves ETP	31 484	191 261	153 532	376 277
	Coûts ($) par élève	3 400	3 655	3 829	3 705

83. Le calcul du coût unitaire inclut les effectifs d'élèves du secteur des jeunes, ainsi que la formation professionnelle et l'éducation des adultes.

Tableau 10. Coûts/élève 1998-99 à 2005-2006 : enseignement et formation, l'ensemble du Québec[84]

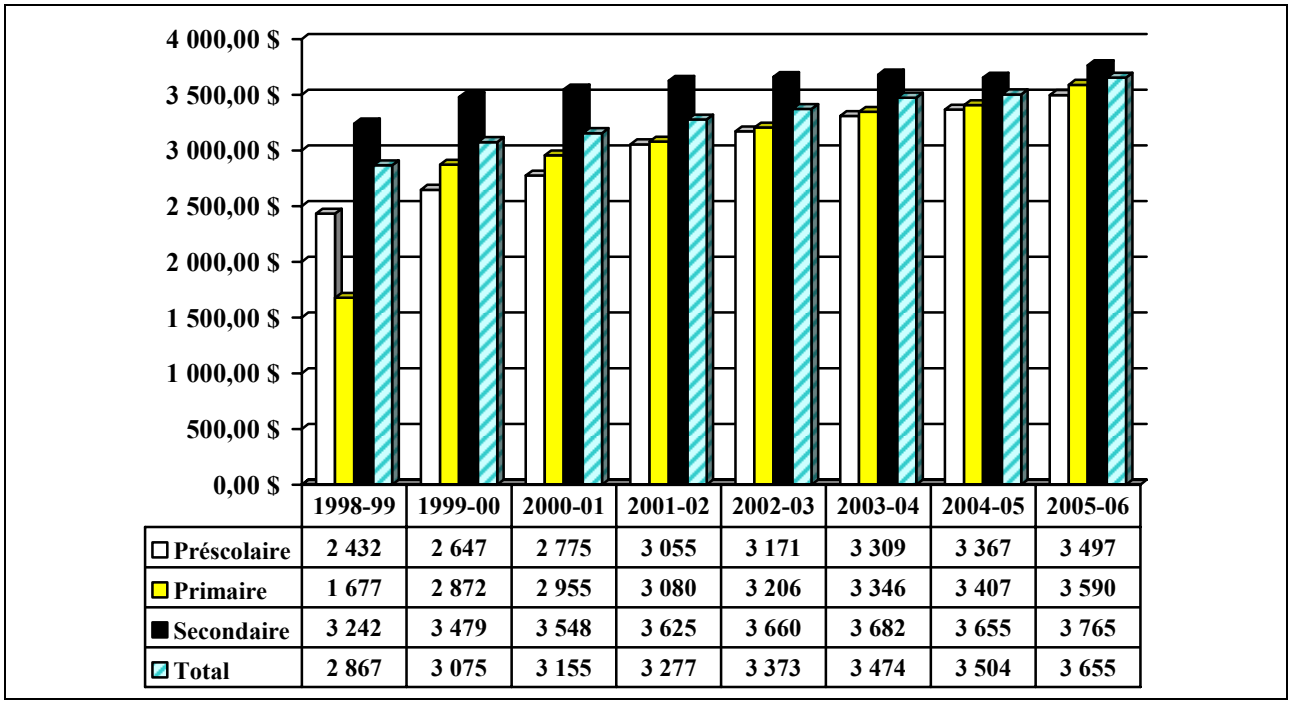
		PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT			ENSEMBLE
		PRÉSCOLAIRE	PRIMAIRE	SECONDAIRE	
1998-1999	Dépenses ($)	229 884 169	1 431 516 756	1 233 550 194	2 894 951 119
	Effectifs d'élèves ETP	94 508	534 761	380 546	1 009 815
	Coûts ($) par élève	2 432	2 677	3 242	2 867
1999-2000	Dépenses ($)	244 187 020	1 553 174 426	1 287 492 234	3 084 853 680
	Effectifs d'élèves ETP	92 247	540 740	370 057	1 003 044
	Coûts ($) par élève	2 647	2 872	3 479	3 075
2000-2001	Dépenses ($)	250 070 058	1 603 514 842	1 286 556 071	3 140 140 971
	Effectifs d'élèves ETP	90 130	542 671	362 602	995 403
	Coûts ($) par élève	2 775	2 955	3 548	3 155
2001-2002	Dépenses ($)	262 003 155	1 661 649 671	1 304 224 779	3 227 877 605
	Effectifs d'élèves ETP	85 772	539 487	359 812	985 071
	Coûts ($) par élève	3 055	3 080	3 625	3 277
2002-2003	Dépenses ($)	259 798 358	1 697 600 618	1 340 347 808	3 297 746 784
	Effectifs d'élèves ETP	81 939	529 484	366 219	977 642
	Coûts ($) par élève	3 171	3 206	3 660	3 373
2003-2004	Dépenses ($)	256 184 006	1 720 691 313	1 380 858 079	3 357 733 398
	Effectifs d'élèves ETP	77 414	514 251	374 981	966 646
	Coûts ($) par élève	3 309	3 346	3 682	3 474
2004-2005	Dépenses ($)	253 740 019	1 685 721 209	1 407 504 620	3 346 965 848
	Effectifs d'élèves ETP	75 371	494 731	385 046	955 148
	Coûts ($) par élève	3 367	3 407	3 655	3 504
2005-2006	Dépenses ($)	259 964 136	1 705 370 671	1 472 636 927	3 437 971 734
	Effectifs d'élèves ETP	74 339	475 082	321 129	940 550
	Coûts ($) par élève	3 497	3 590	3 765	3 655

84. Le calcul du coût unitaire inclut les effectifs d'élèves du secteur des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Ces calculs se basent sur les données de 69 des 72 commissions scolaires du Québec.



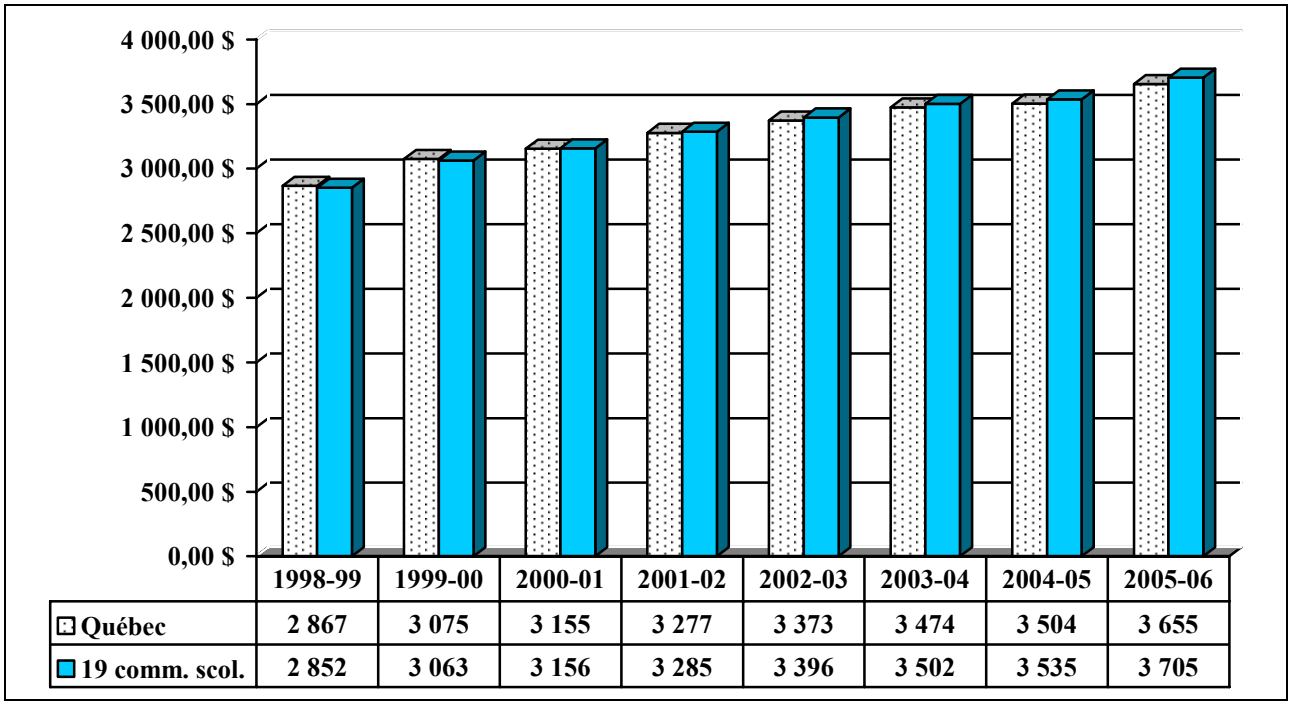
	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Préscolaire	2 361	2 548	2 679	2 965	3 086	3 221	3 286	3 400
Primaire	2 670	2 879	2 983	3 113	3 247	3 395	3 458	3 655
Secondaire	3 240	3 473	3 543	3 627	3 689	3 714	3 688	3 829
Total	2 852	3 063	3 156	3 285	3 396	3 502	3535	3 705

Figure 2. Évolution des coûts unitaires, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les activités d'enseignement et de formation par ordre d'enseignement et au total, pour les 19 commissions scolaires



	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Préscolaire	2 432	2 647	2 775	3 055	3 171	3 309	3 367	3 497
Primaire	1 677	2 872	2 955	3 080	3 206	3 346	3 407	3 590
Secondaire	3 242	3 479	3 548	3 625	3 660	3 682	3 655	3 765
Total	2 867	3 075	3 155	3 277	3 373	3 474	3 504	3 655

Figure 3. Évolution des coûts unitaires, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les activités d'enseignement et de formation par ordre d'enseignement et au total, pour l'ensemble du Québec



	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Québec	2 867	3 075	3 155	3 277	3 373	3 474	3 504	3 655
19 comm. scol.	2 852	3 063	3 156	3 285	3 396	3 502	3 535	3 705

Figure 4. Évolution du coût unitaire total, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les activités d'enseignement et de formation à l'échelle du Québec et pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon

La figure 4 ci-dessus montre, quant à elle, la progression des coûts unitaires d'ensemble des trois ordres d'enseignement au Québec et dans les 19 commissions scolaires pour les activités d'enseignement et de formation. Depuis 1998-1999 jusqu'en 2005-2006, leur coût par élève en ETP s'est accru d'un peu plus de 788$ à l'échelle du Québec et de 853$ dans les 19 commissions scolaires. Cela représente un accroissement annuel moyen de près de 113$/élève en ETP pour le Québec et de près de 122$ par année pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon. Par conséquent, en 2008-2009, le coût des activités de formation et d'enseignement aura nettement franchi le cap des 4000$ par élève en ETP.

Indicateur 2) Coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint (orthopédagogie et autres services)

Les données reliées à l'indicateur 2 portent sur les coûts des services pédagogiques et de formation d'appoint, tels que l'orthopédagogie et d'autres services du genre. Elles proviennent de deux sources : les représentants des 19 commissions scolaires et les bases de données du MELS.

D'une part, en 2004, les représentants des 19 commissions scolaires ont fourni les indications sur les coûts annuels des services reliés au domaine de l'adaptation scolaire et offerts aux EHDAA, tels que l'orthopédagogie, la psychologie, l'éducation spécialisée, l'accompagnement par un-e préposé-e, l'orthophonie et la psychoéducation. Les moyennes des coûts et les coûts unitaires de chacun des services ont été calculés pour les commissions scolaires qui ont fourni l'information (tableau 11). Ces données montrent que l'orthopédagogie et l'éducation spécialisée occasionnaient le plus de dépenses *per capita.* Ensemble (262.93$/élève), ces dépenses correspondaient à plus d'une fois et demie le total de celles encourues pour les services de psychoéducation, de psychologie, d'accompagnement par un-e préposé-e et d'orthophonie (163.60$/élève).

Les coûts basés sur des informations fournies par les représentants des commissions scolaires (au tableau 11) ont été mis en relation avec les données financières 2002-2003 issues des bases de données du MELS (sous forme de fichiers MS Excel). En ce qui concerne l'orthopédagogie, il appert que les données provenant des deux sources ne coïncident pas. Celles du MELS pour la même année font état d'un montant d'un peu plus de 73 millions$ dépensé pour les services d'orthopédagogie par un ensemble de 69 commissions scolaires, soit une moyenne d'un peu plus de 1 million$ par commission scolaire. Celles provenant des commissions scolaires de l'échantillon conduisent, quant à elles, à un total de 2,5 millions$, environ, en moyenne par commission scolaire, révélant ainsi un écart important entre les deux sources d'information. Par contre, il n'y a pas d'écart important entre ces deux sources en ce qui concerne les coûts moyens de chacun des autres services.

D'autre part, le calcul des moyennes pondérées effectué à partir des données du MELS a permis d'établir les coûts unitaires annuels de 1998-1999 à 2005-2006 pour l'échantillon des 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, pour ces services pédagogiques et de formation d'appoint. Ces résultats sont présentés au tableau 12 et illustrés à la figure 5. Ils montrent que les coûts par élève en ETP pour les services pédagogiques et de formation d'appoint ont tendance à être inférieurs depuis 2001-2002, dans l'échantillon de commissions scolaires comparé à l'ensemble du Québec. Dans les deux cas, cependant, ils ne s'accroissent pas toujours régulièrement de 1998-1999 à 2005-2006; ils ont toutefois augmenté de 41$ dans notre échantillon et de 57$ à l'échelle du Québec, ce qui représente une augmentation moyenne de 6$ et $9 par année. Si cette progression était constante, cela signifierait qu'en 2008-2009, ce coût unitaire dépasserait les 150$ à l'échelle du Québec et les 125$ dans les commissions scolaires de l'échantillon.

Tableau 11. Coûts/élève 2002-2003 : services pédagogiques et de formation d'appoint, selon les indications fournies par les commissions scolaires de l'échantillon

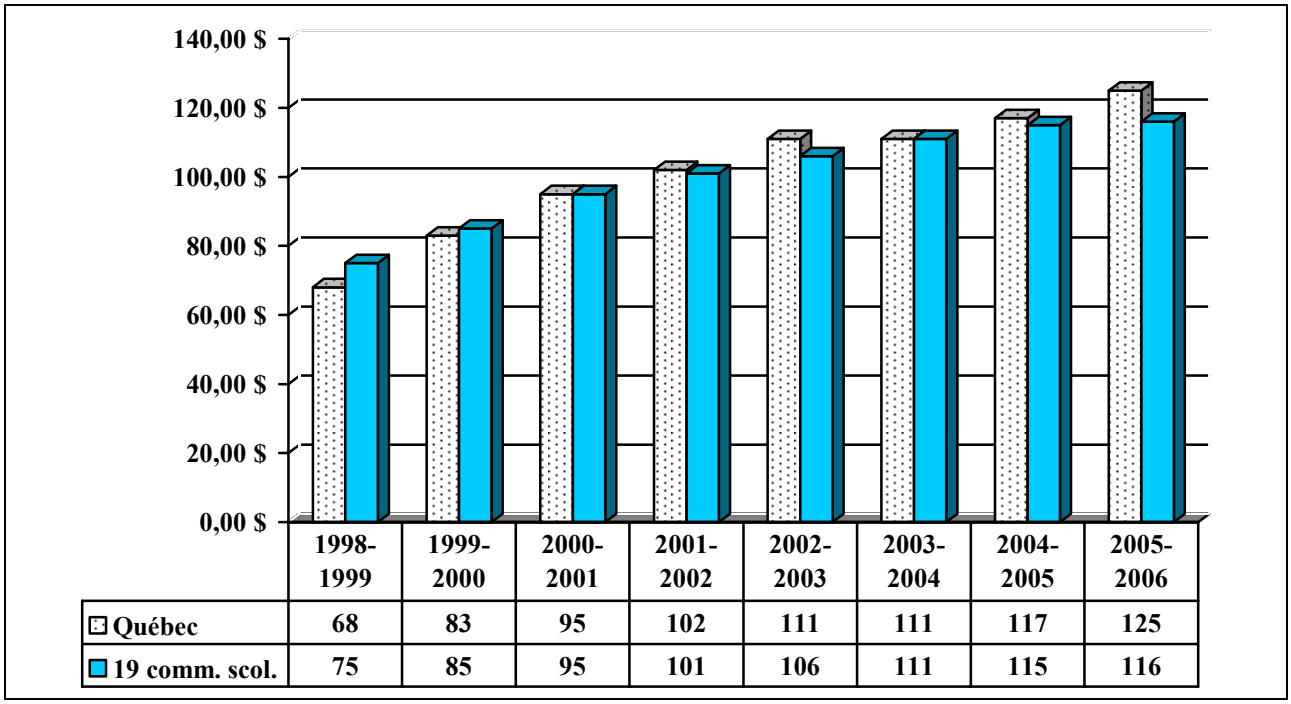
Tableau 7 du Rapport d'étape (mai 2006, p. 13)

Services (et nombre de commissions scolaires qui ont répondu, sur 19)	Total des coûts ($) pour 2002-2003	Moyenne (par comm. scol.) des coûts ($) pour 2002-2003	Effectifs d'élèves en ETP	Coûts ($) par élève en ETP
Orthopédagogie (17)	42 328 102	2 489 888	303 972	139.25
Éducation spécialisée (15)	33 099 948	2 206 663	267 615	123.68
Psychoéducation (11)	10 986 610	998 783	190 320	57.73
Psychologie (17)	14 117 755	830 456	308 265	45.80
Accompagnement par un-e préposé-e (15)	8 867 373	554 211	238 196	37.23
Orthophonie (17)	7 040 364	414 139	308 265	22.84

Tableau 12. Coûts/élève en ETP 1998-1999 à 2005-2006: services pédagogiques et de formation d'appoint, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec[85]

Années	Coûts ($) par élève en ETP	
	L'échantillon des 19 commissions scolaires	L'ensemble du Québec
1998-1999	75	68
1999-2000	85	83
2000-2001	95	95
2001-2002	101	102
2002-2003	106	111
2003-2004	111	111
2004-2005	115	117
2005-2006	116	125

85. Le calcul du coût unitaire inclut les effectifs d'élèves du secteur des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Pour l'ensemble du Québec, les calculs se basent sur les données de 69 des 72 commissions scolaires québécoises.



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Québec	68	83	95	102	111	111	117	125
19 comm. scol.	75	85	95	101	106	111	115	116

Figure 5. Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les services pédagogiques et de formation d'appoint à l'échelle du Québec et dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Indicateur 3) Coûts par élève pour les services complémentaires (vie scolaire, services personnels à l'élève, santé et services sociaux, soutien aux élèves ayant un handicap)

Les services complémentaires évoqués par l'indicateur 3 font référence à quatre types de services qui, en ordre décroissant d'importance financière, sont les services personnels à l'élève, la vie scolaire, le soutien aux élèves ayant un handicap, ainsi que les services sociaux et de santé. Les données reliées à l'indicateur 3 proviennent de deux sources : les représentants des 19 commissions scolaires et les bases de données du MELS.

D'une part, en 2004, les représentants des commissions scolaires de l'échantillon ont fourni les indications sur les coûts annuels des services suivants : sports, animation culturelle ou sociale, santé et services sociaux, animation spirituelle ou communautaire. Les moyennes des coûts et les coûts unitaires de chacun de ces services ont été calculés pour les commissions scolaires qui ont fourni l'information et ils sont présentés au tableau 13. Ces données permettent de constater que les coûts *per capita* étaient deux fois plus élevés pour les services de sports et d'animation culturelle que pour ceux de l'animation spirituelle et communautaire. En comparaison avec ces deux services, les coûts unitaires pour les services de santé et les services sociaux étaient très faibles. Comparés aux coûts établis à l'aide des données fournies par le MELS pour la même année, ceux des services sociaux et de santé semblent un peu sous-estimés par les commissions scolaires de l'échantillon. En effet, selon les données du MELS, un peu plus de 200 000$ par commission scolaire seraient dépensés pour ces services dans l'ensemble du réseau. Les coûts des deux autres services mentionnés au tableau 13 sont, pour leur part, d'ordres de grandeur comparables à ceux établis à l'aide des données financières fournies par le MELS.

D'autre part, le calcul des moyennes pondérées effectué à partir des données du MELS a permis d'établir les coûts unitaires annuels des services complémentaires (services personnels à l'élève, vie scolaire, soutien aux élèves ayant un handicap, services sociaux et de santé), de 1998-1999 à 2005-2006, pour l'échantillon de commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec. Le tableau 14 présente ces résultats qui sont ensuite illustrés par la figure 6.

Tableau 13. Coûts/élève 2002-2003 : différents services complémentaires, selon les indications fournies par les commissions scolaires de l'échantillon

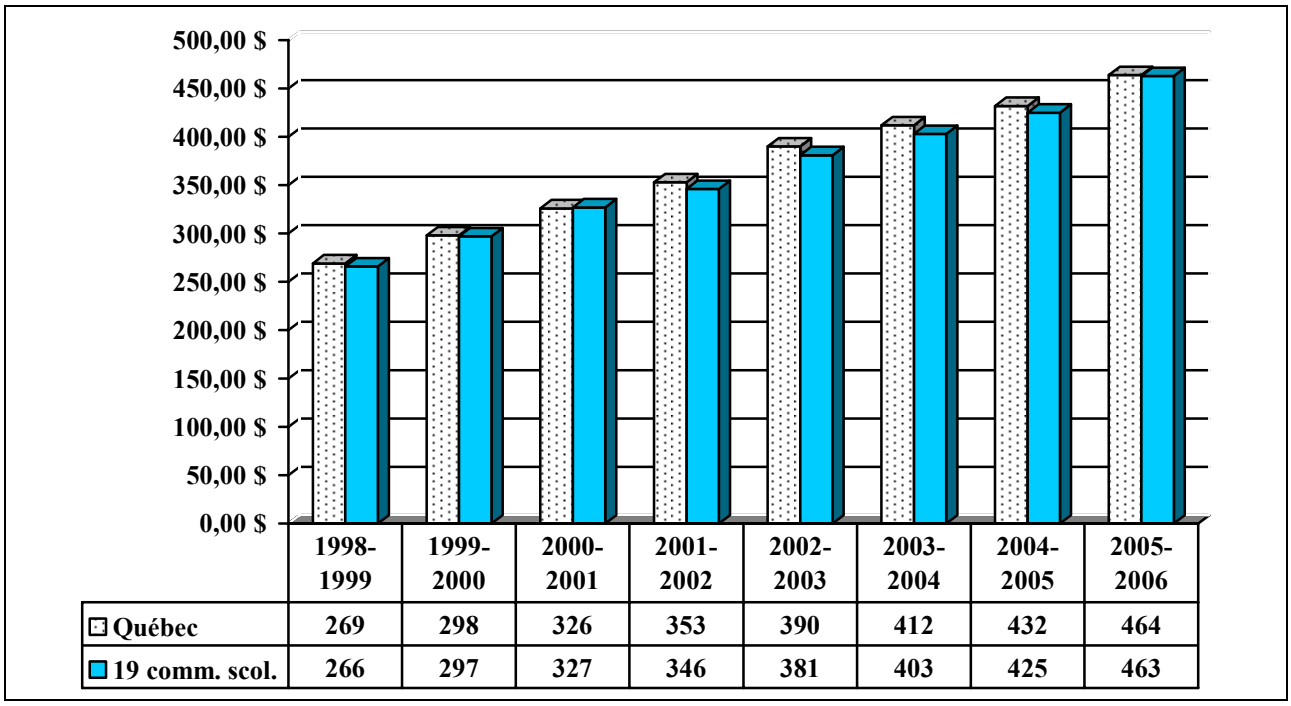
Tableau 8 du Rapport d'étape (mai 2006, p. 13)

Services (et nombre de commissions scolaires qui ont répondu, sur 19)	Total des coûts ($) pour 2002-2003	Moyenne (par comm. scol.) des coûts ($) pour 2002-2003	Effectifs d'élèves en ETP	Coûts ($) par élève en ETP
Sports et animation culturelle/sociale (18)	13 653 642	758 536	312 041	43.76
Santé et services sociaux (16)	2 125 180	132 824	304 729	6.97
Animation spirituelle et communautaire (16)	6 110 575	381 911	290 401	21.04

Tableau 14. Coûts/élève 1998-1999 à 2005-2006: services complémentaires, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec[86]

Années	Coûts ($) par élève en ETP	
	L'échantillon des 19 commissions scolaires	L'ensemble du Québec
1998-1999	266	269
1999-2000	297	298
2000-2001	327	326
2001-2002	346	353
2002-2003	381	390
2003-2004	403	412
2004-2005	425	432
2005-2006	463	464

86. Le calcul du coût unitaire inclut les effectifs d'élèves du secteur des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Pour l'ensemble du Québec, les calculs se basent sur les données de 69 des 72 commissions scolaires québécoises.



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Québec	269	298	326	353	390	412	432	464
19 comm. scol.	266	297	327	346	381	403	425	463

Figure 6. Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les services complémentaires à l'échelle du Québec et dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Ces résultats mettent en évidence la similitude entre le niveau et l'évolution des coûts unitaires pour l'échantillon et pour l'ensemble du Québec. De 1998-1999 à 2005-2006, ces coûts ont beaucoup augmenté, compte tenu de leur niveau de départ, pour un accroissement de 195$ pour l'ensemble du Québec et de 197$ pour l'échantillon. Cela correspond à une augmentation annuelle moyenne de 28$ dans les deux cas. Si elle se maintient, cela signifie qu'en 2008-2009, le coût par élève en ETP pour les services complémentaires atteindra les 280$.

Indicateur 4) Coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant

Pour l'indicateur 4, les coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant ont été établis en calculant les moyennes pondérées. Les résultats sont présentés au tableau 15. L'évolution de ces coûts de 1998-1999 à 2005-2006 est illustrée à la figure 7.

Ces résultats permettent de constater que le niveau et l'évolution des coûts unitaires à l'échelle du Québec et dans l'échantillon de commissions scolaires sont similaires. Ensuite, contrairement aux coûts unitaires présentés pour les indicateurs précédents, l'évolution de ceux du perfectionnement du personnel enseignant est irrégulière. Ces fluctuations font en sorte que les coûts par élève en ETP de 2005-2006 sont de niveau semblable à ceux de 1998-1999 (en faisant abstraction de l'accroissement de la valeur du dollar entre ces deux périodes). Le niveau le plus élevé pour ces coûts unitaires a été atteint en 2002-2003.

Indicateur 5) % du budget consacré à l'adaptation scolaire (budget salaires et matériel)

Sur les 19 commissions scolaires de l'échantillon, 15 ont pu fournir les réponses à nos questions pour l'indicateur 5 concernant la part de leur budget consacrée aux EHDAA en 2002-2003 ou en 2003-2004. Alors que certaines de ces commissions scolaires ont effectué des calculs précis pour fournir l'information demandée, d'autres ont présenté une estimation. Par conséquent, les résultats qui en proviennent constituent des approximations.

Tableau 15. Coûts/élève 1998-1999 à 2005-2006: perfectionnement du personnel enseignant, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec[87]

Années	Coûts ($) par élève en ETP	
	L'échantillon des 19 commissions scolaires	L'ensemble du Québec
1998-1999	17	18
1999-2000	12	13
2000-2001	20	20
2001-2002	18	18
2002-2003	23	22
2003-2004	20	20
2004-2005	18	19
2005-2006	17	19

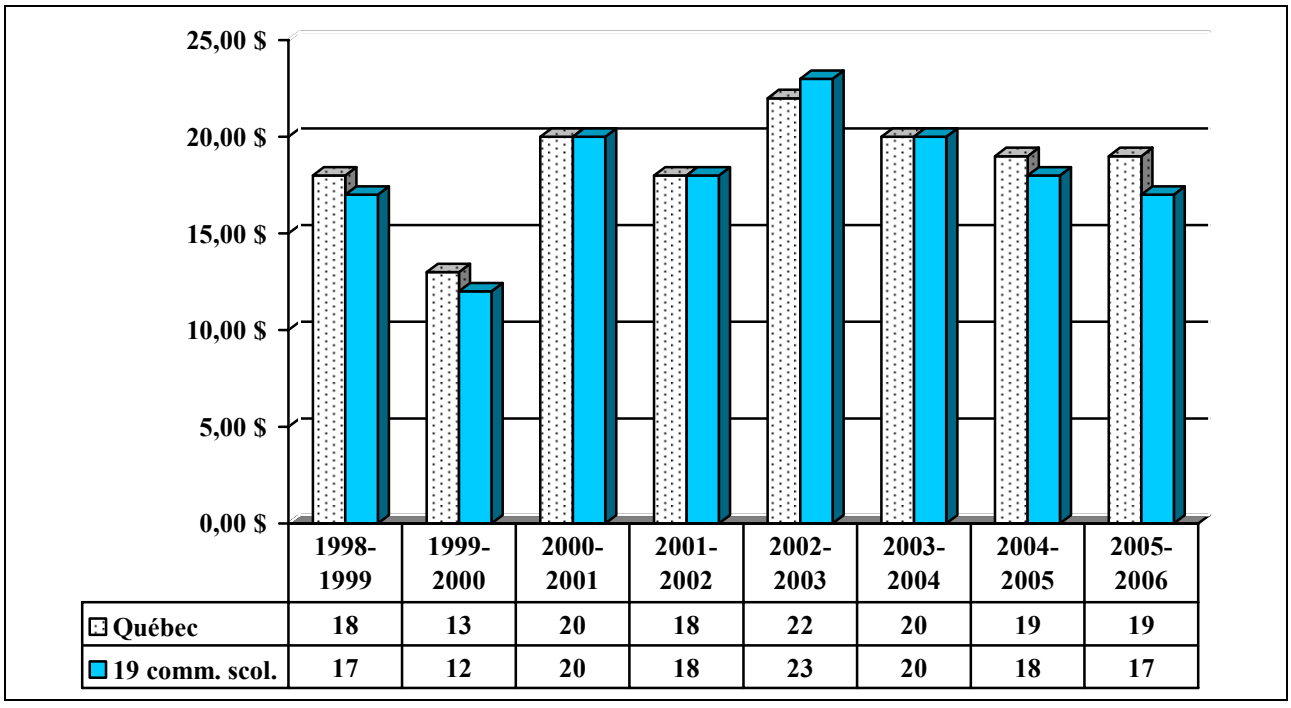


Figure 7. Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour le perfectionnement du personnel enseignant à l'échelle du Québec et dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

87. Le calcul du coût unitaire inclut les effectifs d'élèves du secteur des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Pour l'ensemble du Québec, les calculs se basent sur les données de 69 des 72 commissions scolaires québécoises.

Selon les informations fournies par 15 commissions scolaires (sur les 19), 14%, en moyenne, de leur budget serait consacré aux EHDAA, ce pourcentage variant de 7% à 22% selon les commissions scolaires. Ces variations s'expliquent en grande partie par les items budgétaires qu'elles incluent ou non dans le calcul. Ainsi, certaines commissions scolaires incluent des éléments budgétaires partagés entre les EHDAA et les autres élèves (par exemple le transport scolaire, les services de bibliothèque, les budgets d'entretien des immeubles, etc.). D'autres ont plutôt tenté de ne prendre en considération que les aspects associés exclusivement aux EHDAA. Il serait donc présomptueux de penser que la proportion du budget accordé pour les EHDAA est exactement celle qui est présentée au tableau 16. Il est quand même réaliste de la situer dans une fourchette allant de 10% à 20% du budget total des commissions scolaires.

Selon l'information fournie par 14 commissions scolaires (sur les 19), en moyenne, 93% du budget consacré aux EHDAA est réservé aux salaires, ce pourcentage variant de 85% à 99% selon les commissions scolaires (tableau 16 ci-dessous). La part du budget des EHDAA affectée au matériel et à l'équipement représente environ 6%, comme l'illustrent les figures 8 et 9.

Tableau 16. Estimés des répartitions budgétaires pour les EHDAA

Tableau 9 du Rapport d'étape (mai 2006, p. 15)

	Estimé du % du budget des commissions scolaires consacré aux EHDAA	Estimé du % du budget consacré aux EHDAA et réservé aux salaires	Estimé du % du budget consacré aux EHDAA et réservé au matériel et à l'équipement
Moyenne	14%	93%	6%
Étendue	de 7 à 22%	de 85 à 99%	moins de 1% à 15%

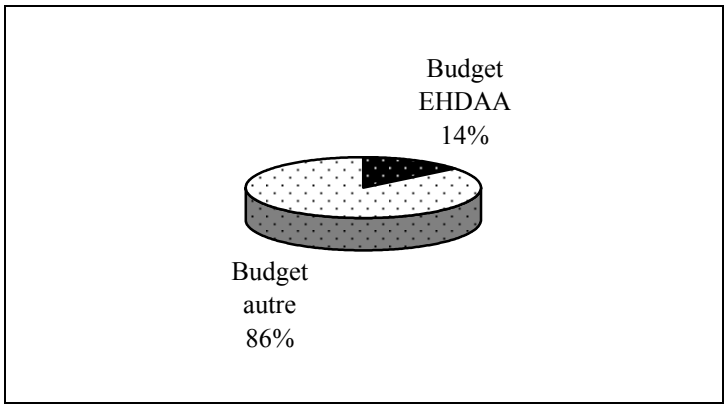


Figure 8. Estimé du % moyen du budget consacré aux EHDAA, selon l'information fournie par des commissions scolaires en 2004
Figure 3 du Rapport d'étape (mai 2006, p. 16)

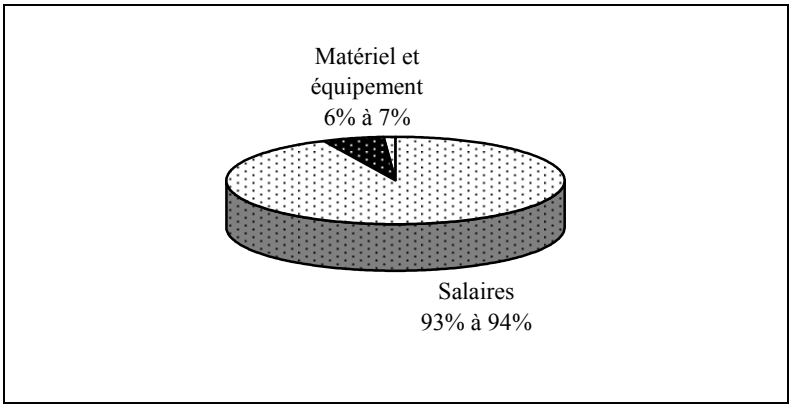


Figure 9. Parties affectées aux salaires, au matériel et à l'équipement dans le budget consacré aux EHDAA, selon l'information fournie par des commissions scolaires en 2004
Figure 4 du Rapport d'étape (mai 2006, p. 16)

1.2 Les résultats sur les ressources financières mis en parallèle avec le texte de la Politique

L'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire* fait rarement allusion aux ressources financières. Lorsqu'il le fait, cela reste en termes très généraux. Le seul extrait qui en parle directement est le suivant.

> Dans l'«Exposé de la situation» :
> *(...) en 1996, (...) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait* [entre autres] *à (...) un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires.»* p. 7
>
> (cf. Annexe 2, #21)

La convergence entre l'énoncé de *Politique* et son application pour le domaine des «ressources financières» ne peut donc pas être directement établie, ni jugée à partir des données d'évaluation qui viennent d'être présentées sur le sujet.

2. Les ressources matérielles

Dans le champ général des ressources éducatives, dix (10) indicateurs représentent le domaine des ressources matérielles. Parmi les données relatives à ces indicateurs, certaines ont été colligées à l'occasion des prises de données de 2004 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon, alors que la plupart ont été recueillies en 2007 sur le site même des écoles échantillonnées. Les résultats à cet effet sont présentés par indicateur.

2.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 6) Nombre moyen d'heures d'utilisation des nouvelles technologies de l'information (ou NTIC) par élève par semaine (incluant l'accès à Internet)

Pour l'indicateur 6, les résultats sont basés sur des données recueillies dans les écoles et proviennent de deux sources: l'observation directe dans la classe des élèves des triades (voir au chapitre II- à la

section 3), mais surtout, l'information donnée par les enseignants-es.[88] Lorsque l'observation des EHDAA composant les triades l'enfant/son parent/son enseignant-e a été effectuée en classe ordinaire, l'observateur a aussi pu constater si l'ordinateur était utilisé par les autres élèves, à quelle fréquence et pour quelle durée pendant la session d'observation, d'une part. L'entrevue individuelle menée auprès de l'ensemble des enseignants-es, d'autre part, comportait des questions leur demandant d'indiquer une période récente de deux semaines consécutives et de s'y référer pour établir le nombre d'élèves autres qu'EHDAA à qui l'enseignant-e a eu affaire pendant ces deux semaines, d'estimer le temps d'utilisation de l'ordinateur ou d'INTERNET par ces élèves pour ces deux semaines et d'établir la durée d'utilisation la plus courante par élève pour cette même période.

Les résultats à cet égard sont présentés au tableau 17 (sous «Résultats pour l'indicateur 6»). Ils montrent que sur les 29 élèves (28,9 en moyenne) avec qui l'enseignant-e a été en contact pendant les deux semaines de référence, près de 62% (soit 17,9 élèves en moyenne pour les deux semaines) ont utilisé les TIC à l'école pendant cette période. Le tableau 17 permet ensuite de constater qu'un peu plus que 70% des enseignants-es mentionnent que la durée d'utilisation des TIC par ces élèves a été de moins d'une heure jusqu'à trois heures pour les deux semaines, ce qui revient à moins d'une demi-heure jusqu'à une heure et demie par semaine. À l'opposé, plus du quart des enseignants-es (28,1%) mentionne que l'ordinateur n'a pas été utilisé par leurs élèves pendant la période de référence de deux semaines. Enfin, une petite minorité d'enseignants-es (1,6%) indique une utilisation de quatre à six heures de l'ordinateur par les élèves pour les deux semaines de référence, soit de deux à trois heures par semaine.

Lorsque les enseignants-es ont été questionnés sur la durée d'utilisation la plus typique de l'ordinateur par l'élève, la très vaste majorité (97,6%) a affirmé que les élèves passent ordinairement une à trois heures à l'ordinateur par deux semaines, ce qui équivaut donc à une demi-heure jusqu'à une heure et demie par semaine. Et dans les 50 écoles où il y a eu de l'observation en classe, l'ordinateur n'a été que très rarement utilisé par les élèves (dans 4,5% des classes ordinaires observées).

88. Le détail des procédés de collecte des données et des instruments d'évaluation a été présenté au chapitre I.

Tableau 17. L'utilisation des TIC (incluant INTERNET) par les élèves

			Résultats pour INDICATEUR 6	Résultats pour INDICATEUR 7
			UTILISATION DES TIC…	
			…par les élèves autres qu'EHDAA	…par les EHDAA
[89]Répartition des enseignants-es interrogés, par période de l'année 2007 pour situer les 2 semaines de référence	Janvier-févr.	Nombre d'enseignants-es	32	
		%	33,3	
	Mars-avril	Nombre d'enseignants-es	37	
		%	38,5	
	Mai-juin	Nombre d'enseignants-es	27	
		%	28,1	
[90]Nombre moyen par enseignant-e d'élèves à qui l'enseignant-e a eu affaire pendant ces 2 sem.	Moyenne *Écart-type*		28,9 *42,4*	9,9 *12,9*
	Étendue		0-310	0-100
[91]Nombre moyen par enseignant-e de ces élèves qui ont utilisé l'ordinateur pendant les 2 sem., selon l'enseignant-e	Moyenne *Écart-type*		17,9 *39*	5,1 *6,3*
	Étendue		0-310	0-28
[92]Répartition des enseignants-es interrogés, selon le temps d'utilisation moyen par élève pour les 2 semaines d'après l'enseignant-e	Pas de temps d'utilisation	Nombre d'enseignants-es	18	19
		%	28,1	22,6
	De moins d'1 h à 3 h	Nombre d'enseignants-es	45	59
		%	70,3	70,2
	De 4 à 6 h	Nombre d'enseignants-es	1	3
		%	1,6	3,6
	De 7 à 9 h	Nombre d'enseignants-es	0	2
		%	0	2,4
	+ de 9 h	Nombre d'enseignants-es	0	1
		%	0	1,2
[93]Répartition des enseignants-es interrogés, selon la durée moyenne d'utilisation <u>la plus courante</u> de l'ordinateur par l'élève en 2 semaines, d'après l'enseignant-e	Pas de temps d'utilisation	Nombre d'enseignants-es	0	2
		%	0	3,3
	De moins d'1 h à 3 h	Nombre d'enseignants-es	41	54
		%	97,6	90,0
	De 4 à 6 h	Nombre d'enseignants-es	1	3
		%	2,4	5,0
	De 7 à 9 h	Nombre d'enseignants-es	0	1
		%	0	1,7
	+ de 9 h	Nombre d'enseignants-es	0	0
		%	0	0
[94]Utilisation de l'ordinateur par les élèves durant la session d'observation en classe	Nombre de classes où des élèves l'ont utilisé		2	2
	% des classes où des élèves l'ont utilisé		4,5	4,0

89. Pour les élèves autres qu'EHDAA et pour les EHDAA : enseignants-es n=96
90. Pour les élèves autres qu'EHDAA : enseignants-es n=68. Pour les EHDAA : enseignants-es n=90
91. Pour les élèves autres qu'EHDAA : enseignants-es n=64. Pour les EHDAA : enseignants-es n=85
92. Pour les élèves autres qu'EHDAA : enseignants-es n=64. Pour les EHDAA : enseignants-es n=84
93. Pour les élèves autres qu'EHDAA : enseignants-es n=42. Pour les EHDAA : enseignants-es n=60
94. Pour les élèves autres qu'EHDAA : classes des triades n=44. Pour les EHDAA : classes des triades n=50

Des informations complémentaires sur l'utilisation des TIC par les élèves ont été données en entrevue individuelle par les directions des écoles de l'échantillon (52 des 54 directions d'école ont répondu à ces questions). Elles permettent entre autres de dire à quelles fins sont utilisées les TIC. Les résultats de l'analyse de contenu des entrevues à ce sujet sont présentés au tableau 18. Ils indiquent d'abord que les TIC ont, pour les élèves, deux utilisations principales : premièrement, c'est un moyen d'enseignement-apprentissage et deuxièmement, un moyen pour réaliser des projets spéciaux. Ensuite, en tenant compte de la proportion d'écoles et de commisssions scolaires où les TIC sont utilisées, l'INTERNET arrive au premier rang des moyens d'enseignement-apprentissage reliés aux TIC. Lorsque ces dernières servent à réaliser des projets, ce sont les projets multimédia qui occupent le premier rang. Dans l'ensemble, les TIC sont utilisées pour une grande variété d'activités et d'initiatives des élèves, allant du parrainage d'EHDAA par d'autres élèves jusqu'à l'enseignement-apprentissage en réseau pour les écoles éloignées ou jusqu'à la radio étudiante sur le WEB, tel que le montre le tableau 18.

Les directions d'école ont aussi répondu à des questions sur le branchement à INTERNET et l'accès à celui-ci par les élèves de leur école. Toutes les directions (100%) ont mentionné qu'il y en avait dans leur école. Selon leurs réponses, dans 44 écoles de 11 commissions scolaires (soit 84,6% des écoles et 64,7% des commissions scolaires de l'échantillon), tous les microordinateurs sont branchés à INTERNET et il y a une ou plusieurs lignes d'accès par classe (et au laboratoire d'informatique de l'école lorsqu'il y en a un). Dans huit (8) écoles de six (6) commissions scolaires (soit 15,4% des écoles de 35,3% des commissions scolaires de l'échantillon), les branchements à INTERNET ne se trouvent qu'au laboratoire d'informatique de l'école.

Certaines questions adressées aux directions d'école portaient sur l'état des équipements nécessaires à l'utilisation des TIC par les élèves, à savoir si ces équipements sont suffisants et à jour. Les résultats présentés au tableau 19 permettent de constater qu'ils sont jugés à jour et suffisants dans la majorité des écoles (59,6% des écoles) réparties dans la grande majorité des commissions scolaires de l'échantillon (82,4%). Par contre, dans près d'une école sur cinq, lorsque les équipements sont à jour, ils sont insuffisants. Dans une école sur 10, ils sont jugés désuets même s'ils sont suffisants, ou à la fois désuets et insuffisants.

Tableau 18. Modes d'utilisation des TIC pour ou par les élèves, selon 52 directions d'école

Types d'utilisation	Nombre de directions qui l'ont mentionné (N=52)	Écoles (N=52)		Comm. scolaires (N=17)	
		Nbre	%	Nbre	%
1. Comme moyen d'enseignement-apprentissage	52	52	100%	17	100%
1.1 Avec INTERNET pour rédiger les travaux ou réaliser des projets	32	32	61,5%	16	94,1%
1.2 Pour le traitement de texte	35	35	67,3%	16	94,1%
1.3 Pour utiliser des logiciels (Powerpoint, Braille, Photoshop, etc.)	15	15	28,9%	8	47,1%
1.4 Pour les exercices sur des sites WEB pédagogiques (grammaire, mathématiques, etc.)	7	7	13,5%	5	29,4%
1.5 Pour utiliser des CD-ROM	3	3	57,7%	3	17,7%
2. Comme moyen de réaliser des projets spéciaux	29	29	55,8%	13	76,5%
2.1 Des créations multimédia (montage vidéo-diaporama-film-DVD, sur des sujets comme la prévention du tabagisme, le commerce équitable, l'entreprenariat, etc.)	11	11	21,2%	7	41,2%
2.2 Des projets académiques (par exemple : cours, formation à l'utilisation des TIC, intégration des matières, etc.)	8	8	15,4%	5	29,4%
2.3 L'édition de documents (par exemple : bandes dessinées, livres, albums, journal de l'école, etc.)	7	7	13,5%	6	35,3%
2.4 Des projets de réseau (par exemple : parrainage d'EHDAA par d'autres élèves pour l'initiation aux TIC, enseignement et apprentissage en réseau pour les écoles éloignées, etc.)	3	3	5,8%	3	17,6%
2.5 D'autres types de projets (par exemple : création et entretien par les élèves du site WEB de l'école, radio étudiante sur le WEB, atelier de robotique, «Digital learning», etc.)	4	4	7,7%	4	23,5%

Tableau 19. État des équipements pour l'utilisation des TIC par les élèves, selon les directions d'école (n=42)

Les équipements sont…	…et à jour				…et désuets			
	Écoles		Comm. scolaires		Écoles		Comm. scolaires	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
…suffisants	31	59,6%	14	82,4%	5	9,6%	1	5,9%
…insuffisants	9	17,3%	4	23,5%	6	11,5%	3	17,6%

Enfin, parmi les directions d'école interrogées, celles qui ont signalé que les TIC étaient peu utilisées ou n'étaient pas utilisées dans leur école ont justifié la situation par différentes raisons. La plus fréquemment invoquée est le peu d'habileté ou l'inconfort des enseignants-es vis-à-vis de l'utilisation des TIC. Viennent ensuite l'absence d'équipements informatiques dans la classe-même et le fait que l'utilisation des TIC ne soit pas dans la «*culture de l'école*» ou «*dans les mœurs*» du personnel enseignant.

Indicateur 7) Nombre moyen d'heures d'utilisation des NTIC par EHDAA par semaine (incluant l'accès à Internet)

Comme ce fut le cas pour l'indicateur précédent, les résultats concernant l'indicateur 7 sont basés sur des données recueillies dans les écoles et elles sont issues de l'observation directe en classe, mais surtout de l'information donnée par les enseignants-es[95]. L'observation directe dans la classe, que ce soit en classe ordinaire ou en classe spéciale à l'école ordinaire ou bien à l'école spéciale, a permis de voir si les TIC étaient utilisées par les EHDAA pendant la session d'observation. Par ailleurs, des questions adressées à l'ensemble des enseignants-es rencontrés en entrevue individuelle leur demandaient d'indiquer une période récente de deux semaines consécutives et de s'y référer pour établir le nombre d'EHDAA à qui ils ont eu affaire pendant ces deux semaines, d'estimer le temps d'utilisation de l'ordinateur ou d'INTERNET par ces élèves pour ces deux semaines et d'établir la durée d'utilisation la plus courante par EHDAA pour cette même période.

Les résultats présentés auparavant (au tableau 17 sous «Résultats pour l'indicateur 7») montrent que sur 10 EHDAA (9,9 en moyenne) avec qui l'enseignant-e a été en contact pendant les deux semaines de référence, la moitié (soit 5,1 EHDAA en moyenne pour les deux semaines) a utilisé les TIC à l'école pendant cette période. Ensuite, un peu plus que 70% des enseignants-es mentionnent que la durée d'utilisation des TIC par ces EHDAA a été de moins d'une heure jusqu'à trois heures pour les deux semaines, ce qui équivaut à moins d'une demi-heure jusqu'à une heure et demie par semaine. Cela ressemble aux résultats obtenus pour les autres élèves (indicateur 6).

95. Le détail des procédés de collecte de données et des instruments d'évaluation a été présenté au chapitre I.

Plus d'un-e enseignant-e sur cinq (22,6%) mentionne que l'ordinateur n'a pas été utilisé par les EHDAA pendant la période de référence de deux semaines. Enfin, une minorité d'enseignants-es (7,2% au total) indique une utilisation de quatre à six heures ou plus de l'ordinateur par les EHDAA pour les deux semaines de référence, soit de deux à trois heures par semaine et plus.

Les résultats du tableau 17 (pour l'indicateur 7) montrent aussi que lorsque les enseignants-es sont questionnés sur la durée d'utilisation la plus typique des TIC, plus de 90,0% d'entre eux affirment que les EHDAA passent ordinairement moins d'une à trois heures à l'ordinateur par deux semaines, ce qui équivaut donc à une demi-heure ou moins jusqu'à une heure et demie par semaine. Cela correspond à la durée d'utilisation de l'ordinateur par les autres élèves (indicateur 6). Enfin, dans les 50 écoles où il y a eu de l'observation en classe, l'ordinateur n'a été que très rarement utilisé par les EHDAA (dans 4,0% des classes observées).

Indicateur 8) Types de mobilier et d'équipement adaptés ainsi que d'appareillage et d'outillage mis à la disposition des EHDAA, incluant le matériel servant à améliorer l'accès aux NTIC

Les résultats obtenus pour l'indicateur 8 ne servent pas à renseigner sur la quantité de ressources matérielles adaptées disponibles dans les écoles, car ce n'est pas le sens donné à l'indicateur, mais ils en montrent l'éventail ainsi que la répartition dans les milieux scolaires. Ils renseignent aussi sur les besoins déclarés par les parents en termes de ressources matérielles adaptées pour leur enfant.

En vue de recueillir les données reliées à cet indicateur, un répertoire de ressources matérielles adaptées a préalablement été établi en collaboration avec des intervenants-es du milieu scolaire. Il a également été utilisé pour produire une partie des résultats reliés à l'indicateur 9. Dans le cas de l'indicateur 8, ce répertoire a été utilisé de diverses manières.

D'abord, à l'occasion des entrevues individuelles, les catégories de ressources matérielles présentées dans la liste ont été soumises aux enseignants-es, aux PNE ou autres non-enseignants-es et aux directions des écoles de l'échantillon. Ils devaient mentionner si chacune des catégories comportait une ou des ressources matérielles présentes dans leur classe (ou leur local de travail pour les PNE) ou ailleurs dans l'école. La nature des ressources matérielles composant les catégories était indiquée

aux répondants. En plus, les directions d'école mentionnaient si des ressources de ces catégories proviennent de l'extérieur (d'autres sources que l'école, la commission scolaire ou le MELS) ou ont été financées en tout ou en partie par d'autres fonds que ceux propres au milieu scolaire (par exemple, par une fondation, par un organisme social ou de la santé, par des parents, par des levées de fonds, etc.).

Ensuite, des membres de notre équipe ont circulé un peu partout dans les écoles de l'échantillon, avec l'autorisation de la direction d'école et accompagnés ou non par un-e intervenant-e de l'école. Ils notaient alors dans le répertoire les ressources matérielles qu'ils repéraient dans l'école.

Les parents d'EHDAA et des EHDAA ont aussi été interrogés en entrevue individuelle à propos de ces ressources. Les parents ont indiqué de quelles ressources matérielles adaptées leur enfant a besoin et si elles se retrouvent à son école. Les EHDAA, quant à eux, ont identifié les ressources matérielles adaptées dont ils se servent à l'école.

Les résultats sont présentés aux tableaux 20 et 21. Le tableau 20 montre, par catégorie de ressources matérielles adaptées, le nombre d'écoles où la provenance ou le financement de certaines ressources matérielles est externe, ainsi que le nombre et la proportion des intervenants-es scolaires qui mentionnent la présence, dans leur classe ou leur école, des diverses catégories de ressources. De plus, les ressources matérielles de chaque catégorie sont énumérées au tableau 20 qui montre aussi le nombre et la proportion d'écoles dans lesquelles les membres de notre équipe les ont repérées. Le tableau 21 présente pour sa part les nombres et les proportions de parents d'EHDAA qui disent que leur enfant a besoin ou non du matériel mentionné et, le cas échéant, si leur enfant en dispose à l'école. Le tableau 21 montre aussi les nombres et les proportions d'EHDAA interrogés qui disent se servir des différentes ressources matérielles adaptées.

Une partie des résultats donne donc des indications sur la provenance des ressources matérielles adaptées disponibles dans les écoles de l'échantillon (deuxième colonne du tableau 20). Selon ces résultats, dans toutes les catégories de ressources matérielles, une ou des écoles recourent à des sources extérieures au système scolaire pour les financer ou les obtenir, ce nombre d'écoles variant de 1 à 7 (sur 54) selon la catégorie de ressources matérielles.

Tableau 20. Présence et provenance des ressources matérielles adaptées

Catégorie de ressources matérielles	Nombre d'écoles où des ressources proviennent de l'externe ou sont financées à l'externe	Enseignants-es, PNE et directions qui disent que la catégorie de ressource est présente[96]		Nature de la ressource matérielle	Écoles où la ressource a été repérée par l'équipe[97]	
		Nombre	%		Nombre	%
Mobilier adapté	7 écoles	29	14,4%	Siège (chaise, fauteuil) adapté	10	20%
				Pupitre ergonomique	12	24%
				Étagère adaptée	4	8%
				Source lumineuse complémentaire	3	6%
				Autres	3	6%
Équipement informatique adapté (Hardware)	4 écoles	32	15,9%	Écran à luminosité contrôlée	4	8%
				Autres adaptations de l'écran	8	16%
				Clavier adapté	10	20%
				Souris adaptée	5	10%
				Imprimante adaptée	1	2%
				Numériseur (scanner)	13	26%
				Autres	8	16%
Équipement électronique adapté autre qu'informatique	4 écoles	27	13,4%	Magnétoscope adapté	4	8%
				Magnétophone adapté	4	8%
				Aide de suppléance à l'audition	14	28%
				Visionneuse	6	12%
				Autres	5	10%
Outillage adapté pour l'aide à l'apprentissage autre qu'informatique	5 écoles	50	24,9%	Petits matériels individuels adaptés (papier, ciseaux, etc.)	13	26%
				Loupes	6	12%
				Supports pour écrire	8	16%
				Supports pour lire	7	14%
				Matériel de jeux adaptés	8	16%
				Cahiers, livres aux caractères ou images adaptés	9	18%
				Autres matériels didactiques adaptés	11	22%
Outillage d'apprentissage adapté pour l'utilisation des technologies ou de l'informatique	3 écoles	40	19,9%	Logiciels adaptés	25	50%
				CD-ROM adaptés	12	24%
				Cassettes audio adaptées	6	12%
				Autres	3	6%

96 . Nombre total d'intervenants-es n=201 (soit 54 directions, 50 PNE et autres non-enseignants-es et 97 enseignants-es)
97 . Nombre d'écoles visitées n=50

Tableau 20-SUITE. Présence et provenance des ressources matérielles adaptées

Catégorie de ressources matérielles	Nombre d'écoles où des ressources proviennent de l'externe ou sont financées à l'externe	Enseignants-es, PNE et directions qui disent que la catégorie est présente[98]		Nature de la ressource matérielle	Écoles où la ressource a été repérée par l'équipe[99]	
		Nombre	%		Nombre	%
Aménagements ou équipements pour orientation et mobilité dans le local de classe	2 écoles	25	12,4%	Pictogrammes, bandes de couleur fluorescente pour orienter en classe	5	10%
				Mains courantes pour aider au déplacement en classe	4	8%
				Appareils pour faciliter la mobilité (ex.: marchettes)	5	10%
				Dégagements d'espaces pour circuler en classe	4	8%
				Autres	2	4%
Aménagements adaptés pour l'accès et la circulation dans l'école	6 écoles	33	16,4%	Rampe d'accès à l'école (par ex. pour fauteuils roulants)	27	54%
				Autres facilités d'accès à l'école	7	14%
				Aménagements adaptés facilitant la circulation dans l'école	11	22%
				Pictogrammes adaptés, bandes de couleur fluorescente, mains courantes, etc.	6	12%
Aménagements adaptés dans les espaces communs de l'école	1 école	19	9,5%	Au gymnase ou ce qui en tient lieu	5	10%
		7	3,5%	À la bibliothèque ou ce qui en tient lieu	2	4%
	2 écoles	9	4,5%	À la cantine ou cafétéria ou ce qui en tient lieu	4	8%
	Donnée non disponible	19	9,5%	Dans les salles de toilettes	13	26%
		13	6,5%	Dans les vestiaires ou ce qui en tient lieu	2	4%
		14	7,0%	Dans l'espace pour la récréation (cour d'école ou salle)	2	4%
Outillage adapté dans les espaces communs de l'école	1 école	12	6,0%	Pour les repas, outils adaptés pour la préhension (ex.: ustensiles, plateaux, plats)	6	12%
	2 écoles	12	6,0%	Pour les récréations : équipements de jeux et aires adaptés	1	2%
	3 écoles	10	5,0%	Au vestiaire : casiers, équipements adaptés	4	8%

98. Nombre total d'intervenants-es n=201 (soit 54 directions, 50 PNE et autres non-enseignants-es, 97 enseignants-es)
99. Nombre d'écoles visitées n=50

Tableau 21. Besoin de l'EHDAA et utilisation des ressources matérielles

Ressources matérielles adaptées	Parents[100] d'EHDAA qui disent que leur enfant…						EHDAA[101] qui disent s'en servir à l'école	
	…n'en a pas besoin		…en a besoin, mais il n'y en a pas à l'école		…en a besoin et il y en a à l'école			
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Mobilier adapté siège (chaise, fauteuil) adapté, pupitre ergonomique, étagère adaptée, source lumineuse complémentaire, autres	194	93,7%	4	1,9%	0	0	12	2,5%
Équipement informatique adapté (hardware) écran à luminosité contrôlée, autres adaptations de l'écran, clavier adapté, souris adaptée, imprimante adaptée, numériseur (scanner), autres	188	90,8%	5	2,4%	11	5,3%	18	3,7%
Équipement électronique adapté autre qu'informatique magnétoscope ou magnétophone adaptés, aide de suppléance à l'audition, visionneuse, autres	198	95,7%	2	1,0%	6	2,9%	13	2,7%
Outillage adapté pour l'aide à l'apprentissage autre qu'informatique petits matériels individuels adaptés (papier, ciseaux, etc.), loupes, supports pour écrire, supports pour lire, matériel de jeux adaptés, cahiers, livres aux caractères ou images adaptés, autres matériels didactiques adaptés	185	89,4%	4	1,9%	14	6,8%	22	4,5%
Outillage d'apprentissage adapté pour l'utilisation des technologies ou de l'informatique (software) logiciels adaptés, CD-ROM adaptés, cassettes audio adaptées, autres	180	87,0%	12	5,8%	13	6,3%	16	3,3%
Aménagements ou équipements pour orientation et mobilité dans la classe pictogrammes, bandes de couleur fluorescente pour orienter en classe, mains courantes pour aider au déplacement en classe, appareils pour faciliter la mobilité (par ex.: marchettes), dégagements d'espaces pour circuler en classe, autres	203	98,1%	2	1,0%	2	1,0%	6	1,2%
Aménagements adaptés pour l'accès et la circulation dans l'école rampe d'accès à l'école (par ex. pour fauteuils roulants), autres facilités d'accès à l'école, aménagements adaptés facilitant la circulation dans l'école, pictogrammes adaptés, bandes de couleur fluorescente, mains courantes, etc.	201	97,1%	2	1,0%	4	1,9%	11	2,2%

100. Parents d'EHDAA n=207
101. EHDAA n=493

Tableau 21-SUITE. Besoin de l'EHDAA et utilisation des ressources matérielles

Ressources matérielles adaptées		Parents[102] d'EHDAA qui disent que leur enfant…						EHDAA[103] qui disent s'en servir à l'école	
		…n'en a pas besoin		…en a besoin, mais il n'y en a pas à l'école		…en a besoin et il y en a à l'école			
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Aménagements adaptés dans les espaces communs de l'école	au **gymnase** ou ce qui en tient lieu	199	96,1%	2	1,0%	6	2,9%	13	2,6%
	à la **bibliothèque** ou ce qui en tient lieu	204	98,6%	1	0,5%	0	0	8	1,6%
	à la **cantine** ou **cafétéria** ou ce qui en tient lieu	205	99,0%	1	0,5%	1	0,5%	7	1,4%
	dans les salles de **toilettes**	205	99,0%	1	0,5%	1	0,5%	4	0,8%
	dans les **vestiaires** ou ce qui en tient lieu	204	98,6%	2	1,0%	1	0,5%	2	0,4%
	dans l'espace pour la **récréation** (cour d'école ou salle)	202	97,6%	2	1,0%	3	1,4%	8	1,6%
Outillage adapté dans les espaces communs de l'école	pour les **repas** : outils adaptés pour la préhension (ex.: ustensiles, plateaux, plats, vaisselles)	200	96,6%	1	0,5%	6	2,9%	3	0,6%
	pour les **récréations** : équipements de jeux et aires adaptés	199	96,1%	2	1,0%	5	2,4%	4	0,8%
	au **vestiaire:** casiers, équipements adaptés	204	98,6%	2	1,0%	1	0,5%	2	0,4%

102. Parents d'EHDAA n=207
103. EHDAA n=493

Les entrevues individuelles auprès des directions d'école permettent d'affirmer que ces sources externes sont principalement des fondations, notamment lorsque la ressource matérielle est dispendieuse (par exemple des appareils spécialisés pour la lecture et l'écriture, des aires de jeux adaptés), mais aussi les parents, par exemple pour l'adaptation du mobilier, pour des ustensiles adaptés pour les repas ou pour les fauteuils roulants, ainsi que des organismes à but non lucratif qui financent différents matériels recommandés par des spécialistes (dont l'ergothérapeute, par exemple), des petits matériels scolaires ou encore, certaines trousses de matériel didactique adapté.

Une partie des résultats présentés au tableau 20 montre que les types de ressources matérielles adaptées les plus répandus, c'est-à-dire dans la moitié des écoles visitées, sont de deux ordres :

- parmi les aménagements adaptés pour l'accès et la circulation dans l'école, dont la présence est mentionnée par 19,9% des intervenants interrogés : des rampes d'accès, repérées dans 54% des écoles visitées;
- parmi l'outillage d'apprentissage adapté pour l'utilisation des technologies ou de l'informatique et mentionné par 16,4% des intervenants interrogés : des logiciels adaptés, repérés dans 50% des écoles visitées.

Les résultats présentés au tableau 21 montrent que selon la grande majorité des parents d'EHDAA, leur enfant n'a pas besoin de ces deux catégories de ressources (facilité d'accès : 97,1%; outillage d'apprentissage adapté pour utiliser les technologies ou l'informatique : 87%). Cependant, des parents mentionnent que leur enfant en aurait besoin, mais qu'il n'y en a pas dans l'école (1% pour les facilités d'accès et 5,8% pour l'outillage en TIC), tandis que respectivement 1,9% et 6,3% des parents d'EHDAA indiquent que leur enfant en a besoin et en a à l'école. Une petite minorité des EHDAA interrogés disent s'en servir à l'école (respectivement 2,2% et 3,3%).

Des intervenants-es (directions, enseignants-es et PNE ou autres non-enseignants-es) des écoles qui ont peu ou n'ont pas de facilité d'accès ont commenté cette situation dans le cadre des entrevues individuelles. Ainsi, certains mentionnent que les facilités d'accès sont inutiles dans leur école compte tenu de la disposition des lieux ou parce que les EHDAA qui en auraient besoin sont dirigés vers d'autres écoles du voisinage ou de la région. Ceci contraste avec ce que mentionnent des intervenants-es des écoles spéciales : leur école ayant été conçue en fonction des EHDAA qui la fréquentent, la plupart des accès au bâtiment sont adaptés en conséquence.

Par ailleurs, la pénurie ou l'absence d'outillage informatique adapté (software) dans certaines écoles serait principalement due, selon certains des intervenants-es interrogés, à l'absence d'EHDAA qui en auraient besoin ou à l'équipement informatique (hardware) désuet qui ne peut pas convenir pour utiliser les logiciels nécessaires ou qui est rarement utilisé. Toutefois, dans certaines écoles, ce sont les enseignants-es qui ont jugé inutile de recourir à ces logiciels adaptés alors que dans d'autres, les enseignants-es réclament ces outils.

À l'occasion des entrevues individuelles, 52 directions d'école ont pu commenter la présence ou l'achat des logiciels adaptés. Selon leurs dires, 35 écoles (soit 67,3%) réparties dans les 17 commissions scolaires font en sorte que les EHDAA utilisent des logiciels adaptés et, en plus, aient accès à des sites sur INTERNET spécifiques et adaptés à leur difficulté ou handicap afin qu'ils puissent y faire les exercices ciblés. Par contre, dans 14 écoles (soit 26,9%) réparties dans 9 des 17 commissions scolaires, l'école n'a pas de logiciels adaptés et n'en achète pas : ce serait inutile, selon les directions d'école, étant donné qu'il n'y a pas de besoin en ce sens.

Après l'outillage informatique dont ces logiciels font partie, les ressources matérielles adaptées présentes dans la proportion suivante la plus élevée d'écoles visitées, soit environ le cinquième ou le quart d'entre elles, sont de nature variée. Ce sont les suivantes.

D'abord, parmi le mobilier adapté indiqué par 14,4% des intervenants-es, nous avons répéré des sièges et des pupitres ergonomiques respectivement dans 24% et 20% des écoles visitées (tableau 20). Parmi les parents interrogés (tableau 21), 93,7% indiquent que leur enfant n'a pas besoin de mobilier adapté, tandis que 1,9% disent qu'il en aurait besoin, mais qu'il n'en a pas à l'école. Parmi les EHDAA interrogés, 2,5% disent s'en servir à l'école (tableau 21).

Ensuite, parmi les équipements informatiques adaptés mentionnés par 15,9% des intervenants-es, nous avons repéré des claviers d'ordinateur adaptés et des numériseurs (scanner) dans respectivement 20% et 26% des écoles visitées (tableau 20). Parmi les parents d'EHDAA (tableau 21), 90,8% indiquent que leur enfant n'a pas besoin de ce matériel adapté, tandis que 2,4% disent qu'il en aurait besoin, mais n'en a pas à l'école. Parmi les EHDAA interrogés, 3,7% disent s'en servir à l'école (tableau 21).

Puis, faisant partie de l'outillage adapté pour l'utilisation des TIC mentionné par 19,9% des intervenants-es interrogés, nous avons repéré des CD-ROM adaptés dans 24% des écoles visitées (tableau 20). Rappelons que 87,0% des parents d'EHDAA (tableau 21) indiquent que leur enfant n'a pas besoin de ce type de matériel adapté, alors que 5,8% disent qu'il en aurait besoin, mais n'en a pas à l'école. Parmi les EHDAA interrogés, 3,3% ont dit s'en servir à l'école (tableau 21).

Comme équipement électronique adapté autre qu'informatique et mentionné par 13,4% des intervenants-es interrogés, nous avons repéré, dans 28% des écoles visitées, des aides de suppléance à l'audition (tableau 20). Parmi les parents d'EHDAA (tableau 21), 95,7% indiquent que leur enfant n'en a pas besoin, mais 1% mentionnent qu'il en aurait besoin mais n'en a pas à l'école. Du côté des EHDAA interrogés, 2,7% disent se servir de ce genre de ressource matérielle (tableau 21).

Parmi l'outillage adapté pour l'apprentissage et autre qu'informatique, mentionné par 24,9% des intervenants-es, nous avons repéré du petit matériel individuel adapté (par exemple : ciseaux, papier, etc.) dans 26% des écoles visitées et différents matériels didactiques adaptés dans 22% des écoles visitées (tableau 20). Parmi les parents d'EHDAA interrogés, 89,4% ont dit que leur enfant n'avait pas besoin de ce type de ressource, alors que 1,9% ont indiqué ce besoin de l'enfant mais aussi, qu'il n'en avait pas à l'école (tableau 21). Parmi les EHDAA interrogés, 4,5% ont mentionné qu'ils s'en servaient à l'école.

Comme aménagement adapté pour l'accès et la circulation dans l'école, mentionné par 16,4% des intervenants-es interrogés, nous avons repéré des aires adaptées pour la circulation dans 22% des écoles visitées (tableau 20). Parmi les parents d'EHDAA, 97,1% ont dit que leur enfant n'en avait pas besoin, alors que 1,0% ont indiqué le contraire mais aussi, qu'il n'y en avait pas à l'école (tableau 21). Parmi les EHDAA interrogés, 2,2% ont mentionné s'en servir à l'école (tableau 21).

Parmi les aménagements adaptés dans l'école, il y en a dans les salles de toilettes, ce qui a été mentionné par 9,5% des intervenants-es; nous en avons repérés dans 26% des écoles visitées (tableau 20). En grande majorité, les parents d'EHDAA interrogés disent que leur enfant n'en a pas besoin (99,0%), tandis qu'un seul (0,5%) mentionne que son enfant en aurait besoin et qu'il n'y en a pas à son école (tableau 21). Du côté des EHDAA interrogés, seulement 0,8% disent se servir à l'école de cet aménagement adapté (tableau 21).

Les autres éléments constituant les ressources matérielles (tableau 20) sont très variés et moins répandus que les précédents. Nous les avons en effet repérés dans une proportion moins élevée d'écoles, soit de 2% à 18% des écoles visitées. Généralement, les parents d'EHDAA indiquent que leur enfant n'en a pas besoin (90% et plus des parents), alors que 1% ou moins d'entre eux mentionnent que l'enfant en aurait besoin mais n'en a pas à son école (tableau 21). De leur côté, une petite minorité des EHDAA interrogés (moins de 3%) disent se servir de ces autres ressources matérielles adaptées (tableau 21).

Si la majorité des parents d'EHDAA mentionne que leur enfant n'a pas besoin de ressources matérielles adaptées, cela ne doit toutefois pas mener à conlure que les écoles en sont suffisamment (ou non) pourvues. En effet, les ressources matérielles adaptées ne sont destinées qu'à une minorité d'élèves qui en ont besoin, mais il n'en demeure pas moins qu'elles doivent être présentes et très variées pour convenir à l'éventail des besoins particuliers qui eux-mêmes varient selon leur nature et leur spécificité. Les données du tableau 22 le montrent par l'addition, pour chaque catégorie de ressources matérielles, des nombres et des pourcentages de parents d'EHDAA qui mentionnent que leur enfant en a besoin (deux dernières colonnes) : selon la catégorie de ressources matérielles, de 1% à 12% des parents d'EHDAA indiquent des besoins particuliers de leur enfant en termes de ressources matérielles.

Les résultats permettent de conclure que, du point de vue de leurs parents, les besoins des EHDAA en ressources matérielles ont généralement tendance à être satisfaits à l'école, davantage qu'à ne pas l'être. Il reste toutefois une petite proportion de ces besoins auxquels les écoles ne répondent pas.

Indicateur 9) Satisfaction des EHDAA, de leurs parents et du personnel en rapport avec le mobilier et l'équipement adaptés et envers l'appareillage et l'outillage mis à la disposition des EHDAA, incluant le matériel servant à améliorer l'accessibilité aux NTIC

La liste des ressources matérielles adaptées utilisée pour produire les résultats reliés à l'indicateur 8 a aussi servi à construire l'instrument de mesure de la satisfaction envers ces ressources, comme le demande l'indicateur 9. Les enseignants-es, les PNE et autres non-enseignants-es, les parents d'EHDAA ainsi que les EHDAA ont, en effet, répondu individuellement en entrevue, soit par écrit, soit oralement, à des questions sur leur degré de satisfaction envers ces ressources matérielles.

Tableau 22. Besoin de l'EHDAA en ressources matérielles, selon leurs parents[104]

Ressources matérielles adaptées		Parents d'EHDAA qui disent que leur enfant…				Total de parents d'EHDAA qui disent que leur enfant en a besoin	
		…en a besoin, mais il n'y en a pas à l'école		…en a besoin et il y en a à l'école			
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Mobilier adapté : siège (chaise, fauteuil) adapté, pupitre ergonomique, étagère adaptée, source lumineuse complémentaire, autres		4	1,9%	0	0	4	1,9%
Équipement informatique adapté (hardware) écran à luminosité contrôlée, autres adaptations de l'écran, clavier adapté, souris adaptée, imprimante adaptée, numériseur (scanner), autres		5	2,4%	11	5,3%	16	7,7%
Équipement électronique adapté autre qu'informatique : magnétoscope ou magnétophone adaptés, aide de suppléance à l'audition, visionneuse, autres		2	1,0%	6	2,9%	8	3,9%
Outillage adapté pour l'aide à l'apprentissage autre qu'informatique : petits matériels individuels adaptés (papier, ciseaux, etc.), loupes, supports pour écrire, supports pour lire, matériel de jeux adaptés, cahiers, livres aux caractères ou images adaptés, autres matériels didactiques adaptés		4	1,9%	14	6,8%	18	8,7%
Outillage d'apprentissage adapté pour l'utilisation des technologies ou de l'informatique (Software) : logiciels adaptés, CD-ROM adaptés, cassettes audio adaptées, autres		12	5,8%	13	6,3%	24	12,1%
Aménagements ou équipements pour orientation et mobilité dans la classe : pictogrammes, bandes de couleur fluorescente pour orienter en classe, mains courantes pour aider au déplacement en classe, appareils pour faciliter la mobilité (par ex. : marchettes), dégagements d'espaces pour circuler en classe, autres		2	1,0%	2	1,0%	4	2,0%
Aménagements adaptés pour l'accès et la circulation dans l'école : rampe d'accès à l'école (par ex. pour fauteuils roulants), autres facilités d'accès à l'école, aménagements adaptés facilitant la circulation dans l'école, pictogrammes adaptés, bandes de couleur fluorescente, mains courantes, etc.		2	1,0%	4	1,9%	6	2,9%
Aménagements adaptés dans les espaces communs de l'école	au **gymnase** ou ce qui en tient lieu	2	1,0%	6	2,9%	8	3,9%
	à la **bibliothèque** ou ce qui en tient lieu	1	0,5%	0	0	1	0,5%
	à la **cantine** ou **cafétéria** ou ce qui en tient lieu	1	0,5%	1	0,5%	2	1,0%
	dans les salles de **toilettes**	1	0,5%	1	0,5%	2	1,0%
	dans les **vestiaires** ou ce qui en tient lieu	2	1,0%	1	0,5%	3	1,5%
	dans l'espace pour la **récréation** (cour d'école ou salle)	2	1,0%	3	1,4%	5	2,4%
Outillage adapté dans les espaces communs de l'école	pour les **repas**, outils adaptés pour la préhension (ex.: ustensiles, plateaux, plats, vaisselles)	1	0,5%	6	2,9%	7	3,4%
	pour les **récréations** : équipements de jeux et aires adaptés	2	1,0%	5	2,4%	7	3,4%
	au **vestiaire:** casiers, équipements adaptés	2	1,0%	1	0,5%	3	1,5%

104. Parents d'EHDAA n=207

Pour les enseignants-es et les PNE ou autres non-enseignants-es, il s'agissait de dire si la situation était satisfaisante dans leur classe ou dans leur école quant aux ressources matérielles adaptées de chaque catégorie et dans leur ensemble. Les parents d'EHDAA indiquaient aussi leur degré de satisfaction par rapport aux ressources matérielles adaptées dont leur enfant a besoin et qui sont disponibles ou non dans l'école. Pour les EHDAA, il s'agissait d'indiquer à quel point ils étaient satisfaits ou non des ressources matérielles adaptées. Dans tous ces cas, une question portait aussi sur la satisfaction à l'égard de la situation d'ensemble des ressources matérielles adaptées. Pour répondre, tous faisaient référence à une échelle allant de 0 (pas du tout satisfait-e) à 4 (complètement satisfait-e). Pour les plus jeunes élèves et pour d'autres qui en avaient besoin, cette échelle a été illustrée par des dessins qui représentaient les divers choix de réponses possibles.

Parmi la liste des ressources qui leur était présentée, les répondants n'ont donné de réponses que pour celles qui étaient pertinentes pour eux-mêmes en ce qui concerne les élèves, ou pour son enfant lorsque le répondant est un parent, ou dans leur travail quotidien auprès de leurs propres élèves lorsque les répondants sont l'enseignant-e et le PNE ou autre non-enseignant-e. Étant donné les résultats présentés précédemment à l'indicateur 8 montrant que les ressources matérielles adaptées sont pertinentes par rapport à une minorité de personnes, ce n'est qu'un faible nombre de répondants qui a donné une réponse aux questions concernant la satisfaction par catégorie de ressources matérielles. Par contre, ces répondants sont ceux qui pouvaient s'exprimer en toute connaissance de cause, car ils vivent des situations concrètes relativement aux ressources matérielles adaptées.

La distribution des répondants par choix de réponses (nombres et pourcentages de répondants) ainsi que le résultat (moyenne) sont présentés au tableau 23 pour chaque groupe de répondants par catégorie de ressources matérielles. Le tableau 24 prend la forme d'un sommaire de ces résultats qui présente la moyenne des moyennes obtenue pour chacun des quatre groupes de répondants et ceci, toutes catégories de ressources matérielles adaptées confondues. Le tableau 25, quant à lui, présente le résultat obtenu à une question plus générale sur la satisfaction vis-à-vis des ressources matérielles prises ensemble. Les résultats dont la synthèse apparaît au tableau 24 pour les PNE ou autres non-enseignants-es, les parents d'EHDAA et les EHDAA sont comparables à ceux obtenus pour chacun de ces groupes à la question sur la satisfaction générale vis-à-vis des ressources matérielles adaptées prises ensemble dont les résultats sont présentés au tableau 25. Ceux des enseignants-es sont légèrement supérieurs dans le tableau 24, mais reflètent néanmoins le même niveau de satisfaction.

Tableau 23. Satisfaction à l'égard des ressources matérielles adaptées

Ressources matérielles adaptées	Répondants	Nombre[105] et % de répondants par degré de satisfaction										Moyenne *(et écart-type)*
		0 pas du tout		1 un peu		2 moyennement		3 beaucoup		4 complètement		
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Mobilier adapté	**Enseignants-es**	1	4,5%	6	27,3%	3	13,6%	8	36,4%	4	18,2%	2,36 *(1,2)*
	PNE ou autres	3	15,8%	0	0	6	31,6%	6	31,6%	4	21,1%	2,42 *(1,3)*
	Parents d'EHDAA	2	16,7%	0	0	3	25,0%	3	25,0%	4	33,3%	2,58 *(1,4)*
	EHDAA	0	0	0	0	0	0	4	30,8%	9	69,2%	3,69 *(0,5)*
Équipement informatique adapté (Hardware)	**Enseignants-es**	5	18,5%	5	18,5%	8	29,6%	6	22,2%	3	11,1%	1,89 *(1,3)*
	PNE ou autres	1	4,0%	4	16,0%	5	20,0%	6	24,0%	9	36,0%	2,72 *(1,2)*
	Parents d'EHDAA	2	11,8%	1	5,9%	4	23,5%	7	41,2%	3	17,6%	2,47 (1,2)
	EHDAA	0	0	0	0	0	0	8	42,1%	11	57,9%	3,58 *(0,5)*
Équipement électronique adapté autre qu'informatique	**Enseignants-es**	4	18,2%	4	18,2%	6	27,3%	5	22,7%	3	13,6%	1,95 *(1,3)*
	PNE ou autres	3	15,0%	6	30,0%	2	10,0%	6	30,0%	3	15,0%	2,00 *(1,4)*
	Parents d'EHDAA	2	22,2%	1	11,1%	1	11,1%	3	33,3%	2	22,2%	2,22 *(1,6)*
	EHDAA	1	6,3%	2	12,5%	3	18,8%	5	31,3%	5	31,3%	2,69 *(1,3)*
Outillage adapté pour l'aide à l'apprentissage autre qu'informatique	**Enseignants-es**	5	14,3%	5	14,3%	6	17,1%	14	40,0%	5	14,3%	2,26 *(1,3)*
	PNE ou autres	2	6,7%	5	16,7%	5	16,7%	11	36,7%	7	23,3%	2,53 *(1,2)*
	Parents d'EHDAA	2	9,5%	3	14,3%	4	19,0%	3	14,3%	9	42,9%	2,67 *(1,4)*
	EHDAA	0	0	1	3,3%	2	6,7%	9	30,0%	18	60,0%	3,47 *(0,8)*
Outillage d'apprentissage adapté pour l'utilisation des technologies ou de l'informatique (Software)	**Enseignants-es**	11	29,7%	5	13,5%	6	16,2%	8	21,6%	7	18,9%	1,86 *(1,5)*
	PNE ou autres	3	11,5%	4	15,4%	9	34,6%	4	15,4%	6	23,1%	2,23 *(1,3)*
	Parents d'EHDAA	8	29,6%	1	3,7%	9	33,3%	2	7,4%	7	25,9%	1,96 *(1,6)*
	EHDAA	0	0	2	5,6%	0	0	9	25,0%	25	69,4%	3,58 *(0,8)*
Aménagements ou équipements pour l'orientation et la mobilité dans la classe	**Enseignants-es**	2	14,3%	0	0	2	14,3%	5	35,7%	5	35,7%	2,79 *(1,4)*
	PNE ou autres	4	21,1%	1	5,3%	4	21,1%	8	42,1%	2	10,5%	2,16 *(1,3)*
	Parents d'EHDAA	1	16,7%	2	33,3%	0	0	0	0	3	50,0%	2,33 *(1,9)*
	EHDAA	0	0	0	0	1	11,1%	2	22,2%	6	66,7%	3,56 *(0,7)*
Aménagements adaptés pour l'accès et la circulation dans l'école	**Enseignants-es**	3	14,3%	3	14,3%	3	14,3%	8	38,1%	4	19,0%	2,33 *(1,4)*
	PNE ou autres	1	4,8%	4	19,0%	7	33,3%	4	19,0%	5	23,8%	2,38 *(1,2)*
	Parents d'EHDAA	1	11,1%	2	22,2%	0	0	3	33,3%	3	33,3%	2,56 *(1,5)*
	EHDAA	0	0	0	0	1	7,1%	2	14,3%	11	78,6%	3,71 *(0,6)*

105. Les nombres potentiels de répondants par groupe de répondants sont les suivants : enseignants-es N=97; PNE ou autres non-enseignants-es N=50; parents d'EHDAA N=207; EHDAA N=493. Cependant, au sein de chacun de ces groupes, le nombre (n) de ceux qui ont répondu varie d'une catégorie de ressources à l'autre, car ils ont donné une réponse uniquement pour les ressources qui les concernaient directement ou indirectement.

Tableau 23-SUITE. Satisfaction à l'égard des ressources matérielles adaptées

Ressources matérielles adaptées		Répondants	Nombre[106] et % de répondants par degré de satisfaction										Moyenne *(et écart-type)*
			0 pas du tout		1 un peu		2 moyennement		3 beaucoup		4 complètement		
			Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Aménagements adaptés dans les espaces communs de l'école	au gymnase ou ce qui en tient lieu	Enseignants-es	3	16,7%	2	11,1%	7	38,9%	3	16,7%	3	16,7%	2,06 *(1,3)*
		PNE ou autres	2	18,2%	1	9,1%	2	18,2%	2	18,2%	4	36,4%	2,45 *(1,6)*
		Parents d'EHDAA	2	20,0%	1	10,0%	2	20,0%	1	10,0%	4	40,0%	2,40 *(1,7)*
		EHDAA	0	0	0	0	2	13,3%	7	46,7%	6	40,0%	3,27 *(0,7)*
	à la bibliothèque ou ce qui en tient lieu	Enseignants-es	5	50,0%	0	0	1	10,0%	3	30,0%	1	10,0%	1,50 *(1,7)*
		PNE ou autres	3	30,0%	0	0	2	20,0%	2	20,0%	3	30,0%	2,20 *(1,7)*
		Parents d'EHDAA	1	25,0%	0	0	1	25,5%	1	25,5%	1	25,5%	2,25 *(1,7)*
		EHDAA	2	16,7%	0	0	1	8,3%	4	33,3%	5	41,7%	2,83 *(1,5)*
	à la cantine ou cafétéria ou ce qui en tient lieu	Enseignants-es	5	38,5%	0	0	2	15,4%	2	15,4%	4	30,8%	2,00 *(1,8)*
		PNE ou autres	2	28,6%	2	28,6%	0	0	1	14,3%	2	28,6%	1,86 *(1,8)*
		Parents d'EHDAA	0	0	1	20,0%	1	20,0%	0	0	3	60,0%	3,00 *(1,4)*
		EHDAA	0	0	0	0	0	0	4	40,0%	6	60,0%	3,60 *(0,5)*
	dans les salles de toilettes	Enseignants-es	3	15,8%	3	15,8%	5	26,3%	3	15,8%	5	26,3%	2,21 *(1,4)*
		PNE ou autres	2	12,5%	2	12,5%	2	12,5%	5	31,3%	5	31,3%	2,56 *(1,4)*
		Parents d'EHDAA	1	25,0%	0	0	0	0	0	0	3	75,0%	3,00 *(2,0)*
		EHDAA	1	12,5%	0	0	0	0	3	37,5%	4	50,0%	3,13 *(1,4)*
	dans les vestiaires ou ce qui en tient lieu	Enseignants-es	4	25,0%	5	31,3%	3	18,8%	2	12,5%	2	12,5%	1,56 *(1,4)*
		PNE ou autres	3	21,4%	3	21,4%	3	21,4%	1	7,1%	4	28,6%	2,00 *(1,6)*
		Parents d'EHDAA	2	40,0%	0	0	0	0	0	0	3	60,0%	2,4 *(2,2)*
		EHDAA	1	25,0%	0	0	0	0	1	25,0%	2	50,0%	2,75 *(1,9)*
	dans l'espace pour la récréation (cour ou salle)	Enseignants-es	7	41,2%	2	11,8%	5	29,4%	2	11,8%	1	5,9%	1,29 *(1,3)*
		PNE ou autres	1	9,1%	3	27,3%	1	9,1%	4	36,4%	2	18,2%	2,27 *(1,3)*
		Parents d'EHDAA	2	28,6%	0	0	1	14,3%	1	14,3%	3	42,9%	2,43 *(1,8)*
		EHDAA	0	0	0	0	1	9,1%	3	27,3%	7	63,6%	3,55 *(0,7)*
Outillage adapté dans les espaces communs de l'école	pour les repas : outils adaptés pour la préhension	Enseignants-es	3	21,4%	0	0	4	28,6%	3	21,4%	4	28,6%	2,36 *(1,5)*
		PNE ou autres	1	20,0%	1	20,0%	0	0	1	20,0%	2	40,0%	2,40 *(1,8)*
		Parents d'EHDAA	3	33,3%	1	11,1%	0	0	1	11,1%	4	44,4%	2,22 *(1,9)*
		EHDAA	1	20,0%	1	20,0%	0	0	1	20,0%	2	40,0%	2,40 *(1,8)*
	pour les récréations : équipements de jeux et aires adaptés	Enseignants-es	7	43,8%	2	12,5%	0	0	5	31,3%	2	12,5%	1,25 *(1,4)*
		PNE ou autres	3	27,3%	0	0	3	27,3%	1	9,1%	4	36,4%	2,27 *(1,7)*
		Parents d'EHDAA	4	40,0%	1	10,0%	1	10,0%	1	10,0%	3	30,0%	1,80 *(1,8)*
		EHDAA	0	0	1	14,3%	1	14,3%	2	28,6%	3	42,9%	3,00 *(1.2)*
	au vestiaire: casiers et équipements adaptés	Enseignants-es	4	28,6%	4	28,6%	1	7,1%	3	21,4%	2	14,3%	1,64 *(1,5)*
		PNE ou autres	2	18,2%	0	0	4	36,45	0	0	5	45,5%	2,55 *(1,6)*
		Parents d'EHDAA	2	40,0%	0	0	1	20,0%	0	0	2	40,0%	2,00 *(2,0)*
		EHDAA	1	16,7%	0	0	0	0	2	33,3%	3	50,0%	3,00 *(1,6)*

106. Les nombres potentiels de répondants par groupe de répondants sont les suivants : enseignants-es N=97; PNE ou autres non-enseignants-es N=50; parents d'EHDAA N=207; EHDAA N=493. Cependant, au sein de chacun de ces groupes, le nombre (n) de ceux qui ont répondu varie d'une catégorie de ressources à l'autre, car ils ont donné une réponse uniquement pour les ressources qui les concernaient directement ou indirectement.

Tableau 24. Synthèse (moyenne par groupe) des résultats sur la satisfaction à l'égard des ressources matérielles adaptées dans l'école

Groupes	Nombre qui ont répondu à au moins une question	Moyenne des moyennes (sur 4)	Écart-type
Enseignants-es	56	2,04	1,2
PNE et autres non-enseign.	43	2,24	1,0
Parents d'EHDAA	52	2,07	1,4
EHDAA	68	3,29	0,9

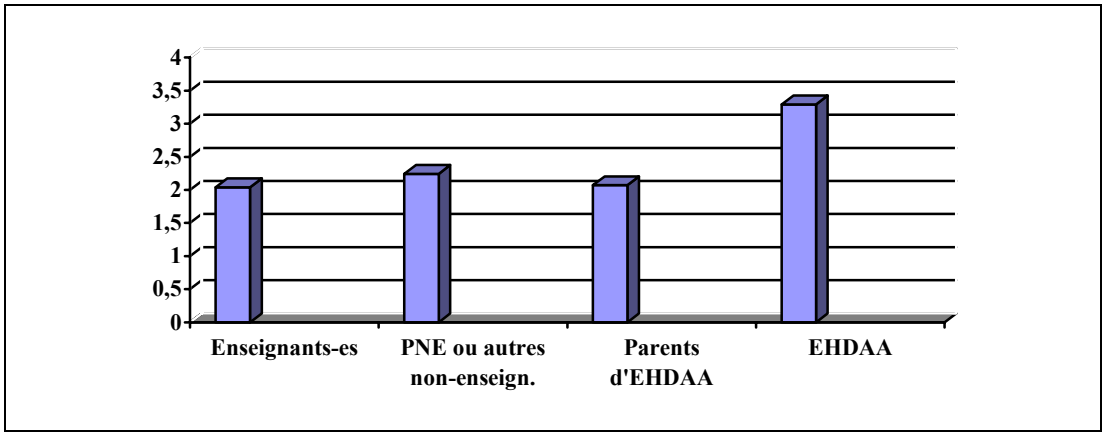


Figure 10. Niveau de satisfaction globale envers les ressources matérielles adaptées

Tableau 25. Satisfaction à l'égard de la situation d'ensemble concernant les ressources matérielles adaptées dans l'école

Répondants	Nombre[107] et % de répondants par degré de satisfaction à une question générale										Moyenne *(et écart-type)*
	0 : pas du tout		1 : un peu		2 : moyennement		3 : beaucoup		4 : complètement		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Enseignants-es	4	11,8%	2	5,9%	13	38,2%	10	29,4%	5	14,7%	2,29 *(1,2)*
PNE ou autres	1	3,4%	3	10,3%	13	44,8%	11	37,9%	1	3,4%	2,28 *(0,8)*
Parents d'EHDAA	8	20,0%	3	7,5%	15	37,5%	7	17,5%	7	17,5%	2,05 *(1,3)*
EHDAA	1	2,3%	1	2,3%	4	9,3%	18	41,9%	19	44,2%	3,23 *(0,9)*

107. Les nombres potentiels d'individus par groupe de répondants sont les suivants : enseignants-es N=97; PNE ou autres non enseignants-es N=50; parents d'EHDAA N=207; EHDAA N=493. Cependant, au sein de chacun de ces groupes, le nombre (n) de ceux qui ont répondu varie d'une catégorie de ressources à l'autre, car ils ont donné une réponse uniquement pour les ressources qui les concernaient directement ou indirectement.

La figure 10 (à la page précédente) illustre la synthèse des résultats présentés au tableau 24. Elle révèle bien la satisfaction relativement tiède ou modérée montrée par les enseignants-es, les PNE ou autres non-enseignants-es et par les parents d'EHDAA, contrastant avec la grande satisfaction exprimée par les EHDAA.

Indicateur 10) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves

Une partie des données recueillies pour l'indicateur 10 est issue des informations fournies par les représentants des 19 commissions scolaires en 2004. L'autre partie provient des réponses données en 2007 par des directions d'école et par des enseignants-es. Les données recueillies au niveau des centres administratifs des commissions scolaires ne permettent pas de quantifier la part des sessions de perfectionnement qui portent sur les TIC, comme le stipule l'indicateur, parce que la compilation effectuée par les commissions scolaires ne s'y prête pas. Néanmoins, ces données permettent de constater qu'au moins quatre (4) commissions scolaires (sur les 19) ont offert à leur personnel enseignant une ou des sessions de perfectionnement sur les TIC en 2002-2003 ou en 2003-2004. Par contre, les données recueillies en 2007 dans les écoles de l'échantillon auprès des directions et du personnel enseignant sont plus précises. Les résultats sont présentés aux tableaux 26 et 27.

En 2007, selon les informations transmises par écrit par 46 directions d'école (les autres étant en poste depuis peu et ne pouvant pas donner l'information concernant les cinq dernières années), des membres du personnel enseignant de leur établissement respectif ont effectivement eu du perfectionnement en TIC au cours des cinq dernières années, excepté dans une des 46 écoles. Le tableau 26 présente le nombre d'enseignants-es qui en ont bénéficié, selon les directions d'école, ainsi que la moyenne d'enseignants-es que cela représente par école. Il faut toutefois mentionner que certaines directions d'école ont confondu les formations déjà données avec celles qu'elles souhaiteraient offrir au personnel enseignant; elles ont pu compter ces dernières parmi les premières.

Les résultats obtenus à partir des données recueillies auprès des enseignants-es sont présentés au tableau 27. Il met en évidence que près de 39% d'entre eux indiquent n'avoir suivi aucune session de perfectionnement sur les TIC ces cinq dernières années.

Tableau 26. Nombre d'enseignants-es des écoles de l'échantillon, qui ont eu, de 2001-2002 à 2006-2007, du perfectionnement sur les TIC

Selon les informations données par les directions d'école[108]	
Nombre d'enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement durant les cinq dernières années	696
Nombre d'écoles où sont ces enseignants-es	46
Nombre moyen (*et écart-type)* d'enseignants-es par école qui ont eu ce perfectionnement durant ces cinq ans	15,1 *(10,9)*
Médiane	7,5
Étendue	De 0 à 95

Tableau 27. Nombre et % d'enseignants-es par fréquence de sessions et d'heures de perfectionnement sur les TIC durant la période de 2001-2002 à 2006-2007

Selon les réponses fournies par les enseignants-es		Nombre[109] d'enseignants-es	% d'enseignants-es
Nombre de sessions de perfectionnement sur les TIC suivies ces cinq dernières années	**0**	37	38,9%
	1	25	26,3%
	2	17	17,9%
	3	5	5,3%
	4	4	4,2%
	5	3	3,2%
	6	0	0
	7	1	1,1%
	8	2	2,1%
	9	0	0
	10	0	0
	Plus de 10	1	1,1%
Pour 56 (sur 58) enseignants-es qui ont dit avoir suivi ces sessions : nombre total d'heures de ce perfectionnement en TIC ces cinq dernières années	**1 à 5 heures**	16	28,6%
	6 à 10 heures	15	26,8%
	11 à 15 heures	9	16,1%
	16 à 20 heures	2	3,6%
	21 à 25 heures	2	3,6%
	26 à 30 heures	4	7,1%
	31 à 35 heures	0	0
	36 à 40 heures	1	1,8%
	41 à 45 heures	2	3,6%
	46 à 50 heures	1	1,8%
	Plus de 50 hres	4	7,1%
Moyenne d'heures de perfectionnement en TIC par enseignant-e qui en ont reçu *(médiane et écart-type)*		18,1 heures sur cinq ans *(éc.-t. 25,6; médiane : 10,0)*	

108. Écoles qui ont fourni l'information par l'entremise de leur direction : n=46
109. Total d'enseignants-es qui ont fourni une réponse : n=95

Il faut mentionner que, pendant les entretiens individuels, certains enseignants-es ont eu tendance à ne pas compter parmi les formations reçues celles qui étaient plus informelles et qui étaient données sous la forme d'un accompagnement par des collègues ou par le ou la responsable des TIC dans l'école. Le tableau 27 met aussi en évidence que le perfectionnement des enseignants-es qui en ont eu en TIC dans les cinq dernières années (soit 58 + 1 enseignant-e qui n'a pas répondu à toutes les questions) correspond à une moyenne de 18,1 heures de formation par enseignant-e, ce qui équivaut à 3,6 heures par année. Pour près des trois quarts d'entre eux (72,4%, soit 42), ce perfectionnement en TIC s'est donné dans le cadre d'une ou deux sessions. Pour la majorité de ceux qui ont suivi ces sessions, soit 55,4% (31 enseignants-es sur 56 qui ont répondu à ces questions), le nombre total d'heures de perfectionnement en cinq ans est de 10 heures ou moins, ce qui équivaut à 2 heures par année.

Indicateur 11) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant concernant les NTIC et axées spécifiquement sur les EHDAA

Comme ce fut le cas pour l'indicateur précédent, une partie des données reliées à l'indicateur 11 est issue des informations fournies en 2004 par les représentants des 19 commissions scolaires. La plupart n'a pas été en mesure de préciser la fréquence des mesures de perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA. Dans les quatre (4) commissions scolaires qui ont donné une ou des sessions de perfectionnement sur les TIC, certaines ont pu être axées sur les EHDAA. Le temps consacré à ce perfectionnement variait de 28 à 60 heures pour l'année désignée (soit 2002-2003, soit 2003-2004), mais comprend celui des mêmes sessions répétées auprès de différents groupes.

Les données recueillies en 2007 auprès des enseignants-es et des directions d'école permettent de préciser ces informations (tableaux 28 et 29). D'abord, les résultats présentés au tableau 28 indiquent que, dans la majorité des cas, aucune partie des sessions de perfectionnement en TIC n'était axée sur les EHDAA, selon les directions d'école (soit dans 69,0% des 42 écoles, en faisant abstraction des quatre écoles où les directions ont répondu ne pas savoir).

Tableau 28. Partie du perfectionnement enseignant sur les TIC qui a été axée sur les EHDAA, durant les cinq dernières années

Proportion des sessions en TIC qui étaient reliées aux EHDAA	Selon les directions d'école[110]	
	Nombre d'écoles	% d'écoles
0	29	63,0%
Le quart (25%) ou moins	5	10,9%
Plus que le quart, jusqu'au tiers (33%)	2	4,3%
Plus que le tiers, jusqu'à la moitié (50%)	3	6,5%
Plus que la moitié, jusqu'aux deux tiers (66%)	0	0
Plus que les deux tiers, jusqu'aux trois quarts (75%)	0	0
Plus des trois quarts, jusqu'à 90%	0	0
Plus de 90%	3	6,5%
Ne sait pas	4	8,7%

Tableau 29. Nombre et % d'enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en TIC et dont au moins une partie était axée sur les EHDAA, de 2001-2002 à 2006-2007

Selon les réponses fournies par les enseignants-es qui ont suivi un perfectionnement en TIC[111]		Nombre d'enseignants-es	% d'enseignants-es
Nombre des sessions de perfectionnement sur les TIC axées sur les EHDAA durant ces cinq dernières années	**0**	45	80,4%
	1	7	12,5%
	2	1	1,8%
	3	2	3,6%
	4	0	0
	5	1	1,8%
	Plus de 5	0	0
Pour les 11 enseignants-es qui ont eu des sessions en TIC axées sur les EHDAA : nombre total d'heures de ce perfectionnement ces cinq dernières années	**1 à 5 heures**	4	36,7%
	6 à 10 heures	1	9,1%
	11 à 15 heures	1	9,1%
	16 à 20 heures	1	9,1%
	21 à 25 heures	1	9,1%
	26 à 30 heures	2	18,2%
	Plus de 30 hres	1	9.1%
Moyenne d'heures de perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA par enseignant-e qui en ont reçu *(médiane et écart-type)*		16,3 heures sur cinq ans *(éc.-t. 12,6; médiane : 12,0)*	

110. Écoles qui ont fourni l'information par l'entremise de leur direction : n=46
111. Enseignants-es qui disent avoir eu du perfectionnement en TIC : n varie de 56 à 59

Dans 10 écoles, moins de la moitié des sessions de perfectionnement en TIC auraient été axées sur les EHDAA. De plus, le personnel enseignant de trois (3) écoles aurait eu plus de 90% de leur perfectionnement en TIC axé sur les EHDAA.

Les résultats présentés au tableau 29 montrent que la grande majorité des enseignants-es qui ont eu un perfectionnement en TIC dans les cinq dernières années (soit 80,4%) indique ne pas avoir abordé ce sujet en fonction des EHDAA. Pour les 11 enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA, la durée de ce perfectionnement varie considérablement d'un-e enseignant-e à l'autre, la durée moyenne étant de 16,3 heures pour les cinq ans, ce qui équivaut à 3,3 heures par année.

Indicateur 12) Nature (forme et contenu) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves

Une partie des résultats reliés à l'indicateur 12 provient des réponses fournies à nos questions par les enseignants-es rencontrés en entrevue individuelle. Ils indiquent que la plus grande proportion de ceux qui ont suivi un perfectionnement en TIC mentionne qu'il a pris la forme d'ateliers offerts par leur commission scolaire respective. Le tableau 30 montre, en effet, que c'est le cas de 44,8% enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en TIC ces cinq dernières années. Viennent ensuite, pour un peu plus de un-e enseignant-e sur cinq, le suivi individuel de l'enseignant-e par un-e collègue, un-e conseiller-ère pédagogique ou une autre personne, puis, des ateliers offerts par l'école. Notons, cependant, que la majorité de ces enseignants-es (51,7%) mentionne que leur perfectionnement a pris plus d'une forme.

L'autre partie des résultats provient des réponses données en entrevue individuelle par ces enseignants-es, ainsi que par les directions d'école, à une question ouverte leur demandant de nommer les sujets abordés dans les sessions de perfectionnement en TIC ces cinq dernières années. Le tableau 31 permet d'identifier ces sujets. Le plus répandu (indiqué par le plus de directions et d'enseignants-es dans le plus d'écoles et de commissions scolaires) porte sur les didacticiels, ou logiciels servant à l'apprentissage des élèves, et sur les logiciels de base.

Tableau 30. Forme des sessions de perfectionnement sur les TIC en général, de 2001-2002 à 2006-2007

Forme des perfectionnements sur les TIC en général	Enseignants-es[112] qui ont eu un perfectionnement sous cette forme		Enseignants-es qui disent que c'est la forme la plus courante	
	Nombre	%	Nombre	%
Suivre un atelier offert par la commission scolaire	26	44,8%	25	43,1%
Recevoir un suivi individuel par un-e collègue, un-e conseiller-ère pédagogique ou une autre personne	14	24,1%	16	27,6%
Suivre un atelier offert par l'école	13	22,4%	12	20,7%
Participer à un atelier dans des congrès ou colloque	11	19,0%	5	8,6%
Assister à une ou des conférences	10	17,2%	4	6,9%
Suivre un cours universitaire	8	13,8%	6	10,3%
Suivre un cours de formation à distance	4	6,9%	1	1,7%
Autre forme	2	3,5%	1	1,7%
Combinaison de ces formes	30	51,7%	14	24,1%

Tableau 31. Contenu des sessions de perfectionnement sur les TIC en général, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu	Directions d'écoles qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de directions	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'enseignants-es	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires
1. Présentation et utilisation de logiciels	31	31	13	35	30	13
1.1 Didacticiels et logiciels reliés à l'apprentissage	15	15	8	21	17	11
- Logiciel DÉFI lecture						
- Logiciel pour l'évaluation en lecture						
- Logiciel pour écriture (creative writing)						
- Logiciel pour l'apprentissage des mathématiques						
- Organisateur graphique (inspiration and kidsperation)						
- Logiciel Storybook weaver						
- Logiciels de dessin						
- Logiciel d'animation						
- Logiciel de montage vidéo-cinématographique						
- Le Petit Robert (dictionnaire)						
- Logiciel First class						
- Logiciel SPIP (pour déposer du contenu par l'élève sur le site WEB de l'école)						
- Logiciel Word-Q (aide à la rédaction et traitement de texte; affiche une liste de mots à utiliser et donne une rétroaction)						
- Logiciel de dessin vectoriel						
- Logiciel Lopart (peindre par ordinateur)						
- Logiciel Tuxpaint (dessin)						
- Logiciel Photofiltre						

SUITE à la page suivante

112. Enseignants-es qui disent avoir eu du perfectionnement en TIC : n varie de 56 à 59 selon les questions abordées en entrevue.

Tableau 31-SUITE. Contenu des sessions de perfectionnement sur les TIC en général, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu des sessions sur les TIC	Directions d'écoles qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de directions	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'enseignants-es	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires
1.2 Logiciels de base en informatique - Traitement de texte - Présentation graphique - Office Publisher - Window - Excel - Power Point	8	8	8	12	12	9
1.3 Bulletin informatisé - Logiciel GPI (notes, moyennes, absences, etc.)	6	6	5	7	7	5
1.4 Autres (divers logiciels ou sans précision)	9	9	8	4	4	3
2. Applications pédagogiques des TIC - Dans différentes matières scolaires (français, français langue seconde, lecture, écriture, grammaire, mathématiques, informatique, sciences et technologies) - Intégration des TIC dans les situations d'enseignement-apprentissage en classe - Comment permettre aux élèves de contribuer à leurs apprentissage en utilisant les TIC - Utilisation d'INTERNET en classe - Développement de matériel didactique en TIC - Observer et évaluer en utilisant les TIC - Les médias à l'école - Radio Web (création de capsule radio ou téléroman sur le WEB) - Production et montage de vidéos ou de photos numériques - Traitement de l'image - Vidéoconférence - Projet multimédia - Journalisme - Album de classe - Utilisation des équipements informatiques pour l'enseignement (canon, caméra numérique, impression de photos, caméra vidéo, branchement des périphériques) - Robotique - Sensibilisation générale à l'utilisation des TIC en classe	23	23	13	24	21	11
3. Présentation et utilisation en TIC de ressources autres que des logiciels	27	27	11	19	17	11
3.1 Ressources virtuelles - Portail de la commission scolaire (par ex. : bureau virtuel partagé, différents groupes d'échanges) - Site WEB de l'école - Différents sites WEB (par ex. : sur la littérature jeunesse, RECIT-situations d'apprentissage en ligne, CEFRIO, etc.) - Cybermentorat - Communauté virtuelle d'apprentissage - Accès et utilisation de réseaux (ex. réseau d'écoles éloignées) - Système de communication interne (intranet) - Suivi des élèves par cycle d'enseignement (feuille de route)	23	23	11	12	10	8

Tableau 31-SUITE. Contenu des sessions de perfectionnement sur les TIC en général, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu des sessions sur les TIC	Directions d'écoles qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de directions	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'enseignants-es	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires
3.2 Ressources matérielles - Numériseur - Canon de projection - Caméra et Webcam - Magnétophone	3	3	3	9	9	7
3.3 Autres (ressources diverses ou sans précision)	7	7	5	0	0	0
4. Présentation et utilisation générales des TIC (outre les logiciels de base présentés plus haut)	26	26	14	15	13	9
4.1 En informatique - Notions de base en informatique - Raccourcis-clavier - Dépannage informatique - Entrée de données - Création de banques d'images - Création d'une banque de questions - Utilisation du laboratoire d'informatique - Familiarisation avec l'ordinateur portable	16	16	9	6	6	6
4.2 INTERNET - Navigation sur INTERNET - Utilisation du courriel - Comment effectuer des recherches (d'information, d'outils, de situations pédagogiques, etc.) dans les communautés virtuelles apprenantes et sur INTERNET - Création et mise à jour d'une page ou d'un site WEB - Téléchargement de documents	16	16	10	11	10	8
4.3 Autres (sans précision ou divers) (par ex. : mise à jour au sujet des TIC, l'intimidation par INTERNET ou cyberbullying)	1	1	1	0	0	0
5. Être une personne-ressource en TIC - Devenir enseignant-e mentor en informatique - Devenir «compagnon» TIC	0	0	0	2	2	2

Les sujets ensuite les plus répandus sont l'application pédagogique des TIC, l'utilisation en TIC d'autres ressources que les logiciels (tels les sites WEB, les réseaux, l'intranet, etc., et les périphériques tels les numériseurs, les Webcam, etc.), et les TIC en général. Ces sujets sont détaillés au tableau 31. Quelques enseignants-es ont également eu l'occasion d'aborder, pendant ces formations, leur propre rôle comme personne-ressouce ou comme soutien à l'utilisation des TIC par leurs collègues.

Indicateur 13) Nature (forme et contenu) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC et axées spécifiquement sur les EHDAA

En partie, les résultats reliés à l'indicateur 13 sont issus des réponses données à nos questions par les enseignants-es rencontrés en entrevue individuelle. Ils indiquent que la plus grande proportion de ceux qui ont suivi un perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA mentionne qu'il a pris la forme d'ateliers offerts par leur commission scolaire, comme ce fut le cas du perfectionnement sur les TIC en général (voir les résultats pour l'indicateur 12). Le tableau 32 montre que c'est le cas d'un peu plus de la moitié des enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA ces cinq dernières années. Des ateliers offerts par l'école viennent ensuite (45,5% des enseignants-es concernés), puis *ex aequo*, recevoir un suivi individuel d'un-e collègue, d'un-e conseiller-ère pédagogique ou d'une autre personne, assister à des conférences et participer à des ateliers lors de congrès ou de colloques. En outre, 45,5% de ces enseignants-es mentionnent que leur perfectionnement a pris plus d'une forme.

L'autre partie des résultats provient des entrevues individuelles auprès de ces enseignants-es et des directions d'école; ils devaient nommer les sujets abordés dans les sessions de perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA, ces cinq dernières années. Le tableau 33 permet d'identifier trois sujets principaux. Le plus répandu (mentionné par le plus de directions et d'enseignants-es dans le plus d'écoles et de commissions scolaires) porte sur des logiciels adaptés servant à l'apprentissage des élèves. Viennent ensuite les applications pédagogiques de l'ordinateur et d'autres sujets variés comme l'informatisation des plans d'intervention pour les EHDAA ou les équipements attenant à l'utilisation des logiciels adaptés.

Tableau 32. Forme des sessions de perfectionnement sur les TIC axées sur les EHDAA, de 2001-2002 à 2006-2007

Forme de perfectionnement sur les TIC axées sur les EHDAA	Enseignants-es[113] qui ont eu un perfectionnement sous cette forme		Enseignants-es qui disent que c'est la forme la plus courante	
	Nombre	%	Nombre	%
Suivre un atelier offert par la commission scolaire	6	54,5%	4	36,4%
Suivre un atelier offert par l'école	5	45,5%	3	27,3%
Recevoir un suivi individuel par un-e collègue, un-e conseiller-ère pédagogique ou une autre personne;	3	27,3%	4	36,4%
Assister à une ou des conférences	3	27,3%	2	18,2%
Participer à un atelier dans des congrès ou colloque	3	27,3%	2	18,2%
Suivre un cours universitaire	1	9,1%	0	0
Suivre un cours de formation à distance	0	0	1	9,1%
Autre forme	0	0	0	0
Combinaison de plus d'une forme	5	45,5%	3	27,3%

Tableau 33. Contenu des sessions de perfectionnement sur les TIC axées spécifiquement sur les EHDAA, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu	Directions d'écoles qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de direc-tions	Nbre d'éco-les	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'ensei-gnants-es	Nbre d'éco-les	Nbre de comm. scolaires
1. Présentation et utilisation de logiciels - Logiciel Smart-board (pour apprentissage digitalisé) - Logiciel Zoom-texte ou autre pour déficience visuelle - Logiciel pour déficience auditive - Logiciel pour déficience intellectuelle - Logiciel Kurtz Weil (programme qui lit pour l'élève lorsque le texte a été numérisé) - Logiciel Intellikeys (pour l'utilisation adaptée du clavier) - Logiciel Intellitools - Logiciel Parler Pictos (production de pictogrammes pour langage des signes) - Logiciel Communimage (production de pictogrammes) - Logiciel Multifab (production de pictogrammes) - Autres logiciels adaptés (divers ou sans précision)	5	5	4	8	7	4
2. Applications pédagogiques de l'ordinateur - Les besoins des élèves ayant des troubles de comportement - Différenciation pédagogique à l'aide de l'informatique	2	2	1	1	1	1
3. Autres sujets concernant les TIC axées sur les EHDAA - Informatisation des plans d'intervention (entrée des données) - Équipement pour utiliser les logiciels adaptés	2	2	2	1	1	1

113. Enseignants-es qui ont suivi un perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA : n=11

Indicateur 14) Qualité (appréciation par le personnel) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves et pour les EHDAA

Les enseignants-es qui ont suivi, ces cinq dernières années, des sessions de perfectionnement en TIC en général et en TIC axées sur les EHDAA ont répondu à des questions leur demandant de coter leur appréciation de ces sessions, à savoir si elles ont été intéressantes, satisfaisantes, suffisantes, utiles, appliquées par la suite en classe. Pour répondre, ils faisaient référence à une échelle en cinq points, allant de 0 (pas du tout) à 4 (complètement). Les résultats sont présentés au tableau 34 qui montre la répartition des enseignants-es par choix de réponse ainsi que la moyenne obtenue à chacun des items. Les résultats sont aussi illustrés à la figure 11.

Selon les réponses données par les enseignants-es qui les ont suivies, ces sessions de perfectionnement sont appréciées moyennement ou modérément, celles sur les TIC axées sur les EHDAA étant jugées un peu plus positivement (moyenne 3,0 sur 4) que celles sur les TIC en général (moyenne 2,62 sur 4). Cela reflète bien le détail des résultats qui montrent que les sessions en TIC axées sur les EHDAA ont été un peu plus intéressantes, suffisantes, utiles et appliquées en classe que celles sur les TIC en général qui se sont cependant avérées un peu plus satisfaisantes que les précédentes.

Dans les deux cas, la cote moyenne la plus élevée revient à l'intérêt suscité par ces sessions chez les enseignants-es. À l'opposé, l'élément le moins positif est qu'elles sont jugées modérément suffisantes, mais tendent à l'être seulement un peu (moyennes 2,24 et 2,30 sur 4). Cela laisse supposer que les enseignants-es en souhaiteraient davantage.

Enfin, il faut noter que les enseignants-es qui ont suivi les sessions sur les TIC axées sur les EHDAA ont légèrement plus tendance à en faire des applications en classe (moyenne 2,89) que ceux qui ont suivi les sessions sur les TIC en général (moyenne 2,47). Ce qui a été abordé durant ces sessions de perfectionnement a toutefois été moyennement ou modérément transféré dans les pratiques professionnelles de ces enseignants-es.

Tableau 34. Appréciation du perfectionnement en TIC en général et axées sur les EHDAA, par des enseignants-es qui ont suivi ce perfectionnement ces cinq dernières années

		Nombre et % d'enseignants-es par choix de réponse										Moyenne *(et écart-type)*
		0 pas du tout		1 un peu		2 moyennement		3 beaucoup		4 complètement		
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Les sessions de perfectionnement en TIC[114] ont été…	**… intéressantes**	0	0	0	0	17	29,3%	30	51,7%	11	19,0%	2,90 *(0,7)*
	… satisfaisantes	1	1,7%	3	5,1%	20	33,9%	22	37,3%	13	22,0%	2,73 *(0,9)*
	… suffisantes	6	10,3%	7	12,1%	18	31,0%	21	36,2%	6	10,3%	2,24 *(1,1)*
	… utiles	1	1,8%	6	10,5%	14	24,6%	24	42,1%	12	21,1%	2,70 *(1,0)*
	… ensuite appliquées dans sa classe	3	5,3%	10	17,5%	14	24,6%	17	29,8%	13	22,8%	2,47 *(1,2)*
											Moyenne générale *(et écart-type)*	2,62 *(0,8)*
Les sessions de perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA[115] ont été…	**… intéressantes**	0	0	0	0	3	30,0%	4	40,0%	3	30,0%	3,00 *(0,8)*
	… satisfaisantes	0	0	2	18,2%	5	45,5%	1	9,1%	3	27,3%	2,45 *(1,1)*
	… suffisantes	0	0	2	20,0%	4	40,0%	3	30,0%	1	10,0%	2,30 *(1,0)*
	… utiles	0	0	1	10,0%	3	30,0%	3	30,0%	3	30,0%	2,80 *(1,0)*
	… ensuite appliquées dans sa classe	0	0	1	11,1%	2	22,2%	3	33,3%	3	33,3%	2,89 *(1,1)*
											Moyenne générale *(et écart-type)*	2,55 *(1,0)*

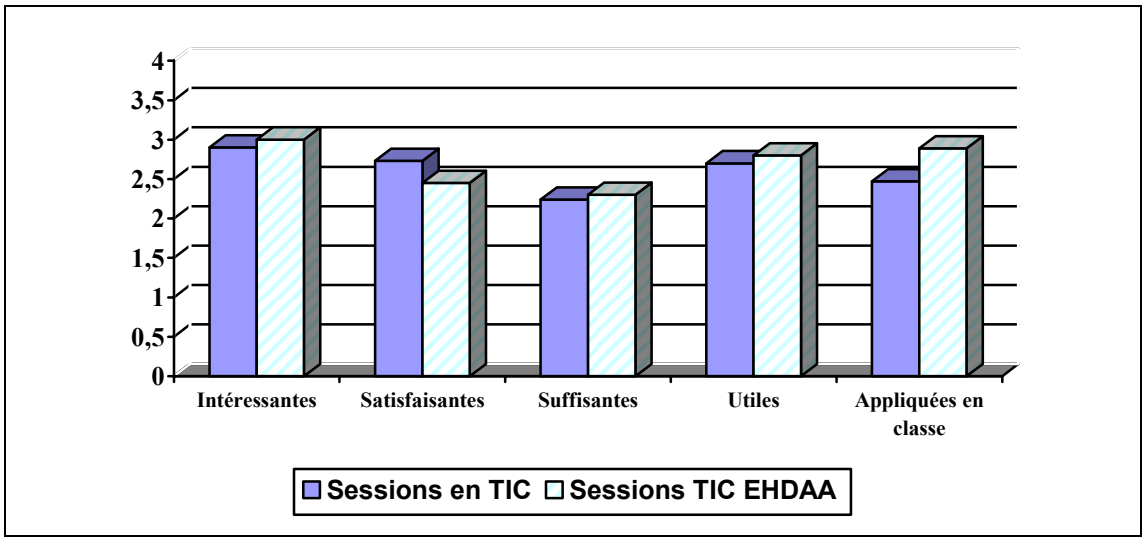


Figure 11. Appréciation par les enseignants-es des sessions de perfectionnement en TIC en général et en TIC axées sur les EHDAA

114. Enseignants-es de l'échantillon qui ont suivi un perfectionnement en TIC ces cinq dernières années : n varie de 57 à 59, car certains enseignants-es se sont abstenus de répondre à l'une ou l'autre des questions.
115. Enseignants-es de l'échantillon qui ont suivi un perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA : n varie de 9 à 11 car certains enseignants-es se sont abstenus de répondre à l'une ou l'autre des questions.

Indicateur 15) Coûts par élève des moyens d'enseignement (bibliothèque, audiovisuel, informatique)

Les coûts évoqués par l'indicateur 15 sont ceux de la bibliothèque, de l'audiovisuel et de l'informatique comme moyens d'enseignement. Le calcul du coût unitaire a dû inclure les effectifs d'élèves du secteur des jeunes, ainsi que de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, car l'information qui permettrait de distinguer des autres les coûts du secteur des jeunes n'est pas disponible. Ces coûts unitaires ont été calculés de la même manière que ceux présentés pour les indicateurs 1 à 5 (moyennes pondérées des coûts par élève en ETP).

Les résultats sont présentés au tableau 35 et illustrés à la figure 12. Ils montrent d'abord que les coûts unitaires pour les moyens d'enseignement des 19 commissions scolaires de l'échantillon et ceux à l'échelle du Québec sont de niveau semblable. Ils montrent ensuite que, dans les deux cas, la progression annuelle de ces coûts est en dents de scie depuis 2001-2002; mais en 2005-2006 comparé à 1998-1999, ils ont subi une augmentation de 14$ pour le Québec et de 12$ pour l'échantillon, ce qui représente un accroissement moyen d'environ 2$ par année. Si cet accroissement était constant, cela signifierait que ces coûts unitaires atteindraient environ de 75$ à 80$ par élève en ETP en 2008-2009.

2.2 Les résultats sur les ressources matérielles mis en parallèle avec le texte de la Politique

Situés dans le champ des ressources éducatives (cf. figure 1), les résultats sur les ressources matérielles peuvent maintenant être mis en relation avec l'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire* qui y fait quelques allusions. En effet, l'analyse de contenu a permis de dégager quatre angles sous lesquels l'énoncé de *Politique* aborde les ressources matérielles, à savoir :

- l'utilisation des TIC par les EHDAA et par les autres élèves;
- le matériel, mais surtout celui pour l'accès aux TIC;
- la formation ou le perfectionnement du personnel enseignant en TIC;
- les coûts, comprenant ceux des moyens d'enseignement, dont les TIC.

Les résultats sur les ressources matérielles sont donc discutés sous ces angles abordés à tour de rôle.

Tableau 35. Coûts par élève 1998-1999 à 2005-2006: moyens d'enseignement, pour les 19 commissions scolaires et l'ensemble du Québec[116]

Années	Coûts ($) par élève en ETP	
	L'échantillon des 19 commissions scolaires	L'ensemble du Québec
1998-1999	58	59
1999-2000	63	62
2000-2001	65	65
2001-2002	68	68
2002-2003	66	69
2003-2004	67	71
2004-2005	65	70
2005-2006	70	73

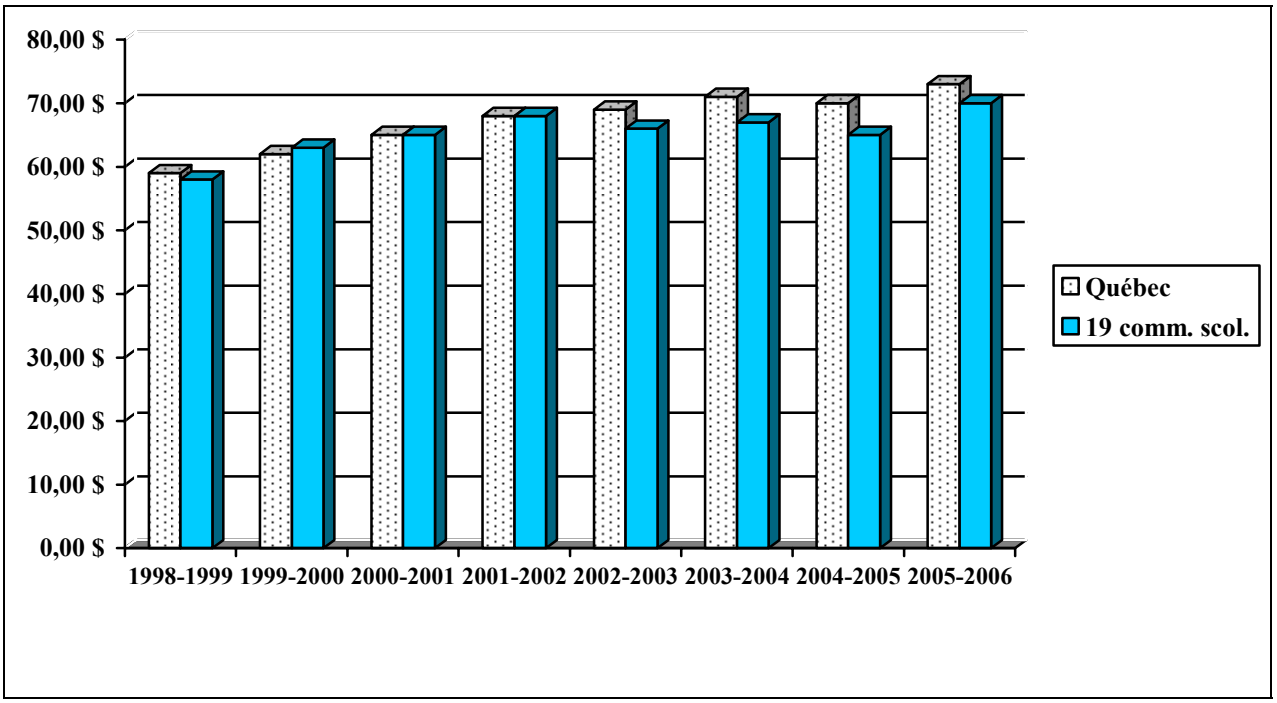


Figure 12. Évolution du coût unitaire, de 1998-1999 à 2005-2006, pour les moyens d'enseignement à l'échelle du Québec et pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon

116. Les résultats présentés ici peuvent différer de ceux qui apparaissaient dans le rapport d'étape (mai 2006) car les moyennes pondérées sont utilisées ici, tandis que les moyennes non pondérées ont été utilisées dans le rapport d'étape.

i) L'utilisation des TIC par les EHDAA et les autres élèves

La *Politique* accorde une importance considérable aux TIC, notamment pour les EHDAA. Les citations suivantes, tirées de l'énoncé de *Politique*, le montrent bien.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

[À propos des] *technologies de l'information et de la communication (...) Il reste toutefois beaucoup à faire pour que ces moyens soient intégrés aux pratiques (...)* p. 15 (cf. Annexe 2, #44)

[À propos des] *technologies de l'information et de la communication (...)*
Pour l'élève handicapé ou en difficulté, ce nouvel élément de contexte prend une importance particulière puisqu'il ouvre la porte à de nouvelles adaptations possibles pour répondre à ses besoins. Pour certains de ces élèves, il s'agit même d'un moyen essentiel d'accès aux apprentissages. p. 15 (cf. Annexe 2, #45)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(...) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir [dont] *: (...) utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication* p. 20 (cf. Annexe 2, #59)

L'accès aux technologies de l'information et de la communication à l'école doit aussi être vu comme un nouveau moyen mis à la disposition du personnel pour aider l'élève à acquérir et à développer ses connaissances et ses compétences. Pour certains élèves handicapés ou en difficulté, l'arrivée de ces technologies représente beaucoup plus qu'un moyen supplémentaire et attrayant : il s'agit d'un outil de communication essentiel leur permettant de faire des apprentissages. À titre d'exemple, pensons à certains élèves qui ont une déficience physique importante et pour qui l'ordinateur constitue le seul moyen de communication avec leur entourage. p. 21 (cf. Annexe 2, #60)

Ces extraits mettent en relief non seulement l'importance des TIC pour les EHDAA et pour les autres élèves, mais aussi celle de leur utilisation par les EHDAA eux-mêmes comme moyen d'apprentissage et de communication. Or, les résultats obtenus sur l'utilisation des TIC montrent qu'en général, les élèves passent peu de temps à l'ordinateur pendant une semaine de classe. En effet, la durée la plus courante d'utilisation des TIC par l'élève est, selon les données recueillies auprès d'enseignants-es, de moins d'une demi-heure jusqu'à une heure et demie par semaine en moyenne, dans la grande majorité des cas (indicateurs 6 et 7). Selon nos résultats, les EHDAA ne diffèrent pas en cela des autres élèves.

Par contre, c'est en proportion moins grande que les EHDAA utilisent les TIC. En effet, les résultats pour l'indicateur 6 montrent qu'un peu moins des deux tiers des autres élèves (62%) ont utilisé l'ordinateur en classe pendant une période de référence de deux semaines déterminée par les enseignants-es interrogés, mais que ce pourcentage est de 50,5% des EHDAA selon les résultats obtenus à l'indicateur 7.

Il faut donc conclure que les pratiques à cet égard et l'énoncé de *Politique* vont dans la même direction, car l'utilisation des TIC comme moyen d'apprentissage et de communication pour l'élève s'est répandue dans le système scolaire. Elle semble toutefois moins exploitée en classe qu'elle ne le pourrait. Il reste donc du chemin à parcourir pour que les TIC soient mieux et davantage intégrées comme moyen d'apprentissage et de communication pour l'élève en général et encore plus, pour les EHDAA.

ii) Divers matériels, mais surtout ceux pour l'accès aux TIC

L'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire* fait allusion aux ressources matérielles en se concentrant surtout sur les TIC et rarement sur les autres aspects, tels les mobiliers, équipements, outillages, matériels didactiques ou aménagements adaptés. En effet, l'analyse de contenu de l'énoncé de *Politique* n'a permis d'identifier que les citations suivantes à cet égard.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

L'évolution des technologies de l'information et de la communication est un autre élément qui ne doit pas être négligé. (...) il paraît essentiel que l'école adapte ses façons de faire pour tirer profit de ces nouveaux moyens de communication mis à sa disposition. Or, le plan du ministère de l'Éducation visant à doter les écoles d'équipements informatiques va dans ce sens. p. 20 (cf. Annexe 2, #43)

[À propos des] *technologies de l'information et de la communication (...)*
Pour l'élève handicapé ou en difficulté, ce nouvel élément de contexte prend une importance particulière puisqu'il ouvre la porte à de nouvelles adaptations possibles pour répondre à ses besoins. Pour certains de ces élèves, il s'agit même d'un moyen essentiel d'accès aux apprentissages. p. 15 (cf. Annexe 2, #45)

Suite à la page suivante

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(…) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir [dont] *: (…) adaptation (…) du matériel didactique (…)* p. 20 (cf. Annexe 2, #58)

L'accès aux technologies de l'information et de la communication à l'école doit aussi être vu comme un nouveau moyen mis à la disposition du personnel pour aider l'élève à acquérir et à développer ses connaissances et ses compétences. Pour certains élèves handicapés ou en difficulté, l'arrivée de ces technologies représente beaucoup plus qu'un moyen supplémentaire et attrayant : il s'agit d'un outil de communication essentiel leur permettant de faire des apprentissages. À titre d'exemple, pensons à certains élèves qui ont une déficience physique importante et pour qui l'ordinateur constitue le seul moyen de communication avec leur entourage. p. 21 (cf. Annexe 2, #60)

Nos observations des différents aménagements et matériels dans les écoles ne portaient pas sur leur présence en tant que telle, mais sur leur adaptation aux EHDAA. Or, l'accent mis par la *Politique* sur les ressources informatiques s'est répercuté parmi le matériel adapté. Ainsi, entre toutes les ressources matérielles adaptées qui ont fait l'objet de notre investigation (indicateur 8), l'outillage pour utiliser les TIC est le matériel adapté le plus répandu, après les aménagements qui servent à faciliter l'accès au bâtiment dans 54% des écoles visités. Des logiciels adaptés (*software*) ont en effet été repérés dans la moitié des écoles visitées (soit 50%) et leur présence dans les salles de classe ou ailleurs dans leur école a été signalée par 20% des directions d'école et des enseignants-es.

Les équipements informatiques (*hardware*) adaptés sont un peu moins répandus. Leur présence a été signalée dans leur école ou les classes par 15,9% des directions d'école et des enseignants-es interrogés. Lors des visites dans les écoles, les membres de notre équipe ont pu en repérer : des claviers d'ordinateur adaptés dans 20% des écoles, des numériseurs dans 26% des écoles, des écrans adaptés, dans 16% des écoles, etc. (indicateur 8).

Ainsi, selon nos résultats, la situation en milieu scolaire va dans le même sens que la *Politique* en termes d'importance accordée aux équipements et outillages qui facilitent l'accès aux TIC par les EHDAA. Cependant, les résultats montrent aussi qu'il y a des milieux scolaires où cet équipement est vétuste et ne peut supporter les logiciels adaptés, ou qui voient mal l'utilité d'y recourir ou encore, qui en réclament davantage. Il y a donc ici aussi du chemin à parcourir afin que toutes les écoles soient bien équipées en matériel et en outillage informatiques adaptés aux EHDAA.

Un des extraits de l'énoncé de *Politique* cités plus haut fait allusion au matériel didactique adapté. Pris dans son sens large, il peut comprendre une diversité de matériel d'apprentissage, tels le petit matériel scolaire, les jeux éducatifs, les livres et les cahiers, etc. Ce genre de matériel adapté a été repéré dans les écoles visitées : du petit matériel scolaire adapté dans 20% des écoles, des supports pour lire ou pour écrire respectivement dans 16% et 14% des écoles, du matériel de jeu adapté dans 16% des écoles et d'autres matériels didactiques dans 22% des écoles, etc. (indicateur 8). Il y a donc une tendance évidente à offrir aux EHDAA du matériel didactique adapté.

Les intervenants-es scolaires et les parents d'EHDAA semblent néanmoins assez tièdes devant ces ressources matérielles (indicateur 9). Ils se situent au milieu d'une échelle de satisfaction, la moyenne obtenue pour les parents étant de 2,07 sur 4, celle des enseignants-es, de 2,04 et celle des PNE et autres non-enseignants-es, de 2,24. Il faut y voir un signal quant au chemin à parcourir pour mettre des ressources matérielles adaptées à la disposition des intervenants-es scolaires et pour faire savoir aux parents d'EHDAA qu'il y a des adaptations matérielles offertes à leur enfant. De plus, des parents d'EHDAA ont fait valoir que leur enfant avait besoin de certains matériels ou aménagements adaptés absents dans son école. Il reste donc du travail à faire pour satisfaire les besoins particuliers de tous les EHDAA en termes de ressources matérielles adaptées. Enfin, les EHDAA ont, quant à eux, un niveau de satisfaction de 3,29 sur 4. Ils sont donc plus enthousiastes que leurs aînés à l'égard des ressources matérielles adaptées dont ils disposent à l'école.

iii) La formation ou le perfectionnement du personnel enseignant en TIC

L'analyse de contenu de l'énoncé de *Politique* a permis de repérer trois citations en lien avec la formation ou le perfectionnement du personnel enseignant en TIC. Ce sont les suivantes.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(…) la direction de l'école (…) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour (…) les activités de perfectionnement p. 19 (cf. Annexe 2, #52)

(…) la direction de l'école doit encourager la formation continue de son personnel au regard de moyens favorisant l'adaptation des services dans des domaines comme celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication. p. 21 (cf. Annexe 2, #65)

Le ministère de l'Éducation (…) doit s'assurer que la formation initiale et la formation continue des membres du personnel enseignant les préparent bien à répondre aux attentes qui leur sont adressées. p. 22 (cf. Annexe 2, #68)

Deux de ces citations en appellent à la direction de l'école pour encourager le personnel enseignant à prendre la voie de la formation continue, mais il reste que ce sont les commissions scolaires qui ont été le plus actives sur ce terrain ces cinq dernières années, du moins en matière de TIC. En effet, que ce soit pour les sessions de perfectionnement en TIC en général ou pour celles en TIC axées sur les EHDAA, 44,8% des enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement (soit près de 60% des enseignants-es interrogés) ont fréquenté les ateliers offerts par la commission scolaire (indicateur 12); c'est aussi le cas de 54,5% de ceux qui ont eu le perfectionnement en TIC spécifiquement axées sur les EHDAA (indicateur 13). Les ateliers de formation offerts par l'école en ce domaine arrivent au troisième rang, derrière la formation plus informelle reçue à l'occasion de suivis individuels (respectivement 22,4% et 24,1% des enseignants-es interrogés sur leur perfectionnement en TIC). Les ateliers de formation de l'école se situent au deuxième rang pour la formation continue en TIC spécifiquement axées sur les EHDAA (45,5% des enseignants-es qui ont eu un perfectionnement en la matière), devant le suivi individuel, les conférences et les ateliers offerts à l'occasion de colloques ou de congrès. Par leur travail en formation continue des enseignants-es en TIC ces cinq dernières années, les commissions scolaires sont donc les principaux agents de l'application de la *Politique de l'adaptation scolaire* à ce propos.

Nos résultats ont permis de détailler le contenu du perfectionnement sur les TIC suivi par les enseignants-es interrogés. Le contenu principal qui ressort est la familiarisation avec les didacticiels et logiciels et les équipements informatiques, adaptés dans le cas des TIC axées sur les EHDAA, puis avec les applications pédagogiques de l'ordinateur aux fins de l'enseignement-apprentissage ou à d'autres fins reliées au travail de l'enseignant-e (indicateurs 12 et 13).

Cette formation continue en TIC n'est cependant pas aussi répandue qu'elle le pourrait parmi le personnel enseignant. En effet, nos résultats ont montré que 39% des enseignants-es interrogés n'avaient suivi aucune session de formation sur les TIC dans les cinq dernières années (dont une école où aucun membre du personnel enseignant n'avait suivi de formation sur les TIC) (indicateur 10). Cela mérite réflexion, car la majorité des enseignants-es ont terminé leurs études il y a plus que cinq ans, voire plus de 10 ans (cf. le portrait des intervenants-es scolaires au tableau 3), alors que le domaine des TIC évolue rapidement.

En plus de passer outre une grande proportion d'enseignants-es, la formation continue en TIC s'avère parcimonieuse. En effet, les résultats obtenus pour l'indicateur 10 ont montré que la durée des formations reçues dans les cinq dernières années sur les TIC en général équivaut à une moyenne de 3,6 heures par année par enseignant-e qui reçoit ce perfectionnement, mais dans la majorité des cas (72,4% de ceux qui en reçoivent), cela représente une ou deux sessions en tout pour les cinq ans ou 2 heures ou moins par année.

La formation continue sur les TIC spécifiquement axées sur les EHDAA est beaucoup moins répandue et tout aussi parcimonieuse. En effet, nos résultats indiquent entre autres que 80,4% des enseignants-es qui ont eu du perfectionnement sur les TIC n'ont pas abordé ce sujet en fonction des EHDAA (indicateur 11). Pour les quelques enseignants-es qui l'ont fait, cela représente, pour les cinq dernières années, l'équivalent de 3,3 heures de formation par année par enseignant-e.

Enfin, les enseignants-es qui ont eu du perfectionnement sur les TIC en général l'ont jugé modérément positif (moyenne générale 2,62 sur 4, indicateur 14), tandis que leurs collègues qui en ont eu sur les TIC axées sur les EHDAA l'ont jugé très positivement (3,0 sur 4, indicateur 14). Dans les deux cas, cependant, ce perfectionnement semble suffisant aux yeux des enseignants-es, mais un peu (moyenne sur 4 : 2,24 pour les TIC et 2,30 pour les TIC axées sur les EHDAA).

Il y a donc une certaine concordance entre l'énoncé de *Politique* et son application en termes de formation continue en TIC, mais ce perfectionnement enseignant, particulièrement pour les TIC axées sur les EHDAA, mériterait un nouvel essor, si l'objectif est de mieux correspondre aux volontés exprimées dans les quelques extraits (présentés plus haut) de la *Politique de l'adaptation scolaire*. Pour qu'il soit efficace à l'échelle du système scolaire, il faudrait que ce moyen qu'est la formation continue du personnel enseignant implique davantage d'enseignants-es dans plus de sessions de perfectionnement en TIC, notamment celles axées sur les EHDAA.

iv) Le coût des moyens d'enseignement, dont les TIC

La *Politique de l'adaptation scolaire* compte une seule citation qui fait directement référence au financement. Elle a été mentionnée précédemment en relation avec les cinq premiers indicateurs qui portaient sur les ressources financières. Cette citation est la suivante.

Dans l'«Exposé de la situation» :
(…) en 1996, (…) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait [entre autres] *à (…) un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires.»* p. 7 (cf. Annexe 2, #21)

Dans les circontances, il serait inadéquat de porter un jugement sur la concordance entre l'énoncé de *Politique* et les résultats obtenus pour l'indicateur 15 concernant le coût des moyens d'enseignement. La comparaison ne peut pas se faire en cette matière avec nos résultats.

3. Les ressources humaines

Sept (7) indicateurs ont été établis pour représenter le domaine des ressources humaines dans le champ des ressources éducatives. Les résultats pour ces indicateurs sont présentés à tour de rôle.

3.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 16) Évolution de la distribution du personnel de la commission scolaire selon les catégories de personnel, en équivalents à temps complet, à partir de l'année 1998-1999

L'indicateur 16 s'avère difficile à documenter. En effet, une grande partie des données qu'il exige ont été obtenues en 2004 et portent principalement sur le personnel des commissions scolaires pour 2003-2004. Elles ont été présentées dans le rapport d'étape (mai 2006) qui signalait alors que, généralement, les banques d'information des commissions scolaires ne se prêtent pas ou se prêtent mal à fournir des indications précises sur la distribution annuelle des personnels par catégorie pour toute la période mentionnée par l'indicateur. Le travail exigé des commissions scolaires pour compiler ces données s'avère trop considérable et très onéreux. Rares sont celles qui avaient développé en 2004 des banques informatisées de données sur le sujet, ce qui permettait de fournir efficacement les informations demandées; la plupart auraient eu besoin de temps et de ressources supplémentaires pour produire ces données, alors qu'il ne s'agit que d'un seul des 104 indicateurs de l'évaluation. Par conséquent, il faut s'en tenir aux données qu'elles ont fournies pour la période 2003-2004. Cependant, des données additionnelles sont aussi présentées. Elles proviennent de certaines bases de données du MELS. De plus, nous avons tenté de recueillir ces données dans les 54 écoles de notre échantillon et il en est question plus loin.

Selon les données recueillies dans les commissions scolaires, il y avait, en 2003-2004, près de 262 enseignants-es en ETP et 152 autres intervenants-es en ETP, en moyenne par commission scolaire, qui travaillaient auprès des EHDAA. Le tableau 36 et la figure 13 décomposent ces données selon les catégories de personnel. Le nombre de commissions scolaires qui ont fourni les données nécessaires pour construire ce tableau et cette figure n'est pas constant d'une catégorie de personnel à l'autre et, par conséquent, il n'y a pas lieu de calculer de moyennes générales.

Or, au moment de colliger ces données en 2004, il y avait 882 écoles, tous ordres d'enseignement confondus, dans les 19 commissions scolaires, donc une moyenne de 46,4 écoles par commission scolaire; alors le nombre moyen, par école, d'enseignants-es et d'autres intervenants-es travaillant auprès des EHDAA a pu être établi à partir de la moyenne en ETP des enseignants-es et du total des moyennes en ETP des autres intervenants-es. Nous avons ainsi obtenu une moyenne de 5,6 enseignants-es et 3,3 autres intervenants-es qui oeuvrent auprès d'EHDAA. Ces deux moyennes fournissent des indications au niveau du «système» d'ensemble. Afin de les interpréter correctement à l'échelle locale d'une ou de plusieurs commissions scolaires, il importera de tenir compte des concentrations de personnels dans certaines écoles, notamment celles qui ont des mandats régionaux ou supra régionaux de services aux EHDAA, ou celles qui sont des points de services pour des EHDAA présentant des difficultés ou des handicaps de même nature. Il faut également tenir compte de l'absence ou du petit nombre d'EHDAA dans certaines écoles.

Les bases de données du MELS ont permis d'établir les nombres d'enseignants-es des 19 commissions scolaires de l'échantillon pour une période de trois ans, allant de 2002-2003 à 2004-2005. Ces enseignants-es sont les individus à temps plein et à temps partiel rattachés au champ de l'adaptation scolaire au préscolaire-primaire et au secondaire, les titulaires du préscolaire-primaire, les enseignants-es des différentes matières scolaires du secondaire et ceux des spécialités au primaire et au secondaire. Ces données ont permis de produire le tableau 37 qui montre qu'après avoir augmenté de 2002-2003 à 2003-2004, le nombre d'enseignants-es (individus à temps plein et à temps partiel) a subi une légère diminution en 2004-2005.

Tableau 36. Distribution des catégories de personnel travaillant auprès des EHDAA dans les commissions scolaires de l'échantillon, en 2003-2004 (Tableau 11 du Rapport d'étape, mai 2006)

PERSONNEL		Nombre d'individus	Nombre d'ETP	Moyenne d'ETP par comm. scol.
Enseignants-es*		5 484	4 715,0	**261,9**
Autres intervenants-es	**Techniciens-nes en éducation spécialisée***	1 435	1 019,6	56,6
	Préposés-es à l'accompagnement	850	469,9	24,7
	Orthopédagogues*	535	414,9	23,1
	Psychoéducateurs-trices	320	276,0	14,5
	Psychologues	305	247,7	13,0
	Orthophonistes	193	171,3	9.0
	Autres**	299	206,7	11,5
			(total)	(152,4)
	TOTAL	9 421	7 521,1	---

* Données non disponibles pour une (1) commission scolaire, pas nécessairement la même d'une catégorie à l'autre.
**Autres : ergothérapeutes, interprètes, techniciens-nes en aide verbale, surveillants-es, conseillers-ères en orientation, animateurs-trices de vie spirituelle, consultants-es en comportement, etc.

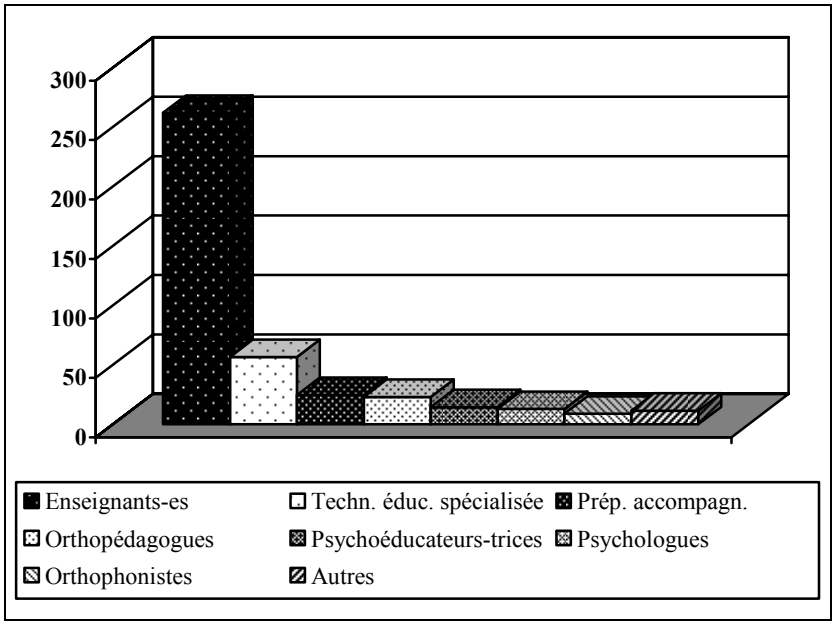


Figure 13. Répartition, en 2003-2004, des intervenants-es auprès d'EHDAA par catégorie de personnel, dans les commissions scolaires de l'échantillon (Figure 5 du Rapport d'étape, mai 2006)

Tableau 37. Évolution du nombre d'enseignants-es (individus) de 2002-2003 à 2004-2005 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

	Nombre d'enseignants-es (individus)
2002-2003	27 508
2003-2004	27 562
2004-2005	27 547

Avant notre visite dans leurs écoles en 2007, les directions des 54 écoles de l'échantillon devaient remplir un questionnaire qui leur demandait de préciser les nombres et les catégories de personnel d'intervention travaillant auprès des élèves en 2006-2007 dans leur école. Or, plusieurs se sont abstenues de fournir ces indications pour l'une ou l'autre des catégories de personnels ou pour leur ensemble et les données qui nous ont été transmises sont souvent incomplètes, voire erronées. Ces informations étaient importantes : elles auraient pu servir à montrer concrètement la situation réelle des ressources humaines au niveau des écoles. Les résultats à cet égard ne peuvent donc pas être présentés afin d'éviter de donner une vision trop partielle voire, trompeuse, de la réalité.

Indicateur 17) Nombre d'enseignants-es ayant une formation initiale en adaptation scolaire

Des données obtenues du MELS ont permis de tracer le portrait des 19 commissions scolaires de l'échantillon sous l'angle de la formation initiale en adaptation scolaire de leur personnel enseignant, comme le veut l'indicateur 17. Une partie de cette information apparaissait dans le rapport d'étape (mai 2006 : tableaux 12, 13 et 14 et figures 6, 7 et 8); elle a permis de constater que la situation dans les 19 commissions scolaires est quasiment identique à celle de l'ensemble des commissions scolaires du Québec quant aux pourcentages d'enseignants-es et de catégories d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire. Cette confirmation de la représentativité de l'échantillon permet de s'en tenir ici aux résultats obtenus pour les 19 commissions scolaires, car ils correspondent bien à la situation qui prévaut à l'échelle provinciale.

Les informations présentées dans le tableau 38 font ressortir l'évolution dans le temps des nombres et des pourcentages d'enseignants-es (individus à temps plein et à temps partiel) détenant une formation initiale en adaptation scolaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon. D'année en année, leur proportion est plus élevée au primaire (plus d'un-e enseignant-e sur dix) qu'au secondaire (un peu plus d'un-e enseignant-e sur vingt). Elle se maintient autour de 18% du total des enseignants-es, mais elle tend à être plus faible en 2004-2005 (17,5%) que dans les années précédentes (18,2% et 18,8%). Les résultats présentés dans le tableau 39 permettent de constater qu'en plus d'être formés en adaptation scolaire, 4% à 5% des enseignants-es des 19 commissions scolaires sont rattachés à ce champ d'enseignement, au préscolaire-primaire ou au secondaire. La figure 14 montre que ces enseignants-es constituent environ la moitié de ceux qui détiennent une formation initiale en adaptation scolaire.

Tableau 38. Évolution de l'effectif d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

	Ordre d'enseignement	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
		Nombre	%*	Nombre	%*	Nombre	%*
Enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon	Au préscolaire-primaire	3 338	12,1%	3 290	11,9%	3 200	11,6%
	Au secondaire	1 449	5,3%	1 749	6,3%	1 512	5,5%
	Dans les spécialités (tous ordres d'ens.)	205	0,8%	137	0,5%	120	0,4%
	Total	4 992	18,2%	5 176	18,8%	4 832	17,5%

Tableau 39. Évolution de l'effectif d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire et rattachés à ce champ d'enseignement, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

	Ordre d'enseignement	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
		Nombre	%*	Nombre	%*	Nombre	%*
Enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire et détenant une formation initiale en ce domaine	Au préscolaire-primaire	1 455	5,3%	1 480	5,4%	1 503	5,5%
	Au secondaire	1 134	4,1%	1 122**	4,1%	1 245	4,5%
	Total	2 589	9,4%	2 602	9,4%	2 748	10,0%

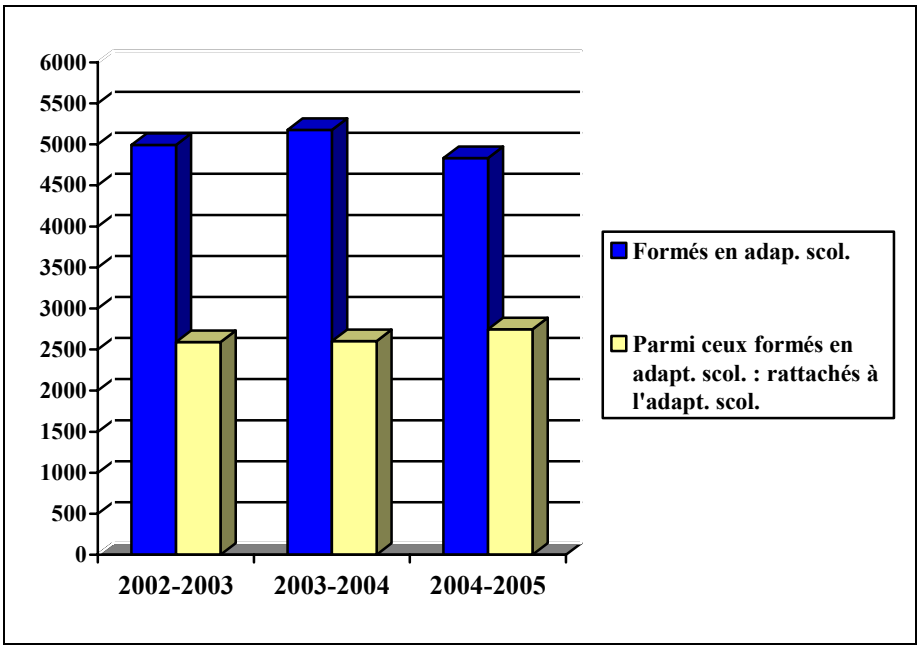


Figure 14. Évolution du total d'enseignants-es détenant une formation intiale en adaptation scolaire rattachés ou non à ce champ d'enseignement, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

* Les pourcentages sont calculés par rapport au total d'enseignants-es (individus) de chacune des catégories, pour l'année indiquée, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon. Ces totaux ont été présentés au tableau 37.

** Dans les bases de données du MELS, il semble y avoir eu une erreur d'inversion de certains codes qui déterminent les catégories d'enseignants-es en 2003-2004 et leur nombre par catégorie, ce qui a été corrigé ici.

Par contre, cela reflète davantage la situation au préscolaire-primaire que celle qui prévaut au secondaire. En effet, la comparaison des résultats présentés aux tableaux 38 et 39, notamment des pourcentages annuels, indique qu'au secondaire, la grande majorité des enseignants-es formés en adaptation scolaire sont aussi rattachés à ce champ d'enseignement, tandis qu'au préscolaire-primaire, ceux de ce champ constituent moins de la moitié des détenteurs d'une formation initiale en adaptation scolaire.

À l'occasion des entrevues individuelles, les 97 enseignants-es de l'échantillon d'écoles ont répondu à une question demandant s'ils détenaient une formation initiale en adaptation scolaire. Il s'avère que ce soit le cas pour 40,6% d'entre eux, ce qui constitue une proportion deux fois et demie plus élevée dans l'échantillon que dans la «population» enseignante québécoise. Cela est normal, car ils ont été choisis en fonction de l'objectif de l'évaluation qui concerne l'adaptation scolaire.

Pour 89,9% des enseignants-es de l'échantillon qui détiennent une formation initiale en adaptation scolaire, il s'agit d'un baccalauréat universitaire en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. Les autres se répartissent également entre un Certificat ou une License en adaptation scolaire ou en orthopédagogie et d'autres formations universitaires terminées ou non et reliées au domaine de l'adaptation scolaire. Le tableau 40 (ci-dessous) montre les années d'obtention du diplôme décerné lorsque cette formation est complétée. Les années d'obtention du diplôme vont de 1972 à 2006 et deux enseignants-es ne détiennent pas ce diplôme.

Tableau 40. Année d'obtention du diplôme par les enseignants-es de l'échantillon qui détiennent une formation initiale reliée à l'adaptation scolaire

Enseignants-es des écoles de l'échantillon détenant une formation initiale en adaptation scolaire (n=39)		
Années d'obtention du diplôme	**Nombre ayant obtenu leur diplôme durant cette période**	**% par rapport à ceux qui ont une formation initiale en adaptation scolaire**
Formation non complétée	*2 : sans le diplôme*	*5,1%*
Après 2002	4	10,3%
De 1997 à 2002	7	17,9%
De 1991 à 1996	11	28,2%
De 1985 à 1990	7	18,0%
Avant 1985	8	20,5%

Indicateur 18) Nombre d'enseignants-es ayant suivi un perfectionnement en adaptation scolaire entre 2000 et 2005

En grande partie, les données nécessaires pour l'indicateur 18 ont été recueillies en 2004 auprès des représentants des 19 commissions scolaires. L'autre partie est issue des entrevues menées en 2007 auprès des directions et des enseignants-es des écoles de l'échantillon.

Les données recueillies dans les commissions scolaires ont permis de présenter les résultats du tableau 41 qui sont illustrés ensuite par ordre d'enseignement aux figures 15, 16 et 17. Ces résultats montrent entre autres qu'il y a eu, au cours d'une période de cinq ans, une progression assez importante du nombre moyen d'enseignants-es des classes ordinaires du préscolaire et du primaire qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire, selon l'information fournie par les commissions scolaires.

La situation est différente au secondaire. Le nombre d'enseignants-es des classes ordinaires qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire varie, mais il ne s'agit pas d'une progression continue au fil du temps (figure 17).

Les nombres moyens d'enseignants-es des classes ordinaires et des classes spéciales qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire ne peuvent pas être comparés entre eux. Toutefois, les constats suivants peuvent être faits. Ainsi, au primaire, le nombre moyen d'enseignants-es qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire a progressé durant la période de cinq ans, que ce soit chez les enseignants-es des classes ordinaires ou chez ceux des classes spéciales (figure 16). Ce n'est toutefois pas le cas des enseignants-es des classes spéciales au préscolaire (figure 15) ainsi qu'au secondaire (figure 17). D'ailleurs, à partir de 2000-2001, ces sessions de perfectionnement données par les commissions scolaires de l'échantillon semblent de moins en moins fréquentées par les enseignants-es des classes spéciales du secondaire.

À l'occasion des entrevues menées en 2007, les directions d'école de notre échantillon ont répondu à une question sur le nombre d'enseignants-es de leur école qui ont eu du perfectionnement en adaptation scolaire de 2001-2002 à 2006-2007. Sur les 54 directions d'école, 44 ont pu fournir une

Tableau 41. Nombres (individus) et moyennes par commission scolaire des enseignants-es qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire au cours de la période 1999-2000 à 2003-2004

(Tableau 15 du Rapport d'étape, mai 2006)

	Préscolaire				**Primaire**				**Secondaire**			
	Classes ordi.		**Classes spéc.**		**Classes ordi.**		**Classes spéc.**		**Classes ordi.**		**Classes spéc.**	
	Nb d'ens. *(et nb com. sc.)*	**Moy. par com. scol.**	**Nb d'ens. *(et nb com. sc.)***	**Moy. par com. scol.**	**Nb d'ens. *(et nb com. sc.)***	**Moy. par com. scol.**	**Nb d'ens. *(et nb com. sc.)***	**Moy. par com. scol.**	**Nb d'ens. *(et nb com. sc.)***	**Moy. par com. scol.**	**Nb d'ens. *(et nb com. sc.)***	**Moy. par com. scol.**
1999-2000	47 *(6)*	7,8	2 *(6)*	0,3	277 *(6)*	46,2	73 *(6)*	12,2	1 258 *(7)*	179,7	245 *(7)*	35,0
2000-2001	58 *(6)*	9,7	1 *(6)*	0,2	352 *(6)*	58,7	63 *(7)*	9,0	909 *(7)*	129,9	307 *(8)*	38,4
2001-2002	96 *(7)*	13,7	0 *(7)*	0	580 *(7)*	82,9	138 *(8)*	17,3	1 152 *(9)*	128,0	298 *(9)*	33,1
2002-2003	143 *(8)*	17,9	4 *(8)*	0,5	883 *(9)*	98,1	170 *(10)*	17,0	1 230 *(11)*	111,8	294 *(10)*	29,4
2003-2004	196 *(9)*	21,8	0 *(8)*	0	999 *(10)*	99,9	225 *(10)*	22,5	1 229 *(10)*	122,9	268 *(10)*	26,8

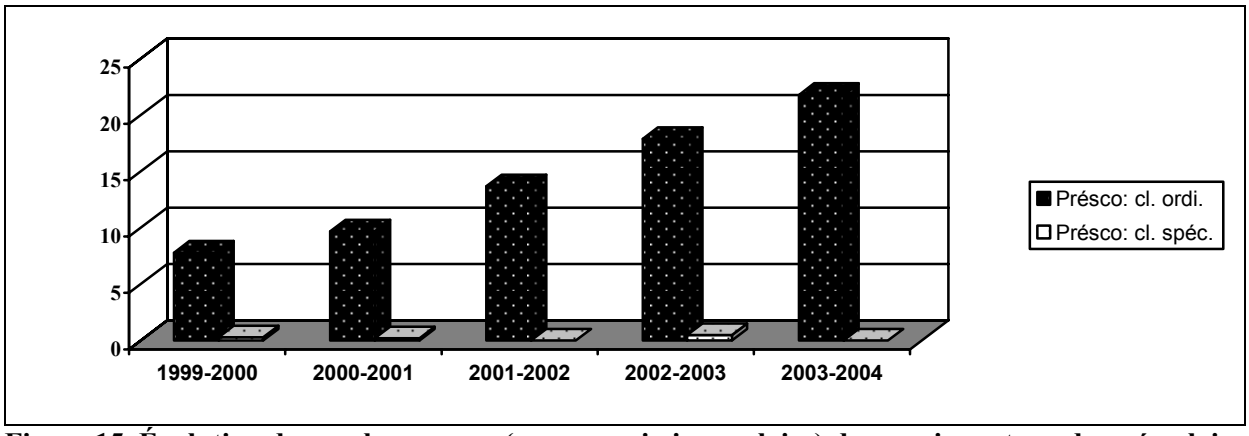


Figure 15. Évolution du nombre moyen (par commission scolaire) des enseignants-es du préscolaire des classes ordinaires et spéciales ayant suivi du perfectionnement en adaptation scolaire
(Figure 9 du Rapport d'étape, mai 2006)

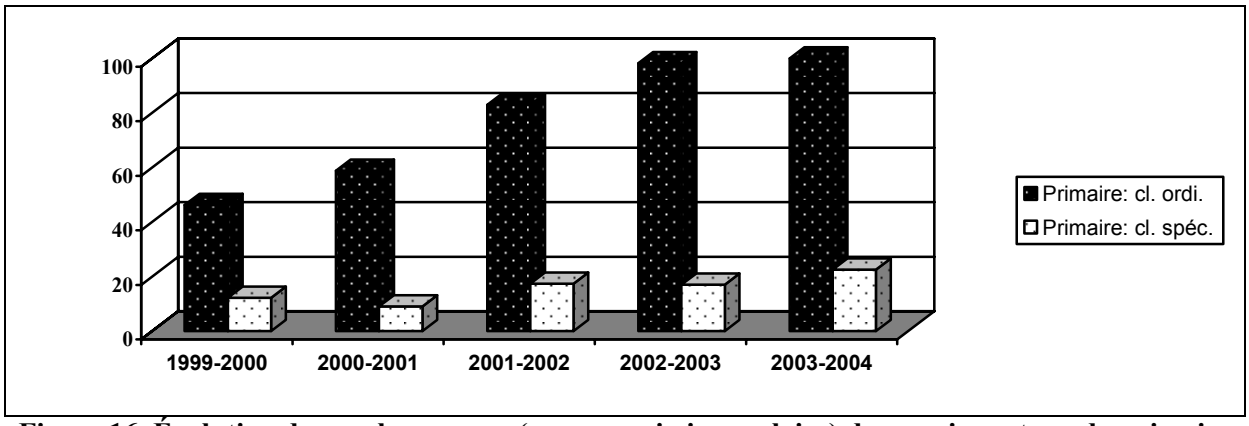


Figure 16. Évolution du nombre moyen (par commission scolaire) des enseignants-es du primaire des classes ordinaires et spéciales ayant suivi du perfectionnement en adaptation scolaire
(Figure10 du Rapport d'étape, mai 2006)

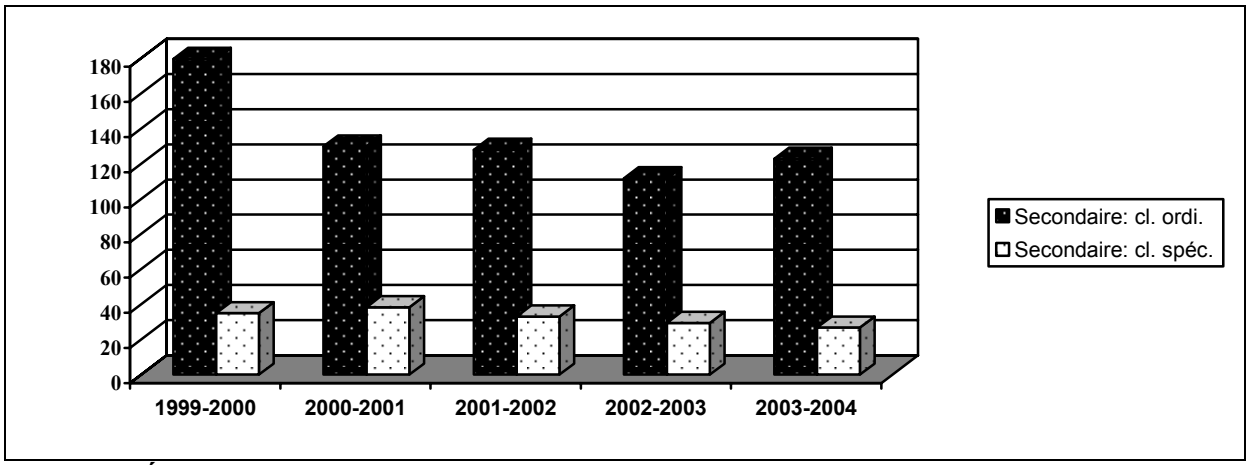


Figure 17. Évolution du nombre moyen (par commission scolaire) des enseignants-es du secondaire des classes ordinaires et spéciales ayant suivi du perfectionnement en adaptation scolaire
(Figure 11 du Rapport d'étape, mai 2006)

réponse. Au total pour ces écoles, 554 enseignants-es auraient eu du perfectionnement en adaptation scolaire durant cette période, ce qui représente une moyenne de 12,6 enseignants-es par école (dans deux écoles, aucun-e enseignant-e n'a eu ce perfectionnement).

Les 97 enseignants-es répartis dans 51 de ces écoles ont eux-mêmes répondu aux questions à ce sujet. Parmi eux, 60,1% (soit 59) ont affirmé avoir eu du perfectionnement en adaptation scolaire dans la période allant de 2001-2002 à 2006-2007. Ils ont aussi apporté des précisions sur ce perfectionnement et elles constituent une partie des données pour les indicateurs suivants.

Indicateur 19) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire

Une première partie des résultats reliés à l'indicateur 19 est issue des réponses fournies en 2004 par les représentants des commissions scolaires de l'échantillon. Ces données ne permettent cependant pas de quantifier la part des sessions de perfectionnement qui portent sur l'adaptation scolaire, tel que mentionné par l'indicateur : la réalité du perfectionnement offert par les commissions scolaires ne se prête pas à établir les «fréquences de mesures de perfectionnement». Par contre, les informations obtenues des commissions scolaires permettent de constater qu'elles sont passablement actives quant à l'offre de perfectionnement en adaptation scolaire destiné au personnel enseignant, mais aussi aux directions d'écoles, aux PNE et autres personnels qui travaillent auprès des EHDAA. Ainsi, 448 sessions de formation en adaptation scolaire, représentant plus de 3 170 heures, ont été dénombrées dans les 19 commissions de l'échantillon pour 2003-2004. En 2002-2003, il y a eu 398 sessions pour 3 280 heures de formation. En moyenne, ce volume de perfectionnement représente 23,6 sessions et 166,9 heures de formation par commission scolaire en 2003-2004, et 21,0 sessions pour 172,6 heures par commission scolaire pour 2002-2003. Toutefois, lorsqu'une session est répétée à plusieurs reprises (auprès de différents groupes), elle est comptée autant de fois qu'elle se donne, alors qu'il s'agit en réalité d'une seule et même activité de formation continue.

La deuxième partie des résultats provient des réponses des enseignants-es des écoles de l'échantillon qui ont été interrogés sur la durée du perfectionnement qu'ils ont eu dans le domaine de l'adaptation scolaire depuis 2001-2002. Les résultats sont présentés au tableau 42.

Tableau 42. Nombre et % d'enseignants-es par fréquence de sessions et d'heures de perfectionnement sur l'adaptation scolaire durant la période de 2001-2002 à 2006-2007

Selon les réponses fournies par les enseignants-es		Nombre d'enseignants-es	% d'enseignants-es
Nombre de sessions de perfectionnement sur l'adaptation scolaire, de 2001-2002 à 2006-2007 (n enseignants-es = 91)	**0**	36	39,6%
	1	16	17,6%
	2	13	14,3%
	3	6	6,6%
	4	1	1,1%
	5	6	6,6%
	6	1	1,1%
	7	1	1,1%
	8	0	0
	9	1	1,1%
	10	5	5,5%
	Plus de 10	5	5,5%
Pour ceux qui ont eu ce perfectionnement: nombre total d'heures de perfectionnement durant la période de 2001-2002 à 2006-2007 (n enseignants-es = 56 réponses sur 59 qui ont eu ce perfectionnement)	**1 à 5 heures**	9	16,1%
	6 à 10 heures	11	19,6%
	11 à 15 heures	9	16,1%
	16 à 20 heures	1	1,8%
	21 à 25 heures	2	3,6%
	26 à 30 heures	7	12,5%
	31 à 35 heures	2	3,6%
	36 à 40 heures	0	0
	41 à 45 heures	2	3,6%
	46 à 50 heures	2	3,6%
	51 à 55 heures	0	0
	56 à 60 heures	2	3,6%
	Plus de 60 heures	9	16,1%
Moyenne d'heures de perfectionnement en adaptation scolaire par enseignant-e qui en ont reçu *(médiane et écart-type)*		43,4 heures sur cinq ans *(éc.-t. 75,9; médiane : 15,0)*	

Ils indiquent que la majorité de ceux qui en ont eu (80,4% = 45 sur 56) l'ont reçu en une (1) à trois (3) sessions réparties sur les cinq années. La durée totale de perfectionnement représente une moyenne de 43,4 heures par enseignant-e en cinq ans, ce qui équivaut à 8,7 heures par année.

Indicateur 20) Nature (forme et contenu) des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire

Une partie de l'information reliée à l'indicateur 20 a été recueillie en 2004 auprès des représentants des commissions scolaires de l'échantillon qui ont pu indiquer les contenus du perfectionnement qu'elles ont offert sur l'adaptation scolaire. L'autre partie des informations à ce propos provient des informations fournies par les enseignants-es et les directions des écoles de l'échantillon en 2007.

L'analyse de contenu des données colligées auprès des responsables des commissions scolaires a permis de dégager les sujets abordés dans le perfectionnement qu'elles ont offert en adaptation scolaire et de les subdiviser en deux grandes catégories : ceux qui portent sur l'intervention, par exemple sur des principes généraux d'intervention ou sur des pratiques spécifiques, et ceux qui portent sur les élèves au plan des problématiques, de leurs difficultés ou de leurs handicaps particuliers. En fonction de ces catégories, voici les thématiques les plus courantes du perfectionnement en adaptation scolaire qui a été offert en 2002-2003 ou en 2003-2004 par les commissions scolaires.

A) Des principes ou des pratiques d'intervention :

- la différenciation pédagogique;
- le non redoublement;
- la gestion de classe;
- le bulletin scolaire adapté;
- l'intégration des EHDAA en classe ordinaire;
- le plan d'intervention;
- la gestion de crise;
- certaines techniques d'éducation spécialisée en lien avec l'autisme;
- l'intervention clinique;

- des pratiques orthopédagogiques;
- la démarche DÉDAL (Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture);
- les intelligences multiples;
- la gestion mentale;
- l'actualisation du potentiel intellectuel;
- etc.

B) Des problématiques, des difficultés ou des handicaps particuliers:

- la dysphasie;
- la santé mentale;
- les difficultés d'apprentissage;
- la dyslexie;
- la motivation;
- la psychopathologie;
- l'autisme;
- etc.

Les résultats suivants sont issus des informations recueillies auprès des enseignants-es et des directions des écoles de l'échantillon en 2007. Ces résultats sont présentés aux tableaux 43 et 44, le premier portant sur la forme du perfectionnement reçu par les enseignants-es et le deuxième, sur son contenu.

Dans le tableau 43, les résultats montrent que la plus grande proportion des enseignants-es qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire mentionnent qu'il a pris la forme d'ateliers offerts par leur commission scolaire respective (comme pour le perfectionnement sur les TIC en général ou axées sur les EHDAA : indicateurs 12 et 13). C'est le cas de près de la moitié des enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en adaptation scolaire ces cinq dernières années. La forme ensuite la plus répandue a consisté à assister à une ou des conférences et la suivante, à suivre des ateliers de formation offerts par l'école (respectivement pour 27,1% et 18,6% des enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en adaptation scolaire). En outre, 49,2% de ces enseignants-es mentionnent que leur perfectionnement a pris plus d'une forme.

Tableau 43. Forme du perfectionnement sur l'adaptation scolaire suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007

Forme du perfectionnement suivi sur l'adaptation scolaire	Enseignants-es qui ont eu un perfectionnement sous cette forme (n=59)		Enseignants-es qui disent que c'est la forme la plus courante (n=59)	
	Nombre	%	Nombre	%
Suivre un atelier offert par la commission scolaire	29	49,2%	28	47,5%
Assister à une ou des conférences	16	27,1%	12	20,3%
Suivre un atelier offert par l'école	11	18,6%	8	13,6%
Participer à un atelier dans des congrès ou colloque	9	15,3%	8	13,6%
Suivre un cours universitaire	6	10,2%	7	11,9%
Recevoir un suivi individuel par un-e collègue, un-e conseiller-ère pédagogique ou une autre personne	6	10,2%	6	10,2%
Suivre un cours de formation à distance	2	3,4%	1	1,7%
Autre forme	5	8,5%	4	6,8%
Combinaison de plusieurs de ces formes	29	49,2%	12	20,3%

Tableau 44. Contenu du perfectionnement sur l'adaptation scolaire suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu	Directions d'écoles qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de direc-tions	Nbre d'éco-les	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'ensei-gnants-es	Nbre d'éco-les	Nbre de comm. scolaires
1. Pratiques d'intervention reliées aux apprentissages	33	33	14	50	41	15
1.1 De l'ensemble des EHDAA - Présentation de la Politique de l'adaptation scolaire - Réforme sous l'angle de l'adaptation scolaire - Approches pédagogiques (coopérative, par projet, atelier) - Approche de différenciation pédagogique - Aide à l'apprentissage individualisé, aide aux devoirs - Pédagogie de l'inclusion (inclusive teaching) - Comment intégrer les EHDAA en classe ordinaire - Créer des liens entre les EHDAA et les autres élèves - Intelligences multiples - Programmation neurolinguistique, gestion mentale, cerveau et apprentissage, imagerie mentale - Dimensions affectives de l'apprentissage, estime de soi, motivation scolaire, disposition ou disponibilité de l'enfant - Adaptation de l'enseignement et du matériel - Adaptation de l'évaluation des apprentissages (outils d'évaluation adaptés, portfolio, bulletin) - Évaluation des besoins et capacités des élèves (par ex. : test d'aptitudes cognitives EVAC, évaluation orthopédagogique en lecture-ÉOL) - Utilisation d'une trousse orthopédagogique - Évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture (DÉDAL) - Utilisation des TIC avec les EHDAA - Manuels scolaires - Aides ou méthodes spécifiques pour l'enseignement de différentes matières scolaires (lecture et écriture, sciences, informatique, math.) - Intervention précoce	28	28	12	41	35	14

Tableau 44-SUITE. Contenu du perfectionnement sur l'adaptation scolaire suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu	Directions d'écoles qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de direc-tions	Nbre d'éco-les	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'ensei-gnants-es	Nbre d'éco-les	Nbre de comm. scolaires
1.2 D'élèves ayant des difficultés ou handicaps spécifiques - Troubles «instrumentaux» et rééducation orthopédagogique (dyslexie, dysphasie, dysorthographie, dyscalculie) - Difficultés langagières (outils d'intervention, programme de communication, l'oral et l'écrit, langage en déficience moyenne-VTL, divers sujets sur la communication, apprentissage du langage) - Déficience auditive - Troubles du comportement ou certains problèmes de comportement (gestion et intervention, comportements violents, prévention-intervention pour les situations de crise, gestion de classe et des conflits, diagnostic) - Difficultés ou handicaps moteurs (intervention en piscine) - Autisme et troubles envahissants du développement (intégration en classe ordinaire, intervention auprès des enfants autistes, programme TEACH, intégration sensorielle, salle de stimuli, interventions spécialisées) - Déficience intellectuelle (natation, programme d'étude adapté) - Plan d'intervention et catégories de difficultés ou de handicaps	19	19	13	28	25	14
2. Problématiques, difficultés ou handicaps	31	31	15	39	32	13
2.1 Spécifiques - Dyslexie - Dyscalculie - Difficultés langagières (dysphasie, conscience phonologique, acquisition du langage) - Handicap auditif (dont surdité sévère) - Handicap visuel - Trouble et problème de comportement et d'opposition - Handicap moteur - Autisme - Troubles envahissants du développement - Syndrome d'Asperger - Syndrome de La Tourette - Déficience intellectuelle moyenne et profonde - Syndrome de Down - Déficit de l'attention-hyperactivité - Troubles psychologiques (anxiété, trouble de l'attachement, personnalité limite) - Quête de sens à l'adolescence - Élèves à risque	28	28	14	38	31	12
2.1 Non spécifiques - Formation Neufeld (sensibilisation aux jeunes en difficulté d'apprentissage) - Difficultés en lecture et en écriture - Autres (divers ou sans précision)	9	9	7	3	3	3

L'autre partie des résultats issus des entrevues individuelles menées auprès des enseignants-es et des directions d'école, a permis d'identifier les sujets abordés ces cinq dernières années dans le perfectionnement enseignant en adaptation scolaire. Ces résultats (tableau 44) permettent de constater que les deux grands thèmes identifiés dans les données provenant des centres administratifs des commissions scolaires sont aussi les deux sujets principaux dégagés des propos tenus par les enseignants-es sur le contenu de leur perfectionnement en adaptation scolaire (le plus de directions et d'enseignants-es, dans le plus d'écoles et de commissions scolaires), à savoir : des pratiques d'intervention et des problématiques particulières (handicaps et difficultés). Cela est conséquent avec le fait que près de la moitié de ces enseignants-es ont assisté aux ateliers offerts par leur commission scolaire.

Cependant, les sujets présentés au tableau 44 sont plus détaillés. En effet, les propos tenus sur les pratiques d'intervention ont permis de subdiviser ceux-ci selon que ces pratiques soient appliquées auprès des EHDAA en général ou reliées à leurs difficultés et handicaps particuliers, et ces rubriques donnent lieu à un répertoire varié d'éléments. L'autre sujet principal, celui des problématiques, difficultés ou handicaps, se subdivise lui aussi en une panoplie d'éléments.

Indicateur 21) Qualité (appréciation par le personnel) des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire

Les enseignants-es qui ont eu du perfectionnement en adaptation scolaire ces cinq dernières années ont répondu à des questions sur leur appréciation de ce perfectionnement, à savoir s'il a été intéressant, satisfaisant, suffisant, utile et appliqué par la suite en classe. Pour répondre, ils faisaient référence à une échelle en cinq points, allant de 0 (pas du tout) à 4 (complètement). Les résultats sont présentés au tableau 45 qui montre la répartition des enseignants-es par choix de réponse ainsi que la moyenne obtenue à chacun des items. Les résultats sont aussi illustrés à la figure 18.

Les enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement lui attribuent une cote d'appréciation modérée (moyenne générale de 2,72 sur 4), bien qu'il soit très intéressant (cote moyenne de 3,09) et moyennement satisfaisant (cote de 2,78). Ce qui a fait baisser la cote générale est sans doute que les enseignants-es jugent ce perfectionnement peu suffisant (1,98), pour ne pas dire trop peu suffisant,

Tableau 45. Appréciation du perfectionnement en adaptation scolaire, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007

		Nombre et % d'enseignants-es par choix de réponse										Moyenne *(et écart-type)*
		0 pas du tout		1 un peu		2 moyennement		3 beaucoup		4 complètement		
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Le perfectionnement en adaptation scolaire[117] a été…	**… intéressant**	1	1,8%	1	1,8%	7	12,3%	31	54,4%	17	29,8%	3,09 *(0,8)*
	… satisfaisant	1	1,7%	1	1,7%	18	31,0%	27	46,6%	11	19,0%	2,78 *(0,8)*
	… suffisant	10	17,9%	8	14,3%	17	30,4%	15	26,8%	6	10,7%	1,98 *(1,3)*
	… utile	1	1,8%	2	3,5%	15	26,3%	23	40,4%	16	28,1%	2,89 *(0,9)*
	… ensuite appliqué dans sa classe	1	1,8%	4	7,0%	15	26,3%	22	38,6%	15	26,3%	2,81 *(1,0)*
												Moyenne générale *(et écart-type)* 2,72 *(0,8)*

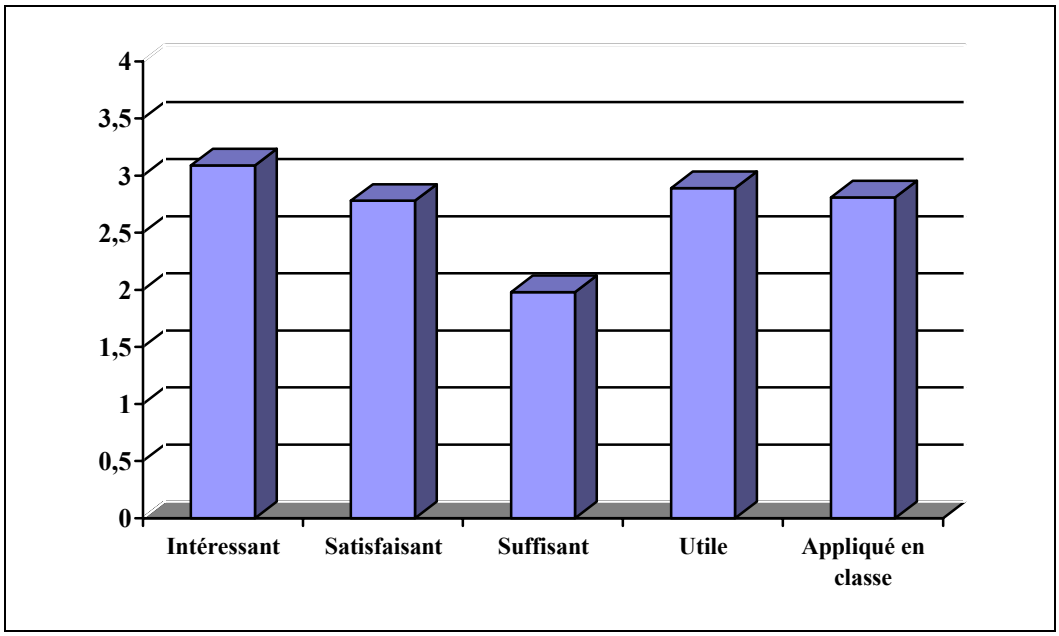


Figure 18. Appréciation du perfectionnement en adaptation scolaire, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007

117. Enseignants-es de l'échantillon qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire ces cinq dernières années : n varie de 56 à 59, car certains enseignants-es se sont abstenus de répondre à l'une ou l'autre des questions.

ce qui amène à supposer qu'ils en souhaitent davantage. De plus ce perfectionnement s'est avéré utile (2,89 sur 4) et aurait donné lieu à des applications en classe (2,81) dans une mesure modérée mais tout de même proche de la cote supérieure.

Ajout : Perfectionnement des enseignants-es en lien avec le Renouveau pédagogique

Le Renouveau pédagogique enclenché ces dernières années dans les écoles québécoises, que plusieurs appellent la «Réforme», a donné lieu à du perfectionnement des enseignants-es. Dans le cadre de la présente évaluation, les directions d'école et les enseignants-es interrogés à l'occasion des entrevues individuelles ont répondu à des questions sur le perfectionnement reçu par les enseignants-es en lien avec l'implantation de cette Réforme ou de ce Renouveau pédagogique.

D'une part, sur les 49 directions d'école qui ont fourni une réponse à ces questions (de janvier à juin 2007), deux ont indiqué qu'aucun enseignant-e de leur école n'avait encore reçu du perfectionnement à cet égard; ce sont les directions de deux écoles primaires. Par contre, depuis 2001-2002, ce perfectionnement a été donné à des enseignants-es de 47 des 49 écoles, soit 95,9% des écoles. Selon les données fournies par les directions d'école, la moyenne du nombre d'enseignants-es de leur école respective qui ont reçu du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique est de 34,7 enseignants-es par école.

D'autre part, les enseignants-es interrogés à la même période dans les écoles de l'échantillon ont indiqué s'ils avaient eu ce perfectionnement ou non. Sur 95 enseignants-es qui ont fourni une réponse à cette question, 76 (soit 80%) ont mentionné qu'ils en avaient eu depuis 2001-2002.

Ces enseignants-es ont également donné des indications sur la durée de ce perfectionnement. Les résultats sont présentés au tableau 46; ils montrent, entre autres, qu'en moyenne par enseignant-e, ce perfectionnement correspond à 38,4 heures pour les cinq dernières années. Cela équivaut à 7,7 heures par année. Pour un peu plus de la moitié (51,5%) des enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement, la durée de celui-ci a été de 3 à 20 heures pour les cinq années.

Tableau 46. Nombre et % d'enseignants-es par fréquence de sessions et d'heures de perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique, de 2001-2002 à 2006-2007

Selon les réponses fournies par les enseignants-es		Nombre d'enseignants-es	% d'enseignants-es
Nombre de sessions de perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique, de 2001-2002 à 2006-2007 (n enseignants-es=90)	**0**	19	20,0%
	1	5	5,6%
	2	11	12,2%
	3	6	6,7%
	4	9	10,0%
	5	9	10,0%
	6	5	5,6%
	7	3	3,3%
	8	3	3,3%
	9	0	0
	10	14	15,6%
	Plus de 10	6	6,7%
Pour ceux qui ont eu ce perfectionnement: nombre total d'heures de 2001-2002 à 2006-2007 (n enseignants-es = 68 sur 76 qui ont eu ce perfectionnement)	**3 à 5 heures**	5	7,4%
	6 à 10 heures	14	20,6%
	11 à 15 heures	6	8,8%
	16 à 20 heures	10	14,7%
	21 à 25 heures	2	2,9%
	26 à 30 heures	6	8,8%
	31 à 35 heures	2	2,9%
	36 à 40 heures	3	4,4%
	41 à 45 heures	0	0
	46 à 50 heures	8	11,8%
	51 à 55 heures	2	2,9%
	56 à 60 heures	0	0
	Plus de 60 heures	10	14,7%
Moyenne d'heures de perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique, par enseignant-e qui en ont reçu *(écart-type et médiane)*		38,4 heures sur cinq ans *(éc.-t. 48,6; médiane:20,0)*	

Le tableau 47 présente le contenu de ce perfectionnement identifié par les directions d'école et par les enseignants-es. Quatre thèmes généraux se sont dégagés de leurs réponses; le plus répandu est celui des pratiques pédagogiques et d'intervention (mentionné par le plus de directions et le plus d'enseignants-es dans le plus d'écoles et de commissions scolaires). Parmi les trois rubriques de contenu identifiées sous ce titre, la première en lice est celle des pratiques d'évaluation et les deux autres ont trait aux moyens et aux outils pour la mise en application, ainsi qu'aux approches pédagogiques mises de l'avant. Le curriculum est le thème ensuite le plus mentionné; il fait référence au programme, à ses composantes, aux apprentissages et aux compétences qu'il vise. Le thème suivant, moins mentionné que les précédents, aborde la Renouveau pédagogique en tant que tel (ses fondements, ses orientations, son contenu, sa terminologie, etc.). Finalement d'autres sujets variés, mais moins répandus et moins reliés au Renouveau pédagogique, ont aussi fait partie du contenu de ce perfectionnement (organisation scolaire, communication, planification de l'enseignement).

Les enseignants-es qui ont eu du perfectionnement depuis 2001-2002 en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique ont été interrogés sur la forme de ce perfectionnement. La moitié a indiqué qu'il a pris la forme d'ateliers offerts par leur commission scolaire, puis, le quart d'entre eux mentionne qu'il s'agissait d'ateliers de formation offerts par leur école. Viennent ensuite les conférences auxquelles ils ont assisté, des ateliers auxquels ils ont participé à l'occasion de colloques ou de congrès, des cours universitaires qu'ils ont suivis et la formation à distance. Les précisions sur ces résultats sont apportées au tableau 48.

Les enseignants-es qui ont eu du perfectionnement sur l'implantation du Renouveau pédagogique ces cinq dernières années ont répondu à des questions sur leur appréciation de ce perfectionnement : a-t-il été intéressant, satisfaisant, suffisant, utile et appliqué par la suite en classe? Pour répondre, ils faisaient référence à une échelle allant de 0 (pas du tout) à 4 (complètement). Les résultats sont présentés au tableau 49 qui montre la répartition des enseignants-es par choix de réponse ainsi que la moyenne obtenue à chacun des items. Les résultats sont aussi illustrés à la figure 19. Ils montrent que les enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement lui donnent une cote d'appréciation relativement modérée (moyenne générale de 2,30 sur 4). Ils le trouvent moyennement intéressant (cote moyenne de 2,47), satisfaisant (cote moyenne de 2,27), utile (cote moyenne de 2,34), appliqué en classe par la suite (cote moyenne de 2,43) et suffisant (cote moyenne de 1,95); dans ce dernier

Tableau 47. Contenu du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu	Directions d'école qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de directions	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'enseignants-es	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires
1. Pratiques pédagogiques et d'intervention	44	44	16	61	42	16
1.1 Pratiques d'évaluation des apprentissages	31	31	14	46	34	15
- Évaluation des compétences (outils, grille d'évaluation, échelles de niveaux de compétence, modalités d'évaluation, épreuves et correction des épreuves du MELS, bilan de fin de cycle et de fin d'année, communication de l'évaluation aux parents, bulletin, échelons, barèmes et critères d'évaluation)						
- Situations d'évaluation						
- En mathématiques						
- En Français						
- Situations complexes d'évaluation						
1.2 Moyens et outils pour la mise en application	33	33	15	40	30	15
- Dans des matières scolaires (français, la nouvelle grammaire, lecture et écriture, mathématiques, informatique, univers social, sciences et technologies dont investigation raisonnée, enseignement éthique et religieux, anglais, arts plastiques, éducation physique)						
- Intégration des matières						
- Adaptation de l'enseignement et du matériel didactique						
- Enseignement à des degrés multiples						
- Travail en équipe d'enseignants-es et partage des unités d'enseignement						
1.3 Approches pédagogiques	21	21	13	19	16	11
- Apprentissage coopératif						
- Apprentissage par projet						
- Pédagogie différenciée						
- Approche par compétences						
- Enseignement stratégique						
- Individualisation de l'enseignement						
- «Prescriptive teaching» (Diagnostic éducationnel)						
- Approches constructiviste et socioconstructiviste						
- Pédagogie de l'inclusion						
- Intelligences multiples						
- Intelligence émotionnelle						
- Programmation neurolinguistique						
- Autres (diverses approches ou sans précision)						
2. Programme de formation	28	28	14	42	34	15
2.1 Composantes	18	18	11	25	22	11
- Domaines généraux de formation						
- Fondements et paradigmes, cadre de référence						
- Concept de compétence						
- Savoirs essentiels						
- Cycles d'études						
2.2 Apprentissages et compétences en particulier	13	13	7	26	21	12
- Compétences dans les programmes d'études						
- Compétences transversales						
- Compétences disciplinaires (français, mathématiques, univers social, sciences et technologie)						

Tableau 47-SUITE. Contenu du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007

Contenu	Directions d'école qui l'ont mentionné			Enseignants-es qui l'ont mentionné		
	Nbre de dir.	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires	Nbre d'enseignants-es	Nbre d'écoles	Nbre de comm. scolaires
3. Renouveau pédagogique - Fondements et paradigmes - Orientations et voies de formation - Contenu - Terminologie - Matériel d'enseignement - Comment faire face au changement	7	7	6	27	25	13
4. Autres sujets non spécifiques au Renouveau pédagogique - Organisation scolaire - Communication - Planification de l'enseignement	9	9	8	6	6	4

Tableau 48. Forme du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique suivi par les enseignants-es, de 2001-2002 à 2006-2007

Forme du perfectionnement suivi en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique	Enseignants-es qui ont eu un perfectionnement sous cette forme (n=75)		Enseignants-es qui disent que c'est la forme la plus courante (n=74)	
	Nombre	%	Nombre	%
Suivre un atelier offert par la commission scolaire	38	50,7%	38	51,4%
Suivre un atelier offert par l'école	19	25,3%	18	24,3%
Recevoir un suivi individuel par un-e collègue, un-e conseiller-ère pédagogique ou une autre personne;	11	14,7%	10	13,5%
Assister à une ou des conférences	10	13,3%	4	5,4%
Participer à un atelier dans des congrès ou colloque	7	9,3%	3	4,1%
Suivre un cours universitaire	5	6,7%	5	6,8%
Suivre un cours de formation à distance	1	1,3%	1	1,4%
Autre forme	8	6,7%	3	4,1%
Combinaison de plusieurs de ces formes	47	62,7%	22	29,7%

Tableau 49. Appréciation du perfectionnement en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007

		Nombre et % d'enseignants-es par choix de réponse										Moyenne *(et écart-type)*
		0 pas du tout		1 un peu		2 moyennement		3 beaucoup		4 complètement		
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Le perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique[118] a été…	**… intéressant**	3	4,1%	4	5,4%	31	41,9%	27	36,5%	9	12,2%	2,47 *(0,9)*
	… satisfaisant	3	4,0%	9	12,0%	33	44,0%	25	33,3%	5	6,7%	2,27 *(0,9)*
	… suffisant	9	12,3%	12	16,4%	31	42,5%	16	21,9%	5	6,8%	1,95 *(1,1)*
	… utile	2	2,7%	12	16,4%	27	37,0%	23	31,5%	9	12,3%	2,34 *(1,1)*
	… ensuite appliqué en classe	2	2,7%	8	10,8%	31	41,9%	22	29,7%	11	14,9%	2,43 *(1,0)*
											Moyenne générale *(et écart-type)*	2,30 *(0,8)*

118. Enseignants-es de l'échantillon qui ont suivi un perfectionnement en adaptation scolaire ces cinq dernières années : n varie de 73 à 75, car certains enseignants-es se sont abstenus de répondre à l'une ou l'autre des questions.

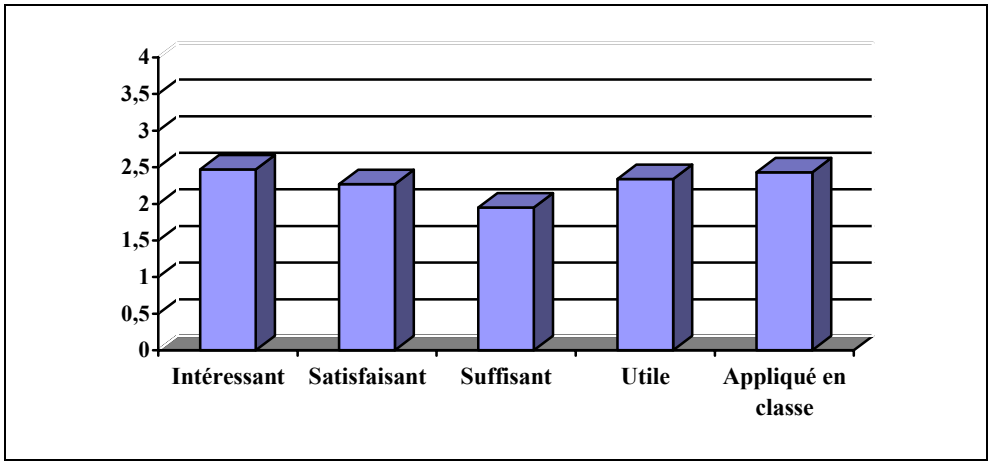


Figure 19. Appréciation générale du perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique, par des enseignants-es qui en ont eu de 2001-2002 à 2006-2007

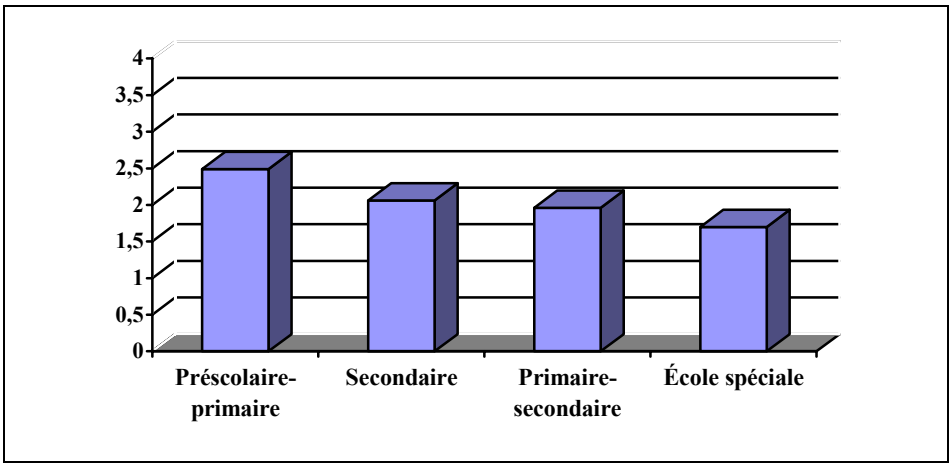


Figure 20. Appréciation (moyenne générale) du perfectionnement en lien avec le Renouveau pédagogique, selon le type d'école des enseignants-es qui ont eu ce perfectionnement depuis 2001-2002

cas, la moyenne tend à s'approcher de la cote inférieure (un peu ou trop peu suffisant). Il faut donc conclure que les enseignants-es sont plutôt tièdes vis-à-vis du perfectionnement qu'ils ont reçu en lien avec l'implantation du Renouveau pédagogique.

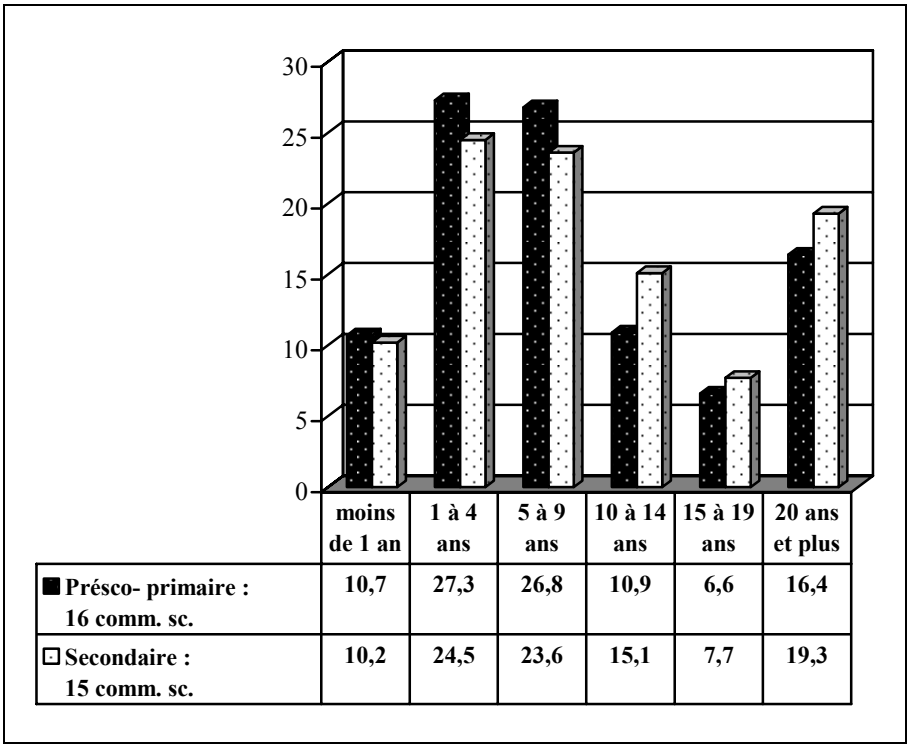
La moyenne générale a été examinée de plus près en fonction du type d'école dans laquelle les enseignants-es se retrouvent (primaire, secondaire, primaire-secondaire et école spéciale). Sur 4 points, la cote moyenne accordée par ceux des écoles primaires est de 2,48; elle est de 2,06 pour ceux des écoles secondaires, de 1,96 pour ceux des écoles primaires-secondaires et de 1,70 pour ceux des écoles spéciales. Ces résultats sont illustrés à la figure 20 (à la page précédente) qui permet de constater que la cote la plus faible est celle donnée par les enseignants-es des écoles spéciales, tandis que la plus élevée se situe du côté des enseignants-es du préscolaire-primaire.

Indicateur 22) Nombre d'années du personnel enseignant, dans la commission scolaire ou l'école, dans le champ de l'adaptation scolaire

Une partie des données reliées à l'indicateur 22 provient des informations fournies par les commissions scolaires de l'échantillon en 2004. Une autre partie est issue des bases de données du MELS, alors qu'une dernière partie a été produite à partir des réponses des enseignants-es interrogés en 2007 dans le cadre des entrevues individuelles réalisées dans les écoles de l'échantillon.

En 2004, les représentants des commissions scolaires de l'échantillon ont fourni des informations sur les années d'expérience dans le secteur de l'adaptation scolaire des enseignants-es de ce champ en 2003-2004. Quelques commissions scolaires n'ont pas été en mesure de produire cette information, mais celles qui l'ont donnée permettent de tracer le profil présenté à la figure 21. Les résultats indiqués sous la figure 21 montrent que près des deux tiers des enseignants-es rattachés au secteur de l'adaptation scolaire avaient, en 2003-2004, moins de 10 années d'expérience dans leur domaine.

Or, les données issues du MELS indiquent une expérience supérieure, telle que montrée dans les tableaux 50 et 51. Ils présentent la moyenne annuelle des années d'expérience des enseignants-es du primaire (tableau 50) et du secondaire (tableau 51) rattachés à l'adaptation scolaire comparés aux



	moins de 1 an	1 à 4 ans	5 à 9 ans	10 à 14 ans	15 à 19 ans	20 ans et plus
■ Présco- primaire : 16 comm. sc.	10,7	27,3	26,8	10,9	6,6	16,4
□ Secondaire : 15 comm. sc.	10,2	24,5	23,6	15,1	7,7	19,3

Figure 21. Nombre moyen par commission scolaire, d'enseignants-es du champ de l'adaptation scolaire en 2003-2004, par tranche d'années d'expérience dans ce secteur, selon les représentants des commissions scolaires de l'échantillon
(Figure 12 du Rapport d'étape, mai 2006)

Tableau 50. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es (individus à temps plein et à temps partiel) et de leur expérience en enseignement, au préscolaire-primaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec**

Au primaire	Dans les autres champs d'enseignement				Rattachés au champ de l'adaptation scolaire			
	Nombre d'enseignants-es		Moyenne des années d'expérience		Nombre d'enseignants-es		Moyenne des années d'expérience	
	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.
1998-1999	14 097	35 342	14,2	14,7	1 559	3 953	12,0	12,3
1999-2000	14 533	36 131	14,2	14,9	1 622	4 145	11,8	12,2
2000-2001	14 817	36 689	14,7	15,3	1 717	4 310	11,9	12,6
2001-2002	15 156	37 455	14,3	14,9	1 725	4 337	11,9	12,6
2002-2003*	15 325	37 823	14,0	14,5	1 710	4 333	12,0	12,5
2003-2004*	15 111	37 276	13,9	14,3	1 758	4 360	11,9	12,5
2004-2005	14 866	36 544	13,8	14,1	1 801	4 415	12,0	12,7

Tableau 51. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es (individus à temps plein et à temps partiel) et de leur expérience en enseignement, au secondaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec**

Au secondaire	Dans les autres champs d'enseignement				Rattachés au champ de l'adaptation scolaire			
	Nombre d'enseignants-es		Moyenne des années d'expérience		Nombre d'enseignants-es		Moyenne des années d'expérience	
	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.	Échantillon des 19 com. scol.	Québec : 70 com. scol.
1998-1999	8 938	22 975	15,0	15,5	1 615	4 181	14,2	14,2
1999-2000	8 870	22 813	14,9	15,6	1 609	4 201	14,3	14,3
2000-2001	8 768	22 496	15,4	16,1	1 613	4 160	14,9	15,1
2001-2002	8 680	22 233	15,2	15,7	1 671	4 275	14,4	14,7
2002-2003*	8 806	22 524	14,5	14,9	1 667	4 351	14,2	14,4
2003-2004*	8 944	22 867	13,9	14,0	1 749	4 420	13,4	13,7
2004-2005	9 092	23 357	13,3	13,3	1 788	4 514	13,1	13,1

***** Certains chiffres de 2002-2003 et 2003-2004, présentés dans les tableaux 16 et 17 du rapport d'étape (mai 2006), ont été révisés et modifiés ici.

****** Sans les deux commissions scolaires du Grand Nord québécois.

autres champs d'enseignement, pour l'échantillon des 19 commissions scolaires et pour l'ensemble de celles du Québec[119]. Selon ces résultats, les enseignants-es de l'adaptation scolaire des 19 commissions scolaires avaient, en 2003-2004, une expérience moyenne de 11,9 ans au primaire (12,5 ans pour le Québec) et, au secondaire, une expérience moyenne de 13,4 ans (13,7 ans pour le Québec). Cependant, les commissions scolaires indiquaient l'expérience en enseignement dans le champ de l'adaptation scolaire tandis que les données du MELS indiquent l'expérience en enseignement, peu importe le champ. Si le nombre d'années d'expérience des enseignants-es du secteur de l'adaptation scolaire paraît plus élevé dans les tableaux 50 et 51 et moindre dans les données de la figure 21, c'est donc probablement parce qu'une bonne partie des enseignants-es rattachés au secteur de l'adaptation scolaire cumulent une expérience d'enseignement en d'autres secteurs, en plus de celle dans leur propre champ qui a été évoquée à la figure 21.

Les résultats présentés aux tableaux 50 et 51 permettent de faire les constatations suivantes. D'abord, au préscolaire-primaire, les enseignants-es du champ de l'adaptation scolaire ont constamment moins d'expérience en enseignement que leurs collègues des autres champs (une à deux années de moins en moyenne) dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans l'ensemble de celles du Québec (tableau 50). Cette différence apparaît aussi chez les enseignants-es du champ de l'adaptation scolaire, entre ceux du préscolaire-primaire (tableau 50) et du secondaire (tableau 51), ces derniers cumulant plus d'expérience que les premiers. Ensuite, d'année en année au secondaire, les enseignants-es de l'adaptation scolaire des commissions scolaires de l'échantillon tendent à cumuler un peu moins d'années d'expérience en enseignement que leurs collègues des autres champs (tableau 51); mais en 2004-2005, les différences s'amenuisent et les deux moyennes sont semblables (13,1 ans pour les enseignants-es de l'adaptation scolaire et 13,3 ans pour ceux des autres champs). Cette situation au secondaire prévaut aussi à l'échelle du Québec (tableau 51).

L'évolution dans le temps de la moyenne des années d'expérience des enseignants-es du champ de l'adaptation scolaire est illustrée à la figure 22. Elle permet de voir la distinction entre les années d'expérience des enseignants-es de l'adaptation scolaire du préscolaire-primaire et ceux du secondaire, que ce soit dans l'échantillon de commissions scolaires ou dans l'ensemble de celles du Québec.

119. Sans les deux commissions scolaires du Grand Nord québécois.

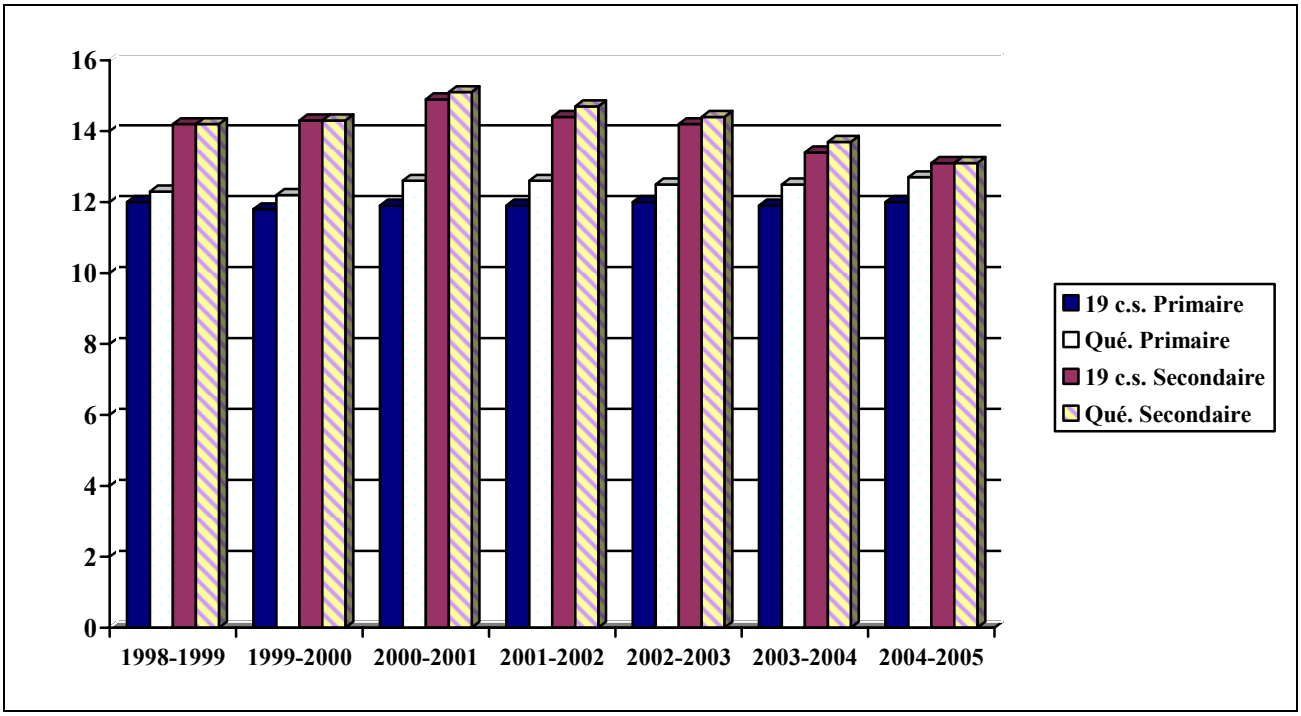


Figure 22. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, de la moyenne d'années d'expérience des enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire au primaire et au secondaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec

La figure 22 montre aussi qu'au fil des ans, la moyenne des années d'expérience des enseignants-es de l'adaptation scolaire du secondaire a eu tendance à diminuer. En 2000-2001, elle était de 14,9 ans dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 15,1 ans pour le Québec (tableau 51), tandis qu'en 2004-2005, elle est de 13,1 dans les deux cas. Par contre, l'expérience au primaire des enseignants-es de l'adaptation scolaire paraît s'être maintenue dans le temps. Elle se situe autour de la même moyenne depuis 1998-1999, dans les commissions scolaires de l'échantillon (11,8 à 12,0 ans), mais la variation est un peu plus grande à l'échelle du Québec (12,2 à 12,7 ans) (tableau 50).

Or, il y a une différence notoire entre l'expérience de l'ensemble des enseignants-es et celle des enseignants-es à temps partiel. En effet, les résultats précédents pour l'ensemble des enseignants-es (à temps partiel + à temps plein) montraient une expérience d'enseignement variant de 12 à 16 ans (tableaux 50 et 51), tandis que les résultats présentés au tableau 52 pour le primaire et au tableau 53 pour le secondaire indiquent que les enseignants-es à temps partiel ont de trois (3) à cinq (5) ans d'expérience en moyenne, selon les années. Cela laisse supposer que les enseignants-es à temps partiel sont les nouveaux enseignants-es ou parmi les plus jeunes.

Les tableaux 52 et 53 et la figure 23 permettent aussi de faire les constatations suivantes. D'abord, au préscolaire-primaire, les enseignants-es à temps partiel rattachés au champ de l'adaptation scolaire ont eu tendance à cumuler moins d'années d'expérience que ceux des autres champs (tableau 52); mais la différence, qui était en moyenne d'une année en 1998-1999 en faveur des enseignants-es des autres champs, a diminué au fil du temps. En effet, les résultats présentés au tableau 52 montrent que l'expérience moyenne des enseignants-es à temps partiel au primaire en adaptation scolaire est passée de 3,1 ans en 1998-1999 à 4,9 ans en 2004-2005; une progression semblable s'est produite à l'échelle du Québec (passant de 3,5 ans à 5,3 ans en moyenne). Chez leurs collègues à temps partiel dans les autres champs d'enseignement, la moyenne passait, durant cette période, de 4,5 ans à 5,2 ans dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 4,5 ans à 5,1 ans à l'échelle du Québec. En 2004-2005, la moyenne des années d'expérience des enseignants-es à temps partiel en adaptation scolaire s'est rapprochée de celle des enseignants-es à temps partiel des autres champs dans les commissions scolaires de notre échantillon. À l'échelle du Québec, en 2004-2005, les deux groupes sont presqu'à égalité et l'expérience des enseignants-es en adaptation scolaire (5,3 ans en moyenne) a même pris une légère avance sur celle des enseignants-es à temps partiel des autres champs d'enseignement (5,1 ans).

Tableau 52. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es à temps partiel et de leur expérience en enseignement, au préscolaire-primaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec**

Au primaire	Enseignants-es à temps partiel des autres champs d'enseignement				Enseignants-es à temps partiel du champ de l'adaptation scolaire			
	Nbre d'enseignants-es		Moyenne d'expérience		Nbre d'enseignants-es		Moyenne d'expérience	
	19 c. scol.	Québec	19 c. scol.	Québec	19 c. scol.	Québec	19 c. scol.	Québec
1998-1999	2 472	6 014	4,5	4,5	360	906	3,1	3,5
1999-2000	2 812	6 573	4,5	4,5	371	988	3,3	3,8
2000-2001	3 060	7 083	4,8	4,8	418	1 045	4,1	4,3
2001-2002	3 245	7 652	4,7	4,7	416	1 122	4,5	4,6
2002-2003*	3 332	8 051	4,9	4,8	393	1 135	4,1	4,6
2003-2004*	3 350	8 032	4,9	4,9	432	1 162	4,7	4,9
2004-2005	3 484	8 199	5,2	5,1	439	1 161	4,9	5,3

Tableau 53. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, du nombre d'enseignants-es à temps partiel et de leur expérience en enseignement, au secondaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec**

Au secondaire	Enseignants-es à temps partiel des autres champs d'enseignement				Enseignants-es à temps partiel du champ de l'adaptation scolaire			
	Nbre d'enseignants-es		Moyenne d'expérience		Nbre d'enseignants-es		Moyenne d'expérience	
	19 c. scol.	Québec	19 c. scol.	Québec	19 c. scol.	Québec	19 c. scol.	Québec
1998-1999	1 720	4 432	3,8	3,9	221	678	3,4	3,3
1999-2000	1 812	4 656	4,1	4,1	243	717	3,4	3,4
2000-2001	1 904	4 853	4,5	4,6	236	686	4,1	4,0
2001-2002	1 915	5 017	4,7	4,8	268	776	4,2	4,3
2002-2003*	1 959	5 283	4,8	4,8	248	788	4,2	4,3
2003-2004	1 975	5 398	5,1	4,9	266	828	4,1	4,2
2004-2005	2 023	5 578	5,1	5,0	272	918	4,2	4,5

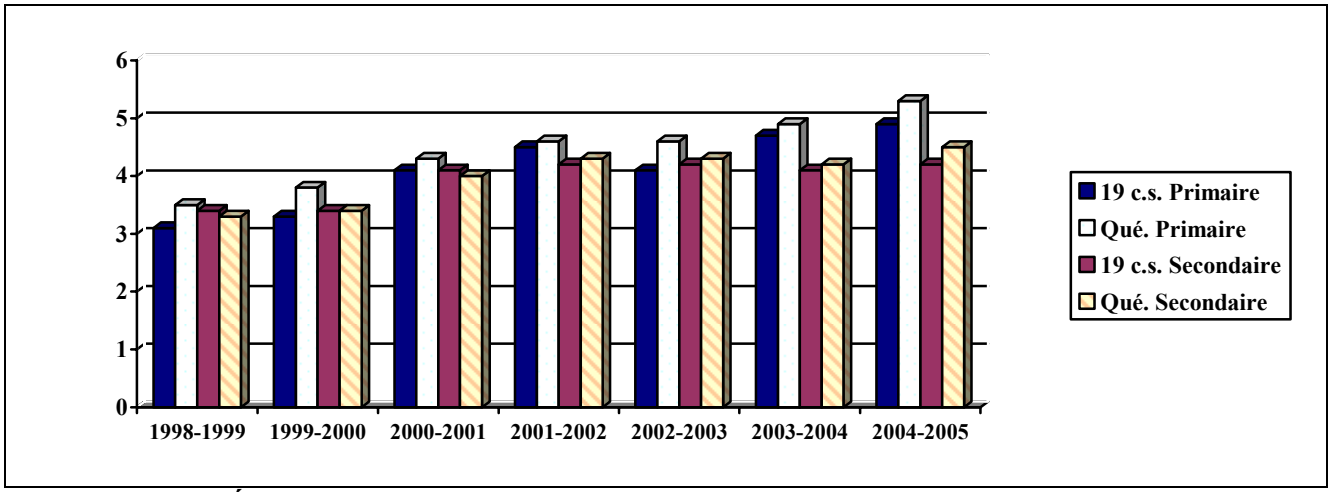


Figure 23. Évolution de 1998-1999 à 2004-2005, de la moyenne des années d'expérience des enseignants-es à temps partiel rattachés au champ de l'adaptation scolaire, au primaire et au secondaire, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec

* Certains chiffres de 2002-2003, présentés dans les tableaux 18 et 19 du rapport d'étape (mai 2006), ont été révisés et modifiés ici.
** 70 commissions scolaires sur les 72 (sans les deux commissions scolaires du Grand Nord québécois)

Par ailleurs, le tableau 53 montre que de 1998-1999 à 2004-2005, les enseignants-es à temps partiel au secondaire en adaptation scolaire ont toujours une expérience moyenne un peu inférieure à celle de leurs collègues à temps partiel des autres champs, que ce soit dans les commissions scolaires de l'échantillon ou dans celles de l'ensemble du Québec. Cet écart s'est un peu accru au fil du temps. En effet, dans l'échantillon de commissions scolaires, la moyenne en 1998-1999 était de 3,4 ans pour les enseignants-es de l'adaptation scolaire et de 3,8 ans dans les autres champs; en 2004-2005 elle est passée à 4,5 ans en adaptation scolaire et, dans les autres champs, à 5,2 ans.

Le tableau 53 montre aussi que l'évolution constatée au secondaire pour les enseignants-es à temps partiel dans les commissions scolaires de l'échantillon reflète celle qui s'est produite à l'échelle du Québec. En effet, en 1998-1999, les enseignants-es à temps partiel en adaptation scolaire au secondaire à travers le Québec comptaient 3,3 ans d'expérience en moyenne et ceux des autres champs, 3,9 ans. En 2004-2005, cette moyenne est passée à 4,5 ans pour ceux de l'adaptation scolaire et à 5,0 ans pour ceux des autres champs d'enseignement. En 2004-2005, il y a donc encore un faible écart entre les deux, ceux de l'adaptation scolaire conservant leur tendance à avoir moins d'expérience que ceux des autres champs du secondaire.

Comparés aux enseignants-es à temps partiel du préscolaire-primaire (tableau 52), ceux du secondaire (tableau 53) avaient un peu moins d'expérience en 1998-1999. En 2004-2005, la situation a changé pour les enseignants-es à temps partiel des autres champs : ceux du préscolaire-primaire ont une expérience semblable à ceux du secondaire, dans les commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec (de 5,0 à 5,2 ans aux tableaux 52 et 53). Dans le champ de l'adaptation scolaire, en 1998-1999, l'expérience de ceux des commissions scolaires de l'échantillon était légèrement plus grande au secondaire (3,4 ans au tableau 53) qu'au préscolaire-primaire (3,1 ans au tableau 52), mais en 2004-2005, c'était l'inverse (4,2 ans au secondaire, tableau 52, et 4,9 ans au préscolaire-primaire, tableau 53). À l'échelle du Québec, ceux du préscolaire-primaire (tableau 52) ont toujours tendance à compter un peu plus d'expérience que ceux du secondaire (tableau 53), que ce soit dans le champ de l'adaptation scolaire ou dans les autres champs d'enseignement.

En ce qui concerne l'adaptation scolaire, l'évolution dans le temps de l'expérience moyenne des enseignants-es à temps partiel est illustrée à la figure 23. Elle permet de constater que, chez les

enseignants-es à temps partiel au primaire, que ce soit dans les commissions scolaires de l'échantillon ou à travers le Québec, cette expérience s'est accrue de 1998-1999 à 2001-2002, pour diminuer un peu en 2002-2003 et reprendre son ascension jusqu'à 2004-2005. Au secondaire, dans les commissions scolaires de l'échantillon, la moyenne des années d'expérience des enseignants-es à temps partiel en adaptation scolaire a eu tendance à augmenter jusqu'en 2001-2002 et à se stabiliser par la suite; cette tendance s'observe aussi à l'échelle de la province, excepté en 2002-2003 où la moyenne a un peu diminué (figure 23).

À l'occasion des entrevues individuelles menées dans les 54 écoles de notre échantillon, nous avons demandé aux enseignants-es d'indiquer leurs années d'expérience dans leur fonction actuelle, auprès des EHDAA et, le cas échéant, dans le champ de l'adaptation scolaire, ainsi que dans leur école et leur commission scolaire actuelles. Le tableau 54 présente les résultats produits à partir de leurs réponses. La dernière colonne du tableau indique que les enseignants-es de l'adaptation scolaire interrogés possèdent, en moyenne, une expérience de 13,5 ans dans leur fonction actuelle comme enseignant-e, mais de 12,0 ans dans leur travail auprès des EHDAA. En cela, ils ressemblent à leurs collègues de l'adaptation scolaire des 19 commissions scolaires de l'échantillon, plus particulièrement à ceux du primaire qui comptaient une moyenne variant, de 1998-1999 à 2004-2005, de 11,9 à 12 ,0 années d'expérience (tableau 50). Cela concorde avec le fait que la majorité des enseignants-es interrogés (soit près de 62%) sont au préscolaire-primaire (cf. tableau 3).

Parmi les enseignants-es interrogés, ceux des autres champs possèdent une expérience semblable en enseignement à celle des enseignants-es de l'adaptation scolaire («Expérience dans cette fonction» au tableau 54), mais nettement moins d'expérience de travail auprès d'EHDAA (7,7 ans pour ceux des autres champs et 12,0 pour ceux de l'adaptation scolaire). Les résultats présentés au tableau 54 montrent aussi que ceux de l'adaptation scolaire ont une expérience un peu plus grande dans leur école actuelle (7,5 ans en moyenne) que leurs collègues des autres champs (6,9 ans en moyenne). Par contre, l'expérience dans l'ordre et le cycle d'enseignement actuels est semblable dans les deux groupes : une dizaine d'année dans cet ordre d'enseignement et 7,6 ans à ce cycle d'enseignement.

Il convient de rappeler que la proportion d'enseignants-es de l'adaptation scolaire est, à dessein, relativement plus élevée dans notre échantillon de répondants que dans la population enseignante, étant donné que cette évaluation porte sur la *Politique de l'adaptation scolaire*. Il en résulte que les

Tableau 54. Expérience des enseignants-es des écoles de l'échantillon dans l'enseignement, auprès d'EHDAA, ainsi que dans leur commission scolaire et leur école actuelles, et à l'ordre et au cycle actuels d'enseignement

Expérience		Moyenne des années d'expérience de tous les enseignants-es interrogés	Moyenne des années d'expérience des enseignants-es des autres champs	Moyenne des années d'expérience des enseignants-es du champ de l'adaptation scolaire
[120]Dans cette fonction	Moyenne *et écart-type*	13,2 *8,3*	13,1 *7,8*	13,5 *9,4*
	Étendue	1 à 35	1 à 34	1 à 35
[121]Auprès d'EHDAA (avec ou sans autres élèves)	Moyenne *et écart-type*	9,3 *7,3*	7,7 *5,7*	12,0 *8,8*
	Étendue	0 à 35	0 à 25	1 à 35
[122]Dans cette fonction dans la comm. scolaire actuelle	Moyenne *et écart-type*	12,0 *8,3*	12,0 *7,9*	12,0 *9,1*
	Étendue	1 à 35	1 à 33	1 à 35
[123]Dans cette fonction dans l'école actuelle	Moyenne *et écart-type*	7,1 *6,4*	6,9 *6,1*	7,5 *7,0*
	Étendue	1 à 35	1 à 28	1 à 35
[124]Dans cette fonction dans l'ordre d'enseign. actuel	Moyenne *et écart-type*	10,2 *7,5*	10,3 *7,0*	10,0 *8,5*
	Étendue	1 à 35	1 à 31	1 à 35
[125]Dans cette fonction dans le cycle d'ens. actuel	Moyenne *et écart-type*	7,6 *7,6*	7,6 *7,6*	7,6 *7,7*
	Étendue	1 à 35	1 à 33	1 à 35

120 . Directions n=50; PNE et autres non-enseignants-es=49; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous enseignants-es n=94

121 . Directions n=39; PNE et autres non-enseignants-es n=48; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=46 (mais total de réponses valides = 61); Tous enseignants-es n=75 (mais total de réponses valides=90) (15 enseignants-es qui ne sont pas dans le champ de l'adaptation scolaire n'ont jamais œuvré auprès d'EHDAA et ils ne sont pas compris dans le «n» de «Tous enseignants» et de «Enseignants d'autres champs»)

122 . Directions n=50; PNE et autres non-enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

123 . Directions n=50; PNE et autres non-enseignants-es n=50; Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=31; Enseignants-es d'autres champs n=66; Tous enseignants-es n=97

124 . Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=30; Enseignants-es d'autres champs n=62; Tous enseignants-es n=92

125 . Enseignants-es du champ adaptation scolaire n=29; Enseignants-es d'autres champs n=65; Tous enseignants-es n=94

années d'expérience indiquées au tableau 54 pour les enseignants-es de l'adaptation scolaire contribuent grandement à tracer le portrait de l'expérience de l'ensemble des 97 enseignants-es interrogés (sous «Moyenne des années d'expérience de tous les enseignants-es interrogés»).

3.2 Les résultats sur les ressources humaines mis en parallèle avec le texte de la Politique

Les ressources humaines sont abordées sous les deux angles suivants, dans l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* :

- le volume et l'évolution dans le temps des effectifs de personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA;
- la formation initiale et continue du personnel enseignant.

En effet, l'analyse de contenu de l'énoncé de *Politique* a permis de repérer quelques citations sur ces sujets. Elles sont présentées selon chacun des deux angles pour être comparées aux résultats obtenus à leur propos.

i) Le volume et l'évolution dans le temps du personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA

La *Politique de l'adaptation scolaire* fait allusion au volume et aux types de personnel non enseignant qui travaille auprès des EHDAA, mais uniquement pour tracer un portrait de la situation de l'époque où la *Politique* a été produite ou pour citer des éléments d'un état de situation antérieur présenté par la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996. Les passages repérés à ce propos, grâce à l'analyse de contenu, sont les suivants.

Dans l'«Exposé de la situation» :

Les données de base les plus connues (...) utilisées par le Ministère ou par des partenaires (...) [dont] *l'évolution du personnel des services complémentaires (...)* p. 3 (cf. Annexe2, #3)

Les statistiques relatives au personnel des services complémentaires donnent un aperçu des services offerts à ces élèves [les EHDAA] *(...) depuis 1990-1991(...) Du côté du personnel professionnel, il y a eu une diminution d'effectifs au cours des deux dernières années, alors que du côté du personnel technique, on note une croissance significative depuis 1990-91.* p. 4 (cf. Annexe2, #12)

Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation [1996]*, on peut lire : «*(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus »(...)* p. 8 (cf. Annexe2, #24)

Parmi les résultats présentés précédemment pour les indicateurs du domaine des ressources humaines, ceux produits pour l'indicateur 16 se rapportent directement à ces propos, tandis que les autres concernent exclusivement le personnel enseignant. Cependant, la vaste majorité des commissions scolaires de l'échantillon n'a pas été en mesure de fournir, en 2004, l'information nécessaire pour constituer les données sur les années antérieures à 2003-2004. En outre, lorsqu'en 2007, nous avons tenté d'obtenir cette information par écrit au niveau des écoles de notre échantillon, la plupart des directions d'école ont fourni une information insuffisante ou incomplète, parfois même erronée, et plusieurs n'ont pas fourni cette information. Il a donc été impossible de documenter l'évolution des effectifs de personnel non enseignant pour les années antérieures à 2003-2004 ou pour les années subséquentes. L'indicateur 16 pose donc des problèmes de faisabilité, de sorte qu'avec les données disponibles, nous avons pu tracer le portrait des effectifs uniquement pour 2003-2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, quoique certaines d'entre elles n'aient pas été en mesure de fournir l'information nécessaire même pour 2003-2004.

Les résultats ont toutefois montré que la plus grande proportion de personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA en 2003-2004 était composée de techniciens-nes en éducation spécialisée ou TES (56,6 TES en moyenne par commission scolaire). Les commissions scolaires de l'échantillon comptaient ensuite dans une proportion moins grande (la moitié de celle des TES), des préposés-es à l'accompagnement et des orthopédagogues (respectivement 24,7 et 23,1 en moyenne par commission scolaire), puis, des psychoéducateurs-trices (14,5 en moyenne), des psychologues (13,0 en moyenne) et des orthophonistes (9,0 en moyenne). Le reste du personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA, soit 11,5 personnes en moyenne par commission scolaire, se compose d'une panoplie de professionnels-les et de personnel technique : des ergothérapeutes, des interprètes gestuels-les, des techniciens-nes en aide verbale, des consultants-es en comportement, des conseillers-ères en orientation, des surveillants-es, des animateurs-trices de vie spirituelle, etc.

Ces résultats ne montrent pas comment les effectifs ont évolué dans le temps, mais ils permettent de conclure qu'en 2003-2004, le personnel technique dominait dans les effectifs (notamment, les TES et les préposés-es). La deuxième citation de la Politique mentionnée plus haut et nos résultats concordent sur ce point.

ii) La formation et le perfectionnement en adaptation scolaire chez le personnel enseignant

La formation et le perfectionnement du personnel enseignant sont abordés à différents endroits dans le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire*. L'analyse de contenu a permis d'identifier les passages qui en parlent et ils sont rassemblés ci-dessous.

Dans l'«Exposé de la situation» :

(...) en 1996, (...) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait [entre autres] *à (...) la préparation de ce personnel* [enseignant] *(...)»* p. 7 (cf. Annexe 2, #20)

Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation [1996]*, on peut lire :* (…) «*les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)* [dont] *le personnel enseignant manque de formation.»(...)* p. 8 (cf. Annexe 2, #25)

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

(...) c'est le directeur d'école qui, après consultation des membres du personnel, fait part à la commission scolaire (...) des besoins de perfectionnement de ce personnel. p. 12 (cf. Annexe 2, #35)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(...) la direction de l'école (...) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour (...) les activités de perfectionnement p. 19 (cf. Annexe 2, #52)

(...) la direction de l'école doit encourager la formation continue de son personnel au regard de moyens favorisant l'adaptation des services dans des domaines comme celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication. p. 21 (cf. Annexe 2, #65)

Le ministère de l'Éducation (...) doit s'assurer que la formation initiale et la formation continue des membres du personnel enseignant les préparent bien à répondre aux attentes qui leur sont adressées. p. 22 (cf. Annexe 2, #68)

La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention. Elle doit prendre en compte les besoins de perfectionnement de son personnel (...) p. 29 (cf. Annexe 2, #98)

Quatre (4) des sept (7) citations sur la formation initiale ou continue des enseignants-es font référence au rôle de la direction d'école. Cet angle sera abordé plus loin dans ce rapport, lorsqu'il sera question du leadership de la direction d'école (indicateur 41). Et comme la formation continue en TIC a été traitée dans une section précédente, ce sujet ne sera donc pas repris ici (voir le parallèle entre l'énoncé de *Politique* et les résultats dans le domaine des ressources matérielles).

Parmi les sept (7) citations précédentes, deux (2) suggèrent que le personnel enseignant est insuffisamment préparé pour travailler auprès des EHDAA, ce qui constituerait des «*irritants*». Dans les orientations promues par la *Politique,* une autre citation indique que le Ministère devrait s'assurer que la formation des enseignants-es les prépare convenablement «*à répondre aux attentes qui leur sont adressées*». Cela peut mettre en cause leur formation de base en lien avec l'adaptation scolaire et, d'une certaine manière, fait allusion indirectement aux résultats obtenus pour l'indicateur 17, à savoir, les enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire. Les résultats pour cet indicateur ont montré que, dans l'échantillon des 19 commissions scolaires qui reflète la situation québécoise, un peu plus d'un-e enseignant-e sur 10 au préscolaire-primaire détient une formation initiale en adaptation scolaire, même si seulement la moitié d'entre eux est rattachée au champ de l'adaptation scolaire. Au secondaire, la formation initiale d'un peu moins d'un-e enseignant-e sur 20 est en adaptation scolaire et la grande majorité est aussi rattachée à ce champ d'enseignement. Près de neuf (9) enseignants-es formés en adaptation scolaire sur 10 détiennent un baccalauréat universitaire dans le domaine de l'adaptation scolaire ou de l'orhopédagogie, les autres se répartissant entre un certificat ou une license en adaptation scolaire, en orthopédagogie ou d'autres formations universitaires semblables. Dans près de neuf (9) cas sur 10, ce diplôme a été obtenu entre 1972 et 2002.

Toutefois, c'est la formation continue du personnel enseignant qui est directement interpellée par l'énoncé de *Politique*, selon la plupart des citations mentionnées précédemment. Ces dernières font directement référence aux résultats obtenus pour les indicateurs 18, 19, 20 et 21.

Ainsi, les résultats reliés à l'indicateur 18 montrent, de 1999-2000 à 2003-2004, une progression considérable du nombre d'enseignants-es des classes ordinaires du préscolaire et du primaire qui ont reçu du perfectionnement en adaptation scolaire donné par leur commission scolaire respective. Ce nombre a, en effet, presque triplé pour ceux du préscolaire, passant de 7,8 en 1999-2000 à 21,8 enseignants-es en moyenne par commission scolaire en 2003-2004; il a doublé pour ceux du primaire, passant de 46,2 en 1999-2000 à 99,9 enseignants-es en moyenne par commission scolaire en 2003-2004. Pour les enseignants-es des classes ordinaires du secondaire, c'est la situation inverse : ceux qui ont fréquenté ces sessions de perfectionnement en adaptation scolaire sont plus nombreux en 1999-2000 qu'en 2003-2004, passant de 179,7 en 1999-2000 à 122,9 enseignants-es en moyenne par commission scolaire en 2003-2004.

Dans le cas des enseignants-es des classes spéciales, le nombre de ceux du préscolaire qui ont suivi les sessions offertes par leur commission scolaire en adaptation scolaire est très petit. La raison en est qu'il y a peu de classes spéciales au préscolaire et, par conséquent, elles comptent peu d'enseignants-es. Nos résultats indiquent qu'en moyenne par commission scolaire, 0,3 enseignant-e de ces classes spéciales a eu du perfectionnement en adaptation scolaire offert par la commission scolaire en 1999-2000 et aucun-e en 2003-2004. Parmi les enseignants-es des classes spéciales du primaire, le nombre de ceux qui ont suivi un perfectionnement offert par leur commission scolaire respective en adaptation scolaire en 2003-2004 (22,5 enseignants-es en moyenne par commission scolaire) a presque doublé comparé à 1999-2000 (12,2 enseignants-es en moyenne par commission scolaire), contrairement à ceux des classes spéciales du secondaire où ce nombre a diminué, passant de 35,0 enseignants-es en moyenne par commission scolaire en 1999-2000 à 26,8 en 2003-2004.

Les résultats reliés à l'indicateur 18 donnent un indice à l'effet que la formation continue en adaptation scolaire s'est, d'une part, beaucoup répandue avec le temps parmi les enseignants-es des classes ordinaires du préscolaire et du primaire et parmi ceux des classes spéciales du primaire. Cette expansion n'est pas le lot du perfectionnement des enseignants-es des classes spéciales du préscolaire, étant donné leur rareté. Il y a même eu une diminution avec le temps de la proportion d'enseignants-es qui suivent ce perfectionnement et enseignent dans les classes ordinaires et les classes spéciales du secondaire. L'ensemble de ces résultats permet de conclure que la réalité répond aux préoccupations exprimées dans l'énoncé de *Politique* pour la formation continue des enseignants-es du préscolaire et surtout ceux du primaire, mais diverge en ce qui concerne la formation continue des enseignants-es du secondaire.

Les résultats obtenus pour l'indicateur 19 permettent de quantifier cette formation continue en tant que telle. En effet, près de 60% des enseignants-es de notre échantillon ont eu de la formation continue en adaptation scolaire ces cinq dernières années (depuis 2001-2002). La durée moyenne de cette formation est de 43,4 heures par enseignant-e, ce qui équivaut à 8,7 heures par année. Pour la majorité d'entre eux (80,4%), cette formation continue s'est donnée en une à trois sessions réparties sur les cinq années.

Les résultats pour l'indicateur 20 permettent de constater que près de la moitié de ces enseignants-es (49,2%) ont reçu au moins une partie de leur formation continue sous la forme d'ateliers offerts par leur commission scolaire respective. Pour l'autre moitié, il s'agissait de conférences auxquelles ils ont assisté, d'ateliers offerts par l'école et de ceux qui se donnent à l'occasion de colloques ou de congrès, de cours universitaires, ainsi que du suivi individualisé dispensé par un-e collègue, un-e conseiller-ère pédagogique ou une autre personne. Mentionnons que la formation à distance est très peu répandue comme modalité de formation continue en adaptation scolaire. Quant aux sujets traités dans ce perfectionnement, il peuvent être résumés essentiellement par deux thèmes principaux : premièrement, les pratiques d'intervention favorisant les apprentissages de l'ensemble des EHDAA selon leurs difficultés ou handicaps et, deuxièmement, la nature des problématiques, difficultés ou handicaps spécifiques.

La quantité et la qualité de ce perfectionnement répondent-elles aux préoccupations de la *Politique*, telles qu'exprimées dans les citations présentées précédemment? Selon les réponses fournies par les enseignants-es de notre échantillon pour produire les résultats reliés à l'indicateur 21, il appert que la formation continue en adaptation scolaire est très intéressante (moyenne de 3,09 sur 4) et relativement satisfaisante (moyenne de 2,78 sur 4). Elle apparaît utile et donne ensuite lieu modérément à des applications en classe (moyenne respective de 2,89 et 2,81 sur 4). Finalement, elle s'avère assez peu suffisante (moyenne 1,98 sur 4) et près d'un-e enseignant-e sur cinq la trouve franchement insuffisante (17,9% de ceux qui ont eu une telle formation).

Dans l'ensemble, les résultats obtenus aux indicateurs 16 à 21 montrent qu'à certains égards, la *Politique* et son application en termes de ressources humaines vont dans la même direction. Ils divergent toutefois au moins sur un point, à savoir, dans le cas de la formation continue des enseignants-es du secondaire : le nombre de ceux qui en reçoivent a chuté avec le temps.

Les concordances sont cependant plus nombreuses. Ainsi, parmi les préoccupations exprimées dans la *Politique* relativement à la quantité des effectifs de personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA, il appert que le personnel technique soit en nombre et en proportion beaucoup plus élevés dans les commissions scolaires que le personnel professionnel, tel que le mentionnait une des

citations tirées de la *Politique*. En cela, il y a une convergence, mais il ne faut évidemment pas conclure qu'il s'agissait d'un souhait exprimé par la *Politique*. Ensuite, il y a eu un accroissement du nombre d'enseignants-es qui ont de la formation continue en adaptation scolaire au préscolaire-pimaire. Cette formation porte directement sur les pratiques reliées à l'apprentissage des EHDAA et sur la nature de leurs difficultés ou de leurs handicaps. Les commissions scolaires ont pris en charge une grande partie de l'offre de formation continue en matière d'adaptation scolaire, etc. Tout cela va dans la même direction que ce qui est énoncé à ce propos dans la *Politique de l'adaptation scolaire*. Il faut toutefois convenir qu'il reste encore de la place pour améliorer la quantité et la qualité de la formation continue en adaptation scolaire afin de mieux correspondre à l'esprit de l'énoncé de *Politique*.

4. Les caractéristiques des élèves

Trois (3) indicateurs ont été retenus pour représenter le domaine des caractéristiques des élèves dans le champ des ressources éducatives (cf. figure 1). Ils sont présentés ici à tour de rôle avec les résultats obtenus.

4.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 23) % d'EHDAA par école, commission scolaire et au niveau provincial

Les données requises pour produire les résultats reliés à l'indicateur 23 sont le total des effectifs d'élèves et les nombres d'EHDAA des commissions scolaires de l'échantillon, de l'ensemble du Québec et des écoles échantillonnées. Partant de ces données, il devient alors possible de calculer les différents pourcentages d'EHDAA, lesquels constituent les résultats reliés à l'indicateur 23. Le tableau 55 présente les résultats ainsi produits pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon et pour toutes celles du Québec (72 commissions scolaires). L'évolution des pourcentages annuels d'EHDAA est illustrée à la figure 24. Les résultats spécifiques aux écoles de l'échantillon sont présentés ensuite.

Tableau 55. Effectifs d'élèves et % d'EHDAA de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans toutes celles du Québec

		1998 - 1999	1999 - 2000	2000 - 2001	2001 - 2002	2002 - 2003	2003 - 2004	2004 - 2005	2005 - 2006
Nombre d'élèves	19 com. scolaires	401 868	399 332	397 364	394 431	392 506	389 447	385 645	380 051
	Total des 72 c.s. du Qué.	1 027 700	1 019 528	1 011 085	1 002 888	994 970	983 786	972 241	957 909
Nombre d'EHDAA	19 com. scolaires	51 043	51 863	8 508*	45 729*	55 565	61 702	61 520	63 795
	Total des 72 c.s. du Qué.	130 428	132 497	21 355*	117 604*	135 302	145 487	148 152	152 913
% d'EHDAA	19 com. scolaires	12,7%	13,0%	2,1%*	11,6%*	14,2%	15,8%	16,0%	16,8%
	Total des 72 c.s. du Qué.	12,7%	13,0%	2,1%*	11,7%*	13,6%	14,8%	15,2%	16,0%

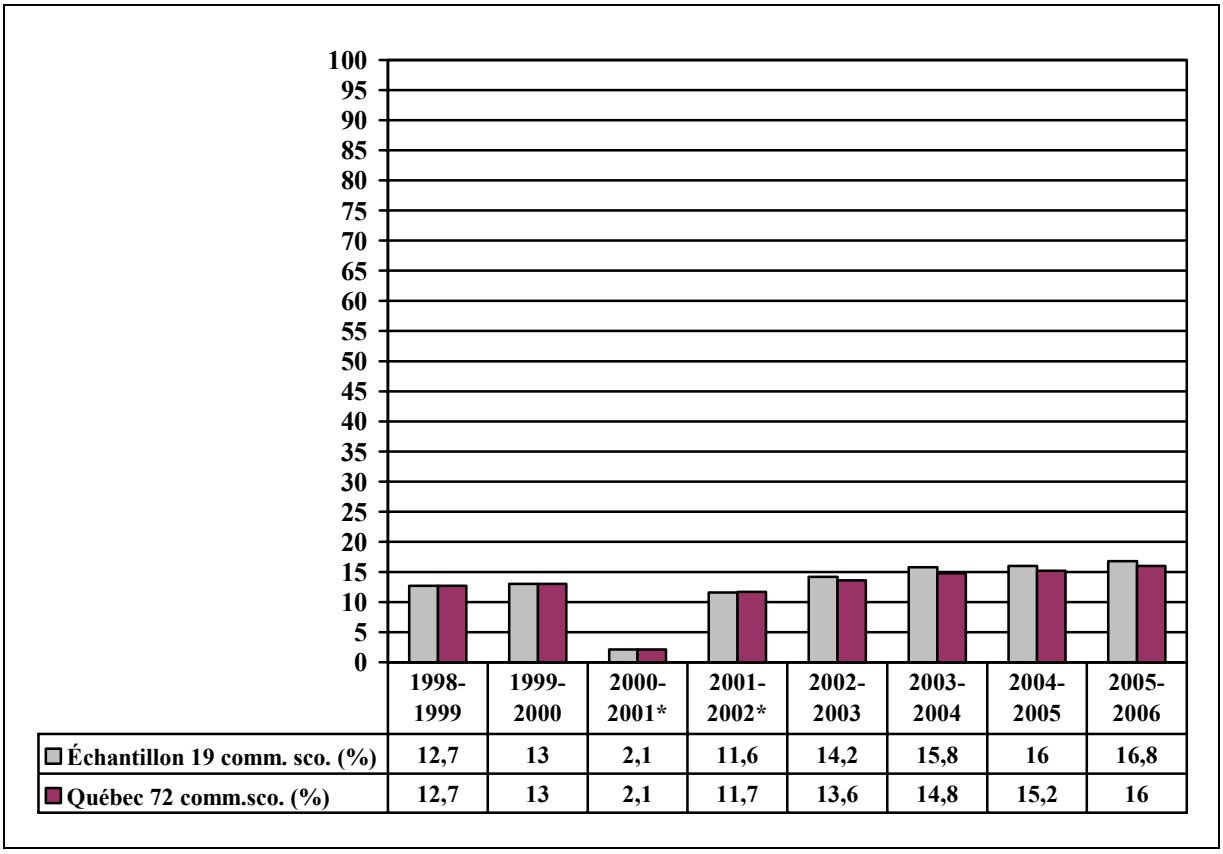


Figure 24. % d'EHDAA de 1998-1999 à 2005-2006 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans les 72 du Québec

* À cette période, il y a eu au Québec une redéfinition des catégories d'élèves dans le domaine de l'adaptation scolaire. Par conséquent, il est hasardeux de comparer les effectifs de 2000-2001 ou 2001-2002 à ceux des années précédentes et suivantes.

D'abord, il faut noter que les résultats présentés au tableau 55 diffèrent de ceux exposés dans le rapport d'étape à ce propos (tableau 20 du rapport d'étape, mai 2006). La raison en est qu'au tableau 55, les données provinciales représentent toutes les commissions scolaires québécoises, ce qui n'était pas le cas dans le rapport d'étape où il s'agissait de 69 des 72 commissions scolaires. De plus, les données pour 2005-2006 n'étaient pas disponibles au moment de produire le rapport d'étape, alors que c'est le cas dans le tableau 55. Il importe également de souligner qu'au tableau 55 et à la figure 24, le nombre et le pourcentage anormalement faibles d'EHDAA en 2000-2001 s'expliquent par le fait qu'à cette période, il y a eu au Québec une redéfinition des catégories d'élèves dans le domaine de l'adaptation scolaire. Cela a pu avoir pour conséquence une sous-déclaration des EHDAA au MELS cette année-là et l'année suivante. Il ne convient donc pas de comparer les effectifs de 2000-2001 et de 2001-2002 à ceux qui apparaissent les années précdentes et les années suivantes.

Les résultats présentés au tableau 55 et à la figure 24 indiquent que le pourcentage d'EHDAA s'est accru d'année en année. Ainsi, de 2002-2003 à 2005-2006, il est passé de 14,2 % à 16,8% dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et de 13,6% à 16,0% à l'échelle du Québec. Cette augmentation est en partie attribuable à la décroissance des effectifs d'élèves par rapport auxquels les pourcentages d'EHDAA sont calculés. En effet, en 2005-2006, il y a 3,2% élèves de moins qu'en 2002-2003 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et 3,7% de moins dans les 72 commissions scolaires du Québec[126]. Cependant, cela est loin d'expliquer entièrement l'augmentation des pourcentages d'EHDAA, leur nombre brut s'étant beaucoup accru en 2005-2006 par rapport à 2002-2003, dans les commissions scolaires de l'échantillon (+14,8% d'EHDAA) et dans toutes celles du Québec (+13,0% d'EHDAA) [127].

Le tableau 56 présente les nombres d'élèves et d'EHDAA ainsi que les pourcentages d'EHDAA en 2006-2007 dans 51 des 54 écoles de l'échantillon où il a été possible d'obtenir les données nécessaires. Les pourcentages varient selon qu'il s'agisse d'écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires, alors que les écoles spéciales comptent, évidemment, 100% d'EHDAA.

126. Ces pourcentages sont calculés comme suit : le nombre en 2002-2003 – celui en 2005-2006, cette différence est ensuite divisée par le nombre en 2002-2003 et multipliée par 100.
127. Ces pourcentages sont calculés comme suit : le nombre en 2005-2006 – celui en 2002-2003, cette différence est ensuite divisée par le nombre en 2002-2003 et multipliée par 100.

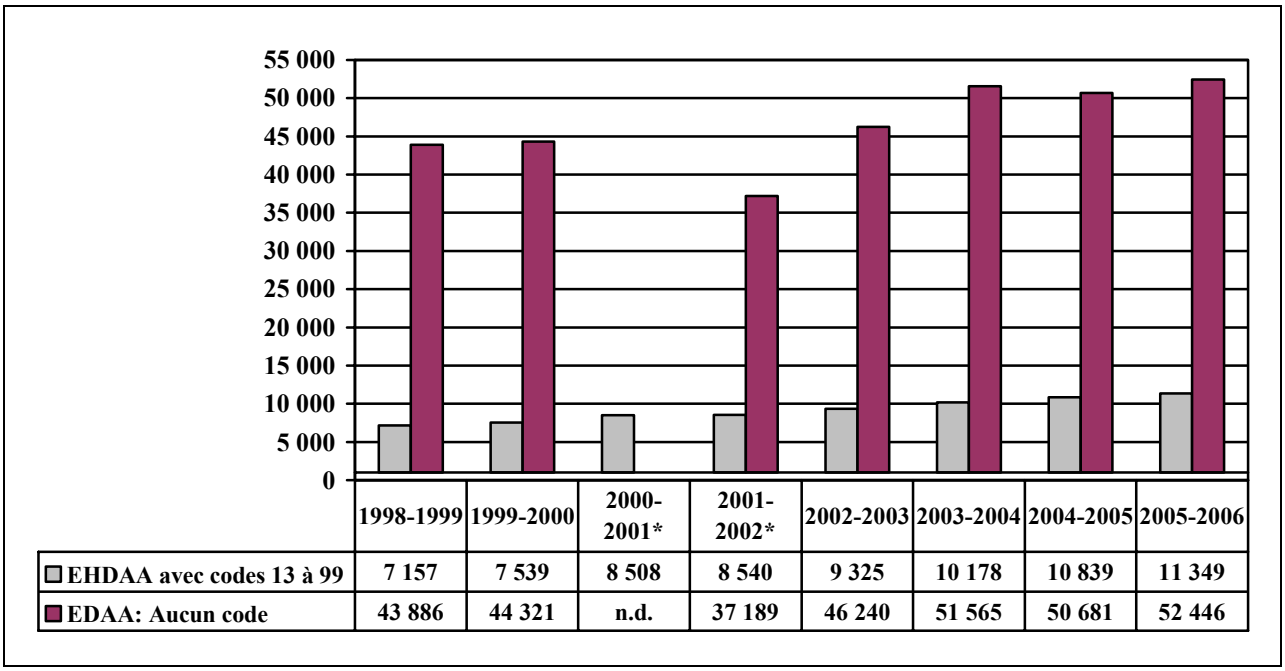
Tableau 56. Effectifs d'élèves et % d'EHDAA dans les écoles de l'échantillon en 2006-2007

Pour 51 écoles	Écoles préscolaires-primaires	Écoles secondaires	Écoles primaires-secondaires	Total sans les écoles spéciales	Écoles spéciales	Au total
Nombre d'élèves	9 983	8 187	544	18 714	1 174	19 888
Nombre d'EHDAA	1 179	1 574	95	2 848	1 174	4 022
% d'EHDAA	11,8%	19,2%	17,5%	15,2%	100%	20,2%

Le pourcentage d'EHDAA des écoles de l'échantillon s'établit à plus de 20%. Pour l'interpréter correctement, il faut tenir compte de deux éléments qui exercent une influence à la hausse sur ce pourcentage. D'abord, les écoles qui ne comptaient pas d'EHDAA n'ont pas été retenues dans l'échantillon. Ensuite, les écoles spéciales sont proportionnellement plus nombreuses dans l'échantillon qu'au Québec; elles ont été délibéremment surreprésentées dans l'échantillon, afin de couvrir le large éventail de leurs spécialités et pour que l'information à leur sujet soit discernable dans la grande masse de résultats. En conséquence, le pourcentage d'EHDAA (20,2%) est probablement supérieur à celui des EHDAA dans les commissions scolaires de l'échantillon ou du Québec en 2006-2007. Il est d'ailleurs plus élevé que les pourcentages de 2005-2006 des 19 commissions scolaires de l'échantillon et des 72 du Québec (respectivement de 16,8% et de 16,0% au tableau 55).

Les données disponibles sur les nombres d'EHDAA dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon jusqu'en 2005-2006 permettent de distinguer l'évolution du nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, c'est-à-dire les EDAA sans code de difficulté du MELS, des EHDAA qui eux, ont un code (13 à 99). Ainsi, la figure 25 montre l'augmentation globale du nombre d'EDAA sans code, bien qu'il ait fluctué : par exemple, il s'accroît en 2003-2004, diminue en 2004-2005, puis, augmente en 2005-2006. La figure 25 montre aussi que le nombre d'EHDAA (codes 13 à 99) a, quant à lui, augmenté constamment depuis 2001-2002. Par rapport à 2002-2003, le nombre d'EHDAA (codes 13 à 99) s'est accru de 21,7% en 2005-2006 dans notre échantillon de commissions scolaires, tandis que celui des EDAA sans code a augmenté de 11,8% pendant ce temps. La figure 26 présente ces données transformées en pourcentages du nombre d'EHDAA. Elle permet de constater que, d'année en année, un peu plus de quatre (4) sur cinq (5) sont des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sans code.

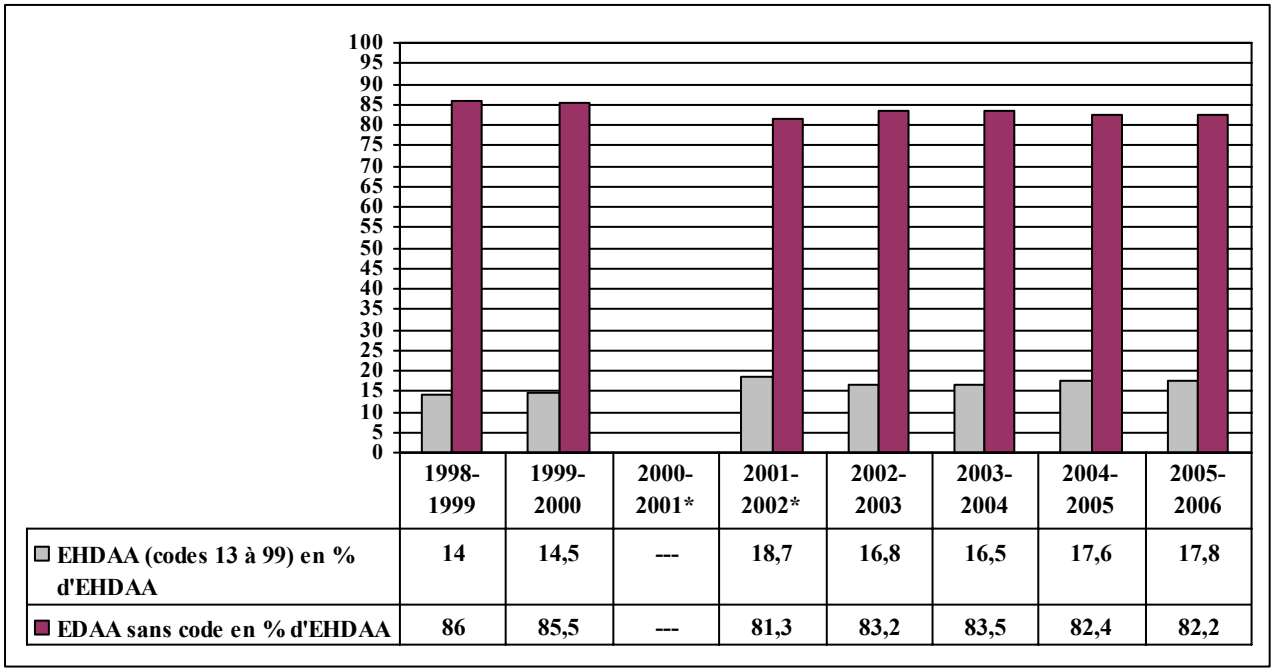
Le détail des nombres d'EHDAA par catégorie et code de handicap ou de difficulté est présenté au tableau 57 pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon. Ces données ont été utilisées pour construire la figure 27 qui permet de discerner l'évolution dans le temps de la répartition des élèves par code de difficulté ou de handicap, pour la période allant de 2002-2003 à 2005-2006. Comme notre échantillon de commissions scolaires s'est avéré assez représentatif de celles de l'ensemble du Québec, les observations suivantes peuvent être transposées à l'échelle du Québec.



	1998-1999	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
EHDAA avec codes 13 à 99	7 157	7 539	8 508	8 540	9 325	10 178	10 839	11 349
EDAA: Aucun code	43 886	44 321	n.d.	37 189	46 240	51 565	50 681	52 446

Figure 25. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres d'EHDAA et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA sans code) dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

n.d. : donnée non disponible



	1998-1999	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
EHDAA (codes 13 à 99) en % d'EHDAA	14	14,5	---	18,7	16,8	16,5	17,6	17,8
EDAA sans code en % d'EHDAA	86	85,5	---	81,3	83,2	83,5	82,4	82,2

Figure 26. Évolution du % d'EHDAA et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA sans code) de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

* Le nombre anormalement faible d'EHDAA en 2000-2001 s'explique par les changements survenus cette année-là dans la définition des catégories de handicap ou de difficulté et ces données mises en % constitueraient des résultats erronés; il faut aussi prendre avec prudence les chiffres pour 2001-2002 car la situation de l'année précédente s'est répercutée sur l'année 2001-2002.

Tableau 57. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres d'EHDAA par catégorie et par code de handicap ou de difficulté, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Catégories	Codes	1998-1999	1999-2000	*2000-2001* *	2001-2002 *	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Difficultés relatives au comportement	**Code 13 Troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS)**	1 325	1 315	*1 387*	1 407	1 383	1 574	1 550	1 461
	Code 14 Troubles graves du comport. (sans entente MELS-MSSS)	312	312	*400*	470	457	466	428	383
Déficience intellectuelle	**Code 23 Déficience intellect. profonde**	300	300	*295*	315	327	332	344	357
	Code 24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère [1]	1 508	1 511	*1 438*	1 515	1 480	1 453	1 448	1 411
Déficience motrice légère ou organique ou défic. langagière	**Code 33 Déficience motrice légère ou organique [2]**	645	707	*858*	902	968	1 052	1 149	1 205
	Code 34 Déficience langagière [3]	819	1 017	*1 431*	903	1 315	1 578	1 838	2 023
Déficience physique grave	**Code 36 Déficience motrice grave [4]**	534	521	*474*	487	488	482	496	519
	Code 42 Déficience visuelle [5]	264	257	*295*	297	271	282	282	279
	Code 44 Déficience auditive [6]	729	746	*756*	789	810	830	785	792
Troubles sévères du développement	**Code 50 Troubles envahissants du développement [7]**	358	458	*642*	859	1 085	1 297	1 544	1 867
	Code 53 Troubles relevant de la psychopathologie [8]	200	215	*289*	321	393	462	548	591

Suite du tableau à la page suivante

1. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux codes suivants : code 22 Déficience intellectuelle moyenne à sévère; code 75 Déficience intellectuelle moyenne et Troubles de la conduite ou du comportement (TCC); code 76 Déficience intellectuelle moyenne et déficience visuelle; code 77 Déficience intellectuelle moyenne et déficience auditive; code 78 Déficience intellectuelle moyenne et déficience physique.
2. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux codes suivants : code 31 Déficience motrice légère; code 35 Déficience organique; code 81 TCC et déficience physique.
3. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond au code 52 Audi-mutité.
4. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 32 Déficience motrice grave; code 74 Déficience intellectuelle légère et déficience physique.
5. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 41 Déficience visuelle; code 72 Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle; code 79 TCC et déficience visuelle; code 82 Déficience visuelle et déficience auditive; code 83 Déficience visuelle et déficience physique.
6. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 43 Déficience auditive; code 73 Déficience intellectuelle légère et déficience auditive; code 80 TCC et déficience auditive; code 84 Déficience auditive et déficience physique.
7. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond au code 51 Autisme.
8. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code portait le titre « Troubles d'ordre psychopathologique ».

* Données non probantes à cause des changements survenus en 200-2001 dans les définitions et les déclarations des EHDAA.

Tableau 57- SUITE. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres d'EHDAA par catégorie et code de handicap ou de difficulté, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Catégories	Codes	1998-1999	1999-2000	*2000-2001* *	2001-2002 *	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Autres déficiences	**Code 98 Déficience intellectuelle légère et reconnu handicapé** [9]	---	---	*39*	67	75	61	53	62
	Code 99 Déficience atypique [10]	163	180	*204*	208	273	309	374	399
TOUTES LES CATÉGORIES	**EHDAA (codes 13 à 99)**	7 157	7 539	*8 508*	8 540	9 325	10 178	10 839	11 349
AUCUNE CATÉGORIE	**EDAA sans code :** [11]	43 886	44 321	**	37 189	46 240	51 565	50 681	52 456
L'ENSEMBLE DES EHDAA : TOTAL		51 043	51 863	*8 508*	45 729	55 565	61 702	61 520	63 795

9. Ce code n'existe pas avant l'année scolaire 2000-2001; «reconnu handicapé» : au sens de la loi québécoise sur les droits des personnes handicapées.
10. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code portait le titre « Autre ».
11. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 01 Difficultés légères d'apprentissage; code 02 Difficultés graves d'apprentissage; code 12 Troubles du comportement; code 21 Déficience intellectuelle légère; code 71 Déficience intellectuelle légère et TCC (troubles de la conduite et du comportement).

Le sigle EDAA signifie : élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

* Données non probantes à cause des changements survenus en 2000-2001.

** Aucun élève n'a été classé dans cette catégorie pendant l'année scolaire 2000-2001.

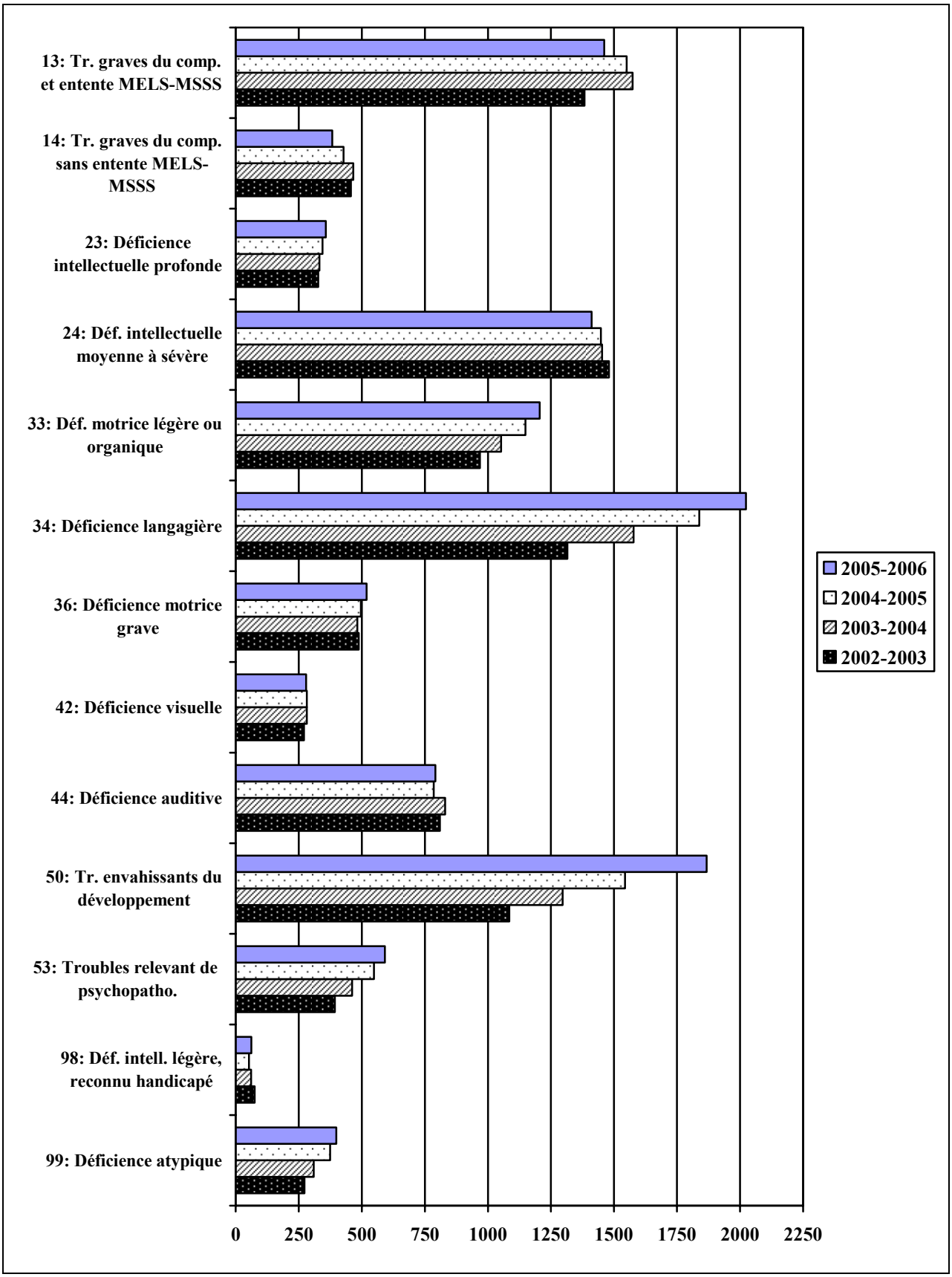


Figure 27. Évolution des nombres d'EHDAA par code, dans l'échantillon des 19 commissions scolaires, de 2002-2003 à 2005-2006 *(données du tableau 57)*

Selon les données du tableau 57 et de la figure 27, de 2002-2003 à 2005-2006, il y a eu un accroissement fulgurant des nombres d'EHDAA pour certains codes. Ainsi en est-il de ceux ayant :

- des troubles envahissants du développement (code 50) : + 72,1%
- une déficience langagière (code 34) : + 53,8%
- des troubles relevant de la psychopathologie (code 53) : + 50,4%
- une déficience atypique (code 99) : + 46,2%

Pour la même période, un accroissement moins marqué, mais relativement important, s'est produit parmi les élèves ayant :

- une déficience motrice légère ou organique (code 33) : + 24,5%

La figure 27 montre aussi de petites fluctuations pour certains autres codes qui peuvent être vues comme une hausse de 2002-2003 à 2005-2006 : il s'agit des élèves ayant :

- une déficience intellectuelle profonde (code 23) : + 9,2%
- une déficience motrice grave (code 36) : + 6,4%
- des troubles graves du comportement et faisant l'objet d'une entente MELS-MSSS (code 13) : + 5,6%
- une déficience visuelle (code 42) : + 3,0%

Enfin, de 2002-2003 à 2005-2006, il y a eu une diminution des nombres d'élèves ayant :

- une déficience intellectuelle légère, mais reconnus handicapés (code 98) : - 17,3%
- des troubles graves du comportement, sans entente MELS-MSSS (code 14) : - 16,2%
- une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24) : - 4,7%
- une déficience auditive (code 44) : - 2,2%

Les résultats reliés à l'indicateur 23 montrent donc que le pourcentage d'EHDAA a augmenté d'année en année. En 2005-2006, il s'établissait à 16% de l'effectif des élèves du Québec au préscolaire, au primaire et au secondaire dans le secteur public de l'éducation, et à 16,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon. Massivement, les EDAA sans code représentent la plus grande partie des EHDAA: plus de quatre sur cinq sont des EDAA sans code. Les autres EHDAA (soit un sur cinq) ont des codes de difficulté ou de handicap et, dans les commissions scolaires de l'échantillon, les plus nombreux parmi ces élèves sont, par ordre décroissant de leur nombre, ceux qui ont une déficience langagière (code 34), des troubles envahissants du développement (code 50), des troubles graves de comportement et sont sous entente MELS-MSSS (code 13), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24) et, finalement, une déficience motrice légère ou organique (code 33).

Indicateur 24) % de communautés culturelles (selon la langue parlée au domicile)

Dans le rapport d'étape (mai 2006), la notion de communauté culturelle a été définie par le fait que l'élève soit né ailleurs qu'au Québec ou que ceux nés au Québec n'aient ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. En outre, les données présentées à cet effet pour l'indicateur 24 dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 38) signalaient des nombres d'élèves de diverses communautés culturelles et non des nombres ou des pourcentages de communautés culturelles en tant que telles.

Or, dans un des questionnaires adressés aux directions des 54 écoles de l'échantillon, une question leur demandait le nombre de communautés culturelles représentées par les élèves de leur école. Les résultats sont présentés au tableau 58 pour 44 écoles qui ont fourni de l'information à ce sujet. Ils montrent que, dans la grande majorité de ces écoles, il y a des élèves de communautés culturelles autres que celle des élèves francophones ou anglophones nés au Québec. Ces résultats sont complétés par ceux présentés au tableau 59 qui ont été constitués à partir des réponses données par les directions des écoles de l'échantillon à des questions sur le nombre d'élèves dont la langue parlée au domicile est autre que le français ou l'anglais. Les résultats présentés au bas du tableau 59 indiquent que, selon les données fournies par les directions d'école, il y a 119,5 élèves, en moyenne par école, dans ce cas (dans 44 des 54 écoles de l'échantillon). Pour la moitié d'entre eux, il s'agit de l'anglais, puisqu'en moyenne par école, il n'y a que 54,8 élèves qui ne parlent ni le français ni l'anglais au domicile (dans 47 des 54 écoles de l'échantillon, tableau 58).

Le rapport d'étape (mai 2006, p. 38) mentionnait les nombres et les pourcentages des élèves de diverses communautés culturelles pour 2002-2003. Celles-ci étaient définies selon le lieu de naissance hors Québec ou la langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Or, les élèves qui parlent une langue autochtone au domicile ne font pas partie de ce qui est sous-entendu ici par la notion de «communautés culturelles». En effet, celle-ci veut faire référence aux élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire, nés à l'extérieur du Canada (première génération) ou bien nés au Canada (deuxième génération) mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais.

Tableau 58. Répartition en 2006-2007 de 44 des 54 écoles de l'échantillon par nombre de communautés culturelles autres que celle des élèves francophones ou anglophones nés au Québec

Nombre de communautés culturelles autres	Nombre d'écoles	% d'écoles (n = 44)
Aucune	8	18,2%
1 ou 2	6	13,6%
3 ou 4	10	22,7%
5 ou 6	4	9,1%
7 ou 8	2	4,5%
8 ou 9	0	0
10 à 14	2	4,5%
15 à 19	3	6,8%
20 à 24	0	0
25 à 29	0	0
30 à 34	2	4,5%
35 et plus	7	15,9%

Tableau 59. Répartition des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves dont la langue parlée au domicile est autre que le français ou l'anglais, en 2006-2007

Nombre d'élèves qui parlent, au domicile, une autre langue que le français	Nombre d'écoles (n=47)	% d'écoles	Nombre d'élèves qui parlent, au domicile, une autre langue que le français ou l'anglais	Nombre d'écoles (n=44)	% d'écoles
Aucun	8	17,0%	**Aucun**	10	22,7%
1 à 25	20	42,5%	**1 à 25**	22	50,0%
26 à 50	2	4,3%	**26 à 50**	2	4,5%
51 à 75	3	6,4%	**51 à 75**	2	4,5%
76 à 100	1	2,1%	**76 à 100**	2	4,5%
101 à 125	0	0	**101 à 125**	0	0
126 à 150	0	0	**126 à 150**	1	2,3%
151 à 175	1	2,1%	**151 à 175**	1	2,3%
176 à 200	2	4,3%	**176 à 200**	0	0
201 à 300	1	2,1%	**201 à 300**	1	2,3%
301 à 400	5	10,6%	**301 à 400**	1	2,3%
401 à 500	0	0	**401 à 500**	1	2,3%
501 à 600	2	4,3%	**501 à 600**	0	0
601 et plus	2	4,3%	**601 et plus**	1	2,3%
Moyenne, par école, d'élèves parlant au domicile une langue autre que le français *(écart-type)*	119,5 *(206,1)*		**Moyenne, par école, d'élèves parlant au domicile une langue autre que le français ou l'anglais** *(écart-type)*	54,8 *(127,5)*	

Les résultats présentés au tableau 60 (nombres d'élèves issus de l'immigration) et à la figure 28 (pourcentages de ces élèves) pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon et pour l'ensemble de celles du Québec tiennent compte de cette conception. Ils montrent l'évolution dans le temps des nombres et des pourcentages d'élèves issus de l'immigration et appartenant donc à diverses communautés culturelles telles qu'entendues ici. Cependant, les informations ayant servi à produire ces résultats viennent des bases de données du MELS qui, à partir de 2003-2004, a modifié sa définition qui permettait d'établir les données nécessaires pour constituer nos résultats. Ceux-ci sont donc présentés au tableau 60 et à la figure 28 en fonction de l'ancienne définition pour la période allant de 1998-1999 à 2005-2006, mais aussi en fonction de la nouvelle, à partir de 2003-2004.

En s'en tenant aux résultats produits en fonction de l'ancienne définition, la figure 28 permet de constater que le pourcentage des élèves issus de l'immigration s'est régulièrement accru de 1998-1999 à 2005-2006, passant de 16,1% à 19,1% dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 11,1% à 13,6% à l'échelle de la province. Or, une partie de cette augmentation est attribuable à la diminution des effectifs d'élèves, car les pourcentages sont calculés par rapport à ces effectifs. En effet, durant la même période, l'effectif d'élèves des 19 commissions scolaires est passé de 401 868 élèves à 380 051; pendant ce temps au Québec, il passait de 1 027 700 à 957 909 élèves. Pour les 19 commissions scolaires, cela représente une diminution de 5,4% en 2005-2006 comparé à 1998-1999; à l'échelle du Québec, cette diminution est de 6,7%. Il n'en demeure pas moins que le nombre brut d'élèves issus de l'immigration a augmenté d'année en année, tel que le montre le tableau 60.

Les résultats obtenus en fonction de la nouvelle définition du MELS montrent eux aussi cette augmentation annuelle de 2003-2004 à 2005-2006. Ainsi, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration, tel que calculé selon la nouvelle définition du MELS, est passé de 21,6% en 2003-2004 à 22,7% en 2005-2006 dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon, et de 15,4% à 16,5% dans celles de l'ensemble du Québec (figure 28). Cette augmentation est, elle aussi, partiellement due à la diminution des effectifs d'élèves : ceux-ci sont passés de 389 447 en 2003-2004 à 380 051 en 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon, pour une baisse de 2,4%. Pendant ce temps, l'effectif d'élèves des 72 commissions scolaires du Québec passait de 983 786 à 957 905, ce qui correspond à une diminution de 2,6% en 2005-2006 par rapport à 2003-2004. Il n'en demeure pas moins que le nombre brut d'élèves issus de l'immigration a augmenté de 2003-2004 à 2005-2006.

Tableau 60. Nombre d'élèves des communautés culturelles (issus de l'immigration), de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et celles du Québec

	En vertu de l'ancienne définition, nombre d'élèves issus de l'immigration		En vertu de la nouvelle définition, nombre d'élèves issus de l'immigration	
	Dans les 19 comm. scol. de l'échantillon	Dans les 72 comm. scolaires du Québec	Dans les 19 comm. scol. de l'échantillon	Dans les 72 comm. scolaires du Québec
1998-1999	64 610	113 794		
1999-2000	64 915	115 431		
2000-2001	65 740	116 928		
2001-2002	67 214	119 612		
2002-2003	69 736	123 785		
2003-2004	70 972	126 161	84 007	151 155
2004-2005	71 717	128 039	85 474	155 034
2005-2006	75 569	129 940	86 267	157 984

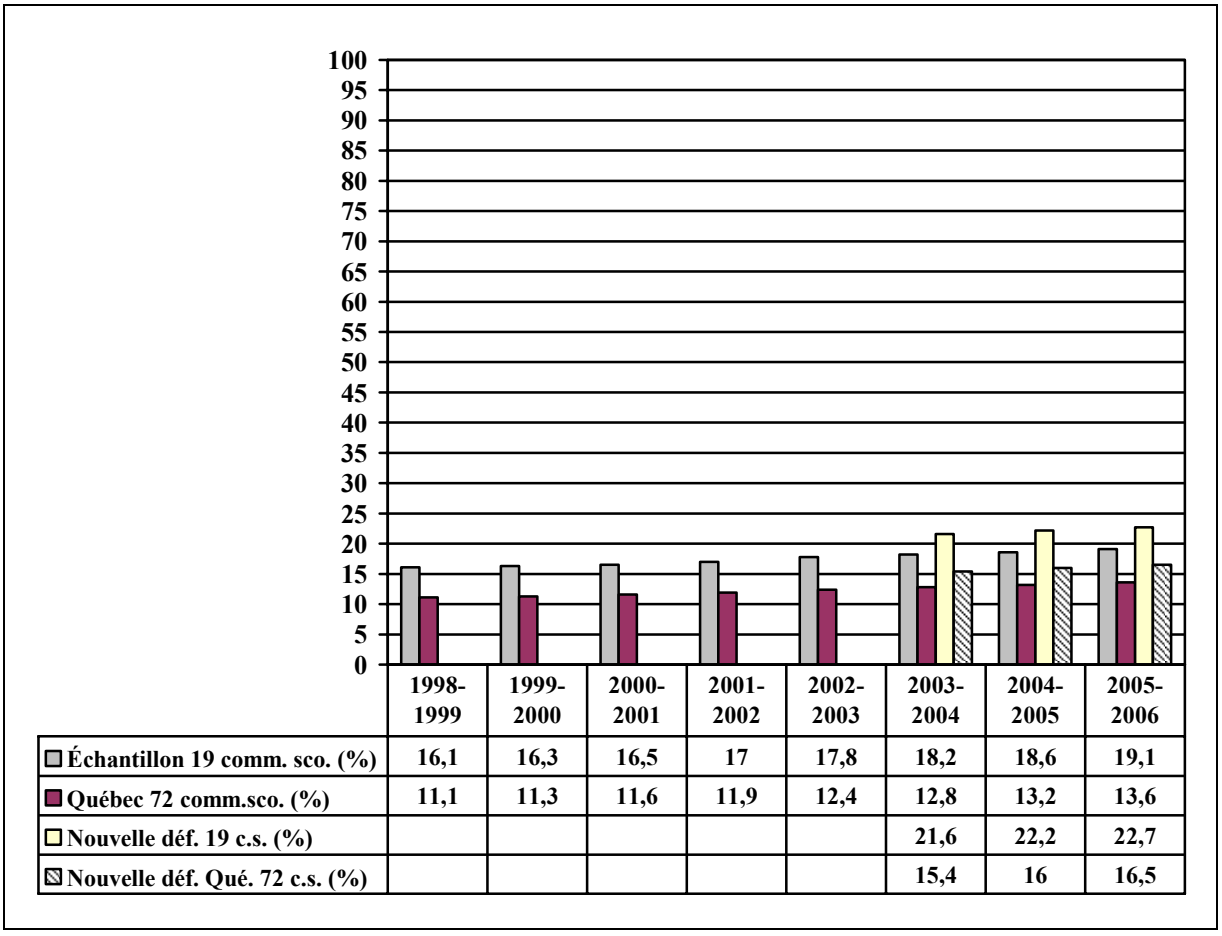


Figure 28. % d'élèves issus de l'immigration (appartenant donc à diverses communautés culturelles)*

* Les pourcentages ont été calculés en fonction des effectifs scolaires présentés précédemment (au tableau 55 : nombre d'élèves annuellement pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon et pour les 72 du Québec).

Indicateur 25) % de nouveaux immigrants (% des enfants bénéficiant des mesures d'accueil)

L'indicateur 25 fait référence aux nouveaux immigrants, plus particulièrement aux élèves qui bénéficient de mesures d'accueil, notamment d'un soutien à l'apprentissage du français. Le rapport d'étape (mai 2006, p. 39) présentait certaines données à cet égard pour l'année 2002-2003, en montrant, entre autres, qu'il y avait des élèves nouveaux immigrants bénéficiant de ces mesures d'accueil dans 11 des 19 commissions scolaires de l'échantillon et que leur pourcentage variait d'une commission scolaire à l'autre. Selon les données pour 2002-2003 disponibles au moment de produire le rapport d'étape, près des trois quarts (74%) des élèves nouveaux immigrants des commissions scolaires québécoises se trouvaient dans celles de notre échantillon.

Dans un des questionnaires adressés aux directions d'école, des questions leur demandaient le nombre d'élèves nés ailleurs qu'au Québec ou au Canada, ainsi que celui des élèves de leur école qui étaient nouveaux arrivants ou nouveaux immigrants en 2006-2007. Les résultats obtenus à partir de ces données (fournies par 43 des 54 directions d'école) sont présentés aux tableaux 61 et 62. Les nombres et les pourcentages d'élèves qui bénéficient des mesures d'accueil sont présentés ensuite.

Les résultats exposés aux tableaux 61 et 62 indiquent que 14% des 43 écoles qui ont fourni l'information nécessaire n'ont pas, en 2006-2007, d'élèves nés à l'extérieur du Québec ou du Canada (tableau 61) et plus des deux tiers (67,4%) n'ont aucun élève qui soient des nouveaux immigrants en 2006-2007. En moyenne par école, il y a toutefois 53,7 élèves nés à l'extérieur du Québec et 43,2 à l'extérieur du Canada, alors que ces écoles comptent, en moyenne, 10,3 nouveaux immigrants par école.

L'autre partie des données reliées à l'indicateur 25 provient des bases de données du MELS. Elles permettent de produire les résultats sur les élèves nouveaux immigrants bénéficiant des mesures d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français dans les commissions scolaires de l'échantillon ainsi que dans celles de l'ensemble du Québec.

Tableau 61. Répartition en 2006-2007 des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves nés à l'extérieur du Québec et du Canada

Nombre d'élèves nés à l'extérieur du Québec	Nombre d'écoles (n=43)	% d'écoles	Nombre d'élèves nés à l'extérieur du Canada	Nombre d'écoles (n=43)	% d'écoles
Aucun	6	14,0%	**Aucun**	6	14,0%
1 à 10	16	37,1%	**1 à 10**	20	46,5%
11 à 20	5	11,6%	**11 à 20**	4	9,3%
21 à 30	2	4,7%	**21 à 30**	0	0
31 à 40	0	0	**31 à 40**	2	4,7%
41 à 50	1	2,3%	**41 à 50**	1	2,3%
51 à 60	2	4,7%	**51 à 60**	1	2,3%
61 à 70	0	0	**61 à 70**	1	2,3%
71 à 80	2	4,7%	**71 à 80**	1	2,3%
81 à 100	2	4,7%	**81 à 100**	2	4,7%
101 à 150	1	2,3%	**101 à 150**	1	2,3%
151 à 200	3	7,2%	**151 à 200**	2	4,7%
Plus de 200	3	7,2%	**Plus de 200**	2	4,7%
Moyenne, par école, d'élèves nés à l'extérieur du Québec ***(écart-type)***	53,7 *(99,4)*		**Moyenne, par école, d'élèves nés à l'extérieur du Canada** ***(écart-type)***	43,2 *(92,4)*	

Tableau 62. Répartition des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves nouveaux immigrants en 2006-2007

Nombre d'élèves nouveaux immigrants en 2006-2007	Nombre d'écoles (n=43)	% d'écoles
Aucun	29	67,4%
1 à 5	9	20,9%
6 à 20	0	0
21 à 50	1	2,3%
51 à 70	1	2,3%
71 à 90	1	2,3%
91 à 100	1	2,3%
101 à 150	0	0
Plus de 150	1	2,3%
Moyenne, par école, d'élèves nouveaux immigrants en 2006-2007 ***(écart-type)***	10,3 *(31,5)*	

Afin d'interpréter correctement ces résultats, il convient de tenir compte des remarques suivantes. D'abord, il faut dire que l'élève qui bénéficie de mesures d'accueil et de soutien en français doit remplir les conditions suivantes : il est non francophone et inscrit pour la première fois à l'enseignement du français; sa connaissance du français ne lui permet pas de suivre, sans soutien, ses cours dans une classe régulière (c'est-à-dire, une classe qui n'est pas une classe d'accueil pour immigrants); il est inscrit dans une école où toutes les activités pédagogiques et administratives se font en français; il ne participe pas à un programme d'échanges d'élèves. Ensuite, il faut noter que lorsque les données nous ont été transmises par le MELS, elles n'indiquaient pas le nombre de ces élèves lorsqu'il est très petit dans une commission scolaire de l'échantillon (de 1 à 9 élèves) afin de protéger leur anonymat; ceci a des implications sur la précision et l'exactitude des résultats obtenus. Enfin, ce ne sont pas toutes les commissions scolaires québécoises qui peuvent recevoir ces nouveaux arrivants pour leur offrir les mesures d'accueil et de soutien en français. Ainsi en est-il des commissions scolaires anglophones et de celles à statut particulier.

Les résultats concernant les nouveaux immigrants bénéficiant de mesures d'accueil et de soutien en français sont donc produits en fonction de 17 des 19 commissions scolaires de notre échantillon et de 60 des 72 commissions scolaires du Québec. Ils sont présentés au tableau 63. Ces résultats situent autour de 2% de l'effectif total d'élèves la proportion de nouveaux immigrants bénéficiant de mesures d'accueil et de soutien dans l'apprentissage du français dans les 17 commissions scolaires de l'échantillon (sur 19). Ce pourcentage se situe autour de 1% à l'échelle du Québec, pour les 60 commissions scolaires concernées (sur 72). Au fil du temps, les pourcentages ont eu tendance à augmenter, mais une partie de cet accroissement est attribuable à la baisse des effectifs d'élèves dans les commissions scolaires concernées de 1998-1999 à 2005-2006 (tableau 63).

4.2 Les résultats sur les caractéristiques des élèves mis en parallèle avec le texte de la Politique

Quelques passages de la *Politique de l'adaptation scolaire* font allusion aux caractéristiques des élèves en mettant deux aspects en relief, à savoir : les proportions d'EHDAA et leur répartition filles-garçons. Les résultats seront donc mis en parallèle avec l'énoncé de *Politique* en fonction de ces deux aspects.

Tableau 63. Nombre et % d'élèves nouveaux immigrants qui bénéficient de mesures d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, de 1998-1999 à 2005-2006

	Dans l'échantillon: pour les 17 commissions scolaires concernées (sur 19)			Au Québec: pour les 60 commissions scolaires concernées (sur 72)		
	Nombre d'élèves nouveaux immigrants ayant du soutien pour l'apprentissage du français*	Total des effectifs d'élèves	% d'élèves nouveaux immigrants ayant du soutien pour l'apprentissage du français	Nombre d'élèves nouveaux immigrants ayant du soutien pour l'apprentissage du français	Total des effectifs d'élèves	% d'élèves nouveaux immigrants ayant du soutien pour l'apprentissage du français
1998-1999	5 566 à 5606	327 971	1,7%	7 183	828 025	0,9%
1999-2000	5 257 à 5 313	326 170	1,6%	7 024	821 575	0,9%
2000-2001	5 566 à 5 614	324 423	1,7%	7 506	813 979	0,9%
2001-2002	6 032 à 6 072	322 354	1,9%	8 232	806 069	1,0%
2002-2003	6 787 à 6 819	332 014	2,0 à 2,1%	9 195	722 436	1,3%
2003-2004	6 479 à 6 535	320 318	2,0%	8 826	793 926	1,1%
2004-2005	6 595 à 6 611	317 374	2,1%	9 174	783 998	1,2%
2005-2006	6 600 à 6 624	312 989	2,1%	9 303	772 029	1,2%

***** Pour protéger l'anonymat des élèves, le MELS a transmis les données nécessaires pour les commissions scolaires de l'échantillon en masquant les chiffres lorsque le nombre d'élèves est plus petit que 10. Pour cette raison, deux totaux annuels sont présentés pour indiquer le nombre d'élèves nouveaux immigrants bénéficiant des mesures d'accueil et de soutien: le premier a été calculé en attribuant 1 comme valeur aux données masquées et le deuxième, en attribuant la valeur de 9. Cela a peu d'impact sur les pourcentages, excepté celui de 2002-2003 (de 2,0 à 2,1%)

i) Les proportions d'EHDAA

L'énoncé de *Politique* comporte les deux citations suivantes sur les nombres et les pourcentages d'EHDAA.

> Dans l'«Exposé de la situation» :
>
> *Les données de base les plus connues (...) utilisées par le Ministère ou par des partenaires (...)* [dont] *La répartition des élèves, les taux de déclaration des EHDAA* (…) *En 1997-98, au secteur public, 1 033 099 élèves étaient inscrits à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, dont 128 343 élèves, soit 12,42 p. 100 de l'effectif scolaire, étaient handicapés ou avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. De ce nombre, 115 333 élèves, soit 11,16 p. 100 de l'effectif scolaire, avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissages, et 13 011 élèves, soit 1,26 p. 100 de l'effectif, étaient handicapés.* p. 3 (cf. Annexe 2, #1)
>
> *(...) la grande majorité des élèves en adaptation scolaire est constituée d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (89,8 p. cent). Ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui constituent la majorité des EHDAA (66,7 p. cent), suivis des élèves ayant un trouble du comportement (19,3 p. 100). En ce qui concerne les élèves handicapés, ce sont les élèves ayant des déficiences multiples (2,3 p. cent) qui sont les plus nombreux et les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou profonde (2,1 p. cent).* p. 4 (cf. Annexe 2, #10)

La situation dépeinte par les deux citations est celle de 1997-1998. Or, les résultats présentés précédemment sur les différentes proportions d'EHDAA couvrent la période débutant en 1998-1999; ceux de cette année-là peuvent toutefois servir de point de repère par rapport aux indications fournies à cet effet dans l'énoncé de *Politique* pour 1997-1998.

Ainsi, l'extrait de la *Politique* estime à 1 033 099 élèves l'effectif total au préscolaire, au primaire et au secondaire dans le réseau public de l'éducation en 1997-1998. L'année suivante, il était de 1 027 700, selon les résultats obtenus pour l'indicateur 23 (tableau 55, 1998-1999). En 1997-1998, il y avait 12,42% d'EHDAA, selon la première des deux citations provenant de la *Politique*; en 1998-1999, ce pourcentage s'élevait à 12,7%, autant dans les 19 commissions scolaires de notre échantillon que dans l'ensemble de celles du Québec (indicateur 23, au tableau 55). Nos résultats indiquent aussi qu'en 2005-2006, l'effectif total d'élèves est passé à 957 909 élèves et le pourcentage d'EHDAA, à 16,0% à l'échelle du Québec et à 16,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon.

Ensuite, des éléments des deux citations de la *Politique* présentées précédemment décrivent la répartition des EHDAA avec code du MELS et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) sans code. Or, les 19 commissions scolaires de notre échantillon représentent bien l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Par conséquent, les résultats obtenus pour cet échantillon peuvent être utilisés pour comparer les pourcentages.

Ainsi, en 1998-1999, l'effectif total d'élèves des 19 commissions scolaires s'établissait à 401 868 élèves et le nombre d'EHDAA parmi eux était de 51 043, soit 12,7% de l'effectif d'élèves (indicateur 23, tableau 55). Parmi ces EHDAA, 7 157 étaient des EHDAA avec codes (13 à 99) et 43 886, des EDAA sans code; cela représente respectivement 1,8% et 10,9% de l'effectif total d'élèves des commissions scolaires de l'échantillon en 1998-1999 (indicateur 23, figure 25). Dans l'état de situation présenté dans l'énoncé de *Politique*, ces pourcentages étaient légèrement différents en 1997-1998 (en arrondissant : 1,3% et 11,2%, respectivement). Nos résultats permettent de constater qu'en 2005-2006, ils ont augmenté, mais il faut garder à l'esprit que les catégories d'EHDAA ont été redéfinies en 2000-2001. Les pourcentages sont de 3,0% pour les élèves des codes 13 à 99 (11 349 élèves) et de 13,8% pour les EDAA sans code (52 446 élèves) en 2005-2006, par rapport à un effectif total de 380 051 élèves dans les commissions scolaires de l'échantillon (tableau 55 et figure 25).

La deuxième des deux citations tirées de l'énoncé de *Politique* indique que 89,8% des EHDAA étaient des EDAA sans code du MELS. Nos résultats montrent que ce pourcentage s'élevait à 86,0% en 1998-1999, les autres EHDAA (avec code) constituant donc, cette année-là, 14,0% des EHDAA. Selon nos résultats pour l'indicateur 23, le pourcentage d'EDAA sans code est demeuré au-dessus de 80% dans les années suivantes. En 2005-2006, il était de 82,2% des EHDAA, mais celui-ci ne peut pas être comparé avec précision avec les pourcentages annuels précédant la redéfinition des catégories d'EHDAA en 2000-2001 (figure 26).

La deuxième citation donne aussi des indications sur les catégories les plus nombreuses d'EHDAA. Elles sont difficilement comparables à nos résultats puisque, contrairement à ceux-ci, les pourcentages d'élèves en difficulté d'apprentissage indiqués dans la citation extraite de la *Politique* sont présentés séparément de ceux des élèves en difficulté d'adaptation.

Toutefois, nos résultats permettent de dire que les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sans code du MELS constituent clairement le groupe le plus considérable. Parmi les autres, les EHDAA (avec code) les plus nombreux en 1998-1999 étaient ceux qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24), suivis par ceux ayant des troubles du comportement et bénéficiant d'une entente MELS-MSSS (code 13); ces deux catégories se démarquent assez nettement des autres par le nombre d'élèves qui les constituent (indicateur 23, tableau 57) et elles se retrouvent aussi parmi les plus nombreuses indiquées dans l'énoncé de *Politique* pour les EHDAA ayant un code de difficulté ou de handicap. Selon nos résultats pour 2005-2006, les élèves qui ont une déficience langagière (code 34) forment la catégorie la plus nombreuse des EHDAA qui ont un code (indicateur 23, tableau 57); viennent ensuite les élèves qui ont des troubles envahissants du développement (code 50), puis, ceux qui ont des troubles graves du comportement et qui bénéficient d'une entente MELS-MSSS (code 13) et ceux qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24), suivis par ceux qui ont une déficience motrice légère ou organique (code 33).

Les autres citations relevées dans l'énoncé de *Politique* reliées aux caractéristiques des élèves témoignent d'un intérêt, voire d'une préoccupation, pour les proportions de filles et de garçons parmi les EHDAA. Il en question ci-dessous.

ii) Les proportions de filles et de garçons parmi les EHDAA

L'énoncé de *Politique* accorde de l'importance à la situation des garçons à l'école. Les quatre citations suivantes, repérées dans le texte de la *Politique*, en témoignent.

Dans l'«Exposé de la situation» :

(…) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés. p. 3-4 (cf. Annexe 2, #6)

La proportion de garçons chez les élèves handicapés, mais surtout chez les élèves en difficulté, est très élevée. p. 9 (cf. Annexe 2, #30)

Suite à la page suivante…

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action»

(…) les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles parmi les élèves handicapés ou en difficulté et (…) il faudra en tenir compte dans la recherche de nouveaux modes d'intervention. p. 19 (cf. Annexe 2, #55)

Les garçons sont fortement représentés chez les élèves qui ont une difficulté relative au comportement ou à l'apprentissage et aussi chez certaines catégories d'élèves handicapés. Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire, par exemple, l'écart observé dans la réussite scolaire. p. 29 (cf. Annexe 2, #94)

À l'époque où la *Politique* a été rédigée, elle répondait à une préoccupation alors grandissante pour la situation des garçons à l'école. Même si aucun indicateur de la présente évaluation ne porte sur ce sujet, la description des élèves ayant participé à la présente évaluation permet de faire les constatations suivantes à propos de la proportion de garçons et de filles parmi les élèves et, en particulier, parmi les EHDAA (au chapitre II, tableau 5).

Ainsi, en 2006-2007, parmi les 795 élèves répartis dans 50 écoles de notre échantillon, 44,8% étaient des filles et 55,2%, des garçons. Parmi eux, il y avait 493 EHDAA dont 36,1% sont des filles et 63,9%, des garçons. En comparaison avec les autres élèves, le pourcentage de garçons est nettement plus élevé parmi les EHDAA. En effet, parmi les autres élèves, 41,1% étaient des garçons et 58,9%, des filles. Cette situation démontre donc que les propos tenus à ce sujet dans l'énoncé de *Politique* sont encore d'actualité : il y a une plus grande proportion de garçons que de filles parmi les EHDAA.

iii) Les élèves de diverses communautés culturelles

La place des diverses communautés culturelles est aujourd'hui un sujet d'actualité. Celles des élèves font partie des sujets abordés dans la présente évaluation (indicateurs 23, 24 et 25), mais elles ne sont pas évoquées dans le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire*. Ce n'était probablement pas nécessaire dans ce cadre à l'époque où la *Politique* a été rédigée. Aujourd'hui, ce sujet figure toutefois parmi les considérations importantes dans les milieux de l'éducation scolaire et dans la société québécoise.

Selon nos résultats, il y avait en 2005-2006 presqu'autant, sinon plus, d'élèves issus de l'immigration, soit 16,5% des élèves de l'ensemble des commissions scolaires du Québec et 22,7% dans celles de notre échantillon (figure 28), qu'il y avait d'EHDAA, soit 16,0% et 16,8% respectivement dans les commissions scolaires québécoises et dans celles de l'échantillon (figure 24). De plus, nos résultats ont indiqué que la majorité des écoles de l'échantillon comptaient des élèves dont la langue parlée au domicile n'est ni le français, ni l'anglais, laissant ainsi supposer qu'ils appartiennent à des communautés culturelles autres que celles de la majorité de la population québécoise (tableau 59). En comparaison du nombre d'élèves de communautés culturelles minoritaires au Québec, la proportion annuelle de ceux qui bénificient des services d'accueil, principalement d'un soutien dans l'apprentissage du français, est relativement faible (tableau 63).

Compte tenu de leur récente arrivée au pays ou de l'écart entre leurs caractéristiques culturelles et celles qui prévalent dans les écoles québécoises, ces élèves doivent faire plus d'effort que les autres pour *s'adapter* à l'école québécoise, ne fût-ce que culturellement. Or, la notion *d'adaptation* scolaire qui ressort des propos paraissant dans l'énoncé de *Politique* fait référence aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation sociale et à leur prévention, ainsi qu'aux handicaps des élèves, et non aux différences culturelles.

Il y a là matière à réflexion : ces élèves de diverses communautés culturelles minoritaires devraient-ils être considérés de ce fait en «adaptation» à l'école? Répondre par l'affirmative signifie que des ajustements soient apportés en conséquence, que ce soit dans la *Politique de l'adaptation scolaire* ou par d'autres voies, afin ce mieux rendre compte de cette préoccupation pour l'*adaptation* envisagée sous un angle socioculturel.

5. Les caractéristiques de l'école

Trois (3) indicateurs représentent le domaine des caractéristiques de l'école dans le champ des ressources éducatives (cf. figure 1). Ils sont présentés à tour de rôle avec les résultats qui les concernent.

5.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 26) Nombre d'élèves par école (incluant le préscolaire, i.e. maternelle 4 et 5 ans, possiblement par cycle du primaire)

Une des questions adressées aux directions d'école de l'échantillon leur demandait le nombre d'élèves dans l'école en 2006-2007, tel que l'exige l'indicateur 26. Les réponses obtenues de 51 des 54 directions d'école ont permis de produire les résultats présentés aux tableaux 64 et 65. Ceux du tableau 64 montrent que les deux tiers des écoles de l'échantillon (66,8%) comptent moins de 400 élèves. Ceci reflète la réalité de notre échantillon et probablement celle du Québec : il y a dans les deux cas davantage d'écoles primaires que d'écoles secondaires, mais ces dernières accueillent habituellement plus d'élèves que les premières. En effet, près des deux tiers des 51 écoles dont il est question au tableau 64 sont des écoles primaires. Les résultats présentés au tableau 65 précisent d'ailleurs les nombres respectifs d'écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et d'écoles spéciales parmi les 51 écoles. Il permet aussi de constater que les écoles primaires comptent, en moyenne, 312 élèves par école et les écoles secondaires, presque trois fois plus, soit 819. Il montre également que les écoles primaires-secondaires et les écoles spéciales comptent moins d'élèves, soit respectivement 272 élèves par école, en moyenne, pour les premières et 168 pour les dernières. Au total, les 51 écoles ont, en moyenne, 390 élèves par école, ce nombre variant de 53 à 1 533 élèves selon les écoles.

En complément d'information sur les effectifs d'élèves, le tableau 66 présente les nombres d'élèves par ordre d'enseignement dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans les 72 du Québec pour la période allant de 1998-1999 à 2005-2006. Il est intéressant d'y constater qu'en 2005-2006, la diminution des effectifs d'élèves n'avait pas encore atteint le secondaire où les nombres d'élèves ont augmenté au fil du temps. Mais pris globalement, l'ensemble des effectifs d'élèves accuse une baisse en 2005-2006 par rapport à 1998-1999 : -5,4% dans l'échantillon des 19 commissions scolaires et -6,8% à l'échelle du Québec.

Tableau 64. Répartition des écoles de l'échantillon par nombre d'élèves en 2006-2007

Pour 51 des 54 écoles, les écoles qui comptent…	Nombre d'écoles (n=51)	% d'écoles
… moins de 100 élèves	5	9,8%
… de 100 à 199 élèves	9	17,7%
… de 200 à 299 élèves	11	21,6%
… de 300 à 399 élèves	9	17,7%
… de 400 à 499 élèves	3	5,9%
… de 500 à 599 élèves	7	13,7%
… de 600 à 699 élèves	0	0
… de 700 à 799 élèves	3	5,9%
… de 800 à 899 élèves	1	2,0%
… de 900 à 999 élèves	0	0
… 1000 élèves et plus	3	5,9%

Tableau 65. Nombre d'élèves en 2006-2007 dans 51 des 54 écoles de l'échantillon

	Pour 32 écoles préscolaires-primaires	Pour 10 écoles secondaires	Pour 2 écoles primaires-secondaires	Pour 7 écoles spéciales	Pour l'ensemble des 51 écoles
Nombre d'élèves	9 983	8 187	544	1 174	19 888
Moyenne d'élèves par école	312	819	272	168	390
Étendue des nombres d'élèves	De 53 à 722	De 202 à 1533	*	De 55 à 430	De 53 à 1533
Écart-type *(et médiane)*	165 *(283,5)*	436 *(741,5)*	*	126 *(139,0)*	318 *(301,0)*

*Comme il n'y a que deux écoles primaires-secondaires dans l'échantillon, l'étendue des nombres d'élèves ne peut pas être présentée ici, car cela pourrait permettre d'identifier ces écoles, ce qui serait contraire à certaines règles de protection de l'anonymat appliquées dans cette évaluation.

Tableau 66. Nombre d'élèves dans les écoles des 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans les 72 du Québec, de 1998-1999 à 2005-2006, par ordre d'enseignement et au total

	Nombre d'élèves dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon				Nombre d'élèves dans les 72 commissions scolaires du Québec			
	Au préscolaire	Au primaire	Au secondaire	Total	Au préscolaire	Au primaire	Au secondaire	Total
1998-1999	41 758	210 956	149 154	401 868	103 109	538 389	386 202	1 027 700
1999-2000	40 906	212 983	145 443	399 332	99 953	544 450	375 125	1 019 528
2000-2001	40 235	214 205	142 924	397 364	97 514	546 438	367 133	1 011 085
2001-2002	38 953	213 646	141 832	394 431	95 524	543 547	363 817	1 002 888
2002-2003	37 316	210 401	144 789	392 506	91 397	533 270	370 303	994 970
2003-2004	35 820	205 207	148 420	389 447	86 703	517 996	379 087	983 786
2004-2005	35 104	198 374	152 167	385 645	85 002	498 359	388 880	972 241
2005-2006	34 512	191 134	154 405	380 051	83 999	478 772	395 138	957 909
Différence en % de 1998-1999 à 2005-2006	- 17,4%	-9,4%	+3,5%	-5,4%	-18,5%	-11,1%	+2,3%	-6,8%

Indicateur 27) Région administrative

L'indicateur 27 suggère de produire des résultats qui permettent de situer sur le territoire québécois les 19 commissions scolaires et les 54 écoles de l'échantillon. Afin de protéger l'anonymat des institutions ou des établissements qui ont participé à l'évaluation, l'information concernant cet indicateur restera globale.

Les 19 commissions scolaires de l'échantillon sont réparties entre 13 des 17 régions administratives définies par le MELS. Elles couvrent donc une très grande partie du territoire québécois. Parmi ces 13 régions administratives, neuf (9) comprennent une des commissions scolaires de l'échantillon et les 10 autres commissions scolaires sont réparties entre quatre (4) autres régions administratives, chacune comptant deux (2) ou trois (3) commissions scolaires de l'échantillon.

Les 54 écoles de l'échantillon se répartissent entre 11 des 17 régions administratives, de la manière suivante (tableau 67, ci-dessous). Les régions administratives y sont représentées par des lettres afin de ne pas donner d'indications permettant d'identifier les commissions scolaires ou les écoles.

Tableau 67. Répartition des 54 écoles de l'échantillon dans 11 régions administratives

Nombre d'écoles (n=54)	Régions administratives (n=11)
1	A
2	B
2	C
2	D
3	E
3	F
3	G
4	H
8	I
8	J
18	K

Indicateur 28) Type de milieu (centre urbain vs région)

Parmi les informations présentées au chapitre I (p. 6), certaines mentionnaient que six (6) des 19 commissions scolaires de l'échantillon sont considérées urbaines et les 13 autres, non urbaines ou en région. «Urbain» signifie *grosso modo* une localisation dans un grand centre urbain ou à proximité et la possibilité de bénéficier des caractéristiques des centres urbains (faible distance, accès fréquents et faciles au centre urbain, utilisation de ses services de tous ordres, etc.).

Or, l'échantillon des 54 écoles se divise nettement en deux. En effet, 27 d'entre elles (50%) se situent en milieu urbain ou à proximité et les autres, en milieu non urbain, tel que défini plus haut.

5.2 Les résultats sur les caractéristiques de l'école mis en parallèle avec le texte de la Politique

Le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* n'évoque pas les caractéristiques de l'école sous les angles de l'effectif d'élèves (indicateur 26), de la région administrative de l'école (indicateur 27) ou de sa localisation urbaine ou non urbaine (indicateur 28). Cette omission est normale, car une politique à l'échelle d'un État ne peut projeter qu'une vision macroscopique des choses, tandis que les caractéristiques des écoles se situent sur un plan beaucoup plus particulier du système éducatif.

À défaut de se particulariser en fonction des caractéristiques locales écoles, la *Politique de l'adaptation scolaire* pourrait néanmoins tenir compte des ordres d'enseignement vus sous l'angle de la quantité et de la répartition des élèves par ordre d'enseignement. Cela donnerait un aperçu du poids relatif de la tâche des écoles précolaires-primaires et secondaires dans le système scolaire public. Nos résultats indiquent qu'en 1998-1999, le réseau public de l'éducation comptait 10,4% de ses élèves au préscolaire, 52,5% au primaire et 37,1% au secondaire; en 2005-2006, il y avait 9,1% des élèves au préscolaire, 50,3% au primaire et 40,6% au secondaire (indicateur 26, tableau 66).

Cette évolution des populations scolaires permet de déceler une tendance et, éventuellement, de la quantifier : avec les années, le secondaire devient plus imposant dans le réseau scolaire public au détriment du préscolaire et du primaire. La diminution des effectifs d'élèves au secondaire devrait se produire dans environ cinq ou six ans, c'est-à-dire lorsque les enfants actuellement au début du préscolaire-primaire arriveront au secondaire. Entre-temps, la proportion d'élèves du secondaire continuera à s'accroître dans la population scolaire. Cette indication est importante, notamment par rapport aux coûts unitaires (par élève) comme ceux présentés pour les indicateurs 1 à 5 et 15. Ceux du secondaire étant généralement plus élevés que ceux du préscolaire-primaire (par exemple, voir à l'indicateur 1 : coûts par élève pour l'enseignement et la formation par ordre d'enseignement), il est fort probable que l'économie anticipée avec la baisse des effectifs scolaires au Québec ne soit pas proportionnelle à cette diminution globale d'élèves. Les dépenses totales pourraient ne diminuer que légèrement dans les prochaines cinq ou six années, elles pourraient même augmenter lorsque la plus grande proportion des élèves sera au secondaire.

6. Les caractéristiques de la communauté

Un (1) indicateur a été retenu pour évoquer le domaine des caractéristiques de la communauté, dans le champ des ressources éducatives (cf. figure 1). Voici les résultats obtenus à son sujet.

6.1 Les résultats pour l'indicateur

Indicateur 29) Indice de défavorisation du milieu

Une partie des résultats reliés à l'indicateur 29 a été présentée dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 40 à 42). Ils montraient la répartition, pour 2002-2003 à 2004-2005, des écoles des 19 commissions scolaires de l'échantillon selon les niveaux socio-économiques des écoles. S'y ajoutent maintenant les résultats pour 2005-2006, ainsi que quelques corrections dans les nombres déjà présentés, mais aussi, les résultats obtenus à ce sujet pour les écoles de l'échantillon.

Deux types d'indice sont pris en considération pour établir le niveau de défavorisation socio-économique des écoles. D'abord, l'indice du seuil de faible revenu par école est basé sur «*la proportion de familles qui déclarent un revenu équivalent ou inférieur au seuil de faible revenu, établi par Statistique Canada, pour le territoire de résidence des familles*». Ensuite, l'indice de milieu socio-économique par école correspond à «*la proportion des mères sans diplôme, pour une pondération des deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération d'un tiers».* Ces deux indices ne s'appliquent pas aux écoles qui comptent moins de 30 élèves, ni à celles qui ont des ententes MELS-MSSS.

Ces définitions, les indices calculés par école, ainsi que les rangs déciles des écoles en fonction des indices sont présentés sur le site WEB du MELS (*Indice de milieu socio-économique par école…*). Suivant le calcul par école des deux indices, chacune des écoles se retrouve dans l'un ou l'autre des rangs déciles (ces rangs vont du 1er au 10^{è} rang). Plus l'indice de l'école est élevé, plus son rang décile est élevé et plus ce milieu est socio-économiquement faible ou défavorisé.

Comme les autres écoles du Québec, chacune des 868 à 882 écoles (ce nombre varie selon les années) des 19 commissions scolaires ou chacune des 54 écoles de notre échantillon occupe une position parmi les rangs déciles provinciaux résultant du calcul des deux indices. De manière à simplifier ici la présentation des résultats, les déciles ont été regroupés deux à deux pour produire des cinquièmes ou «quintiles». Par définition, il y a théoriquement, pour l'ensemble de la province, 20% des écoles dans chaque quintile. Le cinquième quintile correspond aux écoles des milieux les plus défavorisés socio-économiquement.

Le tableau 68 montre la répartition des écoles primaires et secondaires des 19 commissions scolaires de l'échantillon par quintile (ou cinquième) pour l'indice du seuil de faible revenu et pour celui «mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein», pour la période allant de 2002-2003 à 2005-2006. Le tableau 69 présente ces résultats pour notre échantillon de 54 écoles. Il faut noter que pour les écoles primaires-secondaires, les deux ordres d'enseignement sont pris séparément, comme s'il s'agissait de deux écoles.

Tableau 68. Répartition, selon les indices de défavorisation, des écoles primaires et secondaires des 19 commissions scolaires de l'échantillon, de 2002-2003 à 2005-2006

			1er cinquième		2è cinquième		3è cinquième		4è cinquième		5è cinquième		TOTAL Pri. + Sec.
			Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	Pri.	Sec.	
2002-2003	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	107	38	122	23	121	34	147	36	202	52	882 (100%)
		Sous-total (et %)	= 145 (16,4%)		= 145 (16,4%)		= 155 (17,6%)		= 183 (20,7%)		= 254 (28,8%)		
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	105	24	124	33	130	30	143	34	197	62	
		Sous-total (et %)	= 129 (14,6%)		= 157 (17,8%)		= 160 (18,1%)		= 177 (20,1%)		= 259 (29,4%)		
2003-2004	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	103	34	130	29	123	29	141	35	193	55	872 (100%)
		Sous-total (et %)	= 137 (15,7%)		= 159 (18,2%)		= 152 (17,4%)		= 176 (20,2%)		= 248 (28,4%)		
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	107	23	119	31	125	29	158	35	181	64	
		Sous-total (et %)	= 130 (14,9%)		= 150 (17,2%)		= 154 (17,7%)		= 193 (22,1%)		= 245 (28,1%)		
2004-2005	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	104	31	127	35	125	30	137	33	199	57	878 (100%)
		Sous-total (et %)	= 135 (15,4%)		= 162 (18,5%)		= 155 (17,7%)		= 170 (19,4%)		= 256 (29,2%)		
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	107	23	119	32	125	31	153	37	188	63	
		Sous-total (et %)	= 130 (14,8%)		= 151 (17,2%)		= 156 (17,8%)		= 190 (21,6%)		= 251 (28,6%)		
2005-2006	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	109	31	113	34	128	32	140	31	195	55	868 (100%)
		Sous-total (et %)	= 140 (16,1%)		= 147 (16,9%)		= 160 (18,4%)		= 171 (19,7%)		= 250 (28,8%)		
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	108	22	116	32	119	33	157	33	185	63	
		Sous-total (et %)	= 130 (15,0%)		= 148 (17,1%)		= 152 (17,5%)		= 190 (21,9%)		= 248 (28,6%)		

Tableau 69. Répartition des écoles de l'échantillon selon les indices de défavorisation, de 2002-2003 à 2005-2006

			1er cinquième	2è cinquième	3è cinquième	4è cinquième	5è cinquième	TOTAL*
2002-2003	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	7	10	12	21	9	59
		% d'écoles	11,9%	17,0%	20,3%	35,6%	15,3%	
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	9	15	11	7	13	55
		% d'écoles	16,4%	27,3%	20,0%	12,7%	26,6%	
2003-2004	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	8	12	9	16	11	56
		% d'écoles	14,3%	21,4%	16,1%	28,6%	19,6%	
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	9	13	11	10	13	
		% d'écoles	16,1%	23,2%	19,6%	17,9%	23,2%	
2004-2005	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	6	15	9	13	11	54
		% d'écoles	11,1%	27,8%	16,7%	24,1%	20,4%	
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	8	12	12	12	13	57
		% d'écoles	14,0%	21,1%	21,1%	21,1%	22,8%	
2005-2006	Indice : seuil de faible revenu	Nombre d'écoles	7	12	11	18	10	58
		% d'écoles	12,1%	20,7%	19,0%	31,0%	17,2%	
	Indice : mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein	Nombre d'écoles	8	12	11	13	13	57
		% d'écoles	14,0%	21,1%	19,3%	22,8%	22,8%	

***** Le total d'écoles varie pour une même année et durant toute la période de 1998-1999 à 2005-2006, pour les raisons suivantes. D'abord les indices de défavorisation ne peuvent pas être calculés pour une (1) des 54 écoles de l'échantillon qui ne remplit pas les conditions indispensables pour que ce calcul soit valable. Ensuite, sur les 53 autres, cinq (5) offrent à la fois le primaire et le secondaire dont trois (3) sont des écoles spéciales; chacune de ces écoles primaires-secondaires compte pour deux, car leurs indices sont calculés séparément pour le primaire et pour le secondaire; cependant, l'un ou l'autre des indices ou les deux indices de certaines des écoles primaires-secondaires n'ont pas pu être calculés soit pour le secondaire, soit pour le primaire, pour toutes les années ou pour certaines d'entre elles.

Les résultats présentés au tableau 68 montrent que le niveau socio-économique paraît relativement stable d'une année à l'autre parmi les écoles des 19 commissions scolaires de l'échantillon, du moins, en ce qui concerne la répartition des pourcentages d'écoles dans chacun des quintiles ou cinquièmes. Ensuite, ces résultats indiquent que d'année en année, de 28,1% à 29,4% des écoles des commissions scolaires de l'échantillon se trouvent dans les milieux les plus socio-économiquement défavorisés du Québec (cinquième quintile). Ce pourcentage varie de 0% à 92,9% selon la commission scolaire pour le premier indice (seuil de faible revenu), et de 0% à 100% pour le deuxième (mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein). À l'autre extrême, le pourcentage d'écoles en milieu socio-économique le moins défavorisé est inférieur à celui du cinquième quintile (premier quintile : de 15,4% à 16,4% des écoles pour le premier indice et de 14,6% à 15,0% des écoles pour le deuxième). Ce pourcentage varie selon la commission scolaire et l'année : il va de 0 à 50,0% des écoles pour l'indice du seuil de faible revenu et de 0 à 71,4% des écoles pour l'indice «mère sans diplôme et parents sans travail à temps plein».

Il semble donc y avoir de l'hétérogénéité au sein des 19 commissions scolaires quant au niveau socio-économique des milieux. Une tendance générale peut quand même être dégagée : une plus grande proportion d'écoles dans les commissions scolaires échantillonnées (28,1% à 29,4% des écoles) se situe dans les milieux les plus défavorisés du Québec, tandis qu'une plus petite proportion se retrouve dans les milieux les moins défavorisés (de 14,6% à 16,4% des écoles).

Quant aux écoles de notre échantillon, leur répartition par niveau de défavorisation socio-économique est montrée au tableau 69 par année et par indice. Les pourcentages indiqués dans ce tableau permettent de constater que le niveau socio-économique des écoles de l'échantillon est moins stable d'une année à l'autre, comparé à celui de l'ensemble des écoles des 19 commissions scolaires de l'échantillon (tableau 68), du moins en ce qui concerne la répartion des pourcentages d'écoles dans chacun des quintiles ou cinquièmes. Ensuite, les résultats pour les 19 commissions scolaires indiquent d'année en année que 28,1% à 29,4% de l'ensemble de leurs écoles se trouvent parmi les milieux les plus socio-économiquement défavorisés du Québec (cinquième quintile, tableau 68). Les pourcentages correspondants dans le cas des écoles de l'échantillon tendent à être inférieurs: ils vont de 15,3% à 26,6% selon les années (tableau 69).

À l'autre extrême, le pourcentage d'écoles en milieu socio-économique le moins défavorisé (premier cinquième) est inférieur à celui du cinquième quintile, tant dans l'ensemble des écoles des 19 commissions scolaires que dans les écoles de l'échantillon; dans le cas des 19 commissions scolaires, il y a, dans le premier cinquième, de 15,4% à 16,4% des écoles pour le premier indice et de 14,6% à 15,0% des écoles pour le deuxième indice (tableau 68); pour les écoles de l'échantillon, les pourcentages correspondants vont de 11,1% à 16,4% (tableau 69). Il y a donc des similitudes entre les écoles de l'échantillon et l'ensemble de celles des 19 commissions scolaires.

La tendance générale qui se dégage des résultats du tableau 68 concernant l'ensemble des écoles des 19 commissions scolaires est aussi observable dans les résultats du tableau 69 concernant les écoles de l'échantillon. Une plus grande proportion d'écoles se situe dans les milieux les plus défavorisés du Québec, tandis qu'une plus petite proportion se retrouve dans les milieux les moins défavorisés.

6.2 Les résultats sur les caractéristiques de la communauté mis en parallèle avec le texte de la Politique

Le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* ne fait pas référence aux niveaux socio-économiques des écoles (indicateur 29). Il fallait s'y attendre puisque la perspective générale normalement adoptée pour exposer une politique d'État en éducation ne se prête pas à la présentation de caractéristiques spécifiques aux écoles. Il serait néanmoins pertinent de rendre compte de la situation socio-économique des EHDAA, que ce soit dans la *Politique de l'adaptation scolaire* ou par une autre voie, car les EHDAA vivent dans un milieu familial socio-économiquement un peu plus faible que celui des familles des autres élèves. Les données décrivant les parents de l'échantillon de participants (tableau 4) montraient en effet que plus de parents d'EHDAA (57,3% des mères d'EHDAA et 57,8% des pères d'EHDAA) que de parents d'autres élèves (31,9% des mères d'autres élèves et 44,9% des pères de ces autres élèves) détiennent une scolarité de niveau secondaire ou inférieur. Inversement, plus de parents des autres élèves que de parents d'EHDAA ont une scolarité supérieure au niveau secondaire. Les données sur les parents (tableau 4) montraient aussi que le revenu annuel brut familial des parents d'EHDAA (un peu plus de 58 000$ en moyenne, médiane 51 000$) est inférieur à celui des parents des autres élèves (plus de 66 500$ en moyenne, médiane 60 000$).

Ces deux types de données sont directement reliés au niveau socio-économique des familles des élèves. Il y a donc lieu de mener une réflexion qui conduirait à décider en toute connaissance de cause s'il convient ou non d'introduire dans la *Politique* cette dimension socio-économique apparemment spécifique aux EHDAA.

7. Les grands encadrements

Un (1) indicateur permet d'évoquer le domaine des grands encadrements dans le champ des ressources éducatives. Il est présenté ci-dessous avec les données qui le décrivent.

7.1 Les résultats pour l'indicateur

Indicateur 30) Conformité avec les orientations ministérielles des politiques, règlements et procédures provenant des commissions scolaires et des écoles et concernant les EHDAA

Les données constituant l'indicateur 30 sont qualitatives. Un résumé des résultats qu'elles ont permis de produire a été présenté dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 42 à 44). Ceux qui proviennent de l'analyse des politiques locales des commissions scolaires de l'échantillon en matière d'adaptation scolaire sont ici exposés en détail; ils apparaissaient également dans le tome 1 du rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux EHDAA (voir la référence à la page 1).

Les données nécessaires pour produire les résultats reliés à l'indicateur 30 ont été recueillies en 2004. Chacune des 19 commissions scolaires de l'échantillon avait, cette année-là, une politique locale sur l'organisation des services éducatifs offerts aux EHDAA. Cette politique présente la vision et les actions préconisées par la commission scolaire en ce qui concerne les services offerts aux EHDAA. Avec la *Politique de l'adaptation scolaire* du MELS, les politiques locales sur le sujet tiennent lieu de «grands encadrements».

Une partie des résultats présentés ici provient de l'analyse des propos tenus par les responsables du dossier dans toutes les commissions scolaires de l'échantillon, au sujet de leur énoncé de politique respectif en matière d'adaptation scolaire. Mais pour la plus grande part, les résultats sont issus des analyses de contenu contrastées qui ont permis de comparer l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* du MELS aux énoncés de politique locaux sur l'organisation des services offerts aux EHDAA, ainsi qu'aux autres documents fondamentaux à ce sujet que les commissions scolaires de l'échantillon ont mis à notre disposition. Ces autres documents sont, par exemple, leur «plan stratégique» respectif, des recueils de gestion, des rapports annuels et d'autres documents d'accompagnement. Dans son ensemble, la documentation a permis de produire plus de 2 300 unités d'information (une unité est une phrase ou quelques-unes ou une partie de phrase ou un paragraphe exprimant une idée sur le sujet traité) qui ont été tirées des 7 900 pages examinées.

Selon les propos tenus par les responsables du dossier dans les commissions scolaires de l'échantillon, l'élaboration ou la refonte de leur politique locale a donné lieu à de nombreuses consultations auprès des différents comités de la commission scolaire (par exemple, le comité consultatif de gestion, le comité consultatif relatif aux EHDAA, le comité de parents, etc.), et auprès des directions d'écoles, des différents syndicats, des enseignants-es, des professionnels-es, des associations de cadres, etc., et des partenaires externes. Généralement, il n'y avait pas eu, en 2004, d'autres consultations suite à l'adoption de cette politique ou après sa refonte. Dans la plupart des 19 commissions scolaires, la politique sur l'organisation des services offerts aux EHDAA a été adoptée par le conseil des commissaires. Sept (7) l'ont adoptée avant 1999 (date de parution de la nouvelle *Politique* ministérielle sur l'adaptation scolaire) et douze (12), de 1999 à 2004. Parmi les sept (7) politiques dont l'adoption a eu lieu avant 1999, cinq (5) ont fait l'objet d'une révision et d'une refonte majeure par la suite, une (1) était en révision et une autre (1) n'avait pas été révisée en 2004. Parmi les douze (12) politiques adoptées depuis 1999, deux (2) ont été soumises à une révision et ont fait l'objet d'une refonte et les autres n'ont pas été révisées parce qu'elles ont été adoptées très peu de temps avant 2004. Dans le cas des politiques modifiées dans les années précédentes, c'est la version révisée qui a été analysée puisqu'elle était en vigueur en 2004.

Selon les données recueillies en 2004 en entrevues individuelles, les modalités de diffusion de la politique locale varient d'une commission scolaire à l'autre. Dans certains cas, la consultation menée lors de l'élaboration ou de la refonte de la politique a tenu lieu de mécanisme de diffusion.

Dans les autres cas, la diffusion a été effectuée selon une ou plusieurs des modalités suivantes :

- transmission du document à différents acteurs;
- présentation orale dans des réunions régulières ou dans des rencontres consacrées à cette fin;
- ateliers de formation d'une demi-journée;
- présentation du document sur le site WEB de la commission scolaire;
- diffusion de dépliants relevant les faits saillants présentés dans la politique;
- etc.

Les groupes ciblés par cette diffusion sont, en général, les suivants : les membres des différents comités ou des «tables» de la commission scolaire (comités de gestion, comité consultatif relatif aux EHDAA, comité paritaire, comité de parents, etc.), les cadres de la commission scolaire, les conseillers-ères pédagogiques, les directions d'écoles, les professionnels-les, les enseignants-es, les conseils d'établissement et les partenaires externes. Selon les réponses fournies par les responsables interrogés en 2004, leurs politiques respectives ont généralement fait l'objet d'un consensus local relativement large quant aux idéaux et aux principes mis de l'avant. Certaines divergences apparaissent cependant dans les modalités de réalisation préconisées, notamment sur la question du soutien à l'enseignant-e lorsqu'il y a intégration de l'EHDAA en classe ordinaire et sur celle des ressources disponibles à cette fin.

Lorsque nous avons procédé à leur analyse en 2004, il s'est avéré que les énoncés de politique sur les services offerts aux EHDAA de toutes les commissions scolaires de l'échantillon se conformaient généralement aux orientations émises par le MELS dans sa *Politique de l'adaptation scolaire*, notamment dans le cas de l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, de la prévention et de l'individualisation des services offerts aux EHDAA. De plus, la plupart des énoncés de politique évoquaient aussi l'importance de créer une communauté éducative autour de l'EHDAA. D'ailleurs, la plupart reprenaient intégralement plusieurs passages de la *Politique* ministérielle. Les principales orientations définies par cette dernière sont ainsi reflétées par les politiques locales et sont également précisées dans la documentation afférente produite par les commissions scolaires.

Dans les énoncés de politique des 19 commissions scolaires analysés en 2004, l'intégration et l'individualisation des services faisaient l'objet de plus de déclarations que la prévention. Par contre, cette dernière se retrouvait souvent explicitée dans les documents connexes des commissions scolaires qui ont développé une politique spécifique à la prévention, mais en plusieurs domaines.

Cependant, toutes les politiques locales sur l'organisation des services offerts aux EHDAA présentaient des énoncés de principe et les principaux moyens d'application reliés à l'intégration, à la prévention, à l'individualisation des services offerts aux EHDAA, au regroupement des élèves et à leur évaluation. Voici la teneur de ces énoncés.

i) L'intégration des EHDAA, selon les énoncés de politique des commissions scolaires

Dans la plupart des énoncés de politique des commissions scolaires de l'échantillon, l'intégration de l'EHDAA en classe ordinaire est conçue comme un service, voire «*le premier service*» offert aux EHDAA, ou comme un «*moyen privilégié*» ou «*normalisant*», selon les termes employés dans les documents des commissions scolaires. Selon leur politique, les commissions scolaires de l'échantillon sont unanimes pour accorder la priorité à l'intégration harmonieuse des EHDAA en classe ordinaire (ou dans un groupe ordinaire) et aux activités de l'école ordinaire. Pratiquement tous les énoncés de politique affirment que cette intégration est réalisable à condition qu'elle réponde aux besoins des EHDAA, qu'elle corresponde à leurs capacités, qu'elle soit de nature à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'EHDAA et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive et ne porte pas atteinte de manière importante aux droits des autres élèves, tel que le mentionne, d'ailleurs, la *Politique sur l'adaptation scolaire* du MELS.

Lorsque l'intégration est définie selon le temps passé par l'EHDAA en classe ordinaire, elle est qualifiée de complète ou de partielle. Dans plusieurs énoncés de politique locale, la commission scolaire déclare qu'elle favorise l'intégration la plus complète possible des EHDAA dans la classe ou le groupe ordinaires. D'autres disent privilégier une intégration au moins partielle, qui sera éventuellement plus complète si cela devient possible; elle est alors accompagnée d'activités réalisées dans des classes ou des groupes spécialisés. Par exemple, les énoncés de politique de certaines commissions scolaires font la promotion d'une intégration progressive dans le cas des EHDAA qui proviennent des institutions spécialisées ou des classes spéciales. D'autres signalent l'existence d'un service de transition offert aux élèves du primaire afin qu'ils développent les habiletés nécessaires pour s'insérer graduellement en classe ordinaire dans leur groupe d'appartenance.

Selon la situation, l'intégration en classe ordinaire comporte donc des variantes mentionnées en 2004 dans l'énoncé de politique de certaines commissions scolaires : par exemple, l'enseignant-e effectue toutes les interventions pédagogiques et professionnelles auprès de la classe en intégrant complètement ou partiellement l'EHDAA; l'enseignant-e et l'EHDAA, ou seulement l'enseignant-e, peuvent recevoir un soutien en classe; ou l'EHDAA est partiellement intégré à la classe ordinaire et il participe aussi à une classe-ressource où l'enseignant-e est spécialisé pour offrir des services d'appoint; ou finalement, l'EHDAA d'une classe spéciale participe à certaines activités d'une classe ordinaire.

Les modalités à mettre en œuvre pour réaliser l'intégration harmonieuse de l'EHDAA en classe ordinaire étaient définies dans les énoncés de politique en 2004 et, souvent, précisées dans les documents d'accompagnement. Ce sont essentiellement les suivantes:

- faire une évaluation préalable des capacités et des besoins individuels de l'EHDAA et, selon le plan d'intervention, avoir une recommandation favorable à l'intégration de cet EHDAA;
- déterminer le lieu d'intégration à proximité du milieu naturel ou du lieu de résidence de l'EHDAA;
- établir la concertation entre le personnel de l'école et les parents de l'EHDAA, ainsi qu'avec d'autres partenaires externes si nécessaire;
- avant l'arrivée de l'EHDAA, fournir à l'enseignant-e les informations pertinentes (dans l'intérêt de l'élève) et disponibles;
- tenir des activités de sensibilisation ou de préparation à la «différence» dans le groupe d'élèves qui accueillera l'EHDAA;
- mettre en place des services d'appui à l'EHDAA, dont un appui pédagogique, de la récupération, de la rééducation, etc., et des mesures de soutien pour l'enseignant-e ou, à défaut, une pondération qui diminue le nombre d'élèves dans la classe (dans certaines commissions scolaires, leur politique indiquait qu'elles optent d'office pour le soutien à l'enseignant-e au lieu de la pondération, ou bien pour ces deux mesures concomitantes);
- installer les équipements nécessaires et faire les accommodements architecturaux dans le milieu d'accueil;
- former le personnel de l'école en fonction de son rôle auprès de l'EHDAA et des caractéristiques de celui-ci.

En 2004, presque tous les énoncés de politique des 19 commissions scolaires indiquaient les acteurs impliqués dans l'intégration des EHDAA et mentionnaient leurs responsabilités respectives ou y faisaient allusion. D'abord, la plupart des énoncés de politique signalaient le rôle de l'EHDAA en tant que premier responsable de son cheminement, ainsi que celui du parent en tant que partenaire essentiel pour réaliser l'intégration et qui devrait être informé et consulté régulièrement. Ces énoncés de politique reprenaient ainsi des passages de la *Politique de l'adaptation scolaire* du MELS. D'autres acteurs-clés étaient également identifiés : la commission scolaire elle-même, la direction des services éducatifs, la direction de l'école et l'enseignant-e qui accueille l'EHDAA.

Le rôle de la commission scolaire consiste, selon les énoncés de politique analysés en 2004, à :

- s'assurer que des interventions diversifiées sont envisagées avant de diriger l'EHDAA vers une classe spéciale;
- prendre la décision sur l'intégration de l'EHDAA, suite aux recommandations de la direction d'école, à la démarche d'évaluation des capacités et des besoins de l'EHDAA et s'il y a un objectif d'intégration inscrit dans le plan d'intervention personnalisé de l'EHDAA;
- établir les normes d'organisation des services éducatifs aux EHDAA;
- établir les procédures ou le plan d'action en lien avec sa politique sur l'organisation des services offerts aux EHDAA; appliquer, évaluer et réviser périodiquement ce plan d'action ou ces procédures;
- organiser ou (soutenir l'organisation) des services correspondant à l'évaluation des besoins et des capacités de l'EHDAA;
- évaluer la qualité des services offerts et rendre compte des résultats;
- s'assurer de l'application de sa politique.

Le rôle de la direction d'école, selon l'ensemble des énoncés de politique des commissions scolaires de l'échantillon analysés en 2004, est principalement de :

- veiller à ce que l'évaluation individuelle des besoins et des capacités de l'EHDAA ait lieu et présider le comité *ad hoc* qui étudiera le dossier et émettra des recommandations[128];
- participer à l'élaboration du plan d'intervention en collaboration avec les parents et les intervenants-es concernés;

128. Depuis 2006, ce comité *ad hoc* n'existe plus, excepté dans quelques cas précis; une nouvelle approche a été mise de l'avant sur ce point.

- suite à l'évaluation de la situation, des besoins et des capacités de l'EHDAA effectuée avec le comité *ad hoc*[129], prendre la décision d'intégrer l'EHDAA en concertation avec les parents et les intervenants-es concernés et transmettre cette recommandation à la commission scolaire;
- s'assurer que soient informés et que participent l'enseignant-e, les professionnels-les non enseignants-es et les parents impliqués dans les services à définir et à offrir à l'EHDAA; en particulier, fournir aux intervenants-es concernés, dont l'enseignant-e de la classe ordinaire qui accueillera l'EHDAA, les informations dont ils ont besoin et informer l'enseignant-e des mesures de soutien dont il bénéficiera;
- s'assurer que les conditions favorables et nécessaires à l'intégration soient réunies dans son école, que les aménagements physiques nécessaires soient possibles, que les équipements qui conviennent soient disponibles, que les mesures identifiées dans le plan d'intervention soient appliquées et que les services dispensés soient cohérents avec le plan d'intervention de l'EHDAA;
- au besoin, appliquer les procédures de référence et de révision de classement établies par la commission scolaire, s'il est démontré que l'EHDAA ne peut pas être intégré dans son école en classe ordinaire;
- sensibiliser le conseil d'établissement à la situation des EHDAA intégrés dans son école.

Le rôle de l'enseignant-e de la classe ordinaire qui accueille l'EHDAA est, selon les énoncés de politique des commissions scolaires de l'échantillon analysés en 2004, de (d'):

- être informé-e des besoins et des capacités de l'EHDAA, de son plan d'intervention, de son handicap ou de sa difficulté et des services d'appui à l'élève ou de soutien à l'enseignant-e qui seront offerts; être aussi renseigné-e sur le fonctionnement des appareils ou équipements requis par la condition de l'EHDAA;
- préparer son groupe d'élèves à accueillir l'EHDAA;
- adapter son enseignement pour tenir compte des capacités et des besoins de l'EHDAA intégré.

ii) La prévention, selon les énoncés de politique des commissions scolaires

Dans l'ensemble des énoncés de politique analysés en 2004 sur l'organisation des services aux EHDAA, la prévention occupait un rang prioritaire. Les déclarations à cet effet peuvent être résumées comme ceci.

129. Depuis 2006, ce comité *ad hoc* n'existe plus, excepté dans quelques cas précis; une nouvelle approche a été mise de l'avant sur ce point.

La commission scolaire reconnaît l'importance considérable de la prévention, elle en fait une priorité et elle s'engage à prendre les moyens nécessaires pour en assurer l'efficacité. Pour ce faire, elle valorise l'intervention précoce (en bas âge) et rapide (immédiate) et le dépistage des difficultés naissantes ou des risques de difficultés. Notons au passage que dans certaines politiques, il y avait confusion sur la signification de l'intervention précoce (intervenir auprès des enfants en bas âge plus vulnérables ou présentant certains facteurs de risques) et d'une intervention rapide (intervenir le plus rapidement possible, avant que les difficultés ou problèmes n'apparaissent ou ne s'aggravent).

La plupart des énoncés de politique indiquaient que la prévention consiste à empêcher ou à diminuer l'apparition des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, à en réduire les impacts et à en empêcher l'aggravation, mais la prévention ne touche pas seulement les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Comme le mentionnaient plusieurs documents des différentes commissions scolaires de l'échantillon, la prévention fait aussi référence à la promotion de la santé et du bien-être et à la prévention de différents problèmes comme les accidents, l'absentéisme, l'abandon scolaire, la violence, la toxicomanie, le tabagisme, le taxage, l'intimidation, le suicide et d'autres problématiques de santé physique, mentale ou psychosociale.

Dans la plupart des énoncés de politique analysés en 2004, les activités de dépistage, d'intervention précoce et rapide, ainsi que différents moyens de prévention, sont considérés comme des mesures d'appui à l'ensemble des élèves autant qu'à ceux qui ont des besoins particuliers comme les EHDAA. Plusieurs moyens de prévention sont indiqués dans les politiques des commissions scolaires de l'échantillon et dans plusieurs autres documents connexes, par exemple :

- pour le dépistage :
  - établir un profil par cohorte d'élèves;
  - développer des stratégies de dépistage;
  - effectuer le dépistage des élèves à risque;
  - etc.
- pour effectuer la prévention auprès de l'élève :
  - intervenir en maternelle et au 1er cycle du primaire dans le cadre de programmes de développement de certaines habiletés;
  - élaborer un plan d'intervention pour l'élève vulnérable, même s'il n'est pas identifié comme élève à risque;

- organiser pour l'élève, des sessions de récupération avec son enseignant-e, de l'aide aux devoirs;
- offrir différents services, comme celui des classes-ressources ou d'orientation scolaire et professionnelle, etc.;
- appliquer certains programmes, par exemple : le programme Fluppy, le programme Jeunes en santé, un programme de stimulation du langage, et autres;
- promouvoir l'éducation sur l'usage du tabac, de l'alcool, etc.

➢ pour que les intervenants-es s'impliquent dans la prévention :

- sensibiliser des intervenants-es pour qu'ils dépistent les élèves vulnérables et recourent rapidement à des mesures de prévention;
- fournir aide, support et animation aux équipes-écoles pour agir en amont des problèmes;
- proposer de la formation au personnel concerné;
- etc.

➢ pour la concertation autour de la prévention :

- impliquer les parents dans les projets de prévention;
- encourager la collaboration active des partenaires externes (par exemple CLSC[130], groupes communautaires, etc.) qui peuvent contribuer à la prévention;
- offrir les services de travailleurs sociaux, d'ergothérapeutes, de physiothérapeutes et autres intervenants-es d'organismes partenaires;

➢ pour que l'école s'implique dans la prévention:

- intégrer au projet éducatif et au plan de réussite de l'école une approche globale de la prévention;
- former un comité de promotion de la santé dès le début de l'année;
- organiser le milieu physique de l'école pour qu'il soit sain et sécuritaire;
- etc.

iii) L'individualisation des services offerts aux EHDAA, selon les énoncés de politique des commissions scolaires

Par ailleurs, dans les 19 énoncés de politique analysés en 2004, l'individualisation constitue un angle d'approche dominant: offrir des services adaptés aux besoins et aux capacités individuelles

130. Depuis 2004, les CLSC sont devenus des CSSS : centres de santé et de services sociaux.

après évaluation de ceux-ci, est le leitmotiv unanime. Les énoncés de politique déclarent également viser la réussite différenciée selon les capacités des élèves, en particulier celles des EHDAA. Essentiellement, cette réussite est définie selon le potentiel propre à chacun. En conséquence, les énoncés de politique préconisent aussi un parcours scolaire différencié, ainsi qu'une pédagogie elle aussi différenciée et adaptée aux capacités et aux besoins personnels.

Plusieurs énoncés de politique mentionnaient toutefois que cette individualisation aurait lieu dans la mesure où les ressources sont disponibles au sein de la commission scolaire. À défaut, les EHDAA recevront les services disponibles dans d'autres commissions scolaires ou dans d'autres secteurs avec lesquels des ententes en ce sens seront convenues (écoles spéciales, centres spécialisés du MSSS, centres pour la petite enfance-CPE, par exemple). Dans ce cas, les commissions scolaires visent à ce que l'élève soit dans un milieu situé le plus près possible de son lieu de résidence.

Dans le but de réaliser l'orientation de l'individualisation, différentes mesures ont été annoncées dans les énoncés de politique et par la documentation connexe analysés en 2004. Ces mesures vont du partage d'informations à la formation et au soutien du personnel enseignant, du renforcement du système d'encadrement de l'élève à l'ajustement des services selon les résultats de l'évaluation de ces services.

iv) Les modalités de regroupement, selon les énoncés de politique des commissions scolaires

Lorsque la nature des difficultés et des besoins particuliers de l'EHDAA exige des mesures d'aide plus intensives et plus soutenues que celles offertes en classe ordinaire, les commissions scolaires (en particulier, les responsables du secteur de l'adaptation scolaire et des services éducatifs) prévoient alors de former des regroupements d'EHDAA (classes spéciales ou groupes spécialisés), suite à une recommandation de la direction d'école qui consulte le comité *ad hoc* à cet effet[131]. Le but alors poursuivi est celui du développement général de l'EHDAA dans un encadrement adapté qui fournit des services adéquats selon ses capacités et ses besoins particuliers. Cette perspective est évoquée dans l'ensemble des énoncés de politique analysés en 2004. Elle est généralement assortie des conditions suivantes : s'assurer que les intervenants-es et les parents soient partenaires de la

131. Depuis 2006, ce comité *ad hoc* n'existe plus, excepté dans quelques cas précis; une nouvelle approche a été mise de l'avant sur ce point.

décision, que les services offerts en classe ordinaire ne conviennent pas aux besoins et aux capacités de l'EHDAA ou que son intégration en classe ordinaire serait préjudiciable aux autres élèves de la classe, que l'accès à la classe spéciale ou au groupe spécialisé corresponde aux besoins prioritaires de l'EHDAA et que les critères de classement de l'EHDAA soient respectés. Ces conditions supposent qu'il y ait préalablement une étude de cas de l'EHDAA concerné.

Selon les énoncés de politique analysés en 2004, les types de regroupement annoncés sont déterminés selon les besoins et les capacités des EHDAA, mais aussi selon leur niveau d'apprentissage et de scolarité, leur développement général, le nombre de ceux qui ont des besoins qui requièrent le même type de regroupement, leur groupe d'âge, leur lieu de résidence, la disponibilité des services adaptés à leurs capacités et besoins, les barrières architecturales des écoles, les contraintes organisationnelles et les dispositions des conventions collectives. Dans plusieurs énoncés de politique, la commission scolaire signale qu'elle cherchera à rassembler dans une même école les regroupements spéciaux qui répondent au même genre de besoins, de manière à favoriser les échanges et le développement de l'expertise autour des mêmes besoins à combler.

Généralement, les principaux types de regroupements évoqués dans les énoncés de politique sont les suivants :

- la classe à effectif réduit dans une école ordinaire;
- la classe-ressource : elle regroupe des élèves pour des activités de rattrapage dans une matière ou plusieurs, mais ces élèves sont, pour la plupart de leur temps scolaire, intégrés en classe ordinaire;
- la classe spécialisée ou le groupe spécialisé en école ordinaire; la scolarisation a lieu dans la classe ou le groupe spécialisés, mais l'élève participe aux activités de l'école ordinaire (activités culturelles, sportives, sociales, etc.);
- la classe spéciale en école, centre ou institution spécialisés dans la commission scolaire ou, si les ressources ne sont pas disponibles, dans une autre commission scolaire ou dans un établissement privé ou public d'un autre secteur (comme ceux du MSSS);
- les cheminements particuliers de type temporaire;
- les cheminements particuliers de type continu,
- l'insertion sociale et professionnelle;

- l'enseignement à domicile pour l'élève dans l'incapacité de fréquenter l'école pour une longue période de temps, à cause d'une maladie ou d'un handicap sévère confirmés par un diagnostic médical; généralement, cet enseignement est à temps partiel.

Dans leur ensemble, les énoncés de politique des commissions scolaires signalaient aussi que lorsque la composition du groupe d'EHDAA est hétérogène, les services particuliers répondant aux capacités et besoins singuliers de chacun des EHDAA sont mis en place. Dans le cas où ces services ne sont pas disponibles dans la commission scolaire, celle-ci peut établir une entente de scolarisation avec une autre commission scolaire, un centre spécialisé (privé ou public) ou un-e intervenant-e, pour qu'ils accueillent l'EHDAA et que celui-ci ait accès aux services requis par ses caractéristiques, ses capacités et ses besoins.

La place de l'EHDAA dans un regroupement spécialisé est régulièrement réévaluée. En effet, la plupart des politiques locales prévoyaient que la commission scolaire examine régulièrement (par exemple, annuellement) l'organisation des regroupements spécialisés en fonction des besoins des élèves et de l'attribution des ressources aux écoles.

Dans l'ensemble des 19 énoncés de politique, il appert que l'inclusion de l'EHDAA dans un regroupement spécialisé vise à le préparer progressivement à l'intégration partielle ou totale en classe ordinaire. Dès que possible, c'est-à-dire lorsque les conditions favorables sont réunies (par exemple, services adaptés disponibles), cette intégration partielle ou complète en classe ordinaire sera effectuée, en concertation avec l'EHDAA, les intervenants-es et les parents concernés.

v) L'évaluation des élèves, selon les énoncés de politique des commissions scolaires

Dans l'ensemble des énoncés de politique analysés en 2004, il est question de trois grandes catégories d'évaluation qui se complètent, mais se distinguent aussi. Il s'agit de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève et de l'évaluation pédagogique. Les énoncés de politique mentionnent que les commissions scolaires encouragent l'implication des parents dans les trois catégories d'évaluation et celle de l'élève lorsqu'il en a la capacité.

D'abord, l'évaluation diagnostique permet d'identifier formellement la condition particulière de l'élève et de définir son niveau de capacités sur tous les plans. Dans leur ensemble, les énoncés de politique indiquent que l'évaluation diagnostique est faite par des professionnels-les de différentes spécialités comme la psychologie, la médecine et ses différentes spécialités, l'orthophonie, etc.

Ces énoncés de politique mentionnent aussi que le parent est impliqué dans l'échange d'informations pour l'évaluation diagnostique (par exemple : bilan de santé ou de développement de l'enfant, diagnostic des difficultés langagières, évaluation comportementale, etc.) et qu'il est responsable de transmettre l'information pertinente à la direction de l'école ou aux responsables concernés à la commission scolaire, à l'arrivée de son enfant. Il aura également à s'impliquer dans la réalisation des autres évaluations diagnostiques jugées nécessaires (par exemple : donner son autorisation, échanger de l'information). Durant tout le cheminement scolaire de l'enfant, le parent, comme les intervenants-es d'ailleurs, devra aussi signaler toute situation perturbant l'apprentissage de l'enfant, son développement général ou sa fréquentation scolaire.

Ensuite, les énoncés de politique mentionnent en quoi consiste l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève. Il s'agit surtout de faire le point sur la nature du handicap ou de la difficulté de l'élève, d'identifier les besoins particuliers qui en découlent en termes d'intégration en classe ordinaire ou en regroupement spécialisé, mais aussi en termes de services éducatifs, d'interventions préventives ou correctives ou d'appuis de toutes sortes à lui fournir. Les énoncés de politique indiquent que, pour l'évaluation des capacités et des besoins de l'EHDAA ou des élèves susceptibles d'être identifiés comme tels, une diversité d'acteurs interviennent, dont la direction de l'école et le comité *ad hoc*[132] présidé par cette dernière et comprenant l'enseignant-e et d'autres intervenants-es auprès de l'élève.

De plus, les énoncés de politique soulignent que le parent participe activement à l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève. Il est consulté, il participe à l'élaboration du plan d'intervention et aux prises de décisions (par exemple au sujet de la catégorie ou du code de handicap ou de difficulté de l'élève, de l'aide à lui offrir, etc.).

132. Depuis 2006, ce comité *ad hoc* n'existe plus, excepté dans quelques cas précis; une nouvelle approche a été mise de l'avant sur ce point.

Selon ce que mentionnent les énoncés de politique analysés, divers types d'évaluation peuvent servir à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève, par exemple :

- une évaluation orthopédagogique des obstacles rencontrés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques;
- une évaluation des comportements sociaux qui implique l'observation des comportements de l'élève dans la classe et l'école;
- une évaluation psychosociale qui porte sur les comportements de l'élève dans ses différents environnements (scolaire, familial, etc.);
- une évaluation intellectuelle de son développement et de ses capacités cognitives;
- une évaluation des capacités langagières;
- etc.

Quant à l'évaluation pédagogique, l'ensemble des énoncés de politique analysés la conçoit comme celle des apprentissages de l'élève ou de ses compétences ou progrès académiques. L'enseignant-e en est le principal intervenant, tout comme dans le dépistage des difficultés et dans l'intervention pédagogique. Des énoncés de politique mentionnent que l'enseignant-e procèdera aux évaluations formatives et sommatives, produira le bulletin scolaire, dressera le bilan de la situation académique de l'élève et donnera les suites nécessaires (transmission d'informations aux parents, à la direction de l'école, consultation pour les pistes d'intervention qui s'ensuivent comme la différenciation de la pédagogie, l'utilisation de matériel didactique adapté, des périodes de rattrapage, etc.). L'enseignant-e communique avec le parent pour l'informer des progrès et des difficultés de son enfant et le consulte pour établir les suivis nécessaires (par exemple : pistes d'intervention à mettre en place). Il fait rapport à la direction de l'école.

Plusieurs énoncés de politique soulèvent d'autres questions au sujet de l'évaluation. Par exemple, ils abordent le dépistage et le plan d'intervention, le premier pouvant justifier de procéder à certaines évaluations, le deuxième devant tenir compte des évaluations obtenues ou prévoir des modes particuliers d'évaluation pédagogique.

Finalement, les énoncés de politique analysés en 2004 mettent en relief le rôle primordial de la direction d'école dans le processus d'évaluation de l'élève, notamment pour l'évaluation diagnostique et celle des besoins et des capacités de l'élève. Selon les politiques analysées, il lui

revient de planifier et de coordonner les différents angles de l'évaluation de l'élève et de veiller à ce que les évaluations jugées nécessaires soient entreprises en collaboration avec les partenaires concernés (évaluation intellectuelle, médicale, orthophonique, psychosociale, etc.).

7.2 Les résultats sur les grands encadrements mis en parallèle avec le texte de la Politique

Dans la présente évaluation, seul l'indicateur 30 fait référence aux politiques ou autres documents afférents développés par les commissions scolaires pour faire écho à la *Politique de l'adaptation scolaire* du MELS et constituer un ou des cadres de référence pour le travail effectué pour les EHDAA ou auprès d'eux. L'énoncé de *Politique* du MELS en adaptation scolaire y fait directement allusion, tel que le montre l'extrait suivant.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :
La commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté (art. 235). Cette politique assure l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ou un groupe ordinaire et aux activités de l'école (...). La politique doit notamment prévoir les modalités d'évaluation des élèves handicapés ou en difficulté, d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires, de regroupement de ces jeunes ainsi que les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention qui leur sont destinés. p. 13-14 (Annexe 2, # 38)

Et tout le texte aparaissant aux pages 17 à 32 de l'énoncé de Politique,
sous le titre «Orientations fondamentales et voies d'action»

Une seule citation est mentionnée ci-dessus pour faire un parallèle entre la *Politique* et les résultats obtenus pour l'indicateur 30, mais en réalité, presque tout le chapitre III du texte de la Politique aurait pu être cité («Orientations fondamentales et voies d'action», pages 17 à 32). En effet, les résultats qui viennent d'être présentés pour l'indicateur 30 montrent que les énoncés de politique développés dans les commissions scolaires en reprennent l'essentiel et, parfois, la copient intégralement. Il va sans dire que la vision d'ensemble qui se dégage des 19 énoncés de politique analysés et des documents afférents est que les conceptions et les actions énoncées sont adéquates par rapport au texte de la *Politique* ministérielle sur l'adaptation scolaire. Ces conceptions et ces actions évoquent les mêmes idéaux à poursuivre, mais aussi les mêmes modalités de réalisation en regard de l'intégration, de la prévention et de l'individualisation des services destinés aux EHDAA, ces orientations de base étant reprises sous différentes formes dans la *Politique* ministérielle. Dans leur ensemble, les énoncés de politique des commissions scolaires sur l'organisation des services livrent aussi les renseignements nécessaires sur les rôles et les responsabilités des principaux acteurs

concernés. Entre autres, ils mettent en évidence ceux de la direction d'école, des parents de l'EHDAA et de l'enseignant-e.

Ensuite, les énoncés de politique analysés montrent les intentions des commissions scolaires quant aux modalités de regroupement des EHDAA, mais en appuyant assez fermement sur les conditions préalables à remplir avant de procéder au placement de l'EHDAA dans une classe, un groupe ou une école spécialisés. Le cas échéant, une certaine variété d'options se présentent : elles vont de la classe-ressource dans une école ordinaire et destinée au rattrapage académique dans une ou plusieurs matières scolaires pour des EHDAA intégrés en classe ordinaire le reste du temps, à l'insertion dans un groupe spécial d'une école ou d'un centre spécialisés. Selon les politiques analysées, le choix se fera en concertation avec les parents et les intervenants-es, surtout en fonction des besoins particuliers prioritaires de l'élève, mais aussi, en fonction des ressources disponibles, des facilités d'accès et d'autres facteurs. Cela correspond en grande partie à la *Politique* ministérielle.

Finalement, les énoncés de politique analysés en 2004 présentaient l'évaluation de l'EHDAA sous des angles les plus diversifiés. Les grandes catégories d'évaluation y sont évoquées, soit l'évaluation diagnostique, l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève et l'évaluation pédagogique. Les différents types d'évaluation plus spécialisés sont généralement bien identifiés. En général, les processus d'évaluation sont décrits avec précision. Enfin, les rôles et les responsabilités multiples des intervenants-es, des parents et de l'élève sont bien définis. Là aussi, les politiques locales vont dans le même sens que la *Politique de l'adaptation scolaire*.

8. La convergence de la Politique et des ressources éducatives

Le tableau 70 expose la synthèse des divers parallèles établis entre l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* et les résultats obtenus sur les ressources éducatives représentées par les ressources financières, matérielles et humaines, par les caractéristiques des élèves, de l'école et de la communauté et par les grands encadrements. Ce tableau présente aussi les jugements posés à la lumière de ces résultats sur la convergence de la *Politique* et de son application. Ces jugements sont repris plus loin, car ils contribuent à établir le jugement évaluatif global (présenté à la fin du rapport) sur l'application de la *Politique*.

Tableau 70. Convergence de la Politique et des résultats sur les ressources éducatives

RESSOURCES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
1. Ressources financières	1 à 5	**Politique** : pas d'indications sur le financement ou le coût des activités d'enseignement ou de formation, des services pédagogiques et de formation d'appoint, des services complémentaires, du perfectionnement enseignant ou de l'adaptation scolaire en général.	Sans objet
2. Ressources matérielles	6 à 15	**Politique :** n'évoque pas l'ensemble des ressources matérielles adaptées; s'attarde surtout au matériel relié aux TIC et un peu au matériel didactique adapté; valorise l'utilisation des TIC par les élèves et particulièrement par les EHDAA; encourage l'utilisation des TIC par les élèves et le perfectionnement des enseignants-es en TIC. ***Résumé des résultats correspondants :*** *- intervenants et parents : moyennement satisfaits des ressources matérielles adaptées; les EHDAA le sont davantage;* *- EHDAA et autres élèves passent une demi-heure à une heure et demie par semaine à l'ordinateur à l'école;* *- la moitié des EHDAA, mais deux tiers des autres élèves, ont utilisé les TIC pendant une période de référence de deux semaines;* *- logiciels adaptés repérés dans la moitié des écoles visitées;* *- équipements informatiques adaptés repérés dans 1 école sur 5;* *- équipements informatiques parfois insuffisants, vétustes ou non utilisés, mais en majorité, suffisants et à jour;* *- près de 60% des enseignants-es ont eu du perfectionnement en TIC ces cinq dernières années; leur commission scolaire respective a donné ce perfectionnement à 45% d'entre eux; rares sont ceux pour qui ce perfectionnement portait sur les TIC axées spécifiquement sur les EHDAA;* *- contenu du perfectionnement : familiarisation avec logiciels et équipements informatiques (adaptés ou non) et avec l'application pédagogique de l'ordinateur (APO);* *- durée du perfectionnement enseignant : en moyenne à 3,6 heures par enseignant-e par année en TIC et 3,3 heures par année pour les quelques enseignants qui ont reçu du perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA;* *- le personnel enseignant trouve ce perfectionnement sur les TIC moyennement satisfaisant; celui sur les TIC axées sur les EHDAA s'avère plus satisfaisant.*	Oui, mais partielle

Tableau 70-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les ressources éducatives

RESSOURCES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
3. Ressources humaines	16 à 22 et un ajout	**Politique :** présente l'état de situation sur l'évolution des personnels professionnels et techniques travaillant auprès des EHDAA; signale une diminution du nombre de professionnels-les et un accroissement de celui du personnel technique; accorde de l'importance à la formation et au perfectionnement du personnel enseignant en adaptation scolaire et aux conditions à mettre en place pour favoriser et faciliter ce perfectionnement ***Résumé des résultats correspondants :*** *- la plus grande proportion de personnel non enseignant travaillant auprès des EHDAA est celle des techniciens-nes en éducation spécialisée, suivie par celle des préposés-es à l'accompagnement;* *- au préscolaire-primaire : 1 enseignant-e sur 10 détient un diplôme de premier cycle universitaire relié à l'adaptation scolaire; la moitié d'entre eux sont rattachés au champ de l'adaptation scolaire;* *- au secondaire : 1 enseignant-e sur 20 détient une formation universitaire reliée à l'adaptation scolaire; la majorité d'entre eux sont rattachés au champ de l'adaptation scolaire;* *- hormis le perfectionnement en TIC traité plus haut, la proportion du personnel enseignant qui a suivi du perfectionnement en adaptation scolaire s'est considérablement accrue de 1999-2000 à 2003-2004 chez les enseignants-es des classes ordinaires du préscolaire et du primaire, tandis que cette proportion a diminué chez ceux du secondaire;* *- pendant ce temps, la proportion des enseignants-es des classes spéciales du primaire qui ont suivi ce perfectionnement s'est accrue, tandis que celle des enseignants-es des classes spéciales du secondaire qui ont eu ce perfectionnement a diminué;* *- 60% des enseignants-es ont eu ce perfectionnement ces cinq dernières années;* *- durée de ce perfectionnement : 8,7 heures par année par enseignant-e qui l'ont reçu (en 1 à 3 sessions pour 80% d'entre eux);* *- leur commission scolaire respective a donné ce perfectionnement à 49% d'entre eux;* *- contenu de cette formation : pratiques d'intervention favorisant les apprentissages de l'ensemble des EHDAA, puis, selon les difficultés et handicaps; ensuite, nature des problématiques, difficultés ou handicaps;* *- le personnel enseignant qui a reçu cette formation l'a trouvée très intéressante, modérément satisfaisante, moyennement utile et peu suffisante, 1 enseignant-e sur 5 la trouvant insuffisante.*	Oui, mais partielle Divergence quant au perfection-nement enseignant au secondaire

Tableau 70-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les ressources éducatives

RESSOURCES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
4. Caractéristiques des élèves	23 à 25	**Politique** : esquisse un état de situation sur les proportions d'EHDAA, d'élèves handicapés, d'élèves en difficulté et sur la proportion filles-garçons parmi les EHDAA; vise à accorder une attention spéciale à la situation des garçons. ***Résumé des résultats correspondants*** *:* *- pourcentage d'EHDAA au Québec : 12,7% en 1998-1999; 16,0% en 2005-2006;* *- parmi les EHDAA : en 1998-1999, 14% d'élèves avec code, 86% d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA sans code); en 2005-2006, 17,8% d'EHDAA avec codes et 82,2% d'EDAA sans code;* *- pourcentages d'EHDAA avec codes parmi l'ensemble des élèves : 1,8% en 1998-1999; 3,0% en 2005-2006;* *- parmi les EHDAA avec code: en 1998-1999, les plus nombreux sont ceux qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24), puis ceux qui ont des troubles du comportement et bénificient d'une entente MELS-MSSS (code 13); en 2005-2006, ceux qui ont une déficience langagière (code 34), puis, ceux qui ont des troubles envahissants du développement (code 50);* *- pourcentages des EDAA sans code parmi l'ensemble des élèves : 10,9% en 1998-1999; 13,8% en 2005-2006;* *- en 2006-2007, parmi 795 élèves de 50 écoles : 45% de filles et 55% des garçons; parmi les 493 EHDAA de ce groupe : 36% de filles et 64% de garçons;* *- en 2005-2006 : 16,5% de l'effectif total des élèves sont issus de l'immigration (de première génération et générations suivantes);* *- en 2006-2007 : la majorité de 50 écoles de l'échantillon compte des élèves dont la langue parlée au domicile n'est ni le français, ni l'anglais.*	État de situation concordant
5. Caractéristiques de l'école	26 à 28	**Politique** : pas d'allusion dans le texte, aux effectifs d'élèves par école, à la région administrative de l'école ou à sa localisation urbaine ou non urbaine; ***Résumé des résultats*** *:* *- pourcentages des effectifs d'élèves du réseau public préscolaire-primaire et secondaire : en 1998-1999 : 10,4% au préscolaire, 52,5% au primaire, 37,1% au secondaire; en 2005-2006 : 9,1% au préscolaire, 50,3% au primaire, 40,6% au secondaire;* *- les coûts par élève sont plus élevés au secondaire qu'au préscolaire-primaire (par exemple : résultats pour l'indicateur 1).*	Sans objet

Tableau 70-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les ressources éducatives

RESSOURCES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
6. Caractéristi-ques de la communauté	29	**Politique** : pas d'allusion au niveau socio-économique. ***Résumé des résultats correspondants*** *:* *- plus de parents d'EHDAA que de parents des autres élèves détiennent une scolarité de niveau secondaire ou inférieure;* *- revenu familial annuel brut : 58 000$ pour les parents d'EHDAA et 66 500$ pour les parents des autres élèves.*	Sans objet
7. Grands encadrements	30	**Politique** : enjoint les commissions scolaires à adopter une politique locale qui fait écho à la Politique de l'adaptation scolaire du MELS; présente les orientations générales ainsi que des précisions au sujet de l'intégration, de la prévention, de l'individualisation des services, des modalités de regroupement des élèves et de l'évaluation des EHDAA. ***Résumé des résultats correspondants*** *:* *- Conformité des énoncés de politique locaux avec celui du MELS, notamment au sujet de l'intégration des EHDAA, de la prévention, de l'individualisation des services, des modalités de regroupement et de l'évaluation des EHDAA.*	Oui, grande convergence

La synthèse présentée au tableau 70 permet de conclure que la *Politique de l'adaptation scolaire* et les résultats obtenus sur les ressources éducatives…

- …convergent globalement quant aux «grands encadrements» (numéro 7);
- …convergent partiellement quant aux ressources matérielles (numéro 2);
- …convergent partiellement quant aux ressources humaines (numéro 3); ils sont même divergents en ce qui concerne la diminution de la proportion d'enseignants-es du secondaire qui reçoivent du perfectionnement en adaptation scolaire.

Cependant, l'énoncé de *Politique* ne traite ni des ressources financières (numéro 1), ni des caractéristiques de l'école (numéro 5) ou de celles de la communauté (numéro 6), telles que définies par les indicateurs.

Enfin, la *Politique* présentait un état de situation concernant les caractéristiques des élèves (numéro 4) et, particulièrement celle des garçons. Les résultats à ces sujets ont permis d'en faire la mise à jour.

IV- LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Le champ des pratiques éducatives est représenté par 57 indicateurs répartis en six (6) domaines, à savoir (cf. figure 1):

- la prévention;
- l'adaptation des services;
- l'organisation des services;
- la communauté éducative;
- l'intervention;
- l'évaluation.

Les résultats obtenus pour chacun d'entre eux sont présentés dans ce chapitre.

1. La prévention

Dans le champ des pratiques éducatives, le domaine de la prévention est représenté par 20 indicateurs. Les résulats reliés à chacun sont présentés à tour de rôle.

1.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 31) Fréquence d'utilisation des mesures impliquées pour favoriser l'encadrement ou l'accompagnement des élèves

L'indicateur 31 fait référence aux élèves autres que les EHDAA. Des entrevues individuelles avec des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es de l'échantillon, en excluant ceux qui travaillent uniquement avec des EHDAA, ont permis de produire les données nécessaires. Les répondants ont fourni des renseignements sur le temps (en heures) qu'ils consacrent, dans une semaine-type, à cet encadrement ou à cet accompagnement des élèves autres qu'EHDAA, en dehors des périodes formelles d'enseignement.

Les résultats présentés au tableau 71 indiquent que les PNE et autres non-enseignants-es déclarent consacrer plus de temps que les enseignants-es à l'encadrement ou à l'accompagnement des élèves, soit plus de 7 heures par semaine en moyenne, par rapport à près de 5 heures par semaine pour les enseignants-es. Globalement, le temps moyen consacré par ces intervenants-es à l'encadrement ou à l'accompagnement des élèves autres qu'EHDAA correspondrait à près de 6 heures par semaine.

Le tableau 72 montre la répartition de ces intervenants-es en fonction du type d'école et du temps moyen par semaine qu'ils disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des élèves autres que les EHDAA. Sans répéter ces résultats, il convient de faire les remarques suivantes.

Tableau 71. Temps que les enseignants-es et les PNE ou autres non-enseignants-es disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des élèves autres que les EHDAA

Groupes de répondants	Moyenne d'heures par semaine	Écart-type	Étendue
Enseignants-es seulement (n=58)	4,9 hr/sem.	7,1	De 0 à 35
PNE ou autres non-enseignants-es seulement (n=34)	7,4 hr/sem.	7,8	De 0 à 28
L'ensemble des enseignants-es et PNE ou autres non-enseignants-es (n=92)	5,8 hr/sem.	7,5	De 0 à 35

Tableau 72. Répartition des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es par catégorie d'écoles en fonction du temps qu'ils disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des élèves autres que les EHDAA

Type d'école et nombre de répondants*	Enseignants-es seulement (moyenne 4,9 hrs/semaine)			PNE ou autres non-enseignants-es seulement (moyenne 7,4 hrs/semaine)			Enseignants-es + PNE ou autres non-enseignants-es (moyenne 5,8 hrs/semaine)		
	0 hr/s.	1 h et + mais moins que la moyenne	Moyenne ou plus	0 hr/s.	1 h et + mais moins que la moyenne	Moyenne ou plus	0 hr/s.	1 h et + mais moins que la moyenne	Moyenne ou plus
École primaire **n ensei. =42** **n PNE =23**	1 (2,4%)	29 (69,0%)	12 (28,6%)	0 (0%)	12 (52,2%)	11 (47,8%)	1 (1,5%)	44 (67,7%)	20 (30,8%)
École secondaire **n ensei. =11** **n PNE = 9**	1 (9,1%)	6 (54,5%)	4 (36,4%)	1 (11,1%)	5 (45,6%)	3 (27,3%)	2 (10,0%)	12 60,0%)	6 (30,0%)
École primaire-secondaire **n ensei. = 5** **n PNE = 1**	0 (0%)	3 (60,0%)	2 (40,0%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,7%)	4 66,7%)	1 (16,7%)
École spéciale	---	---	---	---	---	---	---	---	---

* Un des répondants PNE d'une école spéciale œuvre aussi auprès d'élèves d'une école régulière, mais l'information sur l'ordre d'enseignement de cette école n'est pas disponible.

Il ressort des résultats présentés au tableau 72 que plus du quart des enseignants-es (28,6%) interrogés dans les écoles primaires de l'échantillon disent consacrer plus de 5 heures de leur temps, en moyenne par semaine, à ces interventions individuelles. Près de la moitié des PNE et autres non-enseignants-es interrogés dans ces écoles (47,8%) y consacrent plus de 7 heures de leur temps de travail hebdomadaire.

Ensuite, plus du tiers des enseignants-es interrogés dans les écoles secondaires de l'échantillon, (36,4%) disent passer 5 heures et plus par semaine en encadrement ou en accompagnement individuel des élèves. Plus du quart des PNE ou autres non-enseignants-es interrogés dans ces écoles (27,3%) disent y consacrer 7 heures ou plus par semaine.

Dans les deux écoles primaires-secondaires de l'échantillon, le nombre de répondants est trop faible pour faire des constatations fiables, mais les données tendent à montrer une répartition à peu près égale entre les enseignants-es qui disent consacrer moins de 5 heures par semaine à l'encadrement et à l'accompagnement individuel des élèves et ceux qui disent y consacrer plus de temps. Il ne convient pas de conclure à cet égard pour les PNE, puisqu'il n'y en a qu'un seul qui a pu répondre aux questions sur le sujet dans les écoles primaires-secondaires de l'échantillon.

Indicateur 32) Nature des mesures appliquées pour favoriser l'encadrement ou l'accompagnement des élèves

Les résultats reliés à l'indicateur 32 permettent de décrire les mesures d'encadrement ou d'accompagnement des élèves (EHDAA et autres). Ils ont été obtenus grâce à l'analyse des propos tenus en entrevue individuelle par 48 directions d'école, mais aussi par les 58 enseignants-es et 33 PNE ou autres non-enseignants-es interrogés pour produire les résultats reliés à l'indicateur précédent.

Les résultats obtenus sont indiqués au tableau 73. Celui-ci présente la liste des mesures identifiées (sous «Description») qui peuvent être générales, c'est-à-dire s'adresser à tous les élèves, ou viser spécifiquement certains élèves.

Tableau 73. Principales mesures d'encadrement et d'accompagnement des élèves

Catégories		Description (dans chaque catégorie : ordre décroissant du nombre de répondants qui ont mentionné la mesure)
1. De nature pédagogique	**1.1 Lors de la planification de l'enseignement**	1) Inscription par les élèves, dans leur agenda, du travail à faire; liste ou plan hebdomadaire de travail remis aux élèves par l'enseignant-e.
		2) Aide individuelle fournie à l'élève pour planifier et organiser son travail.
	1.2 Par et durant l'enseignement lui-même	1) À l'occasion de sa présence ponctuelle ou continue en classe, aide individuelle par un-e PNE ou autre personnel non enseignant (répondre aux questions, reformuler, expliquer, etc.).
		2) Aide individuelle supplémentaire fournie par l'enseignant-e au besoin, ou activités sous forme de «*petites cliniques*».
		3) Activités additionnelles faites par les élèves qui ont terminé leur tâche avant les autres.
		4) Travail en sous-groupes, jumelage forts-faibles.
		5) Demander aux élèves s'ils ont compris.
		6) Vérification des devoirs.
		7) Pédagogie différenciée.
		8) Échanges entre élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage.
		9) Commentaires écrits aux élèves.
	1.3 En dehors des périodes de classe	1) Accompagnement pédagogique, enseignement individuel par enseignant-e-ressource, orthopédagogue ou autre personnel non enseignant.
		2) Périodes de récupération pédagogique, au besoin.
		3) Élaboration d'objectifs d'apprentissage et suivi effectué auprès des élèves qui viennent souvent en récupération (ex. : portfolio).
		4) Au besoin, rencontre individuelle des élèves par l'enseignant-e pour des explications supplémentaires; tutorat individuel par l'enseignant-e.
		5) Aide aux devoirs.
2. De nature psychosociale et affective	**2.1 À l'intérieur des périodes de classe**	1) Code (ou règles) de vie de l'école appliqué en classe et ailleurs.
		2) Application en classe et dans l'ensemble de l'école d'un système d'émulation ou de récompenses /conséquences (retenues, copies, suspensions, etc.).
		3) Activité de prévention animée par PNE ou autre personnel non enseignant (ex. : violence, intimidation).
		4) Fiche ou aide-mémoire en possession de l'élève à propos des comportements souhaitables (ex. «*je m'occupe de mes affaires*»).
		5) Avertissements donnés oralement par l'enseignant-e.
		6) Conseil de coopération (mises au point en groupes d'élèves).
	2.2 En dehors des périodes de classe	1) Rencontres individuelles ponctuelles ou régulières de l'élève avec son enseignant-e, un-e PNE ou la direction d'école : discussion des comportements ou résolution de problèmes ou de conflits.
		2) Activités de prévention ou d'éducation à l'heure du dîner ou à la récréation, offertes par des PNE ou d'autres intervenants-es (atelier sur le stress, sur l'estime de soi, sur le leadership, sur un thème de qualité de vie à l'école, etc.).
		3) Surveillance dans l'école et dans la cour d'école.
3. Communication avec les parents		1) Message adressé aux parents dans l'agenda de l'élève.
		2) Rencontre par l'enseignant-e et échange avec les parents à l'occasion de la remise des bulletins.
		3) Rencontres avec les parents ou appels téléphoniques aux parents des élèves concernés.
		4) Suivi par les parents : signature quotidienne des parents sur la feuille de route de l'élève concerné.
4. Dépistage des difficultés pédagogiques et comportementales		Observation par l'enseignant-e ou par un-e PNE, collaboration et discussion des difficultés des élèves entre enseignant-e et PNE.

Ces mesures empruntent des formes variées, allant d'interventions pédagogiques auprès du groupe-classe pendant l'enseignement, jusqu'à des rencontres de résolution de problèmes entre l'élève concerné et un-e intervenant-e, ou encore à la communication avec les parents (cf. tableau 73). Elles peuvent toutefois être subdivisées en deux groupes : les mesures s'adressant directement aux élèves et les mesures plus indirectes. Les premières sont des interventions de nature pédagogique et psycho-socio-affective; elles peuvent être amorcées dans la planification de l'enseignement et avoir lieu durant l'enseignement ou à un autre moment. Les secondes, indirectes, sont des interventions d'encadrement ou d'accompagnement différés, car elles font référence à la communication avec les parents des élèves, à l'observation et au dépistage des difficultés de nature pédagogique et psychosociale ou affective en vue d'interventions futures auprès des élèves en cause.

Indicateur 33) Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA

L'indicateur 33 fait référence uniquement aux EHDAA. Les résultats qui servent à le documenter portent sur le temps accordé, dans une semaine typique, à l'encadrement ou à l'accompagnement spécifiques des EHDAA à l'extérieur des périodes formelles d'enseignement. Ces résultats proviennent de l'analyse des propos tenus en entrevue individuelle par 82 enseignants-es travaillant auprès des EHDAA (en excluant ainsi ceux qui travaillent uniquement auprès des autres élèves), et 50 PNE ou autres non-enseignants-es de l'échantillon.

Les résultats montrent qu'aux dires des répondants, les PNE ou autres non-enseignants-es accordent deux fois plus de temps que les enseignants-es à l'encadrement ou à l'accompagnement des EHDAA, soit 18 heures par semaine en moyenne, comparées aux 9 heures par semaine en moyenne pour les enseignants-es (tableau 74). Le temps moyen d'encadrement ou d'accompagnement des EHDAA par ces deux groupes d'intervenants-es correspond à plus de 12 heures par intervenant-e par semaine, soit deux fois plus que le temps pris pour encadrer et accompagner les autres élèves (cf. résultats pour l'indicateur 31). Quant au tableau 75, il permet de montrer la répartition des intervenants-es en fonction du type d'école et du temps moyen par semaine qu'ils disent passer à encadrer ou à accompagner des EHDAA.

Tableau 74. Temps que les enseignants-es et les PNE et autres non-enseignants-es disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des EHDAA

Groupes de répondants	Moyenne d'heures par semaine	Écart-type	Étendue
Enseignants-es seulement (n=76)	9,2 hr/sem.	10,0	De 0 à 35
PNE ou autres non enseignants-es seulement (n=49)	17,9 hr/sem.	10,0	De 1 à 35
L'ensemble des enseignants-es et PNE ou autres enseignants-es (n=125)	12,6 hr/sem.	10,8	De 0 à 35

Tableau 75. Répartition des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es par catégorie d'écoles en fonction du temps qu'ils disent consacrer à l'encadrement ou à l'accompagnement des EHDAA

Type d'école et nombre de répondants	Enseignants-es seulement (moyenne 9,2 hrs/semaine)			PNE ou autres non-enseignants-es seulement (moyenne 17,9 hrs/sem.)			Enseignants-es + PNE ou autres non-enseignants-es (moyenne 12,6 hrs/semaine)		
	0 hr/s.	1 h et + mais moins que la moyenne	Moyenne ou plus	0 hr/s.	1 h et + mais moins que la moyenne	Moyenne ou plus	0 hr/s.	1 h et + mais moins que la moyenne	Moyenne ou plus
École primaire n ensei. =49 n PNE =32	1 (2,0%)	32 (65,3%)	16 (32,7%)	0 (0%)	15 (46,9%)	17 (53,1%)	1 (1,2%)	46 (56,8%)	34 (42,0%)
École secondaire n ensei. =14 n PNE =11	2 (14,3%)	7 (50,0%)	5 (35,7%)	0 (0%)	6 (54,5%)	5 45,5%)	2 (8,0%)	14 (56,0%)	9 (36,0%)
École primaire-secondaire n ensei. = 5 n PNE = 2	0 (0%)	4 (80,0%)	1 (20,0%)	0 (0%)	1 (50%)	1 (50%)	0 (0%)	6 (85,7%)	1 (14,3%)
École spéciale n ensei. = 8 n PNE = 4	0 (0%)	1 (12,5%)	7 (87,5%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	1 (8,3%)	11 (91,7%)

Selon ces résultats (tableau 75), dans les écoles primaires comme dans les écoles secondaires de l'échantillon, plus du tiers des enseignants-es interrogés disent prendre plus que 9 heures de leur temps, en moyenne par semaine par enseignant-e, à encadrer ou à accompagner des EHDAA et ce temps monte à 18 heures par semaine dans le cas de près de la moitié des PNE et autres non-enseignants-es. Ces proportions sont encore plus considérables dans les écoles spéciales : la majorité des enseignants-es (7 sur 8) affirment consacrer, par enseignant-e, au-delà de 9 heures de leur temps de travail hebdomadaire à l'encadrement et à l'accompagnement des EHDAA et tous les PNE ou autres non-enseignants-es (n=4), plus de 18 heures par semaine par intervenant-e.

Indicateur 34) Nature des mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA

Les données reliées à l'indicateur 34 ont été recueillies à l'occasion des entrevues individuelles avec 50 directions d'école, mais aussi avec les enseignants-es impliqués auprès des EHDAA et les PNE ou autres non-enseignants-es interrogés pour documenter l'indicateur précédent. Les propos tenus par ces répondants sur les mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA ont été soumis à une analyse de contenu dont les résultats apparaissent au tableau 76.

Comme dans le cas des mesures d'encadrement et d'accompagnement concernant l'ensemble des élèves (tableau 75), celles visant plus particulièrement les EHDAA peuvent être subdivisées selon qu'elles sont directes, c'est-à-dire appliquées aux EHDAA par les intervenants-es scolaires, ou plus indirectes. En plus des mesures directes de nature pédagogique ou psycho-socio-affective, s'ajoute l'assistance aux EHDAA qui ont des besoins de base particuliers (déplacements dans la classe et dans l'école, manipulation de matériel, hygiène, soins de santé, etc.). En ce qui a trait aux mesures indirectes, s'ajoutent le suivi plus approfondi ou plus systématique de la situation ou du cheminement de l'EHDAA et l'implication plus considérable des parents (collaboration). La liste de ces mesures apparaît sous «Description» dans le tableau 76.

Tableau 76. Mesures d'encadrement et d'accompagnement particulières pour les EHDAA

Catégories		Description* (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui ont mentionné la mesure)
1. De nature pédagogique	**1.1 Lors de la planification de l'enseignement**	Conception et préparation par l'enseignant-e (avec ou sans l'aide d'un-e PNE) de matériel d'enseignement adapté.
	1.2 Par et durant l'enseignement lui-même	1) Enseignement individualisé et application de stratégies d'enseignement spécialisées, adaptation de l'enseignement.
		2) Poursuite des objectifs d'apprentissage et application des stratégies pédagogiques mentionnés dans le plan d'intervention de l'EHDAA.
		3) Présence ponctuelle ou continue en classe d'un-e deuxième enseignant-e, d'un-e PNE ou autre non-enseignant-e ou parent bénévole, préposé-e, etc. attitré à l'accompagnement de l'EHDAA selon ses besoins particuliers : aide pédagogique et physique (mobilité, manipulation du matériel, etc.).
		4) Travail en sous-groupes de niveau homogène.
		5) Attention accrue et soutenue accordée par l'enseignant-e aux EHDAA, en observant, questionnant, vérifiant la compréhension des consignes et des notions, en donnant des explications supplémentaires, etc.
	1.3 En dehors des périodes de classe	Selon le besoin pédagogique ou la difficulté de l'élève, rencontre individuelle ou en petits groupes pour de la récupération, avec l'enseignant-e ou un-e enseignant-e- ressource ou un-e PNE ou dans une classe-ressource.
2. De nature psychosociale et affective	**2.1 À l'intérieur des périodes de classe**	1) Attention spéciale accordée par l'enseignant-e aux aspects affectifs reliés à l'enseignement et à l'apprentissage : encourager, valoriser, féliciter l'élève, lui faire remarquer ses réussites et lui donner l'occasion de réussir, le sécuriser, l'écouter, le calmer, discuter avec lui de ses difficultés, etc.
		2) Intervenant-e supplémentaire (PNE, TES, etc.) qui intervient au besoin pour gérer les comportements et les situations de crise.
		3) Application de mesures disciplinaires (nom au tableau, retenue, retrait de la classe, etc.).
		4) Attention spéciale accordée aux interactions sociales entre élèves et avec l'enseignant-e.
		5) Place particulière de l'élève dans la classe (par ex. : près du bureau de l'enseignant-e, en retrait du groupe, etc.).
		6) Bilan-synthèse des comportements effectué régulièrement oralement, ou application de procédures (routines) de résolution de problèmes ou de conflits.
		7) Intervention individuelle de l'enseignant-e (ou PNE ou autre) auprès de l'EHDAA (réflexion, réaction au sujet des comportements, arrêt d'agir).
		8) Activité de socialisation animée par l'enseignant-e, PNE ou autre intervenant (développement d'habiletés sociales, affirmation de soi, etc.)
		9) Explication aux autres élèves de la problématique de l'EHDAA intégré en classe ordinaire.
	2.2 En dehors de la classe	1) Suivi assidu du cheminement de l'EHDAA (scolaire ou autre) : consignation régulière par l'enseignant-e d'observations sur la situation de l'élève, ses besoins, progrès, difficultés, etc. ; concertation et échanges d'informations entre intervenants-es.
		2) Activité de socialisation ou de rééducation animée par PNE ou autre (développement d'habiletés sociales, affirmation de soi, thérapie de la réalité, etc.).
		3) Aide à l'élève par l'enseignant-e ou autre intervenant (TES, préposé, parent, bénévole, etc.) pour déplacements, soins, prise de médicaments, mobilité, manipulation de matériel, habillage, alimentation, hygiène, etc.
		4) Retrait temporaire dans un local de répit (ou local oasis) en présence d'un-e intervenant-e (PNE ou autre).

* Ne sont mentionnées ici que les mesures qui s'adressent spécifiquement aux EHDAA, alors que les autres mesures destinées à l'ensemble des élèves (au tableau 73 pour l'indicateur 32) s'appliquent aussi aux EHDAA.

Tableau 76-SUITE. Mesures d'encadrement et d'accompagnement particulières pour les EHDAA

Catégories	Description* (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui ont mentionné la mesure)
3. Communication et collaboration avec les parents	1) Soutien offert aux parents (écoute, explication, information, référence à des spécialistes, etc.).
	2) Implication des parents dans la planification et la réalisation du plan d'intervention de l'EHDAA.
4. Dépistage des difficultés pédagogiques et comportementales	1) Identification des élèves susceptibles de recevoir un code EHDAA.
	2) Référence de l'élève à des spécialistes ou autres ressources.
	3) Réévaluation des besoins de l'élève et ajustement du plan d'intervention.

* Ne sont mentionnées ici que les mesures qui s'adressent spécifiquement aux EHDAA, alors que les autres mesures destinées à l'ensemble des élèves (au tableau 73 pour l'indicateur 32) s'appliquent aussi aux EHDAA.

Indicateur 35) Taux d'encadrement (ratio) au préscolaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble

Le rapport d'étape (mai 2006, p. 45 à 47) présentait la plupart des données relatives à l'indicateur 35. Celles-ci sont nécessaires au calcul des ratios du nombre d'élèves par enseignant-e au préscolaire. Certaines ont été corrigées ici et de nouvelles se sont ajoutées pour l'année 2004-2005.

La diminution annuelle progressive du nombre d'élèves au préscolaire et d'enseignants-es en équivalents à temps plein (ETP) ressort des données présentées au tableau 77. Les ratios du nombre d'élèves par enseignant-e au préscolaire ont eux aussi diminué pendant presque toute cette période, tant dans les commissions scolaires de l'échantillon que dans l'ensemble de celles du Québec. Ils sont passés respectivement de 23,6 et 22,7 en 1998-1999, à 22,0 et 21,4 en 2003-2004, mais ensuite, les ratios ont augmenté, tel que l'illustre la figure 29.

Indicateur 36) Taux d'encadrement (ratio) au primaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble

Une grande partie des données relatives à l'indicateur 36 et impliquées dans le calcul des ratios d'élèves par enseignant-e au primaire, a été présentée dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 47-48) pour les années 1998-1999 à 2003-2004. Quelques corrections leur ont été apportées et les données pour l'année 2004-2005 se sont ajoutées. Les ratios d'élèves par enseignant-e qui tiennent lieu de résultats sont présentés au tableau 78 et leur évolution dans le temps est illustrée à la figure 30.

Ainsi, les ratios du nombre d'élèves par enseignant-e en ETP au primaire ont progressivement diminué durant cette période dans les commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec, passant de 17,8 en 1998-1999 à 16,4 et 16,5, respectivement, en 2004-2005. Les données du tableau 78 montrent aussi la diminution des effectifs d'élèves du primaire depuis 2000-2001, tandis que le nombre d'enseignants-es en ETP fluctue : il est en hausse de 2000-2001 à 2002-2003, puis en baisse, tant dans l'échantillon que dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec.

Tableau 77. Ratios élèves/enseignant-e au préscolaire, pour les 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2004-2005

		Nombre d'enseignants-es en équivalents à temps plein (ETP)	Nombre d'élèves	Ratio
1998-1999	19 comm. scolaires	1 766,4	41 758	23,6
	Ensemble du Québec*	4 503,3	102 122	22,7
1999-2000	19 comm. scolaires	1 751,8	40 906	23,4
	Ensemble du Québec*	4 393,3	98 967	22,5
2000-2001	19 comm. scolaires	1 733,0	40 235	23,2
	Ensemble du Québec*	4 321,9	96 556	22,3
2001-2002	19 comm. scolaires	1 771,0	38 953	22,0
	Ensemble du Québec*	4 396,6	94 630	21,5
2002-2003	19 comm. scolaires	1 700,7	37 316	21,9
	Ensemble du Québec*	4 209,8	90 509	21,5
2003-2004	19 comm. scolaires	1 627,0	35 820	22,0
	Ensemble du Québec*	4 007,6	85 779	21,4
2004-2005	19 comm. scolaires	1 567,9	35 104	22,4
	Ensemble du Québec*	3 863,1	84 046	21,8

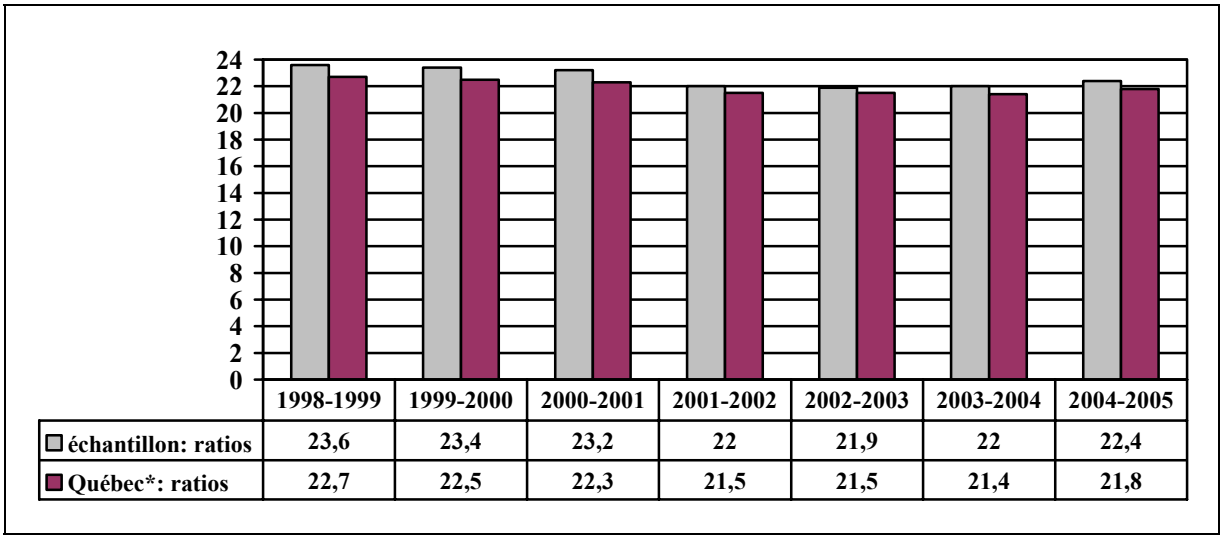


Figure 29. Évolution dans le temps des ratios d'élèves par enseignant-e, au préscolaire

* 69 des 72 commissions scolaires québécoises

Tableau 78. Ratios élèves/enseignant-e au primaire, pour les 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2004-2005

		Nombre d'enseignants-es en équiv. à temps plein (ETP)	Nombre d'élèves	Ratio
1998-1999	19 comm. scolaires	11 862,0	210 956	17,8
	Ensemble du Québec*	30 036,1	534 544	17,8
1999-2000	19 comm. scolaires	12 176,0	212 983	17,5
	Ensemble du Québec*	30 716,2	540 528	17,6
2000-2001	19 comm. scolaires	12 339,0	214 205	17,4
	Ensemble du Québec*	31 097,5	542 463	17,4
2001-2002	19 comm. scolaires	12 363,0	213 646	17,3
	Ensemble du Québec*	31 094,3	539 484	17,3
2002-2003	19 comm. scolaires	12 562,4	210 401	16,7
	Ensemble du Québec*	31 386,9	529 227	16,9
2003-2004	19 comm. scolaires	12 499,3	205 207	16,4
	Ensemble du Québec*	31 030,4	513 974	16,6
2004-2005	19 comm. scolaires	12 100,9	198 374	16,4
	Ensemble du Québec*	30 013,5	494 413	16,5

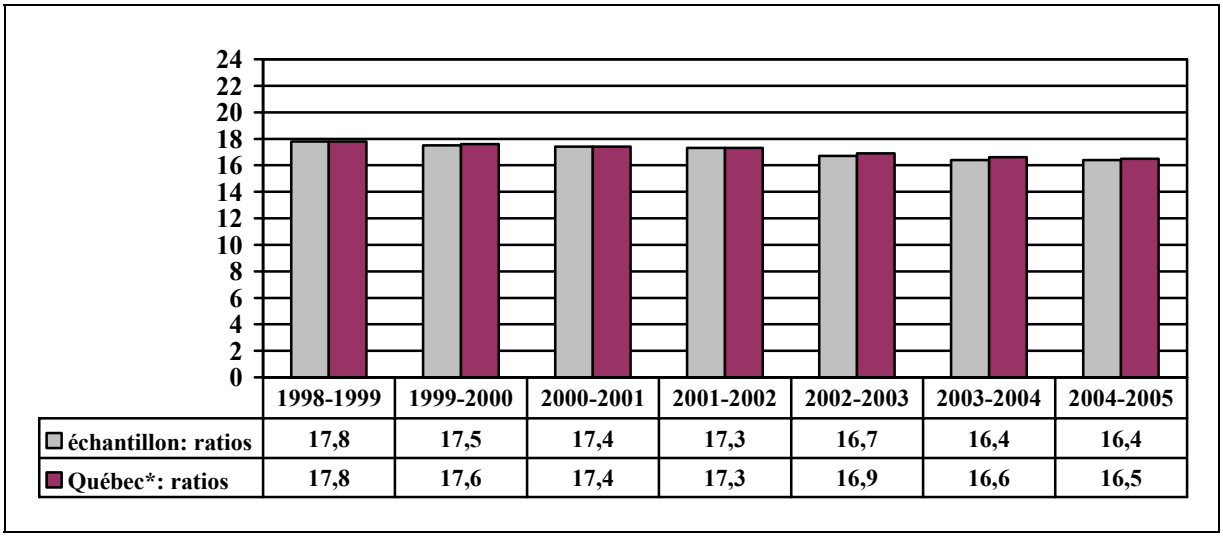


Figure 30. Évolution dans le temps des ratios élèves par enseignant-e, au primaire

* 69 des 72 commissions scolaires québécoises

Indicateur 37) Taux d'encadrement (ratio) au secondaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble

Les données constituant l'indicateur 37 font référence aux ratios d'élèves par enseignant-e au secondaire et elles ont été en grande partie présentées dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 47 à 49). Certaines d'entre elles ont été corrigées ici et celles pour 2004-2005 se sont ajoutées.

Les ratios annuels d'élèves par enseignant-e au secondaire, calculés à l'aide de ces données, sont présentés au tableau 79 et leur évolution dans le temps est illustrée à la figure 31. De 1998-1999 à 2004-2005, ces ratios sont demeurés relativement stables dans l'échantillon et dans l'ensemble du Québec, quoiqu'une légère tendance à la baisse soit décelable; en 2004-2005, elle paraît se renverser car les ratios sont un peu plus élevés. En effet, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon, les ratios d'élèves par enseignant-e sont de 16,0 en 1998-1999 et de 15,7 en 2003-2004 et, pour 69 des 72 commissions scolaires du Québec, de 16,0 et 15,9. Puis, en 2004-2005, les ratios sont de 16,1 dans les 19 commissions scolaires et de 16,2 à l'échelle du Québec.

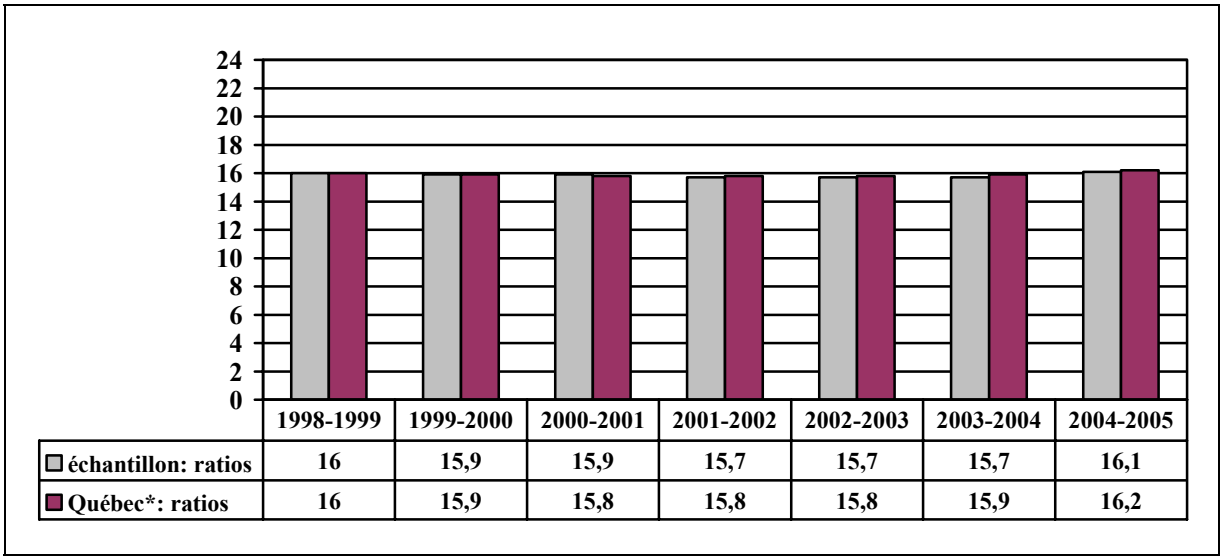
Pendant cette période, le nombre d'élèves au secondaire fluctue à la baisse jusqu'en 2001-2002, puis à la hausse jusqu'en 2003-2004, tandis que le nombre d'enseignants-es diminue jusqu'en 2000-2001 dans l'échantillon et jusqu'en 2001-2002 au Québec, mais il augmente ensuite (tableau 79). En 2004-2005, le nombre d'élèves du secondaire a augmenté, par rapport à 2003-2004, dans les commissions scolaires de l'échantillon, alors que le nombre d'enseignants-es en ETP a diminué. Dans les 69 commissions scolaires qui représentent celles du Québec, le nombre d'élèves du secondaire a diminué de 2003-2004 à 2004-2005, alors que le nombre d'enseignants-es en ETP s'accroissait pendant ce temps.

Indicateur 38) Taux d'encadrement (ratio) au préscolaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e
Indicateur 39) Taux d'encadrement (ratio) au primaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e

Les données reliées aux indicateurs 38 et 39 ont été en grande partie présentées dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 50-51). Certaines ont cependant été corrigées ici et celles pour 2004-2005 se sont ajoutées.

Tableau 79. Ratios élèves/enseignant-e au secondaire, pour les 19 commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2004-2005

		Nombre d'enseignants-es en équiv. à temps plein (ETP)	Nombre d'élèves	Ratio
1998-1999	19 comm. scolaires	9 324,2	149 154	16,0
	Ensemble du Québec*	23 995,8	383 923	16,0
1999-2000	19 comm. scolaires	9 161,8	145 443	15,9
	Ensemble du Québec*	23 512,0	372 812	15,9
2000-2001	19 comm. scolaires	9 013,7	142 924	15,9
	Ensemble du Québec*	23 037,0	364 857	15,8
2001-2002	19 comm. scolaires	9 044,6	141 832	15,7
	Ensemble du Québec*	22 888,1	361 551	15,8
2002-2003	19 comm. scolaires	9 238,2	144 789	15,7
	Ensemble du Québec*	23 278,9	367 920	15,8
2003-2004	19 comm. scolaires	9 480,6	148 420	15,7
	Ensemble du Québec*	23 705,3	376 623	15,9
2004-2005	19 comm. scolaires	9 443,3	152 167	16,1
	Ensemble du Québec*	23 819,6	386 388	16,2



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
échantillon: ratios	16	15,9	15,9	15,7	15,7	15,7	16,1
Québec*: ratios	16	15,9	15,8	15,8	15,8	15,9	16,2

Figure 31. Évolution dans le temps des ratios d'élèves par enseignant-e, au secondaire

* 69 des 72 commissions scolaires québécoises

Les deux ordres d'enseignement sont traités ensemble, car les informations provenant des bases de données du MELS ne permettent pas de distinguer les données pour le préscolaire de celles pour le primaire. Ensuite, les ratios ont dû être calculés à partir du nombre d'individus enseignant soit à temps partiel, soit à temps complet, au lieu du nombre d'enseignants-es en ETP, ce qui donne donc des nombres de personnes à l'œuvre auprès des EHDAA. De plus, l'information disponible pour constituer les résultats portait uniquement sur les enseignants-es rattachés au champ de l'adaptation scolaire. Par conséquent, les résultats présentés ici ne reflètent que partiellement la réalité, d'autant plus que des intervenants-es qui ne sont pas rattachés au champ de l'adaptation scolaire sont omis des calculs, tandis qu'ils devraient être comptés parmi ceux qui encadrent des EHDAA. Les résultats sont donc présentés à titre indicatif seulement, pour répondre à ce qui est demandé par les indicateurs 38 et 39.

Ces résultats (tableau 80) montrent l'accroissement du ratio d'EHDAA par individu-enseignant-e du secteur de l'adaptation scolaire au préscolaire-primaire. Pour la période allant de 1998-1999 à 2004-2005, ce ratio a augmenté, passant de 16,3 à 18,3 pour l'échantillon de commissions scolaires et de 16,1 à 17,8 pour l'ensemble de celles du Québec (excluant deux commissions scolaires).

Les résultats présentés dans le tableau 80 montrent aussi qu'au cours de la période allant de 2001-2002 à 2004-2005, le nombre d'EHDAA s'est accru dans les commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec. En contrepartie, pendant cette période, le nombre d'enseignants-es à temps complet rattachés au secteur de l'adaptation scolaire au préscolaire-primaire a augmenté dans l'échantillon de commissions scolaires et dans les 70 représentant l'ensemble du Québec. Pendant la même période, le nombre d'enseignants-es à temps partiel rattachés au champ de l'adaptation scolaire au préscolaire-primaire fluctuait dans les commissions scolaires de l'échantillon pour finalement augmenter en 2004-2005; il s'accroissait régulièrement dans l'ensemble du Québec.

Indicateur 40) Taux d'encadrement (ratio) au secondaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e

Les données reliées à l'indicateur 40 ont, elles aussi, été présentées en grande partie dans le rapport d'étape (mai 2006, p. 50 à 52), mais certaines ont subi des modifications et celles pour 2004-2005 se

Tableau 80. Ratios EHDAA/individu-enseignant-e au préscolaire-primaire, de 1998-1999 à 2004-2005, pour le personnel enseignant rattaché au champ de l'adaptation scolaire

		Nombre d'EHDAA	Nombre d'enseignants-es (individus) du secteur de l'adaptation scolaire			Ratios EHDAA/enseig. du secteur adapt. scolaire
			À temps plein	À temps partiel	Total	
1998-1999	**Échantillon 19 com. sc.**	25 400	1 199	360	1 559	16,3
	Québec*	63 737	3 047	906	3 953	16,1
1999-2000	**Échantillon 19 com. sc**	26 650	1 251	371	1 622	16,4
	Québec*	65 776	3 157	988	4 145	15,9
2000-2001	**Échantillon 19 com. sc**	*4 974***	1 299	418	1 717	*2,9***
	Québec*	*11 983***	3 265	1 045	4 310	*2,8***
2001-2002	**Échantillon 19 com. sc**	26 616**	1 309	416	1 725	15,4**
	Québec*	66 520**	3 215	1 122	4 337	15,3**
2002-2003	**Échantillon 19 com. sc**	31 229	1 317	393	1 710	18,3
	Québec*	74 269	3 198	1 135	4 333	17,1
2003-2004	**Échantillon 19 com. sc**	33 266	1 326	432	1 758	18,9
	Québec*	77 987	3 198	1 162	4 360	17,9
2004-2005	**Échantillon 19 com. sc**	33 033	1 362	439	1 801	18,3
	Québec*	78 371	3 254	1 161	4 415	17,8

* 70 des 72 commissions scolaires québécoises

** Les données de 2000-2001 et de 2001-2002 ne sont pas fiables et sont probablement inexactes; il serait inadéquat de les comparer aux données des années précédentes ou à celles des années suivantes.

Tableau 81. Ratios EHDAA/individu-enseignant-e au secondaire, de 1998-1999 à 2004-2005, pour le personnel enseignant rattaché au champ de l'adaptation scolaire

		Nombre d'EHDAA	Nombre d'enseignants-es (individus) du secteur de l'adaptation scolaire			Ratios EHDAA/enseig. du secteur adapt. sco.
			À temps plein	À temps partiel	Total	
1998-1999	**Échantillon 19 com. scol.**	25 643	1 394	221	1 615	15,9
	Québec*	66 290	3 503	678	4 181	15,9
1999-2000	**Échantillon 19 com. scol.**	25 213	1 366	243	1 609	15,7
	Québec*	66 256	3 484	717	4 201	15,8
2000-2001	**Échantillon 19 com. scol.**	*3 534***	1 377	236	1 613	*2,2***
	Québec*	*9 305***	3 474	686	4 160	*2,2***
2001-2002	**Échantillon 19 com. scol.**	19 113**	1 403	268	1 671	11,4**
	Québec*	50 870**	3 499	776	4 275	11,9**
2002-2003	**Échantillon 19 com. scol.**	24 336	1 419	248	1 667	14,6
	Québec*	60 861	3 563	788	4 351	14,0
2003-2004	**Échantillon 19 com. scol.**	28 436	1 483	266	1 749	16,3
	Québec*	67 317	3 592	828	4 420	15,2
2004-2005	**Échantillon 19 com. scol.**	28 487	1 516	272	1 788	15,9
	Québec*	69 480	3 596	918	4 514	15,4

* 70 des 72 commissions scolaires québécoises

** Les données de 2000-2001 et de 2001-2002 ne sont pas fiables et sont probablement inexactes; il serait inadéquat de les comparer aux données des années précédentes ou à celles des années suivantes.

sont ajoutées. Ces données ont servi au calcul des ratios d'EHDAA par individu-enseignant-e pour les années 1998-1999 à 2004-2005 (tableau 81). Comme ce fut le cas pour le tableau précédent, les ratios indiqués au tableau 81 ont dû être calculés à partir du nombre d'individus enseignant soit à temps partiel, soit à temps complet, au lieu du nombre d'enseignants-es en ETP, et uniquement ceux qui sont rattachés au champ de l'adaptation scolaire. Par conséquent, les résultats présentés ici ne reflètent que partiellement la réalité, d'autant plus que des intervenants-es qui ne sont pas rattachés au champ de l'adaptation scolaire sont omis des calculs, tandis qu'ils devraient être comptés parmi ceux qui encadrent des EHDAA. Les résultats sont donc présentés à titre indicatif seulement, pour répondre à ce qui est demandé par l'indicateur 40.

Les résultats montrent que le ratio d'EHDAA par individu-enseignant-e rattaché au champ de l'adaptation scolaire au secondaire a fluctué dans les commissions scolaires de l'échantillon. Il était de 14,6 en 2002-2003, il a ensuite augmenté à 16,3 en 2003-2004, puis, il a diminué à de 15,9 en 2004-2005. Durant cette même période, ces ratios augmentaient à l'échelle du Québec, passant de 14,0 à 15,4. En parallèle, en 2004-2005, le nombre d'EHDAA a augmenté au secondaire, ainsi que celui des enseignants-es à temps plein et à temps partiel rattachés au secteur de l'adaptation scolaire au secondaire et ceci, tant dans l'échantillon qu'à l'échelle du Québec.

Le tableau 82 réunit en une synthèse les données et les résultats concernant les trois indicateurs 38, 39 et 40. Il permet de suivre l'évolution dans le temps du ratio d'EHDAA par individu-enseignant-e rattaché au secteur de l'adaptation scolaire, tous ordres d'enseignement confondus. De 1998-1999 à 2004-2005, ce ratio est passé de 16,1 à 17,1 dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 16,0 à 16,6 à l'échelle du Québec.

Indicateur 41) Type de leadership de la direction de l'école

L'indicateur 41 porte sur le type de leadership des directions des écoles. La littérature scientifique sur le sujet propose une variété de conceptions du leadership et, en conséquence, différents instruments de mesure. Opter pour l'un d'entre eux suppose donc de choisir parmi les cadres théoriques existants. Notre choix s'est arrêté sur la théorie du leadership transformatif proposée par

Tableau 82. Ratios EHDAA/enseignant-individu (préscolaire, primaire et secondaire confondus) du secteur de l'adaptation scolaire, de 1998-1999 à 2004-2005

		Nombre d'EHDAA	Nombre d'enseignants-es (individus) du secteur de l'adaptation scolaire			Ratios EHDAA/enseig. du secteur adapt. scol.
			À temps plein	À temps partiel	Total	
1998-1999	**Échantillon 19 com. sc.**	51 043	2 593	581	3 174	16,1
	Québec*	130 027	6 550	1 584	8 134	16,0
1999-2000	**Échantillon 19 com. sc.**	51 863	2 617	614	3 231	16,1
	Québec*	132 032	6 641	1 705	8 346	15,8
2000-2001	**Échantillon 19 com. sc.**	*8 508***	2 676	654	3 330	*2,6***
	Québec*	*21 288***	6 739	1 731	8 470	*2,5***
2001-2002	**Échantillon 19 com. sc.**	45 729**	2 712	684	3 396	13,5**
	Québec*	117 390**	6 714	1 898	8 612	13,6**
2002-2003	**Échantillon 19 com. sc.**	55 565	2 736	641	3 377	16,5
	Québec*	135 130	6 761	1 923	8 684	15,6
2003-2004	**Échantillon 19 com. sc.**	61 702	2 809	698	3 507	17,6
	Québec*	145 304	6 790	1 990	8 780	16,5
2004-2005	**Échantillon 19 com. sc.**	61 520	2 878	711	3 589	17,1
	Québec*	147 851	6 850	2 079	8 929	16,6

* 70 des 72 commissions scolaires québécoises.

** Les données de 2000-2001 et de 2001-2002 ne sont pas fiables et sont probablement inexactes; il serait inadéquat de les comparer aux données des années précédentes ou à celles des années suivantes.

Bass (1985, 1997), puis Avolio, Bass et Jung (1999) et étudiée par Dussault, Valois et Frenette (2007)[133]. Ce choix se justifie par la grande efficacité de la théorie de Bass qui, selon l'équipe de Dussault, permet d'articuler le leadership des directions d'école à une période de changement dans le système scolaire, comme c'est le cas au Québec avec le *Renouveau pédagogique* incluant la mise en application de la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Selon cette théorie, le leadership de la direction d'école est envisagé comme la capacité à mobiliser et à transformer les énergies de ses subordonnés en stimulant leur motivation à atteindre les résultats et les objectifs souhaités sur les plans à la fois individuel et organisationnel. Dussault, Valois et Frenette (2007) présentent la définition opérationnelle du concept au moyen de six composantes réparties en trois dimensions (ou facteurs) du leadership :

1) la dimension *transformationnelle* qui comprend :
   - le *charisme* (susciter enthousiasme, loyauté et dévouement chez ses subordonnés);
   - la *stimulation intellectuelle* (susciter, chez ses subordonnés, de nouvelles manières de penser, des prises de conscience sur les problèmes et des réflexions sur les solutions);
   - la *reconnaissance personnelle* (tenir compte des besoins et des habiletés de ses subordonnés, gérer en regard des différences individuelles, stimuler l'apprentissage en leur fournissant le soutien nécessaire et l'occasion de développer leurs compétences, en les «coachant»);
2) la dimension *transactionnelle* qui comprend :
   - la *récompense contingente* (donner des renforcements positifs à ses subordonnés qui se conforment aux exigences de la tâche ou qui déploient les efforts requis pour atteindre les objectifs de l'organisation);
   - la *gestion par exception* (donner des rétroactions négatives à ses subordonnés lorsqu'ils ne répondent pas aux attentes);
3) la dimension de l'évitement ou du *laisser-faire* (non leadership, refus de décider, évitement des conflits, non implication dans le développement de ses subordonnés).

133. Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyong expectations.* New York: Free Press.
Bass, B.M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist, 52*, p. 130-139.
Avolio, B.J., Bass, B.M., Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational leadership using the Multifactor Leadership Questionaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *72*, p. 441- 462.
Dussault, M., Valois, P., Frenette, É. (2007). Validation de l'échelle de Leadership Transformatif du directeur d'école. *Psychologie du travail et des Organisations, 13* (2), p. 37-52.

Avec l'autorisation de ses auteurs, le test développé et récemment validé en langue française par l'équipe de Dussault sur le leadership de la direction d'école a été utilisé pour produire les résultats requis par l'indicateur 41, après quelques ajustements très mineurs apportés à la formulation de certains items. Ce test se présente sous la forme d'une liste de 46 énoncés (de courtes phrases) qui décrivent des comportements précis du directeur ou de la directrice d'école reliés à l'une ou l'autre des composantes et dimensions du leadership selon Bass. Les items sont placés pêle-mêle dans la liste, sans indication sur leur lien avec les composantes ou dimensions. Pour répondre, il s'agit d'indiquer vis-à-vis de chaque item son degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé, en inscrivant sa réponse sur une échelle allant de 1 «tout à fait en désaccord» à 4 «tout à fait d'accord», selon que l'énoncé décrit bien ou moins bien le comportement de son directeur ou de sa directrice d'école. Nous avons produit une version-maison du test en langue anglaise pour les répondants anglophones. De plus, les consignes ont été ajustées dans le cas des directions d'école afin de leur demander de répondre en fonction de leur propre comportement. Le test a été administré individuellement aux directions d'école et aux enseignants-es, ainsi qu'aux PNE ou autres non-enseignants-es qui passent suffisamment de temps dans l'école pour répondre en connaissance de cause.

Ce test[134] ne peut pas donner lieu au calcul d'un total général ou d'une moyenne globale. Les résultats sont produits dimension par dimension ou composante par composante. Ils sont présentés au tableau 83 pour les trois sous-groupes de répondants pris séparément (enseignants-es, PNE ou autres non-enseignants-es et directions d'école) ou ensemble (enseignants-es et PNE, puis directions, enseignants-es et PNE ou autres non-enseignants-es ensemble). La constatation la plus importante que permettent de faire ces résultats est la suivante : aux yeux de chacun des sous-groupes de répondants[135], la direction de leur école fait surtout et beaucoup montre d'un leadership

134. Les qualités métriques de l'instrument ont été examinées à l'aide de l'alpha de Cronbach (analyse de fidélité). L'indice alpha a été supérieur à 0,8 et, dans la majorité des cas, à 0,9 (item par item, échelle au complet, sous-échelles par composante ou par dimension du leadership, pour l'ensemble des répondants et par sous-groupe), ce qui correspond aux valeurs obtenues par l'équipe de Dussault. Un des indices alpha est inférieur à 0,8 mais se situe toutefois au-dessus de 0,75. Il faut donc conclure que ce test a une excellente fidélité (consistance interne). Pour notre version-maison en langue anglaise (n=27), l'alpha varie aussi selon les composantes et dimensions du leadership; en général, il est compris entre 0,6 et 0,9, mais il est plus faible pour les items des composantes «Gestion par exception» et «Laisser-faire» (0,33 et 0,57).

135. L'analyse de variance (ANOVA avec test *post hoc*) révèle des différences significatives (à $p<0,05$) entre les moyennes des sous-groupes de répondants, particulièrement entre celles des directions d'école et des deux autres (enseignants-es et PNE pris séparément ou ensemble), pour chacune des trois dimensions du leadership : transformationelle, transactionnelle et laisser-faire. Les moyennes obtenues par les directions d'école sont généralement plus élevées que celles des autres sous-groupes de répondants pour les deux premières dimensions du leadership et plus faibles pour la troisième.

Tableau 83. Résultats sur le leadership de la direction d'école, à partir des données recueillies auprès des enseignants-es, des PNE ou autres non-enseignants-es et des directions des écoles de l'échantillon

SOUS-GROUPES DE RÉPONDANTS		Moyenne *(et écart-type)* par dimension et composante du leadership					
		1) Dimension du leadership transformationnel			2) Dimension du leadership transactionnel		3) Dimension du laisser-faire
		A) Charisme	B) Stimulation intellectuelle	C) Reconnaissance personnelle	D) Récompense contingente	E) Gestion par exception	F) Laisser-faire
Enseignants-es + PNE ou autres non ens. + directions n= 188	**Par composante**	3,40 *(0,5)*	3,30 *(0,5)*	3,24 *(0,5)*	3,01 *(0,6)*	2,88 *(0,5)*	
	Par dimension	3,31 *(0,5)*			2,95 *(0,5)*		1,63 *(0,6)*
Directions seulement n= 51	**Par composante**	3,52 *(0,4)*	3,52 *(0,3)*	3,46 *(0,4)*	3,25 *(0,5)*	3,07 *(0,4)*	
	Par dimension	3,49 *(0,3)*			3,17 *(0,4)*		1,40 *(0,4)*
PNE ou autres non enseign. seulement n= 44	**Par composante**	3,35 *(0,6)*	3,18 *(0,6)*	3,13 *(0,6)*	2,92 *(0,6)*	2,87 *(0,5)*	
	Par dimension	3,21 *(0,5)*			2,90 *(0,4)*		1,65 *(0,5)*
Enseignants-es + PNE ou autres non ens. n= 137	**Par composante**	3,36 *(0,5)*	3,22 *(0,5)*	3,16 *(0,6)*	2,92 *(0,7)*	2,81 *(0,6)*	
	Par dimension	3,24 *(0,5)*			2,87 *(0,5)*		1,72 *(0,6)*
Enseignants-es seulement n= 93	**Par composante**	3,36 *(0,5)*	3,24 *(0,5)*	3,17 *(0,6)*	2,92 *(0,7)*	2,79 *(0,6)*	
	Par dimension	3,25 *(0,5)*			2,85 *(0,6)*		1,76 *(0,6)*
Résultats sur le leadership de la direction d'école obtenus par des enseignants-es des écoles secondaires de l'échantillon comparés à ceux de Dussault et al. pour ses enseignants-es au secondaire							
Enseignants-es des écoles secondaires seulement n= 19	**Par composante**	3,11 *(0,6)*	2,99 *(0,6)*	2,89 *(0,6)*	2,78 *(0,8)*	2,44 *(0,7)*	
	Par dimension	2,99 *(0,5)*			2,62 *(0,7)*		2,21 *(0,7)*
Enseign. au secondaire de DUSSAULT n= 481	**Par composante**	3,19 *(0,7)*	3,17 *(0,6)*	2,89 *(0,7)*	2,78 *(0,7)*	2,70 *0,6)*	
	Par dimension	3,07 (0,6)			2,74 *(0,6)*		1,93 *(0,7)*

transformationnel (moyenne supérieure à 3 sur 4 pour la dimension 1 et pour chacune de ses trois composantes A, B et C), puis d'un leadership transactionnel dans une moindre mesure, mais tout de même assez considérablement (moyenne supérieure à 2,75 sur 4 pour la dimension 2 et chacune de ses deux composantes D et E). La dimension du laisser-faire reste mineure (moyenne inférieure à 1,8 sur 4 pour la dimension 3 ou la composante F). Afin de faciliter la comparaison de nos résultats avec ceux de Dussault, ceux obtenus pour un sous-groupe d'enseignants-es des écoles secondaires de notre échantillon sont indiqués au bas du tableau 83 avec ceux obtenus par l'équipe de Dussault pour des enseignants-es québécois du secondaire.

Le regard posé par les intervenants-es sur la direction de leur propre école révèle que le leadership qui y est exercé est donc généralement très positif. En effet, les spécialistes de la théorie de Bass affirment que les organisations à succès ont à leur tête surtout des directions exerçant un leadership d'abord transformationel. Le leadership transactionnel doit aussi se manifester en appui au leadership transformationnel, mais il reste insuffisant s'il n'est pas dominé ou encadré par un style transformationnel (cf. Avolio et al., note de bas de page #135).

Quant au leadership d'évitement ou de laisser-faire, il ne figure pas parmi les caractéristiques recherchées chez le leader. Selon nos résultats, il est présent à un certain degré dans les écoles de l'échantillon, mais il reste mineur par rapport aux deux premières dimensions du leadership.

Les résultats obtenus augurent bien pour les écoles de l'échantillon : le leadership transformationnel de la direction y domine et le leadership transactionnel y occupe aussi une place importante, tandis que le laisser-faire existe, mais il est présent dans une moindre mesure. Cette situation générale est cependant moins marquée dans les écoles secondaires que dans les autres, compte tenu des résultats un peu plus faibles obtenus sur le leadership de la direction d'école pour les 19 enseignants-es de ces écoles, tant pour le leadership transformationnel que transactionnel, et des résultats un peu plus élevés obtenus pour la dimension du laisser-faire.

Il faut toutefois signaler les limites propres à ce genre de résultats fondés sur la perception, par des répondants, du phénomène étudié; éventuellement, il faut confronter ces résutats à des observations «sur le terrain» pour s'assurer que le phénomène reconnu par les répondants se manifeste bel et bien et dans la même mesure dans le quotidien. Par contre, dans ce cas-ci, le phénomème en question est

le leadership de la direction d'école et les principaux répondants sont les enseignants-es et les PNE ou autres non-enseignants-es qui, à titre de subordonnés des directions d'école, sont les mieux placés pour rapporter les comportements de leadership manifestés à leur endroit par leur propre direction d'école, comme ils l'ont fait en répondant au test. Et comme le test possède une excellente fidélité (selon les indices alpha de Cronbach) et une excellente validité (selon les travaux de recherche de Dussault et al.), il convient de conclure que les résultats qui viennent d'être présentés sont tout à fait valables et fiables pour décrire le leadership exercé par les directions d'écoles.

Indicateur 42) Qualité du sentiment d'appartenance pour l'ensemble des élèves

L'indicateur 42 fait référence au sentiment d'appartenance. Celui-ci a une forte connotation sociale (appartenance au groupe) même s'il se situe en chaque personne. En effet, il peut être défini comme l'impression qu'a l'individu de faire partie d'une communauté, c'est-à-dire, de ressentir qu'il y est inclus, qu'il y adhère, qu'il s'y identifie. C'est le contraire du sentiment d'isolement ou de rejet. L'idée généralement admise dans le milieu scolaire à ce sujet est la suivante : plus le sentiment d'appartenance de l'élève à ce milieu est fort, plus l'élève s'y sent confortable et ses chances de réussite scolaire sont alors meilleures.

Selon les recherches dans le domaine, un instrument de mesure sous forme de questionnaire présentant un choix multiple de réponses est apparu comme le meilleur moyen d'établir le sentiment d'appartenance des élèves dans le cadre de la présente évaluation. Toutefois, les instruments existants comportent trop de limites ou auraient eu besoin de trop de modifications importantes pour être utilisés. Il a donc fallu en élaborer un plus propice. Les recherches sur le sujet et un examen de leurs instruments de mesure ont révélé que les items du test mesurant le sentiment d'appartenance devaient s'inspirer de différents contextes dans lesquels l'élève se retrouve, à savoir: dans la vie en général, puis, selon les activités effectuées par l'élève et les circonstances prévalant dans la classe, dans l'école et ailleurs. Ces différents contextes sont donc intégrés aux items évoquant le sentiment d'appartenance (un item étant une courte phrase). Des exemples d'items sont donnés au tableau 84 par contexte, mais dans l'instrument final, ils sont placés pêle-mêle en une seule liste et ils produisent ensemble un même score (et non un score par contexte).

Tableau 84. Composition de l'instrument de mesure du sentiment d'appartenance

Contextes		Nombre d'items	Exemples d'items
1) En général		2	*Quand je suis avec d'autres personnes de mon âge, je me sens bien.*
2) En classe	Activités	2	*Les autres élèves de ma classe aiment travailler avec moi.*
	Circonstances	2	
3) Dans l'école	Activités	2	*Je suis fier/fière de faire partie de mon école.*
	Circonstances	2	
4) Ailleurs	Activités	2 dans l'instrument, mais 1 seul retenu pour l'analyse de résultats	*J'ai une place importante dans ma famille.*
	Circonstances	2	

Pour mettre l'instrument de mesure en application, les élèves ont été rencontrés individuellement ou par très petits groupes par un membre de notre équipe. L'indication suivante a d'abord été donnée à l'élève : «*Il y a des élèves qui pensent ceci*», puis un item lui était présenté et, ensuite, la question suivante lui était posée: «*Est-ce la même chose pour toi?*» et, finalement, l'élève répondait en indiquant son choix de réponse à l'item sur une échelle allant de 0 : «non, pas du tout» à 4 : «complètement». Dans la majorité des cas, l'élève pouvait lire par lui-même et répondre par écrit après avoir reçu les consignes nécessaires. Dans les autres cas, il a été nécessaire de lui faire la lecture et il inscrivait lui-même sa réponse ou encore, il la donnait oralement et le membre de notre équipe inscrivait la réponse choisie par l'élève. Au besoin, l'éventail des réponses possibles à chacun des items était représenté par des dessins montrés à l'élève.

Le score de chacun des répondants est sa moyenne globale (sur 4) pour l'ensemble de ses réponses aux items[136]. Ces scores individuels vont de 0,92 à 4,00 sur 4. Le résultat pour l'indicateur 42 est la moyenne des scores des 790 élèves qui ont répondu à suffisamment d'items. Ce résultat est de 3,09 sur 4 (écart-type 0,5); il dénote la présence d'un fort sentiment d'appartenance pour l'ensemble des élèves interrogés.

Or, parmi ces élèves, 302 ne sont pas des EHDAA. Leurs scores individuels vont de 1,23 à 4,00 sur 4 et la moyenne obtenue pour ces élèves autres que des EHDAA est de 3,21 sur 4 (écart-type 0,5). Cela indique un fort sentiment d'appartenance, mais il y a une différence statistiquement significative entre les 198 élèves du primaire (moyenne 3,29 et écart-type 0,5) et les 104 élèves du secondaire (moyenne 3,07 et écart-type 0,5) (test t, $p=0,000$).

La moyenne obtenue par les 178 filles de ce groupe est de 3,26 (écart-type 0,5) et celle des 124 garçons est de 3,15 (écart-type 0,5). Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre filles et garçons autres qu'EHDAA quant au sentiment d'appartenance mesuré par l'instrument (test t, à $p<0,05$).

136. Les qualités métrologiques de l'instrument ont été examinées à l'aide de l'alpha de Cronbach (analyse de fidélité). L'indice alpha obtenu est de 0,80 pour l'ensemble de l'instrument en omettant l'item qui faisait baisser cette valeur. Cet instrument a donc une excellente fidélité (consistance interne). L'analyse des résultats fait abstraction de l'item retiré (un des items de la situation numéro 4 dans le tableau 84).

Indicateur 43) Qualité du sentiment d'appartenance pour les EHDAA

L'instrument de mesure qui a donné lieu aux résultats pour l'indicateur précédent a aussi servi à établir le sentiment d'appartenance des 488 EHDAA de notre échantillon qui ont répondu à suffisamment d'items. Les scores individuels obtenus vont de 0,92 à 4,00 sur 4. La moyenne pour l'ensemble est de 3,00 sur 4 (écart-type 0,6), ce qui indique un fort sentiment d'appartenance. Sur ce plan, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les EHDAA du primaire et ceux du secondaire (test t à $p<0,05$).

Le résultat des 488 EHDAA a été comparé avec celui obtenu pour les 302 autres élèves de l'échantillon (indicateur 42). Une différence statistiquement significative est apparue entre les deux groupes (test t, $p=0,000$), ce qui implique que même si les EHDAA ont un sentiment d'appartenance relativement fort, il reste inférieur à celui des autres élèves de l'échantillon. Certains spécialistes diraient de cette différence statistiquement significative qu'elle est «insignifiante» car, bien qu'elle soit détectable, elle reste faible (5%), soit 0,21 sur 4 puisque la moyenne est de 3,00 pour les EHDAA et de 3,21 pour les autres élèves. Par contre, une autre méthode de calcul incite à interpréter cette différence comme étant plus modérée (ou de taille moyenne) que faible[137].

Les 177 filles du groupe d'EHDAA obtiennent une moyenne de 3,06 (écart-type 0,6) pour le sentiment d'appartenance et les 311 garçons de ce groupe, une moyenne de 2,97 (écart-type 0,6). Toutefois, aucune différence statistiquement significative n'est apparue entre ces deux groupes quant à leurs moyennes pour le sentiment d'appartenance (test t, à $p<0,05$).

Ajout : Sentiment de sécurité et de justice éprouvé par les EHDAA et les autres élèves

L'instrument de mesure du sentiment d'appartenance utilisé pour les indicateurs 42 et 43 a été développé et administré aux élèves de l'échantillon de la même manière et en même temps que deux

137. Moyenne des autres élèves – moyenne des EHDAA (en valeur absolue) / écart-type du groupe témoin (ici : les élèves réguliers); si le résultat est inférieur à 0,20, la différence est considérée de petite taille; si le résultat se situe entre 0,20 et 0,50, la différence est de taille moyenne; si le résultat est supérieur à 0,50, la différence est de grande taille. Ici, le résultat est de 0,4, ce qui est interprété comme une différence modérée (de taille moyenne).
Voir à ce sujet : Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* (2nd ed.). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

autres : l'un mesure le sentiment de justice et l'autre, le sentiment de sécurité. Ces deux mesures sont pertinentes par rapport à l'indicateur suivant qui fait référence simultanément au sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des élèves.

Chacun de ces deux autres instruments est constitué de la même manière que l'était celui sur le sentiment d'appartenance, c'est-à-dire que ses items intègrent les contextes suivants : dans la vie en général et selon les activités effectuées par l'élève et les circonstances prévalant dans la classe, dans l'école et ailleurs. Les items représentent par de courtes phrases les sentiments éprouvés dans ces contextes (tableau 85); ils sont incorporés pêle-mêle aux items de l'instrument de mesure du sentiment d'appartenance, sans montrer leurs liens avec les contextes qu'ils évoquent. Ils sont donc tous administrés en une seule fois, les élèves y répondent à la même occasion, de la même manière et à l'aide des mêmes consignes (voir à l'indicateur 42).

La moyenne obtenue (sur 4) pour le sentiment de justice par l'ensemble des élèves (n=788) est de 2,98 (écart-type 0,6), les scores individuels allant de 0,71 à 4,00. Les EHDAA (n=486) obtiennent une moyenne de 2,87 (écart-type 0,6), les scores individuels allant de 0,71 à 4,00. Les autres élèves (n=302) ont une moyenne de 3,15 (écart-type 0,5), les scores individuels allant de 1,50 à 4,00. Une différence statistiquement significative est apparue entre les deux groupes (test t, p=0,00), les EHDAA ayant un sentiment de justice moins fort que celui des autres élèves. Cette différence semble petite (0,28 sur 4, soit 7%), mais elle doit être interprétée comme une différence plutôt modérée lorsqu'elle est calculée à l'aide d'une autre méthode[138]. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les EHDAA du primaire et du secondaire, ni entre les autres élèves du primaire et du secondaire, quant au sentiment de justice tel que mesuré par l'instrument (test t à $p<0,05$).

La moyenne obtenue par l'ensemble des élèves pour le sentiment de sécurité (n=789) est de 3,13 sur 4 (écart-type 0,6) et les scores individuels vont de 0,08 à 4,00. Les EHDAA (n=487) ont une moyenne de 3,04 (écart-type 0,6) et les scores individuels vont de 0,08 à 4,00 sur 4. La moyenne des

138. Moyenne des autres élèves – moyenne des EHDAA (en valeur absolue) / écart-type du groupe témoin (ici : les élèves réguliers); si le résultat est inférieur à 0,20, la différence est considérée de petite taille; si le résultat se situe entre 0,20 et 0,50, la différence est de taille moyenne; si le résultat est supérieur à 0,50, la différence est de grande taille. Ici, le résultat est de 0,5, ce qui est interprété comme une différence modérée (de taille moyenne). Voir à cet effet : Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Tableau 85. Composition des instruments de mesure du sentiment de justice et du sentiment de sécurité

Contextes		Sentiment de justice		Sentiment de sécurité	
		Nombre d'items	Exemples d'items	Nombre d'items	Exemples d'items
1) En général		2	*Les personnes qui m'entourent me traitent de manière juste.*	2	*Je me sens sûr/sure de moi, même avec d'autres personnes.*
2) En classe	Activités	2	*Dans ma classe, mon enseignant/enseignante me donne des chances autant qu'à tout le monde.*	2 items dans l'instrument, mais 1 seul retenu pour l'analyse de résultats[139]	*Je peux faire des activités sans avoir peur avec les élèves de ma classe.*
	Circonstances	2		2	
3) Dans l'école	Activités	2	*Dans l'école, je suis capable d'aller aux mêmes endroits dans les mêmes activités que les autres*	2	*Dans l'école, je peux aller partout sans danger.*
	Circonstances	2		2	
4) Ailleurs	Activités	2	*Partout où je participe, les autres me traitent de manière juste.*	2	*Dans mon entourage, il y a des personnes à qui je fais confiance.*
	Circonstances	2		2	

139. Les qualités métrologiques de l'instrument ont été examinées à l'aide de l'alpha de Cronbach (analyse de fidélité). L'indice alpha obtenu est de 0,79 pour le sentiment de justice. Pour le sentiment de sécurité, l'indice est de 0,81 en omettant l'item qui faisait baisser cette valeur. Il faut donc conclure que les deux instruments ont une excellente fidélité (consistance interne). L'analyse des résultats fait abstraction de l'item retiré (un item de la situation numéro 2 dans l'instrument de mesure du sentiment de sécurité, dans le tableau 85).

autres élèves (n=302) est de 3,28 et les scores individuels vont de 1,08 à 4,00. Il y a une différence statistiquement significative entre les deux groupes (test t, le p obtenu =0,00). Les EHDAA ont un sentiment de sécurité inférieur à celui des autres élèves et cette différence peut paraître faible (0,24 sur 4, soit 6%) ou plutôt modérée selon l'autre méthode de calcul[140].

Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les élèves autres qu'EHDAA du primaire et du secondaire quant à leur sentiment de sécurité, mais il y en a une entre les EHDAA du primaire et du secondaire (test t, le p obtenu =004). Les EHDAA du primaire (n=305) ont un sentiment de sécurité un peu moins fort que ceux du secondaire (n=182), les premiers obtenant une moyenne de 2,98 (écart-type 0,6) et les seconds, une moyenne de 3,14 (écart-type 0,6).

Le tableau 86 offre une vue d'ensemble sur les résultats obtenus pour le sentiment d'appartenance (indicateurs 42 et 43), ainsi que pour les sentiments de justice et de sécurité. Dans chacun des groupes d'élèves, le sentiment de sécurité tend à être plus fort que le sentiment d'appartenance et celui-ci à l'être plus que le sentiment de justice. Ces tendances sont toutefois peu marquées; il serait intéressant de les vérifier par des recherches ultérieures sur ce sujet spécifique, d'autant plus qu'une analyse des corrélations montre des liens statistiquement significatifs et modérément forts (r varie de +0,49 à +0,64) entre les résultats obtenus pour les trois instruments de mesure (tableau 87).

Indicateur 44) Nombre d'heures consacrées aux mesures prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité

En regard de l'indicateur 44, les directions d'école ont répondu à des questions d'entrevue individuelle sur l'importance accordée dans leur école respective aux mesures servant à développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité de l'ensemble des élèves et des EHDAA en particulier. Les enseignants-es ont eux aussi répondu à des questions à ce propos, en indiquant le temps hebdomadaire qu'ils consacrent à l'application de ces mesures.

Aux dires des directions de 19 écoles réparties dans 11 commissions scolaires de l'échantillon, mais en excluant les écoles spéciales, une importance très considérable est accordée, dans leurs écoles,

140. Résultat du calcul effectué selon la méthode de calcul indiquée dans la note au bas de la page précédente : 0,5.

Tableau 86. Vue d'ensemble sur les résultats pour le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des EHDAA et des autres élèves de l'échantillon

GROUPES	Sentiment d'appartenance* *(et écart-type)*	Sentiment de justice* *(et écart-type)*	Sentiment de sécurité* *(et écart-type)*
EHDAA (n = de 486 à 488)	3,00 *(0,6)*	2,88 *(0,6)*	3,04 *(0,6)*
Autres élèves (n=302)	3,21 *(0,5)*	3,15 *(0,5)*	3,28 *(0,5)*
EHDAA+autres élèves (n va de 788 à 790)	3,08 *(0,5)*	2,98 *(0,6)*	3,13 *(0,6)*
Différences statistiquement significatives entre les EHDAA et les autres élèves	oui	oui	oui

* Moyenne sur 4 *(et écart-type)*

Tableau 87. Corrélations significatives entre les sentiments d'appartenance, de justice et de sécurité des élèves (EHDAA et autres)

		Corrélations* significatives obtenues (p<0,01)		
		Sentiment d'appartenance	**Sentiment de justice**	**Sentiment de sécurité**
Sentiment d'appartenance	**Résultats des EHDAA**	1	0,63	0,53
	Résultats des autres élèves		0,62	0,49
	Résultats des EHDAA+autres élèves		0,64	0,54
Sentiment de justice	**Résultats des EHDAA**	-----	1	0,57
	Résultats des autres élèves			0,56
	Résultats des EHDAA+autres élèves			0,59
Sentiment de sécurité	**Résultats des EHDAA**	-----	-----	1
	Résultats des autres élèves			
	Résultats des EHDAA+autres élèves			

*r de Pearson : va de 0 à ±1

aux mesures visant à favoriser le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité de l'ensemble des élèves. Dans certaines écoles, cela constitue même une des priorités. Dix (10) directions (dans sept commissions scolaires) mentionnent que dans leur école, beaucoup d'importance lui est accordée ou une importance allant de moyenne à élevée, tandis que sept (7) directions d'école (dans quatre commissions scolaires) signalent une importance variable selon les élèves ou plus grande au début de l'année scolaire que par la suite. Selon deux (2) directions d'école (de deux commissions scolaires), une importance moyenne est donnée à ces mesures dans leur école.

Les directions de 21 écoles (de 11 commissions scolaires) incluant des écoles spéciales mentionnent qu'une importance considérable est donnée à ces mesures particulièrement dans le cas des EHDAA, voire une importance encore plus grande que dans le cas des autres élèves. Selon ce qu'en disent les directions de neuf (9) écoles (dans cinq commissions scolaires), l'importance accordée à ces mesures va de modérée à élevée dans le cas des EHDAA, tandis que deux (2) directions d'école (de deux commissions scolaires différentes) disent que c'est une préoccupation aussi importante dans le cas des EHDAA que dans celui des autres élèves.

Les réponses fournies par les enseignants-es de l'échantillon aux questions sur le sujet permettent de quantifier en heures par semaine l'application des mesures destinées à développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité de l'ensemble de leurs élèves. En excluant ceux qui travaillent uniquement auprès d'EHDAA, les enseignants-es (n=65) déclarent passer en moyenne 6,2 heures par semaine (écart-type 8,7) à appliquer ces mesures à l'ensemble de leurs élèves. Cette durée va d'une heure par semaine, jusqu'à 35 heures dans le cas de ceux qui intercalent cette préoccupation dans l'ensemble de leur temps de travail. Les résultats (tableau 88) indiquent que plus du tiers (35,4%) disent y consacrer une heure par semaine, alors que d'une à quatre heures par semaine sont dédiées à ces mesures selon la majorité d'entre eux, soit près des deux tiers des enseignants-es interrogés (63,1%); les autres y consacrent cinq heures ou plus. Dans le cas des enseignants-es qui travaillent auprès des EHDAA exclusivement ou non (n=78), ils consacrent, selon leurs dires, en moyenne 9,1 heures par semaine (écart-type=8,6) à appliquer des mesures développant le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des EHDAA.

Les résultats présentés au tableau 88 indiquent aussi que peu d'enseignants-es (2,6%) disent ne pas accorder de temps aux mesures favorisant le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité chez

Tableau 88. Répartition des enseignants-es selon le temps hebdomadaire destiné à développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité chez l'ensemble des élèves et chez les EHDAA

Heures par semaine pour les mesures destinées à développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité	% d'enseignants-es (n=65) qui consacrent ce temps pour l'ensemble des élèves	% d'enseignants-es (n=78) qui consacrent ce temps pour les EHDAA
0	0	2,6%
1 heure	35,4%	26,9%
De 1 à 4 heures	63,1%	48,7%
De 5 à 8 heures	18,5%	12,9%
De 9 à 12 heures	3,0%	9,0%
De 13 à 16 heures	3,0%	3,9%
De 17 à 20 heures	4,6%	5,1%
De 21 à 25 heures	3,1%	10,3%
Plus de 25 heures	4,6%	7,7%

les EHDAA. Plus du quart des enseignants-es (26,9%) disent y consacrer seulement une heure par semaine, mais un peu moins que la moitié (48,7%) passent d'une à quatre heures par semaine à appliquer ces mesures auprès des EHDAA et les autres, cinq heures et plus.

Indicateur 45) Proportion d'élèves touchés par ces mesures

Les résultats reliés à l'indicateur 45 proviennent des réponses fournies par les directions d'école (n=37), à l'occasion des entrevues individuelles, à des questions sur le nombre d'élèves de leur école qui sont touchés par les mesures destinées à développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité. En grande majorité (91,9%), les directions d'école ont mentionné que tous les élèves de l'école étaient touchés par ces mesures. Selon les autres directions d'école, ces mesures touchent 80% des élèves (une direction d'école), ou 36% d'entre eux (une direction d'école) ou moins de 10% d'entre eux (une direction d'école).

Une des questions adressées aux directions d'école (n=46) leur demandait de préciser la proportion d'EHDAA qui était touchée par les mesures concernant le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité. La vaste majorité (87%) a répondu que c'était le cas de tous les EHDAA de l'école. Les autres directions d'école estiment que cette proportion est de 71% des EHDAA (une direction), de 60% (deux directions), 50% (deux directions) ou moins de 10% (une direction) d'entre eux.

Indicateur 46) Nature des mesures prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité (*pour l'ensemble des élèves*)

Les résultats pour l'indicateur 46 proviennent de l'analyse de contenu des propos sur les mesures servant à développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité, tenus en entrevue individuelle par les enseignants-es (n=97) et les directions d'école (n=51). Ces résultats sont présentés dans le tableau 89.

Plusieurs répondants affirment que le projet éducatif et le plan de réussite de leur école indiquent des moyens favorisant le développement du sentiment d'appartenance, de justice ou de sécurité chez

Tableau 89. Mesures pour développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité chez l'ensemble des élèves

Catégories		Description (dans chaque catégorie : en ordre décroissant du nombre de répondants qui ont mentionné la mesure)
1. Appartenance	**1.1 Au niveau de l'école**	1) Activités communes organisées à l'échelle de l'école : activités d'accueil, voyage, projet-école, activités socioculturelles, spectacle, gala, fêtes (Noël, Halloween, etc.), expositions, activités parascolaires sportives, artistiques ou communautaires (ex. : visite dans un centre pour personnes âgées)
		2) Activités inter-classes (ex. : compétitions, repas conjoints, etc.)
		3) Présence d'un comité ou conseil étudiant de l'école : implication du comité-conseil dans le choix d'activités spéciales et leur organisation, sollicitation de ses membres pour avis sur différents aspects (ex. thématiques des activités, choix du nom d'une équipe sportive, etc.)
		4) Disponibilité d'un lieu de rassemblement pour les élèves de différents niveaux, pour relaxer ou échanger durant les pauses ou les repas, pour faire les travaux d'équipe, etc.
		5) Récompense remise à des élèves devant les autres
		6) Tenue vestimentaire commune (ex. uniforme, logo de l'école sur chandail)
		7) Mentorat des plus jeunes élèves par ceux des classes supérieures
	1.2 Au niveau de la classe	1) Création par l'enseignant-e de liens significatifs positifs avec les élèves (connaître leurs noms, leurs intérêts, souligner leur anniversaire, faire un retour quotidien sur la journée passée ensemble, solliciter leur avis, les impliquer dans des prises de décision, leur donner des occasions de s'exprimer, de prendre des responsabilités, etc.)
		2) Activités communes à tous les élèves (faire le même travail en même temps, faire un projet ensemble dans la classe ou en dehors)
		3) Présence d'un comité ou conseil de classe ou d'un conseil de coopération
2. Justice	**2.1 Règles du code de vie appliquées à tous de manière juste et équitable**	1) Règles : respect, politesse, ouverture, acceptation, non violence, tolérance zéro des bousculades, etc. qui comprennent un système de récompenses ou d'émulation (sorties, privilèges, points, félicitations, etc.) et de conséquences (tableau d'avertissements, retenues, feuille de route, copies, etc.)
		2) Règles de vie dans la classe établies avec les élèves au début de l'année
	2.2 Gestion des conflits, des problèmes ou des crises	1) Intervention par l'enseignant-e : discussion sur le temps de classe pour résoudre avec les élèves les conflits ou les problèmes
		2) Médiation par les pairs; application du programme «Vers le pacifique»
		3) Intervention par un-e PNE auprès des élèves impliqués dans un conflit
	2.3 Orientation et cohérence de l'enseignant-e par rapport à la justice et à l'équité	1) Souci constant de justice et d'équité de l'enseignant-e dans ses comportements et ses attitudes envers tous ses élèves
		2) Intervention de l'enseignant-e conséquente avec les règles de vie établies au début de l'année
		3) Explication donnée à l'élève sur les raisons motivant les interventions ou les mesures prises à son endroit conséquemment aux actes négatifs posés par l'élève
3. Sécurité	**3.1 Valorisation particulière du respect**	1) Tolérance zéro pour l'impolitesse et le manque de respect envers les autres
		2) Sensibilisation des élèves au respect d'autrui par la formation, par ex. : insistance sur la valeur de respect dans le cours d'enseignement moral et religieux, discussion sur les différences individuelles et le respect
	3.2 Sensibilisation et prévention contre la violence et l'intimidation	1) Interventions par l'enseignant-e auprès des élèves concernés, lors de la manifestation de toute forme d'intimidation ou de violence
		2) Thématiques abordées en classe : lectures sur la problématique, suivies de discussion avec les élèves, sur des sujets reliés à la violence ou à l'intimidation

Tableau 89-SUITE. Mesures pour développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité chez l'ensemble des élèves

Catégories		Description (dans chaque catégorie : en ordre décroissant du nombre de répondants qui ont mentionné la mesure)
3. Sécurité (suite)	**3.3 Ressources et moyens pour assurer la sécurité**	Surveillants-es lors des récréations et des repas, verrouillage des portes extérieures de l'école, caméras installées dans l'école, partenariat avec le service de police qui participe à la surveillance dans l'école et autour de l'école, fouille des élèves lors de leur sortie, autorisation obligatoire pour la circulation de personnes externes dans l'école, accueil des élèves à leur sortie de l'autobus scolaire, exercices d'évacuation de l'école, etc.
	3.4 Développement des comportements sécuritaires	Formation donnée aux élèves sur les comportements attendus pour assurer la sécurité dans l'école; affiches dans l'école contre l'intimidation; rencontres ou ateliers avec les élèves sur l'intimidation ou la violence, etc.
	3.5 Valorisation des interactions positives	Accent mis sur le développement des habiletés sociales et sur les comportements pacifiques; prix décernés aux élèves (ex. : *citizenship award*)
4. Ensemble : appartenance, justice et sécurité		Mise en application du projet éducatif et du plan de réussite de l'école ainsi que des mesures de réparation et de récompense

les élèves. Les répondants ont facilement identifié des objectifs ou des aspirations concernant le sujet, mais la plupart a eu plus de difficulté à nommer des moyens concrets. L'analyse des propos a toutefois permis d'en dégager quelques-uns.

D'abord, deux lieux d'appartenance sont identifiables, soit l'école et le groupe-classe (tableau 89). Le sentiment d'appartenance à l'école se développerait, selon les répondants, principalement au moyen d'activités parascolaires communes, qu'elles soient sportives, artistiques ou socioculturelles ou communautaires. Quant au sentiment d'appartenance au groupe-classe, il serait favorisé surtout par les relations positives entre l'enseignant-e et ses élèves, par des activités effectuées en commun en classe et par l'existence de comités d'élèves (par exemple, conseil de classe).

Ensuite, selon les répondants, le sentiment de justice se développerait chez les élèves principalement au moyen de l'application à tous et de la même manière des règles du code de vie de l'école et de la classe (tableau 89). S'y ajoute une gestion des conflits, des problèmes et des crises par des interventions de discussion et de médiation en classe ou en dehors de la classe, en groupe ou seulement avec les élèves concernés, et par la cohérence des interventions par rapport aux règles de conduite promulguées dans l'école ou dans la classe.

Enfin, le sentiment de sécurité se développerait, selon les répondants, surtout par l'accent mis sur le respect d'autrui (tableau 89). Il y aurait aussi des activités de sensibilisation à l'intimidation et à la violence au moyen d'activités de prévention ou de formation, des moyens de sécurité mis en place dans l'école (caméra de surveillance, contrôle des allées et venues dans l'école, etc.), ainsi que des activités de formation aux conduites sécuritaires et aux habiletés sociales.

Indicateur 47) Nature des mesures particulières prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des EHDAA

Les résultats reliés à l'indicateur 47 sont issus de l'analyse de contenu des propos tenus en entrevue individuelle par les enseignants-es (n=97) et les directions d'école (n=51) sur les mesures favorisant le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité, mais particulièrement chez les EHDAA. Il va sans dire que les mesures destinées à l'ensemble des élèves (tableau 89) s'appliquent aussi dans le cas des EHDAA. Les mesures particulières aux EHDAA sont identifiées dans le tableau 90.

Tableau 90. Mesures particulières pour les EHDAA, pour développer leur sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité

Catégories		Description (dans chaque catégorie : en ordre décroissant du nombre de répondants qui ont mentionné la mesure)
1. Apparte-nance	**1.1 Au niveau de l'école**	1) Dans certaines classes, un-e enseignant-e titulaire enseigne plusieurs matières, ou l'EHDAA est toujours dans le même groupe d'élèves, ou avec les mêmes intervenants-es
		2) Activités d'insertion en début d'année : par ex. jeux pour que les EHDAA connaissent les autres; ou pendant l'année : par ex. : partage de repas préparés par les élèves et par le personnel, discussion entre les EHDAA et les autres élèves lors de visites des classes spéciales par des élèves du régulier ou des visites de classes régulières par des élèves des classes spéciales
		3) Participation des EHDAA aux activités communes de l'école, selon leur âge plutôt que selon leur groupe; insistance sur la participation d'EHDAA aux activités sportives
		4) Adaptation d'activités parascolaires aux capacités des EHDAA ou tenue d'activités spécifiques aux EHDAA
		5) Jumelage entre des EHDAA et d'autres élèves dans certaines activités
		6) Décloisonnement des groupes d'EHDAA à certaines périodes
		7) Casiers des EHDAA et classes spéciales dispersés dans l'école à travers ceux des élèves du régulier
		8) Disponibilité d'un local réservé aux EHDAA pour échanger, se rencontrer, discuter entre eux ou avec leurs intervenants-es
		9) Participation des EHDAA en classe régulière pour les cours à option
		10) Atelier ou rencontre des EHDAA avec un intervenant-visiteur, sur différents sujets (par ex. comment faire un curriculum vitae, comment résoudre certaines difficultés, etc.)
	1.2 Au niveau de la classe	1) Activités pour cimenter le groupe, par ex. : marche en groupe, petit déjeuner en groupe, jeux de rôles pour créer des liens entre élèves (jouer au magasin, à la poupée), etc.
		2) L'enseignant-e s'intéresse aux EHDAA, par ex. : leur demander comment ils vont lorsqu'ils arrivent, ce qu'ils ont fait en dehors de la classe, discuter avec eux de leurs différences et besoins particuliers, etc.
		3) L'enseignant-e explique aux autres élèves les différences et besoins particuliers de l'EHDAA et intervient auprès des autres élèves qui font des remarques désobligeantes à propos des EHDAA ou à un EHDAA
		4) Photo de l'élève à sa place dans la classe et sur son casier
2. Justice	**2.1 Règles du code de vie appliquées à tous de manière juste et équitable**	1) Même code de vie pour tous, mais assouplissement ou adaptation de certaines règles selon les difficultés, capacités et besoins particuliers des EHDAA (surtout pour les conséquences pour le non respect de certaines règles)
		2) Discussion avec les EHDAA sur les comportements acceptables
	2.2 Gestion des conflits, problèmes ou crises	Intervention immédiate par l'enseignant-e auprès de l'EHDAA en cause, pour résoudre les conflits ou les problèmes, ou retrait du groupe pour régler une situation de crise avec l'EHDAA concerné
3. Sécurité	**3.1 Moyens pour assurer la sécurité**	En situation de crise, éloignement de l'EHDAA en crise des objets ou jouets pouvant blesser; distance réduite entre le casier (vestiaire) et la classe
	3.2 Développement des comportements sécuritaires	Rencontre sur les comportements sécuritaires avec des intervenants-es extérieurs (par ex. policier, pompier, etc.)
	3.3 Valorisation des interactions positives	Activités ou ateliers donnés par des animateurs (PNE ou autres) sur le développement des habiletés sociales, l'estime de soi, etc.

La stratégie privilégiée pour favoriser le sentiment d'appartenance des EHDAA à l'école consiste à leur offrir un environnement stable. Plus spécifiquement, ils interagissent sur une base régulière avec les mêmes intervenants-es ou avec un-e même enseignant-e pour un ensemble de matières et ils sont rattachés au même groupe-classe (tableau 90). De plus, l'école organise des activités d'insertion (jeux, repas communautaires, rencontres de groupes d'EHDAA avec des groupes-classes d'élèves du régulier, etc.). Elle inclut des EHDAA dans les activités parascolaires ou elle adapte celles-ci en conséquence et en organise spécifiquement pour les EHDAA. Les autres stratégies, identifiées par un nombre moins élevé de répondants, consistent à faire des jumelages entre des EHDAA et d'autres élèves, à favoriser leur présence dans les cours à option du secondaire, à disséminer leurs casiers (vestiaire) et les locaux de classes spéciales à travers ceux des élèves du régulier, etc.

Pour développer leur sentiment d'appartenance au groupe-classe, les stratégies consistent à réaliser des activités de consolidation du groupe (par exemple, petits déjeuners pris ensemble, jeux de rôles), à leur manifester un intérêt spécial et personnel (l'enseignant-e leur demande quotidiennement comment ils vont, ce qu'ils font, etc.) et à fournir aux autres élèves des explications sur la condition particulière des EHDAA.

Les mesures destinées à l'ensemble des élèves pour développer leur sentiment de justice s'appliquent aussi aux EHDAA (tableau 89), mais selon les répondants, certaines seront assouplies. Celles-ci sont adaptées équitablement selon la condition de l'EHDAA (tableau 90). De plus, les intervenants-es interviennent immédiatement au besoin, discutent avec l'EHDAA des comportements acceptables et, si nécessaire, gèrent des crises avec l'EHDAA concerné, mais en retrait du groupe.

Les moyens mis en œuvre pour développer le sentiment de sécurité spécifiquement chez les EHDAA (tableau 90) ressemblent à ceux appliqués à l'ensemble des élèves (tableau 89), si ce n'est que l'intervenant-e éloignera d'un EHDAA en crise les objets susceptibles de blesser et qu'il y aura plus d'ateliers offerts à certaines catégories d'EHDAA sur le développement des habiletés sociales, de l'estime de soi ou de la vie en groupe.

Indicateur 48) Nature des pratiques pédagogiques tenant compte de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA

Les résultats reliés à l'indicateur 48 proviennent de deux sources de données : l'observation directe en classe d'un sous-échantillon d'enseignants-es et d'élèves (cf. chapitre II, section 3) et les entrevues individuelles réalisées auprès de 82 enseignants-es de l'échantillon qui comptent un ou des EHDAA dans leur classe. Pour sa part, l'observation directe servait à déceler les pratiques pédagogiques *in vivo* («pratiques observées»), après avoir demandé à l'enseignant-e de préparer son enseignement en fonction de l'adaptation de ses pratiques pédagogiques à la diversité des capacités et des besoins des EHDAA. Quant à l'entrevue, elle amenait les enseignants-es interrogés à décrire leurs pratiques («pratiques déclarées») qui, selon eux, tiennent compte de la diversité des capacités et besoins des EHDAA. Les résultats révélant les «pratiques déclarées» sont intercalés parmi ceux concernant les «pratiques observées».

Dans le cas des «pratiques observées», les détails, la conception et les caractéristiques de l'instrument et du procédé d'observation ont été présentés précédemment (au chapitre I, à la section 3.2, le septième instrument). Il convient toutefois de souligner ici que l'observation était axée sur l'interaction de l'enseignant-e avec ses élèves et plus particulièrement, avec un EHDAA préalablement identifié. Ce dernier et son enseignant-e faisaient partie de l'une des 51 triades, mais les observations ont eu lieu dans 50 classes, une des triades n'ayant finalement pas pu donner lieu à l'observation. Le tableau 91 présente le type de classe dans lequel les observations se sont tenues et la répartition des 50 EHDAA dans ces classes selon leurs difficultés ou handicaps. Ce tableau indique entre autres que plus des deux tiers des élèves impliqués dans les observations (68%) présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EDAA, sans code MELS), alors que les autres élèves ont des difficultés ou des handicaps faisant l'objet d'un code du MELS (32%).

Le tableau 91 montre aussi que 10% des EHDAA observés sont en école spéciale. Les autres fréquentent une école ordinaire; 62% des EHDAA observés y sont en classe ordinaire alors que 28% y sont en classe spéciale.

Tableau 91. Répartition par difficulté ou handicap des EHDAA observés et par type de classe où l'observation de l'EHDAA a eu lieu

Difficulté ou handicap des EHDAA des triades	Nombre d'EHDAA observés et de classes où l'observation a eu lieu			
	Nombre d'EHDAA et de classes ordinaires à l'école ordinaire	Nombre d'EHDAA et de classes spéciales à l'école ordinaire	Nombre d'EHDAA et de classes en école spéciale	TOTAL
Difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA)	21	13	0	34
Troubles graves du comportement sans entente MELS-MSSS (code 14)	0	1	0	1
Déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)	0	0	1	1
Déficience motrice légère ou organique (code 33)	4	0	0	4
Déficience langagière (code 34)	1	0	0	1
Déficience visuelle (code 42)	1	0	1	2
Déficience auditive (code 44)	0	0	1	1
Troubles envahissants du développement (code 50)	3	0	0	3
Handicap (pas de précision sur le code)	1	0	1	2
Handicap ou difficulté multiple (plus d'un code)	0	0	1	1
TOTAL	31	14	5	50

Dans 21 des 50 classes (42%), d'autres adultes étaient présents avec l'enseignant-e au moment des observations, plus précisément dans le tiers des classes ordinaires (11 sur 31) ainsi que dans la majorité des classes spéciales (6 sur 8) et des classes en école spéciale (4 sur 5). Ces personnes sont les suivantes :

- dans huit (8) classes, il s'agit de techniciens-nes en éducation spécialisée (TES), une classe en comptant trois;
- dans six (6) autres classes, ce sont des préposés-es à l'accompagnement (2) et des aides à l'intégration (4 *integration aid*);
- dans les sept (7) dernières classes, ce sont respectivement :
    - quatre parents qui aidaient à la réalisation d'activités pratiques;
    - un-e interprète gestuel-le;
    - un-e directeur-trice adjoint-e de l'école;
    - un-e autre enseignant-e;
    - un-e orthopédagogue;
    - un-e PNE;
    - un-e stagiaire enseignant-e qui conduisait les activités pédagogiques à la place de l'enseignant-e présent-e en classe.

Les observateurs ont noté la position occupée par l'EHDAA observé, par rapport au groupe d'élèves de sa classe et à son enseignant-e, ainsi que le mode d'organisation du groupe pendant l'observation. Ces données sont présentées au tableau 92. Elles montrent la grande variété des places occupées par les EHDAA observés. Quant à l'organisation du groupe, la situation en grand groupe domine (54% des classes) sur l'organisation en équipes (26% des classes) et sur le travail individuel (20% des classes).

Par ailleurs, lorsque des spécialistes ou des chercheurs suggèrent des manières de tenir compte de la diversité des capacités et besoins des EHDAA en classe, ils y vont de souhaits généraux ou d'idéaux à poursuivre, mais ils restent avares de propositions plus concrètes. Celles qu'ils présentent correspondent le plus souvent à une foule de petits aspects particuliers du comportement de l'enseignant-e. Nous en avons relevé 34 dans les publications spécialisées sur le sujet. Ils ont constitué les cibles des observations durant 30 minutes réparties en deux ou trois épisodes pendant une journée de classe. Ils sont énumérés au tableau 93 qui présente, par ordre décroissant d'occurrence (selon la fréquence et la durée d'apparition de ces éléments), le nombre de classes dans lesquelles ces éléments ont été observés.

Tableau 92. Place de l'EHDAA par rapport à son groupe et à son enseignant-e et mode d'organisation du groupe d'élèves

		Nombre de classes		
		Sur les 31 classes ordinaires	**Sur les 14 classes spéciales**	**Sur les 5 classes des écoles spéciales**
Position de l'EHDAA par rapport à son groupe	**À l'avant**	10	3	0
	À l'arrière	8	2	0
	Sur le côté	4	3	3
	Au milieu	5	4	1
	Dans un même cercle	1	0	0
	À un des îlots de pupitres avec les autres élèves	2	0	0
	En retrait avec son accompagnateur	1	0	0
	En déplacement dans le local	0	0	1
	À un des pupitres isolés et éloignés le plus possible des autres	0	2	0
Position de l'EHDAA par rapport à l'enseignant-e	**Près**	8	4	4
	À mi chemin	5	3	0
	Éloigné	6	1	1
	Déplacement constant de l'enseignant-e	12	5	0
	Allers-retours constants de l'élève vers l'enseignant-e	0	1	0
Mode d'organi-sation du groupe	**En grand groupe**	15	9	3
	En plusieurs sous-groupes ou équipes	10	1	2
	Individuellement	6	4	0

Tableau 93. Résultats des observations des comportements pédagogiques axés sur la diversité des capacités et des besoins des EHDAA

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition de la situation ou du comportement				
	0 non, jamais : Nbre de classes	**1** oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes	**2** oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes	**3** oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes	**4** oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes
1. L'enseignant-e établit un contact visuel significatif avec l'EHDAA observé.	17	5	10	4	14
2. L'enseignant-e prend l'initiative de parler à l'EHDAA observé.	19	8	8	2	13
3. L'enseignant-e se rapproche (dans l'espace) de l'EHDAA observé.	22	8	7	2	11
4. L'enseignant-e se place à hauteur des yeux de l'EHDAA observé.	22	5	9	2	12
5. L'enseignant-e sollicite spécifiquement l'attention de l'EHDAA observé.	32	5	8	3	2
6. L'enseignant-e fait des renforcements positifs immédiats destinés à l'EHDAA observé.	33	4	10	1	2
7. En présentant le contenu de son enseignement, l'enseignant-e donne des exemples concrets particulièrement adressés à l'EHDAA observé.	33	10	4	2	1
8. L'enseignant-e donne suite aux demandes de l'EHDAA observé.	33	5	3	3	6
9. L'enseignant-e fait de la discipline (par ex. rappel à l'ordre) particulièrement à l'endroit de l'EHDAA observé.	36	7	5	1	1
10. L'enseignant-e répète les consignes spécifiquement pour l'EHDAA observé.	38	5	6	0	1
11. L'enseignant-e donne des petits trucs de travail destinés personnellement à l'EHDAA pour l'aider à apprendre ou guider sa démarche.	40	6	3	0	1
12. L'enseignant-e apporte une aide rapprochée à l'EHDAA observé (par ex. : lui prendre la main pour lui faire faire un geste, lui ouvrir son livre, etc.).	41	3	4	0	2
13. L'enseignant-e fait une répétition ou une reformulation spécifiquement pour l'EHDAA observé.	41	7	2	0	0

Tableau 93-SUITE. Résultats des observations des comportements pédagogiques axés sur la diversité des capacités et des besoins des EHDAA

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition de la situation ou du comportement				
	0 non, jamais : Nbre de classes	**1** oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes	**2** oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes	**3** oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes	**4** oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes
14. L'EHDAA observé se sert de matériel didactique supplémentaire ou différent de celui des autres élèves.	41	9	0	0	0
15. Les tâches demandées par l'enseignant-e à l'EHDAA observé sont différentes de celles des autres élèves.	44	3	1	0	2
16. Le contenu d'enseignement exposé par l'enseignant-e présente spécifiquement pour l'EHDAA observé, un niveau de difficulté différent de celui des autres élèves.	45	0	3	0	2
17. L'enseignant-e donne à l'EHDAA observé l'occasion de prendre une initiative.	45	3	1	1	0
18. L'enseignant-e laisse spécialement à l'EHDAA observé un temps de réflexion ou le temps de parler.	45	6	2	1	0
19. L'enseignant-e fait l'encadrement individuel (tutorat) de l'EHDAA observé.	46	0	0	0	4
20. Deux enseignants-es sont en classe dont l'un fait l'encadrement individuel (tutorat) de l'EHDAA observé.	46	1	0	1	2
21. L'enseignant-e fait des renforcements positifs distaux destinés à l'EHDAA observé.	46	3	1	0	0
22. L'enseignant-e adopte spécifiquement pour l'EHDAA observé un niveau de langage différent de celui qu'il adopte pour les autres élèves.	47	0	2	0	1
23. L'enseignant-e vérifie que l'EHDAA observé emploie son matériel adapté.	47	1	2	0	0
24. L'enseignant-e fait faire à l'EHDAA observé des étapes de durée différente de celles des autres élèves.	47	2	1	0	0
25. L'EHDAA observé utilise du matériel adapté (loupe, gros caractères de l'écrit, etc.) pour lire un ou des textes.	48	0	1	1	0

Tableau 93-SUITE. Résultats des observations des comportements pédagogiques axés sur la diversité des capacités et des besoins des EHDAA

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition de la situation ou du comportement				
	0 non, jamais : Nbre de classes	**1 oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes**	**2 oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes**	**3 oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes**	**4 oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes**
26. Un autre élève fait l'encadrement individuel de l'EHDAA observé (tutorat par les pairs).	49	0	0	0	1
27. L'enseignant-e enseigne par modelage destiné individuellement à l'EHDAA observé.	49	0	0	1	0
28. À la demande de l'enseignant-e, un autre élève répète ou reformule spécifiquement pour l'EHDAA observé.	49	0	1	0	0
29. L'enseignant-e varie l'intensité de sa voix ou son débit de paroles en s'adressant à l'EHDAA observé.	49	1	0	0	0
30. L'enseignant-e procède par imagerie mentale destinée personnellement à l'EHDAA observé.	50	0	0	0	0
32. L'EHDAA observé travaille à l'ordinateur à l'aide d'un équipement (hardware) adapté.	50	0	0	0	0
32. L'EHDAA observé travaille à l'ordinateur à l'aide de logiciels (software) adaptés.	50	0	0	0	0
33. L'EHDAA observé utilise du matériel adapté pour visionner un film, une vidéo, des photos.	50	0	0	0	0
34. L'EHDAA observé utilise du matériel adapté pour l'audition de disques, de CD, etc. (par ex. : amplificateur de sons).	50	0	0	0	0

Selon ces résultats (tableau 93), les quatre premiers items de la liste (numéros 1 à 4) forment un bloc qui se détache des autres par le fait que les actions ou les comportements qu'ils décrivent se sont produits le plus fréquemment et le plus longtemps durant les épisodes d'observation. Ce sont les suivants:

- établir un contact visuel significatif avec l'EHDAA;
- prendre l'initiative de lui parler;
- se rapprocher de lui dans l'espace;
- se placer à hauteur de ses yeux.

Les propos tenus en entrevue par les enseignants-es ne font pas beaucoup référence à ces quatre aspects parmi les «pratiques déclarées». Ceux qui en parlent (quatre enseignants-es d'autant d'écoles et de commissions scolaires) disent demander aux EHDAA d'adopter une position d'écoute ou s'approcher de lui.

À l'opposé, le dernier bloc (numéros 30 à 34 au tableau 93) comprend les éléments qui n'ont été observés dans aucune des classes, à savoir: l'utilisation par l'enseignant-e de l'imagerie mentale destinée personnellement à l'EHDAA; l'utilisation par l'EHDAA d'un équipement adapté pour travailler à l'ordinateur ou de logiciels adaptés; l'utilisation par l'EHDAA de matériel adapté pour visionner un film, une vidéo, des photos ou pour l'audition de disques, de CD, etc. Alors que ces matériels n'apparaissent pas dans les pratiques observées, la plupart ont néanmoins été identifiées parmi les pratiques déclarées de 11 enseignants-es interrogés dans neuf (9) écoles de huit (8) commissions scolaires.

Entre ces deux pôles occupés par le premier et le dernier groupes d'éléments du tableau 93, un autre bloc se dégage des autres, selon la fréquence et la durée d'apparition des actions ou des comportements observés. Ainsi, le deuxième rang est occupé par six (6) éléments (numéros 5 à 10 au tableau 93) dont cinq (5) ont aussi été mentionnés parmi les pratiques déclarées des enseignants-es interrogés en entrevue individuelle. Ces éléments indiquent que l'enseignant-e:

- sollicite spécifiquement l'attention de l'EHDAA;
    - ceci a aussi été mentionné par quatre (4) enseignants-es d'autant d'écoles et de commissions scolaires;

- fait des renforcements positifs immédiats spécifiquement adressés à l'EHDAA;
    - ceci a aussi été mentionné par sept (7) enseignants-es de sept (7) écoles dans six (6) commissions scolaires, par exemple : «*féliciter pour les bons coups*», «*faire remarquer les progrès, même s'il n'est pas encore au niveau*»;
- expose son contenu en donnant des exemples concrets particulièrement à l'EHDAA;
    - ceci apparaît aussi parmi les pratiques déclarées de quatre (4) enseignants-es dans quatre (4) écoles de quatre (4) commissions scolaires;
- donne suite aux demandes de l'EHDAA;
    - ceci est aussi mentionné par 14 enseignants-es de 13 écoles dans neuf (9) commissions scolaires, par exemple : «*répondre à toutes les questions des élèves et, lorsqu'un élève semble avoir des difficultés, lui demander ce qu'il ne comprend pas*»;
- fait de la discipline à l'endroit de l'EHDAA (par exemple, le rappeler à l'ordre);
    - ceci n'apparaît pas dans les pratiques déclarées par les enseignants-es;
- répète ses consignes à l'intention de l'EHDAA;
    - ceci est aussi énoncé par sept (7) enseignants-es interrogés dans sept (7) écoles de cinq (5) commissions scolaires.

Au troisième rang se retrouve un bloc de quatre (4) autres items (numéros 11 à 14 au tableau 93) selon lesquels l'enseignant-e:

- donne spécifiquement à l'EHDAA de petits trucs de travail pour lui faciliter l'apprentissage ou afin de guider sa démarche;
    - ceci est effleuré dans les propos tenus par neuf (9) enseignants-es de neuf (9) écoles dans huit (8) commissions scolaires, par exemple : «*défi pour chaque étape* [de la démarche] : *suggérer des moyens pour y arriver»,* «*vérifier chaque étape* [de la démarche] *avec l'élève et l'inviter à continuer*», «*l'aider à structurer sa pensée*»;
- donne à l'EHDAA une aide rapprochée (par exemple, lui tenir la main pour faire un geste, lui ouvrir son livre);
    - ceci est aussi évoqué par quatre (4) enseignants-es interrogés d'autant d'écoles et de commissions scolaires, par exemple : «*mettre son doigt sous chacun des mots du texte pendant que l'élève fait la lecture*»;

- répète ou reformule spécialement pour l'EHDAA;
    - ceci est aussi mentionné par sept (7) enseignants-es interrogés d'autant d'écoles de cinq (5) commissions scolaires;
- fait en sorte que l'EHDAA utilise du matériel didactique supplémentaire ou différent de celui des autres élèves;
    - ceci fait partie des pratiques déclarées de cinq (5) enseignants-es d'autant d'écoles et de commissions scolaires, par exemple : «*lexique mathématique plus précis*», «*lexique en français avec les mots de l'année dernière*», ou matériel utilisé par l'EHDAA mais non permis aux autres élèves comme un dictionnaire électronique ou une calculatrice.

Vient ensuite une série de 15 items (numéros 15 à 29) qui forment un bloc d'éléments disparates. Ces détails des pratiques observées ne se sont manifestés que dans 2% à 12% des classes (tableau 93). Ils indiquent que l'enseignant-e :

- demande à l'EHDAA des tâches différentes de celles des autres élèves;
    - la diminution de la tâche effectuée par des EHDAA est mentionnée par 24 enseignants-es interrogés dans 23 écoles de 13 commissions scolaires, par exemple : «*demande un minimum de la tâche à tous, puis, enrichissement de la tâche pour les élèves qui en ont les capacités*», «*donner des exercices à fin ouverte pour que chaque élève puisse les compléter selon ses capacités*», «*modifie les objectifs de travail de manière à ce qu'ils soient plus faciles à atteindre*», «*diminuer les devoirs à la maison*»;
    - «*donner à l'EHDAA une tâche différente de celles des autres élèves*» est mentionné par cinq (5) enseignants-es interrogés dans autant d'écoles de quatre (4) commissions scolaires, par exemple : «*remplacer une réponse écrite par une réponse orale*», «*proposer des tâches alternatives*», remplacer une tâche manuelle en atelier de travail par «*une tâche théorique*»;
- présente à l'EHDAA un contenu d'enseignement de niveau de difficulté différent;
    - la diminution du contenu à couvrir est mentionnée par 18 enseignants-es interrogés dans 17 écoles de 10 commissions scolaires, par exemple : adaptation du programme de l'élève en fonction de son code de difficulté;

- fait du tutorat individuel pour l'EHDAA;
    - ceci a aussi été mentionné par 17 enseignants-es interrogés d'autant d'écoles de huit (8) commissions scolaires, par exemple : «*enseignement individualisé*»;
- fait du co-enseignement (*team teaching*) avec un-e autre enseignant-e qui fait du tutorat individuel pour l'EHDAA;
    - ceci ne figure pas comme tel dans les propos des enseignants-es interrogés, mais 10 enseignants-es dans neuf (9) écoles de huit (8) commissions scolaires indiquent la présence à leurs côtés d'autres intervenants-es; deux (2) enseignants-es ont mentionné que cet-te intervenant-e est aussi enseignant-e;
- donne des renforcements positifs distaux destinés à l'EHDAA;
    - ceci apparaît dans les propos de cinq (5) enseignants-es d'autant d'écoles de quatre (4) commissions scolaires, par exemple : un système d'émulation (récompenses, noms affichés);
- adopte spécifiquement pour l'EHDAA un niveau de langage différent;
    - ceci est aussi mentionné par un-e (1) enseignant-e qui dit utiliser des «*allégories*»;
- vérifie que l'EHDAA emploie son matériel adapté ;
    - ceci n'est pas clairement mentionné par les enseignants-es interrogés, mais plusieurs indiquent que les EHDAA utilisent du matériel adapté dans leur classe (20 enseignants-es de 16 écoles dans 12 commissions scolaires);
- fait faire à l'EHDAA des étapes de durée différente de celles des autres élèves;
    - ceci apparaît aussi dans les propos tenus par neuf (9) enseignants-es de huit (8) écoles d'autant de commissions scolaires, par exemple : «*si on compare avec les enseignants-es du régulier, j'ai un bon deux semaines de retard»; «accorde plus de temps, au besoin*»;
- fait utiliser par l'EHDAA du matériel adapté (loupe, gros caractères de l'écrit, etc.) pour lire un ou des textes;
    - 20 enseignants-es interrogés ont mentionné que ce genre de matériel adapté était utilisé par les EHDAA (dans 16 écoles de 12 commissions scolaires);

- fait faire l'encadrement de l'EHDAA par d'autres élèves (tutorat par les pairs);
    - ceci figure dans les pratiques déclarées de 13 enseignants-es dans 12 écoles de huit (8) commissions scolaires, par exemple : «*quand un élève a de la difficulté, il va demander de l'aide à un élève qui est fort dans la matière concernée*»; «*jumelage d'un EHDAA avec un autre élève*»;
- enseigne par modelage particulièrement pour l'EHDAA;
    - seulement un-e enseignant-e interrogé a dit faire de l'enseignement par modelage;
- demande à d'autres élèves de répéter ou de reformuler pour l'EHDAA;
    - ceci a aussi été mentionné par quatre (4) enseignants-es d'autant d'écoles et de commissions scolaires, par exemple : «*faire reformuler ou expliquer par un élève*»;
- varie l'intensité de sa voix ou son débit de paroles en s'adressant à l'EHDAA;
    - ceci a été mentionné par un-e des enseignants-es interrogés.

Les résultats qui viennent d'être présentés soulignent les différentes facettes du comportement de l'enseignant-e. Sa pratique pédagogique est alors envisagée sous un angle plutôt microscopique. Ces résultats ne permettent toutefois pas d'en avoir une vision plus macroscopique, soit celle des formules pédagogiques utilisées par l'enseignant-e et de son approche ou de sa stratégie d'enseignement. Or, nos analyses des données d'observation ont aussi porté sur ces aspects et les résultats à cet égard sont donnés en complément d'information.

Les résultats présentés au tableau 94 indiquent que la formule pédagogique dominante en classe et nettement la plus répandue est l'exercice d'application (dans 42% des classes), particulièrement dans les classes ordinaires (50% de celles-ci), mais en moins grande proportion dans les classes spéciales (28,6% d'entre elles), loin devant le tutorat individuel (10% des classes) et les procédés d'évaluation (10% des classes). Les formules pédagogiques dominantes dans les autres classes sont relativement disparates (une à trois classes par autre formule pédagogique). Il faut aussi noter au tableau 94 que bon nombre de formules pédagogiques possibles ne dominent dans aucune des 50 classes où des observations ont été effectuées.

Tableau 94. Formule pédagogique dominante en classe pendant l'observation, par type de classes

Formules pédagogiques	Classes où la formule pédagogique mentionnée dominait pendant l'observation			
	Nombre de classes ordinaires	Nombre de classes spéciales	Nombre de classes en écoles spéciales	TOTAL
1. Exposé par l'enseignant-e	1	1	0	2
2. Exposé donné par un élève	0	0	0	0
3. Démonstration par l'enseignant-e	0	1	0	1
4. Démonstration par un élève	0	0	0	0
5. Animation par l'enseignant-e	0	0	0	0
6. Questionnement par l'enseignant-e	2	0	1	3
7. Questionnement par les élèves	0	1	0	1
8. Questionnement entre élèves	0	0	0	0
9. Exercice d'application	17	4	0	21
10. Manipulations d'objets	0	0	0	0
11. Modelage	0	0	0	0
12. Imagerie mentale (rêverie dirigée)	0	0	0	0
13. Jeu éducatif	0	0	0	0
14. Apprentissage coopératif	1	1	1	3
15. Enseignement par projet	2	1	0	3
16. Enseignement par résolution de problèmes	0	0	0	0
17. Apprentissage assisté par ordinateur	0	0	0	0
18. Visionnement de fils, vidéos, photos	0	0	0	0
19. Lecture de texte par les élèves	0	1	2	3
20. Audition de CD, disques, etc.	2	0	0	2
21. Tutorat individuel	1	3	1	5
22. Team-teaching	0	1	0	1
23. Évaluation	5	0	0	5
24. Autres	0	0	0	0

Ces pratiques observées correspondent peu aux pratiques déclarées. En effet, lorsque les enseignants-es ont été interrogés sur leur manière de tenir compte de la diversité des capacités et des besoins, les formules pédagogiques qu'ils évoquaient comme étant celles qu'ils appliquent en classe sont, en ordre décroissant du nombre d'enseignants-es qui les ont évoquées:

- la pédagogie différenciée (19 enseignants-es, 17 écoles, 10 commissions scolaires);
- l'enseignement individualisé (17 enseignants-es, 17 écoles, 8 commissions scolaires);
- le travail en équipes ou en sous-groupes (7 enseignants-es, 7 écoles, 4 commissions scolaires);
- l'apprentissage assisté par ordinateur (6 enseignants-es, 6 écoles, 4 commissions scolaires);
- l'enseignement en atelier (5 enseignants-es, 5 écoles, 5 commissions scolaires);
- le questionnement par l'enseignant-e (4 enseignants-es, 4 écoles, 4 commissions scolaires);
- la pédagogie par le jeu (3 enseignants-es, 3 écoles, 2 commissions scolaires);
- la pédagogie par projet (2 enseignants-es, 2 écoles, 2 commissions scolaires);
- l'enseignement par modelage (1 enseignant-e);
- l'enseignement par thème d'intérêts (1 enseignant-e).

Certaines de ces formules pédagogiques sont des techniques d'enseignement (comme le travail en équipes ou le questionnement), tandis que les autres sont des stratégies d'enseignement (par exemple l'enseignement individualisé ou la pédagogie par projet). Un des indices qui permet de repérer une stratégie d'enseignement est l'enchaînement des formules pédagogiques. Aussi, avons-nous tenté de reconstituer de telles stratégies en examinant les enchaînements de techniques d'enseignement apparaissant dans les observations (ou les pratiques observées).

Pour ce faire, des analyses qualitatives des données d'observation ont été effectuées pour reconstituer les séquences les plus fréquentes. Le tableau 95 les présente (de gauche à droite dans ce tableau, soit du premier au cinquième temps d'enseignement) en indiquant aussi les alternatives empruntées à chacun des temps d'enseignement (dans les colonnes). Le nombre de temps d'enseignement (cinq) correspond au nombre le plus courant «d'événements pédagogiques» différents observés durant les 30 minutes (en deux ou trois épisodes d'observation).

Ainsi, que ce soit ou non en co-enseignement (*team-teaching*), en classe ordinaire ou spéciale à l'école ordinaire ou bien dans les classes des écoles spéciales, le plus fréquemment, lorsque la

Tableau 95. Séquences d'enseignement les plus fréquemment observées en classe, en vue de dégager les stratégies d'enseignement

Séquences d'enseignement				
1er temps	**2è temps**	**3è temps**	**4è temps**	**5è temps**
Exercice d'application individuel	1. Manipulation d'objets par les élèves	-----	-----	-----
	2. Lecture individuelle	2.1 Questions par les élèves	2.1.1 Tutorat individuel	2.2.1.1 Évaluation par l'enseignant-e
			2.1.2 Questions de l'enseignant-e	-----
		2.2 Questions de l'enseignant-e	2.2.1 Exposé par un-e élève	-----
			2.2.2 Évaluation par l'enseignant-e	-----
		2.3 Démonstration par l'enseignant-e	-----	-----
	3. Questions entre élèves	-----	-----	-----
	4. Questions par les élèves	4.1 Exercice d'application individuel	4.1.1 Questions entre élèves	-----
			4.1.2 Questions par les élèves	4.1.2.1 Exercice d'application individuel
			4.1.3 Exposé de l'enseignant-e	4.1.3.1 Démonstration par un-e élève
		4.2 Animation	4.2.1 Questions de l'enseignant-e	4.2.1.1 Questions par les élèves
				4.2.1.2 Exercice d'application individuel
		4.3 Questions de l'enseignant-e	4.3.1 Exposé par un-e élève	-----
			4.3.2 Évaluation par l'enseignant-e	4.3.2.1 Questions de l'enseignant-e
		4.4 Évaluation par l'enseignant-e	-----	-----
	5. Tutorat individuel	5.1 Évaluation par l'enseignant-e	-----	-----
	6. Questions de l'enseignant-e	6.1 Exercice d'application individuel	6.1.1 Questions entre élèves	-----
			6.1.2 Questions par les élèves	6.1.2.1 Questions de l'enseignant-e
			6.1.3 Exposé de l'enseignant-	-----
		6.2 Questions par les élèves	6.2.1 Questions de l'enseignant-e	-----
			6.2.2 Tutorat individuel	-----
		6.3 Exposé par un-e élève	-----	-----
	7. Exposé par l'enseignant-e	7.1 Exercice d'application individuel	7.1.1 Questions entre élèves	-----
			7.1.2 Questions par des élèves	-----
			7.1.3 Exposé par l'enseignant-e	7.1.3.1 Questions de l'enseignant-e
		7.2 Questions par les élèves	7.2.1 Questions de l'enseignant-e	-----
			7.2.2 Tutorat individuel	-----
	8. Évaluation par l'enseignant-e	8.1 Questions de l'enseignant-e	8.1.1 Évaluation par l'enseignant-e	-----
			8.1.2 Exposé par un-e élève	8.1.2.1 Manipulation d'objets

séquence a débuté par un exercice d'application (sous 1er temps dans le tableau 95), qui est la formule pédagogique la plus répandue parmi les pratiques observées (tableau 94), huit possibilités se présentent ensuite (sous 2è temps: manipulation d'objets par les élèves, ou lecture individuelle par les élèves ou questions entre élèves, etc.) et elles se ramifient selon différentes alternatives.

Par exemple, l'exercice d'application (1er temps dans le tableau 95) peut être suivi par des questions formulées par les élèves (sous «2è temps» : 4. Questions par les élèves) et quatre possibilités apparaissent ensuite : l'exercice d'application (4.1), l'animation du groupe par l'enseignant-e (4.2), des questions adressées aux élèves par l'enseignant-e (4.3) ou une évaluation, le plus souvent informelle, par l'enseignant-e (4.4) (sous «3è temps»). Au troisième temps, si des questions sont adressées aux élèves par l'enseignant-e (4.3), il peut s'ensuivre (sous «4è temps») soit un exposé par un-e élève (4.3.1), soit une évaluation informelle par l'enseignant-e (4.3.2), celle-ci pouvant être suivie par des questions adressées par l'enseignant-e à ses élèves (4.3.2.1).

Afin de bien refléter l'ensemble de la situation, il convient d'ajouter aux cas les plus répandus, dont les résultats précédents font état, des cas plus singuliers. Il s'agit de ceux de quelques classes où l'enseignement suit les étapes de la pédagogie par projet ou de l'apprentissage coopératif, ou encore, enchaîne deux ou trois techniques qui se répètent en boucle, comme la manipulation d'objets par l'élève suivie de questions par l'enseignant-e et par l'élève, ou lorsque l'enseignant-e fait des démontrations reprises ensuite par l'élève.

Ces cas plus rares ne modifient toutefois pas le portrait global de la principale dynamique d'enseignement qui se dégage des résultats des observations. Cette dynamique est pour beaucoup constituée de questions-réponses à propos d'un contenu-cible d'enseignement véhiculé principalement par un exercice d'application, mais aussi par une lecture, une démonstration, un exposé, un objet manipulé par l'élève ou autrement. Il faut donc conclure que ces résultats ne font généralement pas ressortir des pratiques observées les stratégies d'enseignement «pures» préconisées par les spécialistes de la didactique ou de la pédagogie[141].

141. Par exemple, un ouvrage de base en cette matière est celui de Joyce B. R. & Weil, M. (2004). *Models of teaching*. (7è éd.) Boston: Allyn and Bacon.

Indicateur 49) Nature des mesures prises pour faciliter le passage primaire-secondaire en général et, s'il y a lieu, pour les EHDAA

Les résultats reliés à l'indicateur 49 sont issus des entrevues individuelles menées auprès de 506 personnes concernées par le passage du primaire au secondaire dans 52 écoles des 17 commissions scolaires représentées. En plus de 49 directions d'école, ce sont 27 enseignants-es du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire, 120 parents dont les enfants terminent le primaire ou débutent au secondaire, 179 EHDAA et 131 autres élèves qui sont finissants au primaire ou débutants au secondaire.

Le tableau 96 présente la synthèse de leurs propos sur le sujet. Il en ressort d'abord que les mesures de transition permettent d'aborder une grande variété d'aspects des études secondaires : les programmes, les options, les choix de cours, les cheminements de formation, mais aussi les règles de conduite, les déplacements dans l'école, les problèmes à prévenir, etc. (voir «1. Contenu abordé à propos du secondaire», au tableau 96). Dans le cas des EHDAA, s'ajoutent les services offerts à l'élève au secondaire, les classes spéciales, le cheminement particulier et les PNE du secondaire, ainsi que les besoins particuliers de l'EHDAA.

Ensuite, les mesures facilitant la transition du primaire vers le secondaire peuvent être divisées en deux ensembles. Il y a celles qui sont initiées par l'école primaire et celles qui le sont par l'école secondaire.

Du côté de l'école primaire, ces mesures peuvent être prises en charge par l'école ou au niveau de la classe de 6è année. Ainsi, aux dires des répondants, l'école primaire organise des prises de contact entre les élèves de 6è année et l'école secondaire par l'entremise de six moyens principaux dont les trois premiers sont rapportés par un grand nombre de répondants, à savoir (tableau 96):

- des visites effectuées dans les écoles secondaires par les élèves de 6è année; dans le cas des EHDAA, ces visites sont individuelles ou en petits groupes de deux ou trois élèves et ils sont accompagnés par des intervenants-es du primaire et du secondaire (et par leurs accompagnateurs du primaire si nécessaire);
- des intervenants-es ou des élèves du secondaire qui viendront à l'école primaire échanger avec les élèves de 6è année;

Tableau 96. Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Pour l'ensemble des élèves</th><th>Particulièrement pour les EHDAA</th></tr>
<tr><td>1. CONTENU ABORDÉ À PROPOS DU SECONDAIRE</td><td colspan="3">- Les programmes, les options, les choix de cours
- Les cheminements scolaires possibles
- Les règlements de l'école secondaire et les règles de conduite
- L'organisation physique des lieux et le repérage des locaux
- Les enseignants-es, les professionnels-les et les autres personnes-ressources
- Les activités parascolaires
- Les horaires des visites «portes ouvertes» offertes par l'école secondaire
- Des problématiques à prévenir au secondaire (ex. drogues, tabagisme, intimidation, violence, etc.)</td><td>- Certains services
- Les classes spéciales
- Le cheminement particulier
- Les PNE
- Les besoins particuliers de l'élève</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. MESURES APPLIQUÉES PAR LE PRIMAIRE</td><td rowspan="2">2.1 Par l'école</td><td>2.1.1 Visite d'une école secondaire effectuée par les élèves de 6è année (227 répondants de 51 écoles de 16 comm. scol.)</td><td>Immersion d'une demi-journée ou d'une journée comprenant diverses activités (ex. : repérage de locaux) et de l'information sur les programmes, les choix de cours, le parascolaire, etc.; et souvent, des rencontres avec la direction ou des enseignants-es de l'école secondaire</td><td>- L'EHDAA est accompagné par un-e PNE ou autre personnel non enseignant, ou par la direction de l'école primaire, ou par un-e intervenant-e de l'école secondaire
- Visite individualisée ou en petits groupes de 2-3 élèves
- Visite de classes d'accueil, des installations (comme le gymnase ou la cafétéria)
- Les parents de l'élève sont invités à rencontrer les intervenants-es du secondaire
- Rencontre d'évaluation des besoins de l'EHDAA (parent, EHDAA et son aide s'il y a lieu) avec les intervenants-es du secondaire (ex. enseignant-e-ressource)</td></tr>
<tr><td>2.1.2 Des intervenants-es du secondaire rendent visite aux élèves de 6è année (86 répondants de 31 écoles de 13 comm. scol.)

ou des élèves du secondaire rendent visitre aux élèves de 6è année (11 répondants de 9 écoles de 8 comm. scol.)</td><td>Les intervenants-es sont souvent des enseignants-es et des directions ou directions adjointes, mais aussi des conseillers-ères en orientation, des travailleurs-euses sociaux-ales ou une secrétaire.

Les intervenants-es donnent de l'information sur le secondaire aux élèves de 6è année et discutent de certaines problématiques.

Les élèves du secondaire «partagent leur expérience», discutent avec les élèves de 6è année ou répondent à leurs questions.</td><td>-------</td></tr>
</table>

Tableau 96-SUITE. Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

	Pour l'ensemble des élèves			Particulièrement pour les EHDAA
2. MESURES APPLIQUÉES PAR LE PRIMAIRE (suite)	2.1 Par l'école (suite)	2.1.3 Documentation distribuée par l'école aux parents et-ou aux élèves sur les écoles secondaires *(84 répondants de 37 écoles de 15 comm. scol.)*	La documentation est : - donnée aux élèves sous forme de «*cahier*», «*une sorte de livre*», «*de brochure*», de formulaire, «*de carnet*», etc. expliquant les programmes et règlements; - donnée aux parents sous forme de «*trousse*», «*brochure*», etc. d'information; - transmise aux parents par courrier; - remise aux élèves pour être donnée aux parents.	La documentation est remise aux parents par courrier ou à l'occasion de rencontres concernant le plan d'intervention; l'information porte sur les programmes, les règlements, les options, etc., mais aussi sur les services offerts.
		2.1.4 Rencontre d'information des parents des élèves de 6è année *(12 répondants de 10 écoles de 7 comm. scol.)*	Rencontre axée sur l'information ou atelier sur les différentes écoles secondaires de la comm. scol., les programmes, les options, etc.; différents points de vue sur la transition primaire-secondaire, sur l'autonomie nécessaire à l'élève au secondaire, sur ce qui attend ce dernier. Ateliers sur certaines problématiques (ex. violence, toxicomanie, sexualité). Aide donnée aux parents par la direction pour la prise de décision relative au secondaire. Information donnée aux parents lors de la remise des bulletins.	- Préparation plus grande offerte aux parents d'EHDAA et information sur l'école secondaire, les cheminements possibles et les mieux adaptés à l'enfant et à ses besoins. - Rencontre individuelle, au besoin ou obligatoire, entre le parent et l'enseignant-e de l'élève en classe spéciale. - Suggestion faite au parent au sujet de l'intégration en classe ordinaire ou de l'entrée en classe spéciale. - Explication donnée au parent sur le «*cheminement particulier*».
		2.1.5 Activités organisées pour les élèves de 6è année sur le passage au secondaire *(6 répondants de 4 écoles de 3 comm. scol.)*	Série d'ateliers : démystifier le secondaire, les «*tentations*», les horaires, le nombre d'enseignants-es pour l'élève, etc.	-------
		2.1.6 Aide donnée à l'élève de 6è année pour la prise de décisions relatives à son passage au secondaire *(4 répondants de 4 écoles de 4 comm. scol.)*		Pour les élèves des écoles spéciales qui n'ont pas à changer d'établissement, l'information sur le secondaire et l'orientation est donnée lors de la discussion du plan d'intervention *(4 répondants de 4 écoles de 3 comm. scol.)*

Tableau 96-SUITE. Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Pour l'ensemble des élèves</th><th>Particulièrement pour les EHDAA</th></tr>
<tr><td rowspan="4">2. MESURES APPLIQUÉES PAR LE PRIMAIRE

(suite)</td><td rowspan="4">2.2 En classe de 6è année</td><td>2.2.1 Par l'enseignant-e, au sujet de l'école secondaire (70 répondants de 26 écoles de 12 comm. scol.)</td><td>Information donnée par l'enseignant-e et discussion avec ses élèves au sujet des craintes, de l'effort plus grand à fournir, de la gestion du temps par l'élève, de ses responsabilités, des changements de locaux, de la ponctualité, de la première journée, etc., et simulations de certains aspects.</td><td rowspan="2">Information donnée par l'enseignant-e ou un-e PNE et discussion : sur la classe spéciale dans laquelle sera l'élève, ou sur les différents regroupements d'élèves, sur les diplômes de formation professionnelle, etc.

Aide apportée à l'élève par un-e PNE ou autre personnel non enseignant pour prendre des décisions relatives au secondaire; (dans une école, un-e intervenant-e est attitré-e à la préparation des élèves pour leur passage au secondaire).</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.2.2 Présentation d'informations dans les classes de 6è année effectuée par la direction d'école (3 répondants de 3 écoles de 3 comm. scol.)</td></tr>
<tr><td>2.2.3 Préparation de l'élève par l'enseignant-e à la vie académique au secondaire (48 répondants de 16 écoles de 12 comm. scol.)</td><td>L'enseignant-e tente d'amener ses élèves à adopter de bonnes méthodes de travail, d'organisation et de gestion du temps, de les rendre les plus autonomes possible en gérant eux-mêmes leurs devoirs, leurs travaux et leur matériel scolaires.

L'enseignant-e donne à ses élèves un aperçu des travaux scolaires demandés au secondaire, fait faire des simulations du travail des élèves au secondaire ou met en place des procédés appliqués au secondaire (par ex. : système de livres dans les casiers et utilisation du cadenas, différents enseignants dans différentes matières, etc.).

L'enseignant-e fait passer ses élèves des «devoirs à la semaine» vers les «devoirs au soir» pour les habituer au «style» du secondaire.</td><td>Aide de l'enseignant-e apportée à l'élève pour l'organisation du temps de ce dernier.

Accent mis sur le développement de l'autonomie.

Aide psychologique par un-e PNE pour accroître l'autonomie de l'élève.

Exercice de simulation du secondaire.</td></tr>
<tr><td>2.2.4 Appui à l'élève pour améliorer ses résultats scolaires (43 répondants de 20 écoles de 11 comm. scol.)</td><td>Révision ou récupération ou explications supplémentaires données à l'élève sur l'heure du midi ou après les périodes de classe.

Parfois, aide individuelle pédagogique par un-e orthopédagogue pour améliorer les résultats de certains élèves en vue du secondaire.</td><td>Aide apportée par différents intervenants-es pour améliorer les résultats scolaires en vue de l'entrée au secondaire.</td></tr>
</table>

Tableau 96-SUITE. Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

	Pour l'ensemble des élèves			Particulièrement pour les EHDAA
2. MESURES APPLIQUÉES PAR LE PRIMAIRE (suite)	2.2 En classe de 6è année (suite)	2.2.5 Initiation, par l'enseignant-e, au contenu et au niveau de la 1ère secondaire *(15 répondants de 11 écoles de 7 comm. scol.)*	Progressivement, l'élève de 6è année voit un peu de la matière scolaire de niveau 1ère secondaire, effectue des travaux scolaires ou des examens semblables à ce qui se fait au secondaire (par ex. : de petites recherches, de courtes critiques de textes, attention accordée à la page couverture d'un travail, aux tables des matières des livres, à l'utilisation du dictionnaire, etc.). L'élève a de plus en plus d'étude à faire et des travaux un peu plus difficiles, un peu plus complexes, et plus de devoirs, etc., en vue de se préparer à ce qui se passera au secondaire.	-------
		2.2.6 Atelier pour la prévention de problématiques au secondaire *(22 répondants de 13 écoles de 9 comm. scol.)*	Intervenants externes (policiers, intervenants en toxicomanie, etc.) ou internes (infirmière scolaire) informent ou font des animations-discussions ou autres (par ex. vidéo, exercice de créativité, dessins, etc.) sur différents sujets : drogues, taxage, intimidation, stress, tabagisme, sexualité, etc.	-------
	2.3 Concertation avec le secondaire	Rencontres entre divers intervenants-es des écoles primaire et secondaire pour échanger de l'information sur les élèves (classement, cheminement, services, etc.); ces intervenants peuvent être les directions d'école, les enseignants-es, des PNE et autres personnels non enseignants. *(16 répondants de 16 écoles de 10 comm. scol.)*		Rencontres entre intervenants-es du primaire et du secondaire pour évaluer et identifier les besoins particuliers des élèves, pour établir «*les meilleurs services*» et échanger de l'information sur l'élève (ses difficultés, les services qu'il reçoit, etc.) *(17 répondants de 17 écoles de 17 comm. scol.)* Transfert de dossiers d'aide particulière de l'élève sous forme de bilan fonctionnel (besoins et capacités) ou du plan d'intervention. *(7 répondants de 7 écoles de 6 comm. scol.)* Un-e conseiller-ère pédagogique s'assure de la poursuite des services offerts aux EHDAA.

Tableau 96-SUITE. Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Pour l'ensemble des élèves</th><th>Particulièrement pour les EHDAA</th></tr>
<tr><td rowspan="4">3. MESURES APPLIQUÉES PAR LE SECONDAIRE</td><td rowspan="4">3.1 Accueil des nouveaux élèves</td><td colspan="2">3.1.1 Visite guidée de l'école le jour de la rentrée, avec sa classe et l'enseignant-e, parrainée par des élèves plus anciens, incluant des activités pour s'orienter (vers la cafétéria, les toilettes, etc.) et répérer les différents locaux.
(26 répondants de 9 écoles de 6 comm. scol.)</td><td>Avant la rentrée, activité préparatoire :
- visite de l'école avec présentation des surveillants et des intervenants-es à qui se référer, en compagnie d'un-e intervenant-e ou d'un-e enseignant-e qui explique les règlements de l'école, son fonctionnement et la planification de l'année scolaire, ou avec son accompagnateur du primaire;
- rentrée des classes en privé, individuelle ou «différenciée» ou progressivement, sur appel;
- stage d'immersion de 1 à 4 jours dans la classe avant d'être affecté définitivement dans une classe.
(11 répondants de 6 écoles de 2 comm. scol.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">3.1.2 Session d'information collective pour les nouveaux élèves le jour de la rentrée : explications données par la direction et-ou par des enseignants-es sur les règles de conduite, les règles de vie de l'école, ce que l'enseignant-e attend de ses élèves, comment se repérer dans l'école, utiliser l'agenda, etc.
(23 répondants de 7 écoles de 5 comm. scol.)</td><td>Pour les élèves en cheminement particulier : explications données en classe par l'enseignant-e sur le fonctionnement à l'école</td></tr>
<tr><td>3.1.3 Liens des nouveaux élèves avec les autres</td><td>Durant les premières semaines de classe, les nouveaux sont accompagnés par des élèves de 4è et 5è secondaire et parfois de 3è secondaire, pour s'orienter dans l'école, trouver leurs locaux de classe, etc.

Les nouveaux peuvent se référer à des «groupes-repères» d'élèves bien identifiés.

Des activités de type «chasse au trésor» sont organisées pour les nouveaux avec d'autres élèves du premier cycle, pour trouver le numéro d'un local, d'une classe, du directeur, etc.

Une fête de la rentrée est organisée, une «activité brise-glace» qui permet aux nouveaux et aux anciens élèves de faire connaissance.</td><td>L'accompagnement des nouveaux élèves se fait principalement par des PNE ou autres personnels non enseignants.

Certains EHDAA reçoivent de l'aide psychologique d'un-e PNE pour faciliter les premiers temps de leur rentrée au secondaire.

Si un EHDAA a une cote MELS, il y a rapidement un contact établi avec un-e intervenant-e (PNE ou autre personnel non enseignant)</td></tr>
</table>

Tableau 96-SUITE. Mesures mises en application au primaire et au secondaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

	Pour l'ensemble des élèves			Particulièrement pour les EHDAA
3. MESURES APPLIQUÉES PAR LE SECONDAIRE (suite)	3.1 Accueil des nouveaux élèves (suite)	3.1.4 Assouplissement de règles pour un certain temps *(7 répondants de 2 écoles de 2 comm. scol.)*	L'application des règles est plus souple pour les nouveaux les premiers jours (par ex. retard pour accéder au local, sortie de classe avant les autres, etc.)	-------
	3.2 Titulaire de classe pour les nouveaux	Un-e enseignant-e est titulaire de classe en 1ère et en 2è secondaire; il ou elle enseigne plus d'une matière à son groupe, de sorte que chaque élève a moins d'enseignants-es, ceci le rapprochant sensiblement de la situation qui prévalait au primaire. *(5 répondants de 5 écoles de 3 comm. scol.)*		-------
	3.3 Activités de prévention de certaines problématiques	Sessions d'information et documentation données par l'enseignant-e ou d'autres intervenants-es (par ex. psychologue) sur le taxage, la violence, l'intimidation, les batailles, etc.		-------

- de la documentation d'information transmise aux élèves de 6è année et à leurs parents; dans le cas des EHDAA, la documentation est directement transmise aux parents;
- des rencontres d'information organisées pour les parents d'élèves de 6è année; dans le cas des EHDAA, cette préparation est plus approfondie et plus directement associée aux caractéristiques de l'enfant, à ses besoins, aux possibilités de l'intégrer en classe ordinaire ou de l'inscrire en classe spéciale ou en cheminement particulier;
- des activités pour les élèves de 6è année sur diverses facettes de leur passage au secondaire;
- de l'appui plus direct donné à l'élève de 6è année pour l'aider à prendre les décisions reliées à ses futures études au secondaire; dans le cas des EHDAA en école spéciale qui poursuivront leurs études secondaires dans le même établissement, l'information et l'orientation pour le secondaire sont effectuées à l'occasion des rencontres axées sur le plan d'intervention.

Puis, au niveau de sa classe (tableau 96), l'élève de 6è année :

- recevra de son enseignant-e ou de la direction d'école l'information concernant le secondaire; dans le cas des EHDAA, il sera en outre question de la classe spéciale dans laquelle l'élève peut se retrouver au secondaire, des différents regroupements d'élèves et de la formation professionnelle offerte au secondaire;
- verra son enseignant-e le préparer à sa future vie académique au secondaire par l'accroissement de la fréquence, de la durée ou de la complexité des travaux scolaires, par une plus grande autonomie dans la gestion de son temps, de son matériel scolaire, etc.; dans le cas des EHDAA, un accent particulier est mis sur le développement de leur autonomie (par exemple : plus de responsabilité dans la gestion et l'organisation du temps, l'aide d'un-e PNE pour accroître l'autonomie);
- recevra un appui pédagogique pour améliorer ses résultats scolaires en vue de faciliter son arrivée au secondaire;
- sera initié par son enseignant-e à certains aspects du contenu d'enseignement abordé au secondaire;
- participera à des ateliers de prévention de certaines problématiques comme la toxicomanie, le tabagisme, la violence, l'intimidation, etc.

De plus, aux dires des répondants, l'école primaire établit des contacts entre ses intervenants-es (direction, enseignants-es, PNE et autres non-enseignants-es) et ceux des écoles secondaires où se retrouveront éventuellement les élèves de 6è année. Ces rencontres servent à la concertation et à l'échange d'information sur les élèves. Dans le cas des EHDAA, il y sera aussi question des besoins particuliers et des capacités de l'élève, des services à lui offrir et son dossier sera transféré de l'école primaire à l'école secondaire (par ex. : son plan d'intervention, son bilan fonctionnel).

Du côté de l'école secondaire, les mesures facilitant la transition du primaire vers le secondaire sont de trois ordres, selon ce qu'en disent les répondants (tableau 96). La première de ces mesures consiste en l'accueil des nouveaux élèves à la rentrée. Elle donne lieu à quatre mesures :

- le jour de la rentrée, des visites guidées de l'école pour les nouveaux élèves accompagnés d'intervenants-es et d'élèves plus âgés et comprenant différentes activités d'acclimatation (par exemple, repérage des lieux);
- le jour de la rentrée, des sessions collectives d'information pour les nouveaux élèves données par la direction ou par des intervenants-es;
- durant les premières semaines de classe, des occasions offertes aux nouveaux élèves de nouer connaissance et créer des liens avec ceux de 3è, 4è et 5è secondaires (par exemple par des jeux de «*chasse au trésor*» pour repérer des locaux, par des fêtes de la rentrée) ou de se référer à des groupes désignés pour les aider;
- durant les premiers jours de la rentrée, une application plus souple pour les nouveaux élèves des règlements de l'école (concernant, par exemple, la ponctualité).

Dans le cas des EHDAA, certaines de ces activités d'accueil ont lieu avant la rentrée (tableau 96). À cette occasion, ces élèves pourront se faire présenter les intervenants-es à qui se référer, se verront rapidement accompagnés par un PNE ou par un autre membre du personnel non enseignant, se feront expliquer de manière plus personnalisée le fonctionnement de l'école secondaire et les attentes à leur endroit, etc. À la rentrée, certains feront un séjour préliminaire de quelques jours dans une classe avant de se voir ensuite assigner plus définitivement à leur classe.

La deuxième mesure appliquée par l'école secondaire et dégagée des propos des répondants consiste en la présence d'un-e enseignant-e titulaire de classe en 1ère secondaire (tableau 96). Il ou elle enseigne plus d'une matière à sa classe, ce qui s'apparente à ce que l'élève vivait au primaire.

La troisième mesure prise en charge par l'école secondaire consiste en sessions d'information ainsi qu'en documentation pour les nouveaux élèves. Les informations portent sur différents aspects de la vie au secondaire et sur la prévention des problématiques comme la violence, l'intimidation, la consommation de drogues, etc.

En somme, pris collectivement, les propos des répondants montrent que l'école primaire, la classe de 6è année et l'école secondaire jouent leur rôle respectif dans la mise en œuvre de mesures visant à faciliter la transition du primaire vers le secondaire. Toutefois, comme le montrent les nombres de répondants indiqués au tableau 96, plusieurs aspects de ces rôles ne sont pas nécessairement identifiés par la majorité des répondants.

Indicateur 50) Satisfaction des élèves et de leurs parents quant aux mesures prises pour faciliter le passage du primaire au secondaire

Les élèves et les parents concernés par le passage du primaire vers le secondaire et qui ont précédemment répondu aux questions à ce sujet (pour l'indicateur 49) ont également précisé leur niveau de satisfaction face aux mesures mises en application dans leur milieu scolaire pour faciliter cette transition (soit 123 parents et 348 élèves). Pour ce faire, ils se référaient à une échelle sur 4, allant de «pas du tout» (0) à «complètement» (4) satisfaisant. Pour les élèves qui en avaient besoin, cette échelle était représentée par des dessins correspondant aux degrés de satisfaction de 0 à 4.

Les résultats sont présentés au tableau 97 et illustrés à la figure 32. Ils montrent un niveau de satisfaction relativement modéré pour l'ensemble des parents (moyenne de 2,50 sur 4) et des élèves (2,71). Ensuite, l'étendue des moyennes du niveau de satisfaction va de modéré-faible (2,31) pour les parents d'EHDAA, à modéré-fort (2,96) pour les élèves autres que les EHDAA. Ces moyennes sont tirées vers le bas de l'échelle par les 10% à 25% de répondants selon le groupe, qui se disent insatisfaits (réponse 0 «pas du tout») ou peu satisfaits (réponse 1 «un peu»). En outre, le niveau de satisfaction des élèves paraît constamment un peu plus élevé que celui de leurs parents.

Lorsque le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA est comparé à celui des parents des autres élèves (test t), il y a une différence significative entre les deux groupes ($p=0,02$). Les parents des autres élèves s'avèrent plus satisfaits que ceux des EHDAA, des mesures prises par le milieu scolaire pour faciliter la transition de l'élève du primaire vers le secondaire.

Tableau 97. Degré de satisfaction des élèves et de leurs parents envers les mesures prises dans leur milieu scolaire pour faciliter le passage du primaire au secondaire

Répondants	Nombre[142] et % de répondants par degré de satisfaction										Moyenne *(et écart-type)*
	0 pas du tout		1 un peu		2 moyennement		3 beaucoup		4 complètement		
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
Parents tous ensemble	10	8,1	15	12,2	31	25,2	38	30,9	29	23,6	2,50 *(1,2)*
Parents d'EHDAA seulement	9	11,5	11	14,1	20	25,6	23	29,5	15	19,2	2,31 *(1,3)*
Parents d'autres élèves seulement	1	2,2	4	8,9	11	24,4	15	33,3	14	31,1	2,82 *(1,1)*
Élèves tous ensemble	6	1,7	29	8,3	94	27,0	149	42,8	70	20,1	2,71 *(0,9)*
EHDAA seulement	6	3,0	25	12,6	66	33,2	62	31,2	40	20,1	2,53 *(1,0)*
Autres élèves seulement	0	0	4	2,7	28	18,8	87	58,4	30	20,1	2,96 *(0,7)*

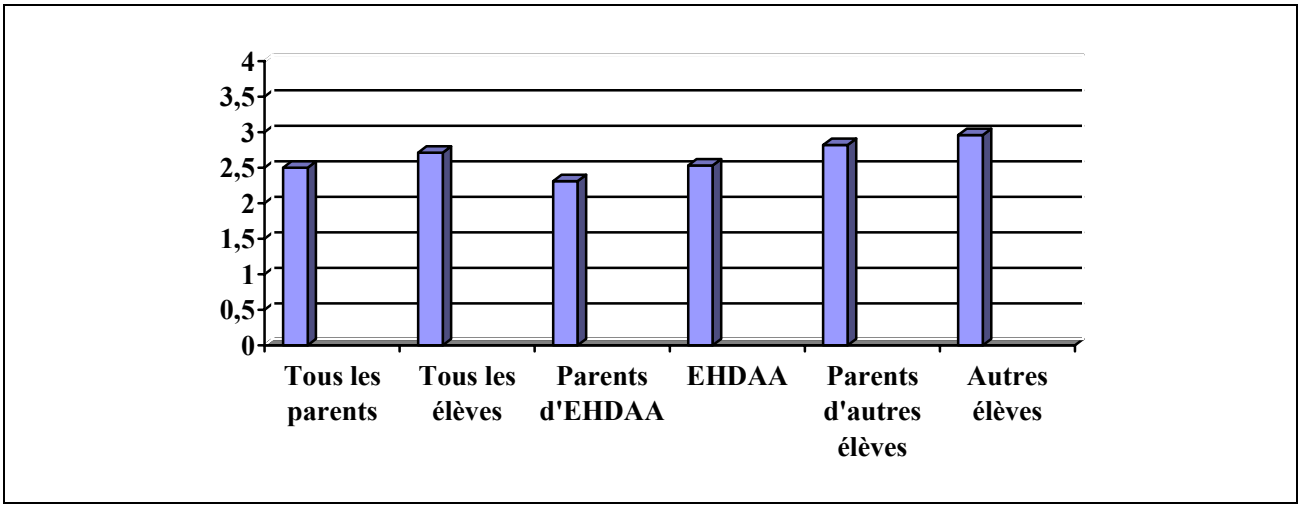


Figure 32. Moyennes du degré de satisfaction des élèves et de leurs parents envers les mesures prises dans leur milieu scolaire pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire

142. Parents n=123 dont 78 parents d'EHDAA et 45 parents d'autres élèves;
élèves n=348 dont 199 EHDAA et 149 autres élèves.

Lorsque le niveau de satisfaction des EHDAA est comparé à celui des autres élèves, une différence significative apparaît entre les groupes en faveur des élèves autres qu'EHDAA (le p obtenu=0,00) : ils sont plus satisfaits que les EHDAA des mesures prises par leur milieu scolaire pour faciliter le passage du primaire au secondaire. Les mesures appliquées pour faciliter cette transition sont donc moins satisfaisantes pour les EHDAA et leurs parents que pour les autres élèves et leurs parents.

1.2 Les résultats sur la prévention mis en parallèle avec le texte de la Politique

Les résultats obtenus pour le domaine de la prévention (voir à la figure 1, champ des pratiques éducatives) faisaient référence à 20 indicateurs dont la moitié est évoquée dans le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire.* Ce sont ceux qui portent sur le leadership de la direction d'école (indicateur 41), sur le sentiment d'appartenance de l'élève et les mesures le favorisant (indicateurs 42 à 47), sur les pratiques pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA (indicateur 48) et, finalement, sur la transition du primaire vers le secondaire (indicateurs 49 et 50).

i) Le leadership de la direction de l'école

À plusieurs reprises et de diverses manières, le texte de la *Politique* fait allusion à la direction d'école ou l'interpelle directement à travers le rôle attendu du directeur ou de la directrice dans la réalisation de plusieurs attentes. Suite à l'analyse de contenu du texte de la *Politique*, nous avons pu repérer les passages suivants à ce propos.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Les conditions favorisant de nouvelles façons de faire doivent être présentes et le rôle de la direction de l'école est déterminant. p. 19 (cf. Annexe 2, #49)

(...) la direction de l'école (...) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe (...) p. 19 (cf. Annexe 2, #50)

(...) la direction de l'école (...) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour (...) les activités de perfectionnement. p. 19 (cf. Annexe 2, #51)

Suite à la page suivante

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action»-SUITE :

(...) la direction de l'école a un rôle particulièrement important à jouer pour favoriser l'adaptation des services. Elle doit soutenir son personnel dans ses efforts à cet égard. Elle doit faire en sorte que cette préoccupation soit intégrée aux pratiques de toute l'école. p. 21 (cf. Annexe 2, #62)

La direction de l'école a un rôle important à jouer (...). Elle doit soutenir son personnel (...) p. 26 (cf. Annexe 2, #82)

La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention. p. 29 (cf. Annexe 2, #96)

Ces citations mettent en relief deux facettes essentielles du rôle de la direction d'école :

- son implication comme agent de changement : selon les citations précédentes, elle a un rôle déterminant dans les «*nouvelles façons de faire*», elle doit prendre les moyens qui permettent le changement;
- le soutien qu'elle doit apporter au personnel : selon les citations précédentes, elle doit soutenir le personnel pour l'adaptation des services ou de l'intervention.

Le changement et le soutien offert aux subalternes sont des aspects du leadership exercé par la direction d'école dans la perspective du leadership transformatif. En effet, comme l'ont précisé les explications préliminaires à la présentation des résultats pour l'indicateur 41, le leaderhip transformatif est associé au changement dans l'institution et sa dimension transformationnelle, à la reconnaissance et au soutien des subalternes.

Or, nos résultats ont montré que la dimension transformationnelle domine généralement chez les directions d'école (charisme variant de 3,35 à 3,52 sur 4; stimuation intellectuelle variant de 3,18 à 3,52 et reconnaissance personnelle variant de 3,13 à 3,46), comparée à la dimension transactionnelle (récompense contingente et gestion par exception) et au laisser-faire (voir le tableau 83). Selon ces résultats, les attentes relatives au rôle de la direction d'école seront déçues dans une minorité de cas seulement, ceux du leadership axé sur le laisser-faire, alors que la grande majorité des directions d'école est en mesure de répondre adéquatement aux attentes exprimées par la *Politique* à leur endroit en matière de changement et de soutien au personnel. Ces résultats concordent donc assez bien avec les éléments présentés dans la *Politique* sur les différents rôles joués par la direction d'école.

ii) L'appartenance à l'école comme lieu de socialisaton de l'élève

Le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* comporte une allusion au sentiment d'appartenance de l'EHDAA en soulevant la fonction sociale de l'école et l'impression de l'élève d'y avoir trouvé sa place. La citation en cause est la suivante.

> Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :
>
> *La socialisation de l'élève demeure un objectif important de la mission de l'école. (...) L'école constitue un des premiers lieux de la vie en société. Il est donc essentiel que l'élève différent y trouve sa place.(...) Des efforts ont été faits ces dernières années et des résultats positifs ont été observés, même si des écarts importants subsistent entre les élèves.* p. 25
> (cf. Annexe 2, #76)

Les résultats obtenus pour les indicateurs 42 et 43 ont précédemment permis d'établir le niveau du sentiment d'appartenance de l'EHDAA, mais aussi de le comparer à celui des autres élèves. Ils peuvent donc servir à vérifier si, comme le dit la citation, «*des écarts importants subsistent*» entre eux. Ensuite, la citation fait aussi référence aux mesures prises pour favoriser ce sentiment d'appartenance en évoquant les «*efforts*» qui ont été faits en ce sens. Les résultats présentés pour les indicateurs 44, 45, 46 et 47 ont permis d'apporter des précisions sur la nature de ces mesures.

Les résultats obtenus pour l'indicateur 42 révèlent un fort sentiment d'appartenance des 790 élèves de l'échantillon. La moyenne est en effet de 3,09 sur 4 et il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes de garçons et de filles. Si les EHDAA sont retirés de l'ensemble, la moyenne monte à 3,21 sur 4, les moyennes des individus variant de 1,23 à 4,00.

Ensuite, les résultats pour l'indicateur 43 ont montré que les 488 EHDAA obtiennent une moyenne de 3,00 sur 4, ce qui indique aussi un fort sentiment d'appartenance; les moyennes des individus vont de 0,92 à 4,00 et aucune différence statistiquement significative n'est apparue entre les groupes de garçons et de filles. Lorsque ces EHDAA ont été comparés aux 302 autres élèves, une différence statistiquement significative est apparue. Cela signifie que le sentiment d'appartenance des EHDAA, même s'il est relativement fort, reste inférieur à celui des autres élèves, mais l'écart est plutôt modéré.

Les résultats obtenus pour les indicateurs 44, 45, 46 et 47 permettent de confirmer que des efforts sont déployés dans la plupart des écoles, tel que le mentionne la citation extraite de la *Politique*,

pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves en général et des EHDAA en particulier. Ces efforts se traduisent par différents moyens (indicateurs 46 et 47) et s'adressent à l'ensemble des élèves et aux EHDAA.

Ainsi, une dizaine de mesures destinées à l'ensemble des élèves ont pu être identifiées, dont sept (7) s'appliquent au niveau de l'école et trois (3) à celui de la classe. Ce sont (tableau 89, indicateur 46) :

- au niveau de l'école :
  - des activités communes, par exemple : activités d'accueil, voyage, projet d'école, activités socioculturelles, sportives, artistiques, communautaires, etc.;
  - des activités inter-classes, par exemple : repas conjoints, compétitions;
  - l'existence de comités d'élèves : conseil étudiant qui participe à certaines prises de décision;
  - la disponibilité pour les élèves d'un lieu de rassemblement pour relaxer, échanger, prendre les repas, faire des travaux d'équipe, etc.;
  - des récompenses remises à des élèves devant les autres;
  - une tenue vestimentaire commune, par exemple : un écusson présentant le logo de l'école affiché sur des chandails;
  - le mentorat des plus jeunes élèves par ceux des classes supérieures;
- au niveau de la classe :
  - la création de liens positifs entre l'enseignant-e et ses élèves, par exemple : connaître leurs intérêts, souligner leur anniversaire, les impliquer dans des prises de décision, leur donner l'occasion de prendre des responsabilités, etc.;
  - des activités communes, par exemple : faire le même travail en même temps, faire un projet commun, etc.;
  - l'existence d'un comité de classe ou d'un conseil de coopération des élèves.

Dans le cas des EHDAA, les mesures suivantes s'ajoutent aux précédentes (indicateur 47) :

- au niveau de l'école :
  - un-e enseignant-e titulaire qui enseigne plusieurs matières ou encore, l'EHDAA reste dans un même groupe ou avec les mêmes intervenants-es;

- des activités d'insertion au début de l'année (par exemple : des jeux pour nouer connaissance) ou pendant l'année scolaire (par exemple : repas communautaires, des élèves des classes ordinaires rendent visite à ceux des classes spéciales et discutent avec les EHDAA);
- la participation aux activités communes de l'école selon le groupe d'âge de l'EHDAA et non dans son groupe habituel;
- l'adaptation d'activités parascolaires aux capacités des EHDAA qui y participent ou la tenue d'activités spécifiques aux EHDAA;
- le jumelage entre les EHDAA et d'autres élèves;
- le décloisonnement des groupes d'EHDAA à certaines périodes;
- la dissémination à travers l'école des casiers des EHDAA et des classes spéciales;
- la disponibilité pour les EHDAA d'un lieu pour se rencontrer, discuter entre eux ou avec des intervenants-es;
- la participation des EHDAA aux cours à option dans les classes régulières;
- des ateliers ou des rencontres avec des intervenants-es externes portant sur différents sujets (par exemple : comment résoudre certaines difficultés);

- au niveau de la classe :
  - des activités pour cimenter le groupe, par exemple : prendre une marche en groupe, petit déjeuner en groupe, etc.;
  - un intérêt personnalisé accordé par l'enseignant-e aux EHDAA, par exemple : leur demander comment ils vont, ce qu'ils aiment faire, etc.;
  - des explications données par l'enseignant-e aux autres élèves à propos de la condition de l'EHDAA;
  - la photo de l'EHDAA affichée à son pupitre.

Par ailleurs, les «*efforts*» mentionnés dans la citation et qui concernent les mesures précédentes ont pu être quantifiés par certains de nos résultats. D'abord, plusieurs directions d'école ont signalé que dans leur école, une importance considérable était accordée aux mesures visant à favoriser le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des élèves (indicateur 44), les sentiments de justice et de sécurité des élèves s'étant d'ailleurs montrés positivement corrélés au sentiment d'appartenance (tableau 87). La majorité des directions d'école (autour de 90%) mentionne que les mesures visant à favoriser le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité touchent tous les

élèves de leur école ainsi que tous les EHDAA (indicateur 45). Enfin, selon les dires des enseignants-es interrogés, le temps qu'ils consacrent à l'application de ces mesures correspond, en moyenne, à un peu plus de 6 heures par semaine par enseignant-e pour l'ensemble de leurs élèves et à plus de 9 heures par semaine dans le cas des EHDAA (indicateur 44).

En somme, comme le mentionnait la citation extraite de la *Politique*, il existe effectivement un écart entre le sentiment d'appartenance des EHDAA et celui des autres élèves, mais il ne revêt pas l'importance que laisse sous-entendre la citation. Les écarts importants se trouvent plutôt entre les individus, tant chez les EHDAA (moyennes allant de 0,92 à 4,00) que chez les autres élèves (moyennes allant de 1,23 à 4,00). De plus, nos résultats confirment que des efforts ont été fournis dans la plupart des écoles pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves et celui des EHDAA en particulier. Dans l'ensemble, les résultats concordent donc relativement bien avec ce qui est attendu à propos du sentiment d'appartenance des EHDAA par la *Politique de l'adaptation scolaire*.

iii) Les pratiques pédagogiques en fonction de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA

Le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* évoque les pratiques pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA. L'analyse de contenu a en effet permis d'identifier les passages suivants.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(...) plusieurs milieux scolaires expérimentent déjà de nouvelles méthodes qui favorisent la gestion de la diversité et le respect des différences. Diverses approches dans les domaines de l'enseignement et de la gestion de classe en sont des exemples. p. 19-20 (cf. Annexe 2, #55)

(...) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir [dont] *: (...) adaptation des modalités d'enseignement, (...) approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves (...)* p. 20 (cf. Annexe 2, #56)

(...) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir [dont] *: (...) adaptation (...) du matériel didactique (...)* p. 20 (cf. Annexe 2, #57)

Alors que la première des trois citations met l'accent sur ce qui se passe en classe en général pour s'ajuster aux différences entre élèves, les deux autres signalent plutôt qu'il faut adapter, pour les EHDAA, les modalités d'enseignement, les approches pédagogiques et le matériel didactique. Ces éléments sont abordés dans la présentation des résultats obtenus pour l'indicateur 48. En effet, une partie de ces résultats a permis d'identifier les comportements de l'enseignant-e qui visent à tenir compte de la différence des capacités et des besoins des EHDAA, alors qu'une autre partie concerne les formules pédagogiques (modalités pédagogiques mentionnées dans les citations), les stratégies d'enseignement (méthodes ou approches pédagogiques mentionnées dans les citations) et le matériel didactique adaptés.

D'abord, nos résultats d'observation ont mis en lumière une foule de comportements de l'enseignant-e en classe, passablement répandus dans les écoles de l'échantillon, qui sont aussi recommandés par les spécialistes pour tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves, par exemple (tableau 93) :

- établir un contact visuel significatif avec l'EHDAA;
- prendre l'initiative de lui parler;
- se rapprocher de lui dans l'espace;
- se placer à hauteur de ses yeux;
- solliciter spécifiquement son attention;
- donner des renforcements positifs immédiats spécifiquement adressés à l'EHDAA;
- exposer le contenu en donnant des exemples concrets particulièrement aux EHDAA;
- donner suite aux demandes de l'élève;
- répéter et reformuler;
- donner à l'élève de petits trucs pour faciliter l'apprentissage ou guider sa démarche;
- demander à l'EHDAA de faire des tâches différentes de celles des autres élèves;
- présenter à l'EHDAA un contenu d'enseignement de niveau de difficulté différent;
- faire du tutorat individuel;
- etc.

Rappelons qu'avant de procéder aux observations dans leur classe, les enseignants-es ont été informés qu'elles visaient à examiner les moyens pris pendant l'enseignement pour tenir compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves et, en particulier, des EHDAA. Or, l'exercice

d'application est apparu comme formule pédagogique dominante en classe (le plus souvent et le plus longtemps présente dans les épisodes d'observation) et la plus répandue (dans 42% des classes). Elle se retrouve davantage dans les classes ordinaires (50% de celles-ci) que dans les classes spéciales (28,6% d'entre elles). Elle se situe loin devant les formules pédagogiques suivantes qui sont le tutorat individuel (10% des classes) et les procédés d'évaluation (10% des classes). Les autres formules pédagogiques ne sont pas ressorties du lot; elles sont restées disparates dans l'ensemble des autres classes où l'observation a eu lieu (une à trois classes par autre formule pédagogique).

Aucune stratégie d'enseignement «pure» ne se dégage des observations, si ce n'est que dans quelques classes, l'enseignement suivait certaines étapes de la pédagogie par projet ou de l'apprentissage coopératif ou encore, enchaînait deux ou trois formules pédagogiques qui se répétaient en boucle. Une certaine forme de stratégie d'enseignement a été décelée, celle d'une pédagogie par questions-réponses au sujet du contenu d'enseignement intégré à un exercice d'application principalement, mais aussi à une lecture, une démonstration, un exposé, ou représenté par un objet manipulé par l'élève ou autrement. Cette stratégie émanant des «pratiques observées» ne se retrouve pas parmi celles décrites (pratiques déclarées) par les enseignants-es de l'échantillon à l'occasion des entrevues individuelles.

Parmi les résultats reliés à l'indicateur 48, certains renseignent un peu sur l'utilisation par les EHDAA de matériel didactique adapté. Ainsi, pendant les épisodes d'observation, du matériel didactique adapté a été utilisé par des EHDAA dans 5 classes (item 23 + item 25 du tableau 93) sur les 50 où des observations ont eu lieu, tandis que dans 9 autres classes, les EHDAA utilisaient du matériel didactique non adapté, mais différent de celui des autres élèves de leur classe (item 14).

La question de l'utilisation en classe, par les EHDAA, de matériel didactique adapté a été davantage approfondie auparavant (indicateurs 8 et 9) : des équipements informatiques et des logiciels adaptés, ainsi que du matériel didactique adapté ont été repérés dans les écoles visitées, par exemple du petit matériel scolaire adapté dans 20% des écoles, des supports pour lire ou pour écrire respectivement dans 16% et 14% des écoles, du matériel de jeu adapté dans 16% des écoles et d'autres matériels didactiques dans 22% des écoles, etc. Les résultats pour les indicateurs 8 et 9 montraient aussi que, bien qu'il y ait des cas où des lacunes ont été constatées à cet égard, la grande majorité des EHDAA qui en ont besoin se servent en classe de matériel didactique adapté.

Une partie des résultats concorde donc avec la *Politique*. Il s'agit plus particulièrement de ceux qui portent sur l'utilisation de matériel didactique adapté et ceux qui soulignent la nature et la variété des comportements ponctuels adoptés par l'enseignant-e à l'endroit des EHDAA pour tenir compte de leurs différences, de leurs besoins et de leurs capacités. Il est plus difficile de conclure que l'autre partie des résultats concorde avec la *Politique*, car les citations mentionnées plus haut laissent supposer qu'elle valorise une pédagogie moins conventionnelle que celle que nous avons observée dans les classes; les exercices d'application y occupent le plus de place et la principale stratégie en est une de questions-réponses sur des contenus présentés dans ces exercices ou sous différentes autres formes. Rien n'empêche cependant l'enseignant-e d'utiliser cette pédagogie tout en faisant preuve de souplesse et en respectant les rythmes individuels, tel qu'indiqué dans les citations.

iv) Le passage du primaire au secondaire

La *Politique de l'adaptation scolaire* fait référence à la vulnérabilité vécue par les élèves devant la transition du primaire vers le secondaire. Voici la citation que nous avons repérée à ce sujet dans le texte de la *Politique*.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :
(...) certains moments de la vie scolaire sont susceptibles de susciter chez les élèves une plus grande vulnérabilité (...) Il en est ainsi des périodes marquant l'arrivée à l'école, le passage entre le primaire et le secondaire (...) p. 19 (cf. Annexe 2, #52)

Les résultats présentés pour les indicateurs 49 et 50 portaient précisément sur le passage du primaire au secondaire. Il en est ressorti que les écoles appliquent une panoplie de mesures pour faciliter cette transition.

Certaines d'entre elles sont prises en charge par l'école primaire ou par l'enseignant-e de la classe de 6è année alors que les autres le sont au niveau de l'école secondaire. Ces mesures vont de sessions d'information et de la documentation distribuée aux élèves de 6è année et à leurs parents, à des visites des écoles secondaires par les élèves de 6è année ou des visites effectuées dans les classes de 6è année par des intervenants-es ou des élèves du secondaire, en passant par le parrainage des nouveaux élèves du secondaire par des élèves plus âgés et par différentes activités d'accueil (voir tableau 96, indicateur 49). Il faut toutefois souligner les résultats obtenus pour l'indicateur 50 qui

montrent que le niveau de satisfaction générale des parents et des élèves face à ces mesures est plutôt modéré (moyenne de 2,50 sur 4 pour les parents et de 2,71 pour les élèves). Nos résultats montrent aussi que les EHDAA et leurs parents sont moins satisfaits de ces mesures que les autres élèves et leurs parents. Toutefois, par rapport à la citation présentée plus haut, il faut convenir que la préoccupation apparente dans la *Politique* pour le passage du primaire au secondaire concorde avec l'intérêt manifesté par les écoles sur ce point, tel qu'il est révélé par les mesures qu'elles mettent en oeuvre pour faciliter cette transition.

2. L'adaptation des services

Douze (12) indicateurs représentent le domaine de l'adaptation des services dans le champ des pratiques éducatives. Voici les résultats obtenus pour ces indicateurs.

2.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 51) Fréquence d'utilisation des mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant
Indicateur 52) Types de mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant

Les résultats reliés aux indicateurs 51 et 52 sont présentés ensemble, car la fréquence d'apparition respective des types de soutien au personnel enseignant (indicateur 51) ne peut avoir de sens sans identifier les mesures dont il s'agit (indicateur 52). Une partie des résultats reliés à ces indicateurs provient des informations fournies en 2004 par les représentants des commissions scolaires de l'échantillon et elle a été présentée dans le rapport précédent (2004, tome 2, pages 58 à 66). Ces résultats permettaient d'identifier sept types principaux de mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant, ce soutien se distinguant des mesures d'appui à l'EHDAA bien qu'il fasse appel en partie à des ressources similaires. L'un des types, soit l'intervention faite en classe par l'enseignant-e conjointement avec d'autres personnes et le recours à du matériel didactique adapté fourni à l'enseignant-e, consiste en un soutien dans le feu de l'action pédagogique, tandis que les autres types se manifestent en périphérie de son intervention. Il en sera question ci-dessous, avant d'en arriver plus loin aux résultats sur les fréquences d'utilisation de ces types de soutien.

Les sept types identifiés (figure 33) sont la pondération des élèves, principalement dans le cas des EHDAA qui présentent des troubles de comportement légers, moyens ou graves, des libérations de temps, de l'information, des échanges d'idées et de matériel avec d'autres intervenants-es, du «coaching» et de la formation. À ce soutien périphérique par rapport à l'action pédagogique s'ajoute le soutien plus direct qui consiste en l'intervention dans sa classe de collègues ou d'autres intervenants-es, ainsi qu'en l'utilisation de matériel pédagogique adapté fourni à l'enseignant-e. Les autres formes de soutien ont été rarement mentionnées et par peu de représentants des commissions scolaires en 2004, notamment une compensation financière versée à l'enseignant-e, des visites effectuées par l'enseignant-e à d'autres écoles ou sa participation à de la recherche-action dans le domaine.

Le premier type qui ressort des résultats produits en 2004, soit un soutien dans l'action, se présente en deux volets. L'un consiste en l'intervention en classe de deux enseignants-es ou de l'enseignant-e et d'un-e autre intervenant-e. L'autre est l'utilisation par l'enseignant-e d'un matériel pédagogique adapté préalablement par un-e autre intervenant-e ou fourni par la commission scolaire ; par exemple, certains ont parlé de «*trousses*» de matériel pédagogique adapté, achetées par la commission scolaire aux fins de l'enseignement.

Le deuxième type de soutien, la libération de temps pour l'enseignant-e, donne lieu à de la suppléance. En règle générale, l'école fournit les ressources financières à cette fin, mais celles-ci peuvent également provenir du centre administratif de la commission scolaire.

Le temps libéré permet à l'enseignant-e de rencontrer des spécialistes à propos de certaines difficultés ou des handicaps de ses élèves, de participer à des sessions de formation en adaptation scolaire et à des congrès sur différents sujets du domaine, de faire la planification pédagogique nécessaire pour l'adaptation de l'enseignement à certains élèves, de préparer du matériel pédagogique adapté, de se concerter avec les autres intervenants-es qui travaillent en classe ou à l'extérieur de celle-ci avec ses élèves ou d'assister aux sessions d'information concernant certains troubles et handicaps rencontrés parmi ses élèves.

Le troisième type de soutien est l'information donnée à l'enseignant-e, notamment en ce qui concerne les EHDAA intégrés dans sa classe, leurs besoins, leurs capacités, leurs difficultés ou

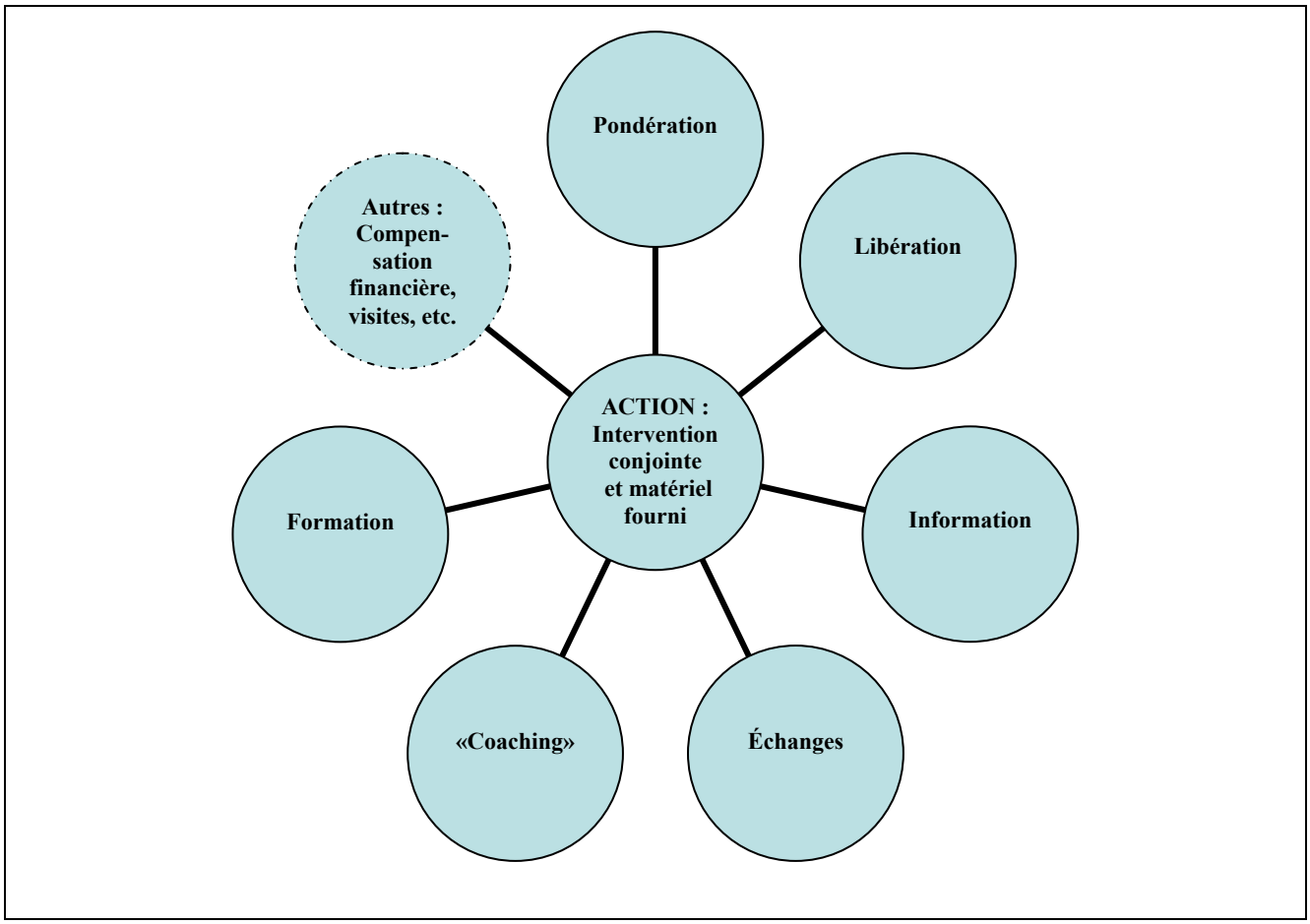


Figure 33. Principaux types de soutien à l'enseignant-e dégagés des propos des représentants-es des commissions scolaires de l'échantillon en 2004

handicaps, mais aussi les manières pour l'enseignant-e d'intervenir auprès d'eux. Les sources de cette information sont très diversifiées, allant de la direction d'école au conseiller pédagogique et aux personnes ressources externes, comme celles du réseau de la santé ou des équipes régionales du MELS.

Le quatrième type est le soutien donné à l'enseignant-e par des échanges avec ses pairs de l'école ou d'autres écoles visitées dans le cadre de ses fonctions, avec les autres intervenants-es qui travaillent avec ses élèves, mais aussi avec les parents. Avec leurs pairs et les autres intervenants-es, les enseignants-es partagent leurs expériences et les «*trucs du métier*», leurs réflexions, mais aussi du matériel d'intervention. Ces échanges portent sur des informations «*spécifiques et ponctuelles*», selon certains répondants. Avec les parents, l'enseignant-e pourra discuter de l'élève, recevoir et donner des avis sur des points précis le concernant.

Le cinquième type de soutien, qui peut être appelé le «coaching» de l'enseignant-e, consiste en conversations, en consultations, en observations en classe suivies de rétroactions, en retours sur les interventions de l'enseignant-e, sur ses difficultés ou sur les solutions trouvées, sur l'interaction de l'enseignant-e avec son groupe et avec un ou plusieurs de ses élèves en difficulté, handicapés ou à risque, mais aussi sur les sentiments et les émotions de l'enseignant-e, ses motivations, ses réactions, etc. Il peut être accompli par une diversité de personnes: un-e conseiller-ère pédagogique, la direction d'école, un-e collègue enseignant-e ou PNE (psychologue, psychoéducateur-trice, etc.).

Le sixième type de soutien, soit la formation, paraît le plus imposant. Ces formations sont données en groupe par un-e conseiller-ère pédagogique, un-e enseignant-e itinérant-e spécialiste d'un sujet particulier de l'adaptation scolaire, une équipe de personnes-ressources venant d'ailleurs, etc. Les sujets de formation sont de différents ordres et il en a été question auparavant dans l'information sur le perfectionnement offert aux enseignants-es en matière d'adaptation scolaire (à l'indicateur 20).

Le septième type de soutien est la pondération des élèves qui donne lieu à un nombre d'élèves moins élevé dans le groupe que celui qu'impose le ratio élèves/enseignant-e. Or, le point de vue exprimé par certains représentants des commissions scolaires à cet égard paraît contredire les réponses unanimes qu'ils ont fournies à certaines questions d'un questionnaire à réponses écrites. En effet, à l'unanimité, leurs réponses écrites indiquent qu'au préscolaire, comme au primaire et au secondaire :

- leur commission scolaire applique les ratios élèves/enseignant-e prévus à la convention collective, mais en offrant des mesures supplémentaires de soutien;
- leur commission scolaire n'a pas choisi de diminuer le nombre d'élèves dans l'ensemble des groupes en dessous de la moyenne prévue par la convention collective, mais maintient les mesures supplémentaires de soutien à l'enseignant-e;
- leur commission scolaire n'a pas choisi de diminuer le nombre d'élèves dans l'ensemble des groupes en deçà de la moyenne prévue par la convention collective et ne fournit pas de mesures supplémentaires de soutien à l'enseignant-e.

La contradiction s'explique par les remarques inscrites par les répondants dans le questionnaire à réponses écrites. Ainsi, dans certaines commissions scolaires, des ententes particulières prévoient un élève de plus en classe par niveau au primaire et au secondaire, ceci étant accompagné d'une majoration de la compensation monétaire donnée à l'enseignant-e. En d'autres commissions scolaires, la diminution du nombre d'élèves dans la classe par rapport à ce que prévoit le ratio élèves/enseignant-e se fait, selon certains répondants, «*selon les besoins*», ou «*peut se faire localement* (au niveau de l'école) *sans toutefois impliquer le retrait des mesures de soutien*». Il s'agirait «*d'une pratique existante dans certaines écoles, mais ce n'est pas géré par la commission scolaire*», tel que l'affirme un des répondants. Dans la plupart des cas, la pondération des élèves des groupes-classes intégrant des EHDAA, accompagnée ou non d'autres mesures de soutien à l'enseignant-e, ne découle pas d'une décision prise au niveau de la commission scolaire, mais de l'école.

Parmi les sept principaux types de soutien identifiés, quatre font référence à des ressources déjà en place dans la commission scolaire ou dans l'école : l'information, les échanges, le «coaching» et l'intervention faite en classe avec d'autres intervenants-es. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles ne coûtent rien. Les autres types de soutien engendrent des coûts supplémentaires, par exemple ceux de la suppléance pendant la libération de temps des enseignants-es, les honoraires de formateurs externes pour la formation, les déplacements et le séjour des enseignants-es qui participent à des congrès ou l'achat de matériel d'enseignement adapté.

La question du soutien effectivement donné à des enseignants-es a été examinée en 2007 au moyen des réponses fournies à un questionnaire soumis aux 54 directions d'école et aux 97 enseignant-es

de l'échantillon. La liste détaillée des types de soutien à l'enseignant-e identifiés en 2004 leur a été présentée accompagnée des détails et, pour chacune de ces mesures, les directions d'école devaient indiquer si elle avait été appliquée dans leur école au cours de l'année scolaire et les enseignants-es, s'ils en avaient bénéficié au cours des quatre semaines précédant les prises de données.

Pour répondre, les directions d'école devaient alors signaler si, dans leur école, la mesure de soutien à l'enseignant-e était :

0 : absente ou ne s'appliquait à aucun-e enseignant-e ou ne s'appliquait pas encore au moment où l'entrevue a eu lieu;
1 : un peu appliquée ou peu répandue ou en de rares occasions ou à peu d'enseignants-es;
2 : moyennement appliquée ou modérément répandue ou la moitié du temps ou à environ la moitié des enseignants-es;
3 : beaucoup appliquée ou très répandue ou la majorité du temps ou à la majorité des enseignants-es;
4 : toujours appliquée ou répandue partout ou tout le temps ou à tous les enseignants-es.

Quant aux enseignant-es, ils devaient indiquer à la plupart des questions si, au cours des quatre dernières semaines, la mesure de soutien avait été appliquée :

0 : jamais;
1 : un peu ou moins d'un jour en quatre semaines;
2 : de 1 à 3 jours (équivalant à moins d'un jour par semaine);
3 : de 4 à 8 jours (1 à 2 jours par semaine);
4 : de 9 à 16 jours (3 à 4 jours par semaine);
5 : en permanence (4 jours et demi à 5 jours par semaine).

Pour certaines mesures de soutien, la réponse était donnée par «oui» ou «non» (pondération des élèves et compensation financière versée à l'enseignant-e).

Le calcul des moyennes à chaque item, puis, par type de soutien (enseignement conjoint, matériel fourni, libération de temps, etc.) a été effectué afin de faciliter l'interprétation des résultats à l'aide du rang des mesures de soutien allant des plus fréquemment utilisées aux moins utilisées, selon les réponses fournies respectivement par les directions d'école et par les enseignants-e. Les résultats par type de soutien apparaissent à la figure 34. Celle-ci précède la présentation des résultats au tableau 98 sur la fréquence d'utilisation des différentes mesures de soutien à l'enseignant-e. Ce tableau montre la répartition des réponses fournies pour chacune des mesures par les directions d'école, puis, par les enseignants-es (les résultats de la dernière colonne du tableau 98, sous «Satisfaction…», se rapportent au prochain indicateur).

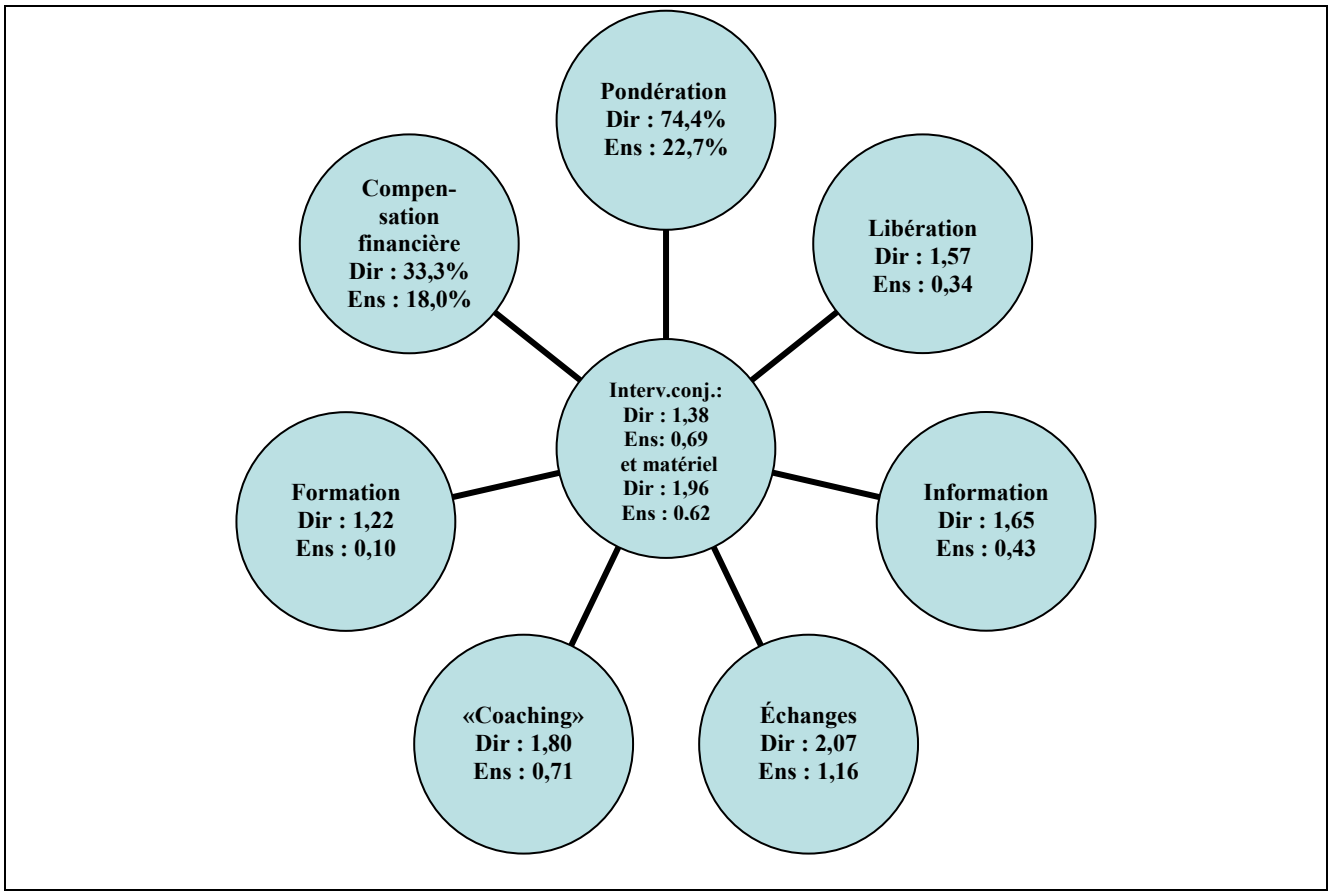


Figure 34. Importance relative de la fréquence d'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e

N.B. Dir : moyenne (de 0 à 4) de la mesure de soutien pour les réponses des directions d'école, et Ens : moyenne (de 0 à 5) de la mesure de soutien pour les réponses des enseignants-es, excepté pour pondération et compensation financière : % de réponses «oui» indiquant l'application de ces mesures.

Tableau 98. Mesures de soutien à l'enseignant-e : nature, fréquence d'utilisation et satisfaction des besoins de l'enseignant-e

Mesures de soutien de l'enseignant-e		Indicateurs 51 et 52											Indicateur 53
		Nombre* et % de directions d'école par choix de réponse					Nombre* et % d'enseignants-es par choix de réponse						Satisfaction des besoins des enseignants-es : Moyenne sur 4 *(et écart-type)*
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	
ENSEIGNEMENT CONJOINT	1. Enseignement conjoint (team teaching) de l'enseignant-e avec un-e autre enseignant-e	11 23,9%	20 43,5%	9 19,6%	5 10,9%	1 2,2%	55 58,5%	12 12,8%	15 16,0%	3 3,2%	5 5,3%	4 4,3%	2,84 *(1,4)*
	2. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e intervenant-e autre qu'enseignant-e (par ex. : orthopéd., psychoéduc., animateur, etc.)	1 2,0%	12 24,5%	15 30,6%	17 34,7%	4 8,2%	39 41,5%	18 19,1%	19 20,2%	4 4,3%	4 4,3%	10 10,6%	2,62 *(1,4)*
	3. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e ou des préposés-es	17 42,5%	8 20,0%	4 10,0%	7 17,5%	4 10,0%	70 76,1%	9 9,8%	3 3,3%	1 1,1%	0 0%	9 9,8%	2,78 *(1,5)*
	4. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un ou des parents d'élève	14 34,1%	16 39,0%	6 14,6%	4 9,8%	1 2,4%	73 77,7%	10 10,6%	8 8,5%	2 2,1%	0 0%	1 1,1%	2,79 *(1,5)*
	5. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e ou des bénévoles autres que des parents	22 55,0%	12 30,0%	5 12,5%	1 2,5%	0 0%	85 91,4%	2 2,2%	4 4,3%	1 1,1%	1 1,1%	0 0%	2,81 *(1,6)*
	6. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec une autre personne que les précédentes (1 à 5)	1 10,0%	3 30,0%	2 20,0%	3 30,0%	1 10,0%	16 72,7%	1 4,5%	1 4,5%	2 9,1%	1 4,5%	1 4,5%	3,14 *(1,4)*
	7. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e autre enseignant-e auprès d'élèves individuellement	17 39,5%	11 25,6%	9 20,9%	6 14,0%	0 0%	68 73,1%	9 9,7%	9 9,7%	2 2,2%	2 2,2%	3 3,2%	2,86 *(1,4)*
	8. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e intervenant-e autre qu'enseignant-e auprès d'élèves individuellement	3 6,1%	11 22,4%	15 30,6%	16 32,7%	4 8,2%	37 38,9%	23 24,2%	13 13,7%	12 12,6%	4 4,2%	6 6,3%	2,71 *(1,5)*
	9. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e ou des préposés-es auprès d'élèves individuellement	14 38,9%	9 25,0%	5 13,9%	5 13,9%	3 8,3%	70 75,3%	7 7,5%	4 4,3%	1 1,1%	4 4,3%	7 7,5%	3,03 *(1,4)*
	10. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un ou des parents d'élève auprès d'élèves individuellement	21 58,3%	9 25,0%	4 11,1%	2 5,6%	0 0%	80 87,0%	9 9,8%	3 3,3%	0 0%	0 0%	0 0%	3,18 *(1,4)*
	11. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec un-e ou des bénévoles autres que des parents d'élève auprès d'élèves individuellement	22 64,7%	9 26,5%	3 8,8%	0 0%	0 0%	88 93,6%	2 2,1%	1 1,1%	1 1,1%	2 2,1%	0 0%	3,08 *(1,4)*
	12. Enseignement conjoint de l'enseignant-e avec une personne autre qu'enseignant-e, parent, PNE, préposé ou bénévole auprès d'élèves individuellement	2 25,0%	0 0%	3 37,5%	2 25,0%	1 12,5%	23 85,2%	1 3,7%	2 7,4%	0 0%	0 0%	1 3,7%	3,35 *(1,3)*

Tableau 98-SUITE. Mesures de soutien à l'enseignant-e : nature, fréquence d'utilisation et satisfaction des besoins de l'enseignant-e

Mesures de soutien de l'enseignant-e		Indicateurs 51 et 52											Indicateur 53
		Nombre* et % de directions d'école par choix de réponse					Nombre* et % d'enseigants-es par choix de réponse						Satisfaction des besoins des enseignants-es : Moyenne sur 4 *(et écart-type)*
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	
MATÉRIEL	13. Utilisation par l'enseignant-e de documents ou matériel pédagogiques adaptés aux EHDAA et fournis par un-e collègue	4 8,9%	12 26,7%	19 42,2%	10 22,2%	0 0%	65 71,4%	15 16,5%	5 5,5%	0 0%	1 1,1%	5 5,5%	2,59 *(1,6)*
	14. Utilisation par l'enseignant-e de documents ou matériel pédagogiques adaptés aux EHDAA et fournis par l'école ou la commission scolaire	3 6,1%	12 24,5%	18 36,7%	14 28,6%	2 4,1%	70 76,9%	13 14,3%	6 6,6%	1 1,1%	0 0%	1 1,1%	2,10 *(1,6)*
	15. Utilisation par l'enseignant-e de documents ou matériel pédagogiques adaptés aux EHDAA et fournis par d'autres qu'un-e collègue, que l'école ou que la commission scolaire	2 16,7%	1 8,3%	3 25,0%	5 41,7%	1 8,3%	27 62,8%	3 7,0%	1 2,3%	3 7,0%	2 4,7%	7 16,3%	2,70 *(1,6)*
LIBÉRATION	16. Libération de temps de travail de l'enseignant-e pour planifier ou préparer du matériel ou des activités pédagog. adaptés aux EHDAA	10 20,8%	25 52,1%	7 14,6%	5 10,4%	1 2,1%	71 74,7%	13 13,7%	8 8,4%	1 1,1%	0 0%	2 2,1%	1,63 *(1,6)*
	17. Libération de temps de travail de l'enseignant-e pour la concertation avec des collègues ou avec des spécialistes (médecins, psychologues, etc.) à propos de certains EHDAA	1 2,0%	12 23,5%	20 39,2%	15 29,4%	3 5,9%	54 56,8%	30 31,6%	9 9,5%	1 1,1%	1 1,1%	0 0%	1,71 *(1,5)*
	18. Libération de temps de l'enseignant-e pour d'autres activités concernant des EHDAA	11 26,8%	13 31,7%	13 31,7%	4 9,8%	0 0%	80 85,1%	9 9,6%	3 3,2%	1 1,1%	0 0%	1 1,1%	1,65 (1,7)
	19. Libération de temps de travail de l'enseignant-e pour de la formation ou du perfectionnement reliés à l'adaptation scolaire	1 2,0%	21 41,2%	19 37,3%	4 7,8%	6 11,8%	81 86,2%	12 12,8%	1 1,1%	0 0%	0 0%	0 0%	1,98 *(1,7)*
	20. Libération de temps de travail de l'enseignant-e pour assister ou participer à des séances d'information, des colloques ou des congrès, etc., reliés à l'adaptation scolaire	6 12,0%	27 54,0%	11 22,0%	3 6,0%	3 6,0%	82 88,2%	9 9,7%	2 2,2%	0 0%	0 0%	0 0%	1,96 *(1,6)*
	21. Libération de temps de travail de l'enseignant-e pour assister ou participer à des séances d'information, des colloques ou des congrès, etc., reliés à d'autres sujets que l'adap. scolaire	11 21,6%	23 45,1%	8 15,7%	7 13,7%	2 3,9%	69 72,6%	13 13,7%	11 11,6%	2 2,1%	0 0%	0 0%	2,14 *(1,5)*
	22. Libération de temps de travail de l'enseignant-e pour d'autres motifs que de 16 à 21	1 20,0%	2 40,0%	1 20,0%	1 20,0%	0 0%	16 88,9%	0 0%	2 11,1%	0 0%	0 0%	0 0%	2,53 *(1,8)*

Tableau 98-SUITE. Mesures de soutien à l'enseignant-e : nature, fréquence d'utilisation et satisfaction des besoins de l'enseignant-e

Mesures de soutien de l'enseignant-e		Indicateurs 51 et 52											Indicateur 53
		Nombre* et % de directions d'école par choix de réponse					Nombre* et % d'enseignants-es par choix de réponse						Satisfaction des besoins des enseignants-es : Moyenne sur 4 *(et écart-type)*
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	
INFORMATION	**23. Informations reçues par l'enseignant-e sur les EHDAA (leur intégration, leurs besoins, capacités ou difficultés, les façons d'intervenir auprès d'eux, etc.) transmises par des sites WEB, des circulaires, des courriels, des documents du MELS, des livres**	5 11,1%	23 51,1%	10 22,2%	7 15,6%	0 0%	58 61,7%	24 25,5%	8 8,5%	2 2,1%	0 0%	2 2,1%	2,07 (1,4)
	24. Informations reçues par l'enseignant-e sur les EHDAA (leur intégration, leurs besoins, capacités ou difficultés, les façons d'intervenir auprès d'eux, etc.) transmises par un-e conseiller-ère pédagogique	4 8,2%	18 36,7%	13 26,5%	11 22,4%	3 6,1%	71 76,3%	16 17,2%	4 4,3%	1 1,1%	0 0%	1 1,1%	2,01 *(1,6)*
	25. Informations reçues par l'enseignant-e sur les EHDAA (leur intégration, leurs besoins, capacités ou difficultés, les façons d'intervenir auprès d'eux, etc.) transmises par la direction d'école	1 2,0%	14 28,6%	16 32,7%	16 32,7%	2 4,1%	59 63,4%	26 28,0%	6 6,5%	0 0%	1 1,1%	1 1,1%	2,19 *(1,5)*
	26. Informations reçues par l'enseignant-e sur les EHDAA (leur intégration, leurs besoins, capacités ou difficultés, les façons d'intervenir auprès d'eux, etc.) transmises par des personnes-ressources externes (ressource régionale du MELS, consultant-e, association professionnelle, etc.)	17 37,0%	17 37,0%	7 15,2%	4 8,7%	1 2,2%	78 83,9%	12 12,9%	2 2,2%	1 1,1%	0 0%	0 0%	2,19 *(1,6)*
	27. Informations reçues par l'enseignant-e sur les EHDAA (leur intégration, leurs besoins, capacités ou difficultés, les façons d'intervenir auprès d'eux, etc.) transmises par d'autres sources que 23 à 26	2 20,0%	2 20,0%	2 20,0%	2 20,0%	2 20,0%	18 66,7%	7 25,9%	1 3,7%	0 0%	0 0%	1 3,7%	2,91 *(1,4)*

Tableau 98-SUITE. Mesures de soutien à l'enseignant-e : nature, fréquence d'utilisation et satisfaction des besoins de l'enseignant-e

Mesures de soutien de l'enseignant-e		Indicateurs 51 et 52											Indicateur 53
		Nombre* et % de directions d'école par choix de réponse					Nombre* et % d'enseignants-es par choix de réponse						Satisfaction des besoins des enseignants-es : Moyenne sur 4 *(et écart-type)*
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	
ÉCHANGES	28. Échanges d'information ou de matériel péd. ou partage d'expérience ou de trucs du métier, faits par l'enseignant-e à propos des EHDAA, avec des collègues enseignants-es	1 2,0%	12 24,5%	13 26,5%	16 32,7%	7 14,3%	19 20,2%	37 39,4%	22 23,4%	5 5,3%	3 3,2%	8 8,5%	2,56 *(1,2)*
	29. Échanges d'information ou de matériel péd. ou partage d'expérience ou de trucs du métier, faits par l'enseignant-e à propos des EHDAA, avec d'autres intervenants-es de l'école que des enseignants-es (PNE, direction, etc.)	1 2,0%	8 16,0%	17 34,0%	18 36,0%	6 12,0%	26 28,0%	40 43,0%	14 15,1%	6 6,5%	1 1,1%	6 6,5%	2,46 *(1,3)*
	30. Échanges d'information ou de matériel péd. ou partage d'expérience ou de trucs du métier, faits par l'enseignant-e à propos des EHDAA, avec des parents d'EHDAA	11 28,9%	11 28,9%	9 23,7%	5 13,2%	2 5,3%	53 57,6%	27 29,3%	6 6,5%	4 4,3%	0 0%	2 2,2%	2,32 *(1,5)*
	31. Échanges d'information ou de matériel péd. ou partage d'expérience ou de trucs du métier, faits par l'enseignant-e à propos des EHDAA, avec d'autres que des collègues enseignants-es, d'autres intervenants-es de l'école (PNE, direction) ou des parents d'EHDAA	---	---	---	2 100%	---	18 85,7%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	3 14,3%	2,58 *(1,7)*
COACHING	32. Coaching de l'enseignant-e (conversation, consultation, introspection, clarification des sentiments et émotions, etc.) effectué par un-e conseiller-ère pédagogique	6 12,8%	23 48,9%	12 25,5%	4 8,5%	2 4,3%	71 78,9%	15 16,7%	3 3,3%	1 1,1%	0 0%	0 0%	1,93 *(1,7)*
	33. Coaching de l'enseignant-e effectué par un-e collègue enseignant-e	6 12,5%	11 22,9%	14 29,2%	15 31,3%	2 4,2%	47 52,8%	22 24,7%	9 10,1%	5 5,6%	2 2,2%	4 4,5%	2,56 *(1,4)*
	34. Coaching de l'enseignant-e effectué par un-e autre intervenant-e de l'école (PNE, direction, etc.) autre qu'enseignant-e	2 4,0%	12 24,0%	20 40,0%	14 28,0%	2 4,0%	42 46,7%	27 30,0%	14 15,6%	5 5,6%	1 1,1%	1 1,1%	2,52 *(1,3)*
	35. Coaching de l'enseignant-e par une autre personne qu'un-e conseiller-ère pédagogique, un-e collègue enseignant-e ou un-e autre intervenant-e de l'école (PNE, direction, etc.)	0 0%	1 16,7%	2 33,3%	3 50,0%	0 0%	20 83,3%	2 8,3%	1 4,2%	0 0%	0 0%	1 4,2%	2,65 *(1,7)*

Tableau 98-SUITE. Mesures de soutien à l'enseignant-e : nature, fréquence d'utilisation et satisfaction des besoins de l'enseignant-e

Mesures de soutien de l'enseignant-e		Indicateurs 51 et 52											Indicateur 53
		Nombre* et % de directions d'école par choix de réponse					Nombre* et % d'enseignants-es par choix de réponse						Satisfaction des besoins des enseignants-es : Moyenne sur 4 *(et écart-type)*
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	
FORMATION	36. Activités de formation ou de perfectionnement en adaptation scolaire suivies par l'enseignant-e et organisées et données par l'école	9 19,1%	21 44,7%	13 27,7%	3 6,4%	1 2,1%	80 87,9%	9 9,9%	1 1,1%	1 1,1%	0 0%	0 0%	1,91 *(1,7)*
	37. Activités de formation ou de perfectionnement en adapt. scol. suivies par l'enseignant-e et organisées et données par la commission scolaire	1 2,0%	15 30,6%	14 28,6%	17 34,7%	2 4,1%	77 84,6%	12 13,2%	2 2,2%	0 0%	0 0%	0 0%	2,17 *(1,6)*
	38. Activités de formation ou de perfectionnement en adaptation scolaire suivies par l'enseignant-e et organisées et données par le MELS	27 65,9%	7 17,1%	4 9,8%	2 4,9%	1 2,4%	87 97,8%	2 2,1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2,00 *(1,8)*
	39. Activités de formation ou de perfectionnement en adapt. scol. suivies par l'enseignant-e et organisées et données par des personnes-ressources externes (consultants, universitaires, spécialistes de santé, etc.)	19 43,2%	14 31,8%	9 20,5%	2 4,5%	0 0%	80 88,8%	8 8,9%	2 2,2%	0 0%	0 0%	0 0%	2,08 *(1,7)*
	40. Activités de formation ou de perfection. en adap. scol. suivies par l'enseignant-e et organisées et données dans un programme universitaire	23 67,6%	8 23,5%	3 8,8%	0 0%	0 0%	88 98,9%	1 1,1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2,23 *(1,8)*
	41. Activités de formation ou de perfect. en adapt. scol. suivies par l'enseignant-e et organisées et données par d'autres que l'école, la comm. scol., le MELS, des personnes-ressources externes ou dans un programme universitaire	1 100%	---	---	---	---	22 100%	---	---	---	---	---	3,00 *(1,6)*
42. PONDÉRATION des élèves pour diminuer le nombre d'élèves dans le groupe		11 25,6%	7 16,3%	3 7,0%	7 16,3%	15 34,9%	NON 68 77,3%			OUI 20 22,7%			2,09 *(1,8)*
43. COMPENSATION FINANCIÈRE versée à l'enseignant-e		22 66,6%	4 12,1%	2 6,1%	4 12,1%	1 3,0%	73 82,0%			16 18,0%			2,07 *(1,9)*
44. Autres mesures de soutien que de 1 à 43.		2 25,0%	1 12,5%	1 12,5%	4 50,0%	0 0%	9 81,8%			2 18,2%			2,64 *(1,6)*

***** Le nombre de répondants varie par item (ou mesure de soutien), car des répondants se sont abstenus de répondre à certains items qui ne s'appliquaient pas dans leur cas ou parce qu'ils ne pouvaient se prononcer en toute connaissance de cause. Les pourcentages sont donc calculés en fonction du nombre de répondants qui ont donné une réponse valide à l'item.

De plus, nous avons vérifié s'il y a des liens (tests de chi carré) entre la fréquence d'utilisation de chaque mesure de soutien et le type d'école du répondant (primaire, secondaire, primaire-secondaire ou spéciale). Ces résultats sont présentés à travers les commentaires lorsque cela s'avère nécessaire.

Selon les résultats signalés à la figure 33, les réponses des directions d'école et des enseignants-es permettent d'établir le rang d'importance de la fréquence d'utilisation des types de soutien à l'enseignant-e dans les écoles de l'échantillon (en ordre décroissant d'importance):

	selon les réponses des directions d'école,	**et parmi les enseignants-es* de l'échantillon.**
- au 1er rang :	- pondération*	- échanges
- au 2è rang :	- échanges	- coaching
- au 3è rang :	- matériel fourni	- enseignement conjoint
- au 4è rang :	- coaching	- matériel fourni
- au 5è rang :	- information	- information
- au 6è rang :	- libération	- libération
- au 7è rang :	- enseignement conjoint	- formation
- au 8è rang :	- formation	
- au 9è rang :	- compensation financière*	

* Pour les enseignants-es, les données sur la pondération et les compensations financières ne peuvent pas être considérées ici car elles ne se prêtent pas au calcul d'une moyenne.

La **pondération** des élèves occupe le **premier rang** des mesures de soutien les plus utilisées dans les écoles de l'échantillon (moyenne=2,19 sur 4 pour n=43 directions d'écoles, figure 34) et des plus répandues, soit dans près des trois quarts des écoles (74,5% : tableau 98, numéro 42, total des réponses 1 à 4 pour n=43 directions d'école), selon les réponses des directions d'école. Alors que cette mesure est peu appliquée, ou peu répandue ou rarement présente ou utilisée par peu d'enseignants-es dans 16,3% des écoles, elle l'est moyennement dans 7,0% des écoles, beaucoup dans 16,3% d'entre elles et généralisée dans 34,8% des écoles, selon les réponses des directions d'école[143]. Toutefois, du côté des enseignants-es de l'échantillon, moins d'un-e enseignant-e sur quatre (22,7%) a bénéficié de cette mesure de soutien durant les quatre semaines précédant la prise de données[144]. Cette proportion est peu élevée comparée à celle des enseignants-es de notre échantillon qui comptent un-e ou des EHDAA dans leur classe, soit un peu plus de quatre sur cinq

143. Tableau 98, numéro 42, n=43 directions d'écoles
144. Tableau 98, numéro 42, n=88 enseignants-es

(82% : voir au tableau 2); mais, en l'absence de pondération, ils peuvent bénéficier d'autres mesures de soutien supplémentaires. De plus, aucun lien significatif n'est apparu entre la fréquence d'utilisation de la pondération et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire ou spéciale), ce qui signifie que la fréquence de la pondération ne dépend pas du type d'école.

Le **deuxième rang** des types de soutien à l'enseignant-e les plus fréquemment utilisés est occupé par les **échanges** d'information, mais aussi de matériel pédagogique ainsi que le partage d'expérience et de «trucs du métier» en lien avec les EHDAA (moyenne=2,07 sur 4 pour n=51 directions d'école, figure 34). Du côté des enseignants-es de l'échantillon, ces échanges sont au premier rang dans l'ordre d'importance de l'utilisation des mesures de soutien (moyenne=1,16 sur 5 pour n=94 enseignants-es, figure 34). Les échanges de l'enseignant-e avec des collègues ou avec d'autres intervenants-es de l'école (PNE, direction, etc.) sont très disséminés à travers les milieux scolaires, car ils sont présents dans 98,0% des écoles échantillonnées[145]. Au sein de chaque école, ces échanges sont apparemment beaucoup répandus, voire généralisés, ou se produisent très fréquemment ou en permanence ou encore, ils impliquent tous les enseignants-es ou la majorité d'entre eux dans près de la moitié des écoles, selon les réponses des directions d'école[146]. Cependant, parmi les enseignants-es de l'échantillon, peu d'entre eux ont eu des échanges du genre avec leurs collègues enseignants-es (17,0%) et avec d'autres intervenants-es de l'école (14,1%) pendant l'équivalent d'un jour par semaine jusqu'à cinq jours par semaine dans les quatre semaines précédentes[147]. La majorité des enseignants-es interrogés mentionne avoir peu échangé, ou pendant l'équivalent de moins d'un jour par semaine, avec des collègues enseignants-es (62,8%) et avec d'autres intervenants-es de l'école (58,1%) pendant les quatre semaines précédentes[148].

Ce genre d'échanges d'information, de matériel, d'expérience ou de «trucs du métier» à propos des EHDAA se fait aussi entre l'enseignant-e et les parents d'EHDAA dans beaucoup d'écoles, mais un peu moins que dans les cas précédents, soit dans 71,1% des écoles, selon les réponses des directions d'école[149]. C'est aussi dans une proportion d'écoles plus faible que dans les cas précédents, soit 18,5% des écoles, que ce genre d'échanges avec les parents d'EHDAA s'avère très répandu ou

145. Tableau 98, total des réponses 1 à 4 du numéro 28 où n=49 directions d'école et du numéro 29 où n=50
146. Tableau 98, total des réponses 3 et 4, numéro 28 : 47% où n=49 directions d'école et numéro 29 : 48% où n=50
147. Tableau 98, total des réponses 3, 4 et 5 du numéro 28 où n=94 enseignant-es et du numéro 29 où n=93
148. Tableau 98, total des réponses 1 et 2 du numéro 28 où n=94 enseignant-es et du numéro 29 où n=93
149. Tableau 98, numéro 30, n=38 directions d'école, total des réponses 1 à 4

généralisé au sein-même de l'école, ou très fréquent ou permanent ou encore qu'il implique tous les enseignants-es ou la majorité d'entre eux, selon les directions d'école[150]. Cependant, parmi les enseignants-es interrogés, seulement 6,5% indiquent que, durant les quatre semaines précédentes, ces échanges ont eu lieu avec les parents d'EHDAA pendant une journée ou plus par semaine[151] alors que 57,6% indiquent que cela ne s'est pas produit et 29,3%, que cela est peu arrivé[152].

Aucun lien significatif particulier n'est apparu entre la fréquence des échanges comme mesure de soutien et les types d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). Cela signifie que la fréquence de cette mesure de soutien à l'enseignant-e est indépendante du type d'école.

Le **matériel pédagogique** fourni à l'enseignant-e apparaît au **troisième rang** d'importance de l'utilisation des mesures de soutien, selon les réponses des directions d'école (moyenne=1,96 sur 4 pour n=51, figure 34), et au quatrième rang selon celles des enseignants-es interrogés (moyenne=0,62 sur 5 pour n=92, figure 34). En se basant sur les réponses des directions d'école, il s'avère que du matériel pédagogique est fourni à l'enseignant-e par des collègues dans la grande majorité des écoles de l'échantillon (91,1%)[153]; dans 64,4% de celles-ci, cela est modérément ou beaucoup appliqué et répandu au sein de l'école ou pour la moitié ou la majorité du temps et des enseignants-es[154]. Par contre, la majorité des enseignants-es de l'échantillon (71,5%) indique ne pas avoir utilisé cette mesure de soutien dans les quatre semaines précédentes[155], alors que 12,1% d'entre eux affirment en avoir bénéficié l'équivalent d'un à cinq jours par semaine durant cette période[156].

Dans une proportion plus grande d'écoles, soit 93,9%, du matériel pédagogique est fourni à l'enseignant-e par l'école ou la commission scolaire, selon les réponses des directions d'école[157]. Pour 69,4% de celles-ci, cette mesure est modérément, beaucoup ou totalement appliquée ou répandue au sein de leurs écoles respectives pour la moitié ou plus du temps et des enseignants-es[158].

150. Tableau 98, numéro 30, n=38 directions d'école, total des réponses 3 et 4
151. Tableau 98, numéro 30, n=92 enseignants-es, total des réponses 3, 4 et 5
152. Tableau 98, numéro 30, n=92 enseignants-es, réponses 0 et 1, respectivement
153. Tableau 98, numéro 13, n=45 directions d'école, total des réponses 1 à 4
154. Tableau 98, numéro 13, n=45 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
155. Tableau 98, numéro 13, n=91 enseignants-es, réponse 0
156. Tableau 98, numéro 13, n=91 enseignants-es, total des réponses 2, 3,4 et 5
157. Tableau 98, numéro 14, n=49 directions d'école, total des réponses 2, 3, 4 et 5
158. Tableau 98, numéro 14, n=49 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4

Parmi les enseignants-es interrogés, 76,9% indiquent ne pas avoir bénéficié de cette mesure durant le mois précédent[159]. Toutefois, 8,8% d'entre eux l'ont utilisée d'un à cinq jours par semaine[160].

Aucun lien significatif particulier n'est apparu entre la fréquence d'utilisation par l'enseignant-e de matériel pédagogique qui lui est fourni et les types d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). La fréquence de ce soutien est donc indépendante du type d'école.

Selon les réponses des directions d'école, le **quatrième rang** d'importance de l'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e est occupé par le **«coaching»** (moyenne=1,80 sur 4 pour n=51, figure 34). Celui-ci figure au deuxième rang selon le point de vue des enseignants-es interrogés (moyenne=0,71 sur 5 pour n=92, figure 34). Ce coaching de l'enseignant-e lui est offert par un-e conseiller-ère pédagogique dans la majorité des écoles échantillonnées (87,2%), selon les réponses des directions d'école[161] et, au sein de 48,3% des écoles, il est modérément ou beaucoup ou totalement répandu ou appliqué pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps et des enseignants-es[162]. Cependant, la majorité des enseignants-es interrogés (78,9%) indiquent, pour leur part, ne pas avoir reçu de coaching d'un-e conseiller-ère pédagogique dans les quatre dernières semaines[163], alors que seulement 4,4% d'entre eux signalent en avoir reçu moins d'un jour jusqu'à deux jours par semaine pendant cette période[164].

Dans la majorité des écoles de l'échantillon (87,6%), ce coaching est aussi offert à l'enseignant-e par un-e collègue, selon les réponses des directions d'écoles[165] et, pour près des deux tiers de celles-ci (64,7%), cela est moyennement, beaucoup ou totalement appliqué ou répandu pour la moitié ou plus du temps ou des enseignants-es, au sein-même de leur école[166]. Parmi les enseignants-es interrogés, un peu plus de la moitié (52,8%) n'a pas eu recours à cette mesure dans les quatre dernières semaines[167], alors que 22,4% en ont bénéficié moins d'un jour jusqu'à cinq jours par semaine pendant cette période[168].

159. Tableau 98, numéro 14, n=91 enseignants-es, réponse 0
160. Tableau 98, numéro 14, n=91 enseignants-es, total des réponses 3, 4 et 5
161. Tableau 98, numéro 32, n=47 directions d'école, total des réponses 1 à 4
162. Tableau 98, numéro 32, n=47 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
163. Tableau 98, numéro 32, n=90 enseignants-es, réponse 0
164. Tableau 98, numéro 32, n=90 enseignants-es, total des réponses 2 et 3
165. Tableau 98, numéro 33, n=48 directions d'école, total des réponses 1 à 4
166. Tableau 98, numéro 33, n=48 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
167. Tableau 98, numéro 33, n=89 enseignants-es, réponse 0
168. Tableau 98, numéro 33, n=89 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4, 5

Dans la vaste majorité des écoles de l'échantillon (96,0%), l'enseignant-e reçoit aussi un coaching d'un-e autre intervenant-e de l'école (PNE, direction ou autre), selon les directions d'école[169], et cela est moyennement, beaucoup ou totalement appliqué ou répandu pour la moitié ou plus du temps ou des enseignants-es, au sein des écoles respectives de 72,0% des directions d'école[170]. Alors que 46,7% des enseignants-es disent ne pas avoir utilisé ce coaching durant les quatre semaines précédentes[171], 23,4% d'entre eux en ont bénéficié un à cinq jours par semaine[172].

Aucun lien significatif particulier n'est apparu entre la fréquence d'utilisation du coaching et les types d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). Cela signifie que la fréquence de ce soutien est indépendante du type d'école.

Par ailleurs, **l'information** sur l'adaptation scolaire ou les EHDAA se situe au **cinquième rang** d'importance de l'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e, selon les réponses fournies par les directions d'école (moyenne=1,65 sur 4 pour n=51, figure 34) et par les enseignants-es (moyenne=0,43 sur 5 pour n=94, figure 34). Dans 88,9% des écoles échantillonnées, l'information reliée aux EHDAA est transmise à l'enseignant-e par de la documentation ou électroniquement (circulaires, sites WEB, livres, etc.), selon les réponses fournies par les directions d'école[173] et, dans 37,8% de leurs écoles respectives, cela s'applique moyennement ou beaucoup pour la moitié ou la majorité du temps ou des enseignants-es[174]. Parmi les enseignants-es interrogés, 61,7% d'entre eux indiquent qu'ils n'ont pas eu recours à cette source d'information dans les quatre dernières semaines[175], alors que 12,7% l'ont utilisée d'un à cinq jours par semaine durant cette période[176].

Dans 91,7% des écoles, l'information concernant les EHDAA est aussi transmise à l'enseignant-e par un-e conseiller-ère pédagogique, selon les réponses données par les directions d'école[177], et pour 55,0% de celles-ci, cela est moyennement, beaucoup ou totalement appliqué ou répandu pour la

169. Tableau 98, numéro 34, n=50 directions d'école, total des réponses de 1 à 4
170. Tableau 98, numéro 34, n=50 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
171. Tableau 98, numéro 34, n=90 enseignants-es, réponse 0
172. Tableau 98, numéro 34, n=90 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4, et 5
173. Tableau 98, numéro 23, n=45 directions d'école, total des réponses 1 à 4
174. Tableau 98, numéro 23, n=45 directions d'école, total des réponses 2 et 3
175. Tableau 98, numéro 23, n=94 enseignants-es, réponse 0
176. Tableau 98, numéro 23, n=94 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4 et 5
177. Tableau 98, numéro 24, n=49 directions d'école, total des réponses 1 à 4

moitié ou plus du temps ou des enseignants-es, au sein de leurs écoles respectives[178]. Du côté des enseignants-es interrogés, plus des trois quarts (76,3%) indiquent ne pas avoir reçu d'un-e conseiller-ère pédagogique de l'information concernant les EHDAA durant les quatre dernières semaines[179] et 6,5% affirment en avoir eue de sa part un à cinq jours par semaine[180].

Dans la quasi totalité des écoles (98,1%), la direction transmet à l'enseignant-e de l'information reliée aux EHDAA, selon les réponses des directions d'école[181], et au sein de 69,5% de leurs écoles respectives, cela est moyennement, beaucoup ou totalement appliqué ou répandu pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es[182]. Toutefois, 63,4% des enseignants-es interrogés n'ont pas reçu d'information de leur direction d'école concernant les EHDAA dans les quatre dernières semaines[183], alors que 8,7% en ont eue de sa part un à cinq jours par semaine[184].

Près des deux tiers (63,1%) des directions d'école indiquent que de l'information reliée aux EHDAA a été transmise à l'enseignant-e par des personnes-ressources externes (ressource régionale du MELS, consultant-e, etc.)[185] et 26,1%, que cela est moyennement, beaucoup ou totalement appliqué ou répandu pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[186]. Parmi les enseignants-es, 83,9% n'ont pas reçu d'information concernant les EHDAA et provenant de personnes-ressources externes les quatre dernières semaines[187] et 3,3% en ont obtenue de leur part un à deux jours par semaine durant cette période[188].

Certains éléments de l'information, en tant que mesure de soutien à l'enseignant-e identifiée par les directions d'école, sont reliés au type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). En effet, des liens significatifs apparaissent entre le type d'école et l'information provenant d'un-e conseiller-ère pédagogique d'une part[189], puis avec celle transmise par des ressources externes

178. Tableau 98, numéro 24, n=49 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
179. Tableau 98, numéro 24, n=93 enseignants-es, réponse 0
180. Tableau 98, numéro 24, n=93 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4 et 5
181. Tableau 98, numéro 25, n=49 directions d'école, total des réponses 1 à 4
182. Tableau 98, numéro 25, n=49 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
183. Tableau 98, numéro 25, n=93 enseignants-es, réponse 0
184. Tableau 98, numéro 25, n=93 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4, et 5
185. Tableau 98, numéro 26, n=46 directions d'école, total des réponses 1 à 4
186. Tableau 98, numéro 26, n=46 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
187. Tableau 98, numéro 26, n=93 enseignants-es, réponse 0
188. Tableau 98, numéro 26, n=93 enseignants-es, total des réponses 2 et 3
189. Chi deux 22,0 à 12 d.l. et p=0,04

(ressource régionale du MELS, consultants-e, association professionnelle, etc.), d'autre part[190]. La fréquence du soutien à l'enseignant-e au moyen de l'information donnée par un-e conseiller-ère pédagogique et par une ressource externe dépend donc du type d'école. Toutes proportions gardées, dans ces deux cas, ce soutien est davantage utilisé dans les écoles primaires et les écoles spéciales que dans les écoles secondaires et primaires-secondaires.

Le **sixième rang** d'importance de l'utilisation des mesures de soutien est occupé par la **libération** de temps pour l'enseignant-e, selon les réponses des directions d'école (moyenne=1,57 sur 4 pour n=51, figure 34) et des enseignants-es (moyenne=0,34 sur 5 pour n=96, figure 34). Cette libération de l'enseignant-e lui est donnée pour planifier ou préparer des activités et du matériel pédagogiques pour les EHDAA dans 79,2% des écoles, selon les directions d'école[191], et 27,1% de celles-ci indiquent que cela est moyennement, beaucoup ou totalement appliqué pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[192]. Les trois quarts des enseignants-es interrogés (74,7%) n'ont pas eu de libération de temps à cette fin dans les quatre semaines précédentes[193]; 11,6% en ont eue un à cinq jours par semaine durant cette période[194].

Dans presque toutes les écoles de l'échantillon (97,4%), des enseignants-es ont été libérés durant l'année pour se concerter avec des collègues ou d'autres spécialistes au sujet des EHDAA, selon les directions d'école[195], et près des trois quarts de celles-ci (73,9%) indiquent que cela s'applique moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié ou plus du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[196]. Plus de la moitié des enseignants-es interrogés (56,8%) disent ne pas avoir bénéficié de libération pour la concertation dans les quatre semaines précédentes[197], alors que 19,7% d'entre eux en ont eue pour l'équivalent de moins d'un jour jusqu'à quatre jours par semaine pendant cette période[198].

190. Chi deux 24,6 à 12 d.l. et p=0,02
191. Tableau 98, numéro 16, n=48 directions d'école, total des réponses 1 à 4
192. Tableau 98, numéro 16, n=48 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
193. Tableau 98, numéro 16, n=95 enseignants-es, réponse 0
194. Tableau 98, numéro 16, n=95 enseignants-es, total de réponses 2, 3, 4 et 5
195. Tableau 98, numéro 17, n=51 directions d'école, total des réponses 1 à 4
196. Tableau 98, numéro 17, n=51 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
197. Tableau 98, numéro 17, n=95 enseignants-es, réponse 0
198. Tableau 98, numéro 17, n=95 enseignants-es, total des réponses 2, 3 et 4

Parmi les directions d'école, 73,2% indiquent que des enseignants-es ont été libérés durant l'année pour d'autres activités concernant les EHDAA[199] et 41,5% mentionnent que cela se produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[200]. La majorité des enseignants-es interrogés (85,1%) n'ont pas bénéficié de libération à cette fin dans les quatre dernières semaines[201], alors que 5,4% en ont bénéficié l'équivalent de moins d'un jour jusqu'à cinq jours par semaine durant ce temps[202].

Dans la quasi totalité des écoles de l'échantillon (98,1%), les directions d'école mentionnent que des enseignants-es ont eu des libérations durant l'année pour suivre de la formation au sujet des EHDAA ou de l'adaptation scolaire[203] et 56,9% indiquent que cela s'applique moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[204]. La majorité des enseignants-es de l'échantillon (86,2%) n'a pas bénéficié de libération à cette fin dans les quatre dernières semaines[205], mais 1,1% d'entre eux en ont bénéficié pendant l'équivalent de moins d'un jour par semaine durant cette période[206].

La majorité des directions d'école (88,0%) indique que des enseignants-es de leurs écoles ont été libérés durant l'année pour assister ou participer à des sessions d'information, des colloques ou des congrès concernant les EHDAA ou l'adaptation scolaire[207] et 34% des directions disent que cela s'applique moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[208]. Ce ne fut pas le cas, pendant les quatre semaines précédant la prise de données, de 88,2% des enseignants-es interrogés[209], mais celui de 2,2% d'entre eux pour l'équivalent de moins d'un jour par semaine[210].

Des enseignants-es ont aussi été libérés dans 78,4% des écoles de l'échantillon pour assister à des sessions d'information, des colloques ou des congrès portant sur d'autres sujets, selon les directions

199. Tableau 98, numéro 18, n=41 directions d'école, total des réponses 1 à 4
200. Tableau 98, numéro 18, n=41 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
201. Tableau 98, numéro 18, n=94 enseignants-es, réponse 0
202. Tableau 98, numéro 18, n=94 enseignants-es, total de réponses 2, 3 et 4
203. Tableau 98, numéro 19, n=51 directions d'école, total des réponses 1 à 4
204. Tableau 98, numéro 19, n=51 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
205. Tableau 98, numéro 19, n=94 enseignants-es, réponse 0
206. Tableau 98, numéro 19, n=94 enseignants-es, réponse 2
207. Tableau 98, numéro 20, n=50 directions d'école, total des réponses 1 à 4
208. Tableau 98, numéro 20, n=50 direction d'école, total des réponses 2, 3 et 4
209. Tableau 98, numéro 20, n=93 enseignants-es, réponse 0
210. Tableau 98, numéro 20, n=93 enseignants-es, réponse 2

d'école[211] et le tiers d'entre celles-ci (33,3%) dit que cela s'applique moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[212]. Parmi les enseignants-es interrogés, 72,6% indiquent ne pas avoir bénéficié de libération à cette fin pendant les quatre semaines précédentes[213] tandis que 13,7% d'entre eux en ont eue pour l'équivalent de moins d'un jour jusqu'à deux jours par semaine durant ce temps[214].

La fréquence des libérations de l'enseignant-e, durant l'année, pour suivre une formation ou un perfectionnement au sujet de l'adaptation scolaire ou des EHDAA, telle qu'établie par les directions d'école, s'avère reliée significativement au type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire, spéciale)[215]. Toutes proportions gardées, il y a plus d'enseignants-es libérés ou de libérations à cette fin dans les écoles spéciales que dans les écoles primaires, secondaires et primaires-secondaires.

Le **septième rang** d'importance de l'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e est accordé à **l'enseignement conjoint** (*team teaching*), selon les réponses des directions d'école (moyenne=1,38 sur 4 pour n=50, figure 34), mais il loge au troisième rang selon celles des enseignants-es (moyenne=0,69 sur 5 pour n=95, figure 34). Selon les directions d'école, l'enseignement conjoint est effectué avec un-e autre enseignant-e dans 76,2% des écoles, ce qui est le cas moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[216]. Dans 60,5% des écoles, cet-te enseignant-e supplémentaire s'occupe d'un EHDAA individuellement, selon les directions d'école[217]. Parmi les enseignants-es interrogés, 58,5% n'ont pas enseigné conjointement avec un-e autre enseignant-e dans les quatre dernières semaines[218] alors que 8,5% d'entre eux l'ont fait pendant l'équivalent de moins d'un jour jusqu'à cinq jours par semaine[219]. La majorité des enseignants-es interrogés (73,1%) indique qu'il n'y a pas eu d'enseignement individuel effectué par un-e autre enseignant-e dans leur classe dans les quatre dernières semaines[220].

211. Tableau 98, numéro 21, n=51 directions d'école, total des réponses 1 à 4
212. Tableau 98, numéro 21, n=51 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
213. Tableau 98, numéro 21, n=95 enseignants-es, réponse 0
214. Tableau 98, numéro 21, n=95 enseignants-es, total des réponses 2 et 3
215. Chi carré 22,2 à 12 d.l. et p=0,04
216. Tableau 98, numéro 1, n=46 directions d'école, total des réponses 1 à 4
217. Tableau 98, numéro 7, n=43 directions d'école, total des réponses 1 à 4
218. Tableau 98, numéro 1, n=94 enseignants-es, réponse 0
219. Tableau 98, numéro 1, n=94 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4 et 5
220. Tableau 98, numéro 7, n=93 enseignants-es, réponse 0

Dans la quasi totalité des écoles (98,0%), il arrive que l'enseignant-e enseigne conjointement avec un-e autre type d'intervenant-e (psychologue, orthopédagogue ou autres PNE), selon les réponses des directions d'école[221], dont 32,7% indiquent aussi que cela se produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es de leurs écoles respectives[222]. Dans 93,4% des écoles, cet-te intervenant-e s'occupe particulièrement et individuellement d'un EHDAA, selon les directions d'école[223]. Parmi les enseignants-es interrogés, 41,5% n'ont pas enseigné conjointement avec un-e autre intervenant-e PNE de l'école dans les quatre dernières semaines[224], alors que 39,4% l'ont fait pour l'équivalent de moins d'une journée par semaine jusqu'à cinq jours par semaine pendant ce temps[225]. Chez les enseignants-es, 38,9% indiquent que l'enseignement conjoint avec un-e autre intervenant-e PNE qui s'occupe individuellement d'un EHDAA ne s'est pas produit dans les quatre dernières semaines[226].

Dans 57,5% des écoles, l'enseignant-e enseigne conjointement avec un-e ou des préposés-es en classe, selon les directions d'école[227], et cela se produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es dans 37,5% de leurs écoles respectives[228]. Dans 61,1% des écoles, le ou la préposé-e en classe avec l'enseignant-e s'occupe individuellement d'un EHDAA, selon les réponses des directions d'école[229]. Parmi les enseignants-es, 76,1% disent ne pas avoir de préposés-es en classe avec eux pour enseigner[230]. Par contre, 14,2% d'entre eux enseignent avec un-e ou des préposés-es en classe moins d'un jour par semaine jusqu'à cinq jours par semaine[231]. Pour 38,9% des enseignants-es, il n'y a pas eu d'enseignement conjoint avec des préposés-es s'occupant individuellement d'un EHDAA[232].

Dans 65,8% des écoles échantillonnées, l'enseignant-e enseigne conjointement avec des parents d'élève en classe, selon les réponses des directions d'école[233], et cela se produit moyennement,

221. Tableau 98, numéro 2, n=49 directions d'école, total des réponses 1 à 4
222. Tableau 98, numéro 2, n=49 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
223. Tableau 98, numéro 8, n=49 directions d'école, total des réponses 1 à 4
224. Tableau 98, numéro 2, n=94 enseignants-es, réponse 0
225. Tableau 98, numéro 2, n=94 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4 et 5
226. Tableau 98, numéro 8, n=95 enseignants-es, réponse 0
227. Tableau 98, numéro 3, n=40 directions d'école, total des réponses 1 à 4
228. Tableau 98, numéro 3, n=40 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
229. Tableau 98, numéro 9, n=36 directions d'école, total des réponses 1 à 4
230. Tableau 98, numéro 3, n=92 enseignants-es, réponse 0
231. Tableau 98, numéro 3, n=92 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4 et 5
232. Tableau 98, numéro 9, n=93 enseignants-es, réponse 0
233. Tableau 98, numéro 4, n= 41 directions d'école, total des réponses 1 à 4

beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es dans 26,8% de leurs écoles respectives[234]. Dans 41,7% des écoles, le parent qui enseigne conjointement avec l'enseignant-e s'occupe individuellement d'un EHDAA, selon les directions d'école[235]. Parmi les enseignants-es interrogés, 77,7% n'ont pas fait d'enseignement conjoint avec des parents d'élève dans les quatre dernières semaines[236], mais 14,2 % en ont fait moins d'un jour par semaine jusqu'à cinq jours par semaine pendant ce temps[237]. La majorité des enseignants-es (87,0%) n'a pas enseigné conjointement avec un parent qui s'occupait individuellement d'un EHDAA[238].

Moins de la moitié des directions d'école (45,0%) indiquent que, dans leur école, l'enseignant-e enseigne conjointement avec un-e ou des bénévoles autres que des parents d'élève[239]; 15,0% mentionnent que cela se produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es[240] et 35,3%, que le ou la bénévole s'occupe individuellement d'un EHDAA[241]. En grande majorité (91,4%), les enseignants-es interrogés n'ont pas enseigné conjointement avec un-e bénévole (autre que des parents d'élève) dans les quatre dernières semaines[242], mais 6,5% l'ont fait moins d'un jour jusqu'à quatre jours par semaine[243]. Pour 93,6% des enseignants-es, il n'y a pas eu, dans le mois précédent, de l'enseignement conjoint avec un-e bénévole (autre qu'un parent) qui s'occupait individuellement d'un EHDAA[244].

Certains éléments de l'enseignement conjoint en tant que mesure de soutien à l'enseignant-e se sont avérés reliés au type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale) dans les réponses fournies par les directions d'école. Des liens significatifs sont en effet apparus entre le type d'école et la fréquence (telle qu'établie par les réponses des directions d'école) de l'enseignement conjoint avec un-e collègue enseignant-e d'une part[245], puis, avec un-e préposé-e qui s'occupe d'un

234. Tableau 98, numéro 4, n=41 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
235. Tableau 98, numéro 10, n=36 directions d'école, total des réponses 1 à 4
236. Tableau 98, numéro 4, n=94 enseignants-es, réponse 0
237. Tableau 98, numéro 4, n=94 enseignants-es, total des réponses 2, 3, 4 et 5
238. Tableau 98, numéro 10, n=92 enseignants-es, réponse 0
239. Tableau 98, numéro 5, n=40 directions d'école, total des réponses 1 à 4
240. Tableau 98, numéro 5, n=40 directions d'école, total des réponses 2, 3 35 4
241. Tableau 98, numéro 11, n=34 directions d'école, total des réponses 1 à 4
242. Tableau 98, numéro 5, n=93 enseignants-es, réponse 0
243. Tableau 98, numéro 5, n=93 enseignants-es, total des réponses 2, 3 et 4
244. Tableau 98, numéro 11, n=94 enseignants-es, réponse 0
245. Chi carré 25,2 à 12 d.l., p=0,01

EHDAA individuellement, d'autre part[246]. L'enseignement conjoint de deux enseignants-es apparaît plus fréquemment dans les écoles primaires et secondaires, toutes proportions gardées, que dans les écoles primaires-secondaires et spéciales. L'enseignement conjoint avec un-e préposé-e qui s'occupe d'un EHDAA individuellement apparaît plus fréquemment dans les écoles primaires et spéciales que dans les écoles secondaires et primaires-secondaires, toutes proportions gardées.

La **formation** de l'enseignant-e sur l'adaptation scolaire se situe au **huitième rang** de l'ordre d'importance de l'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e, selon les réponses des directions d'école (moyenne=1,22 sur 4 pour n=50, figure 34), et au septième rang, selon celles des enseignants-es interrogés (moyenne 0,10 sur 5 pour n=92, figure 34). Dans 80,9% des écoles, de la formation sur l'adaptation scolaire a été donnée par l'école, selon les directions d'école[247]; 36,2% de celles-ci indiquent que cela se produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es[248]. Du côté des enseignants-es, 87,9% affirment ne pas avoir reçu de formation offerte par l'école dans les quatre dernières semaines[249] et seulement 2,2% indiquent que, durant cette période, ils ont suivi l'équivalent de moins d'un jour jusqu'à 2 jours par semaine de formation organisée par leur école au sujet de l'adaptation scolaire[250].

Dans la quasi totalité des écoles (98,0%), des enseignants-es ont reçu de la formation offerte par leur commission scolaire, selon les réponses des directions d'école[251] et 67,4% d'entre elles indiquent que cela s'est produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es[252]. La majorité des enseignants-es interrogés (84,6%) n'a pas reçu de formation de la commission scolaire en adaptation scolaire dans les quatre semaines précédentes[253] et seulement 2,2% en ont reçue moins d'un jour par semaine pendant cette période[254].

Des enseignants-es de 34,2% des écoles ont reçu de la formation en adaptation scolaire offerte par le MELS, selon les réponses des directions d'école[255], et 17,1% de celles-ci mentionnent que cela se

246. Chi carré 22,7 à 12 d.l., p=0,03
247. Tableau 98, numéro 36, n=47 directions d'école, total des réponses 1 à 4
248. Tableau 98, numéro 36, n=47 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
249. Tableau 98, numéro 36, n=91 enseignants-es, réponse 0
250. Tableau 98, numéro 36, n=91 enseignants-es, total des réponses 2 et 3
251. Tableau 98, numéro 37, n=49 directions d'école, total des réponses 1 à 4
252. Tableau 98, numéro 37, n=49 directions d'école, total des réponses 2, 3 et 4
253. Tableau 98, numéro 37, n=91 enseigants-es, réponse 0
254. Tableau 98, numéro 37, n=91 enseignants-es, réponse 2
255. Tableau 98, numéro 38, n=41 directions d'école, total des réponses 1 à 4

produit moyennement, beaucoup ou totalement pour la moitié, la majorité ou la totalité du temps ou des enseignants-es[256]. Au cours des quatre semaines précédant la prise de données, la quasi totalité des enseignants-es interrogés (97,8%) n'a reçu aucune formation offerte par le MELS en adaptation scolaire[257] et 2,1% mentionnent en avoir reçue un peu durant cette période[258].

Dans un peu plus de la moitié des écoles (56,8%), des enseignants-es ont reçu de la formation en adaptation scolaire offerte par des personnes-ressources externes durant l'année (consultants-es, universitaires, spécialistes de la santé, etc.)[259]; et pour des enseignants-es de 25,0% des écoles, cela se produit moyennement ou beaucoup pour la moitié ou la majorité du temps ou des enseignants-es, selon les directions d'école[260]. Parmi les enseignants-es interrogés, 88,8% n'ont pas reçu de formation en adaptation scolaire donnée par une personne-ressource externe dans les quatre semaines précédentes[261], et une personne (1,1%) en a reçue, mais peu, pendant cette période[262].

Des enseignants-es d'un tiers des écoles (32,3%) reçoivent de la formation en adaptation scolaire dans le cadre d'un programme universitaire, selon les réponses des directions d'école[263], et 8,8% de celles-ci indiquent que cela se produit modérément[264]. La quasi totalité des enseignants-es interrogés (98,9%) n'a pas suivi de formation en adaptation scolaire dans le cadre d'un programme universitaire dans les quatre dernières semaines[265] et seulement une personne (1,1%) en a reçue un peu pendant ce temps[266].

Certains éléments de la formation en adaptation scolaire, en tant que mesure de soutien à l'enseignant-e, sont reliés au type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). En effet, des liens significatifs sont apparus entre le type d'école et la fréquence (telle qu'établie par les réponses des directions d'école) de la formation reçue par l'enseignant-e et offerte par l'école, d'une

256. Tableau 98, numéro 38, n=41 directions d'école, total des réponses 1 à 4
257. Tableau 98, numéro 38, n=89 enseignants-es, réponse 0
258. Tableau 98, numéro 38, n=89 enseignants-es, réponse 1
259. Tableau 98, numéro 39, n=44 directions d'école, total des réponses 1 à 3
260. Tableau 98, numéro 39, n=44 directions d'école, total des réponses 2 et 3
261. Tableau 98, numéro 39, n=90 enseignants-es, réponse 0
262. Tableau 98, numéro 39, n=89 enseignants-es, réponse 1
263. Tableau 98, numéro 40, n=34 directions d'école, total des réponses 1 et 2
264. Tableau 98, numéro 40, n=34 directions d'école, réponse 2
265. Tableau 98, numéro 40, n=89 enseignants-es, réponse 0
266. Tableau 98, numéro 40, n=89 enseignants-es, réponse 1

part[267], puis, avec celle offerte par le MELS, d'autre part[268]. Toutes proportions gardées, davantage d'écoles spéciales que d'écoles primaires, secondaires ou primaires-secondaires, offrent plus de formation en adaptation scolaire suivie par plus d'enseignants-es; et dans plus d'écoles spéciales que d'écoles primaires ou secondaires, davantage d'enseignants-es reçoivent des formations offertes par le MELS en adaptation scolaire.

Au **neuvième** et dernier rang d'importance de l'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e se retrouve le versement à l'enseignant-e d'une **compensation financière**, selon les réponses des directions d'école (moyenne=0,73 pour n=33, figure 34). Selon celles-ci, c'est le cas pour des enseignants-es de 33,3% des écoles[269], et 21,2% des directions d'école mentionnent que cela se produit moyennement ou beaucoup pour la moitié ou la majorité du temps ou des enseignants-es. Parmi les enseignants-es interrogés, 18,0% disent avoir reçu une compensation financière dans les quatre dernières semaines[270]. Il n'y a pas de relation significative particulière entre la fréquence des enseignants-es recevant ou non des compensations financières et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale).

Les résultats sur la fréquence d'utilisation (indicateur 51) et la nature (indicateur 52) du soutien à l'intervention du personnel enseignant ont permis de décrire les formes les plus et les moins courantes de soutien. Ainsi, la pondération des élèves, suivie par les échanges d'information ou d'idées ou de matériel pédagogique, etc., puis, le matériel qui est fourni à l'enseignant-e constituent les trois types de soutien les plus fréquents ou les plus répandus. À l'opposé, la compensation financière versée à l'enseignant-e et les sessions de formation reliées à l'adaptation scolaire sont les types de soutien les moins répandus. Le coaching de l'enseignant-e, l'information, les libérations de temps et l'enseignement conjoint («team teaching») se situent entre ces deux pôles.

Enfin, il faut noter que la fréquence d'utilisation de quelques-unes seulement de ces mesures de soutien dépend en partie du type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale).

267. Chi carré 21,6 à 12 d.l., p=0,04
268. Chi carré 19,9 à 8 d.l., p=0,01
269. Tableau 98, numéro 43, n=34 directions d'école, total des réponses 1 à 4
270. Tableau 98, numéro 43, n= 89 enseignants-es, réponse «oui»

Indicateur 53) Satisfaction du personnel enseignant quant à l'adéquation entre les besoins identifiés et les mesures de soutien à l'intervention mises en place

Lorsque les enseignants-es ont été interrogés sur la fréquence des types de soutien (indicateurs 51 et 52), ils ont aussi indiqué, pour chacune des mesures de soutien, s'ils étaient satisfaits de la correspondance de la mesure de soutien avec leurs besoins, tel que le demande l'indicateur 53. Pour répondre, ils devaient situer le niveau de satisfaction de leurs besoins sur une échelle allant de 0 à 4 (0 : pas du tout; 1 : un peu; 2 : moyennement; 3 : beaucoup; 4 : complètement).

La moyenne générale de satisfaction pour la concordance entre l'ensemble des types de soutien et les besoins des enseignants-es est de 2,44 sur 4 (écart-type 1,0 pour n=95 enseignants-es). Cela signifie que, globalement, les enseignants-es interrogés sont modérément satisfaits de la réponse à leurs besoins de soutien, mais plus d'un-e enseignant-e sur dix (10,5%) en est insatisfait-e (moyenne inférieure à 1 sur 4) et à l'opposé, près du tiers en sont beaucoup ou totalement satisfaits (31,6% dont la moyenne est au moins de 3). La moyenne générale de satisfaction des enseignants-es des écoles primaires est de 2,42, elle est de 2,51 pour ceux des écoles secondaires, de 2,04 pour ceux des écoles primaires-secondaires et de 2,62 pour ceux des écoles spéciales, mais il n'y a pas de différence statistiquement significative entre ces moyennes[271].

Les moyennes obtenues à chaque item sont présentées avec les fréquences d'utilisation dans le tableau 98 (dans la dernière colonne), mais les moyennes de satisfaction pour la concordance avec les besoins par type de soutien sont indiquées à la figure 35. La description de chacun des types de soutien a été présentée précédemment (indicateurs 51 et 52).

Le classement des types de soutien selon les moyennes de satisfaction des besoins permet d'établir le parallèle suivant entre ce niveau de satisfaction et l'importance de la fréquence d'utilisation des types de soutien (résultats aux indicateurs 51 et 52).

271. Le test t ($p<0,05$) ne révèle pas de différences statistiquement significatives entre le niveau de satisfaction générale des enseignants-es du primaire et du secondaire. L'analyse de variance ne montre pas de différences statistiquement significatives (à $p<0,05$) entre le niveau de satisfaction générale des enseignants-es et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale) . Les tests de chi carré effectués item par item ne révèlent pas de liens statistiquement significatifs entre les fréquences d'enseignants-es par choix de réponse et les types d'école.

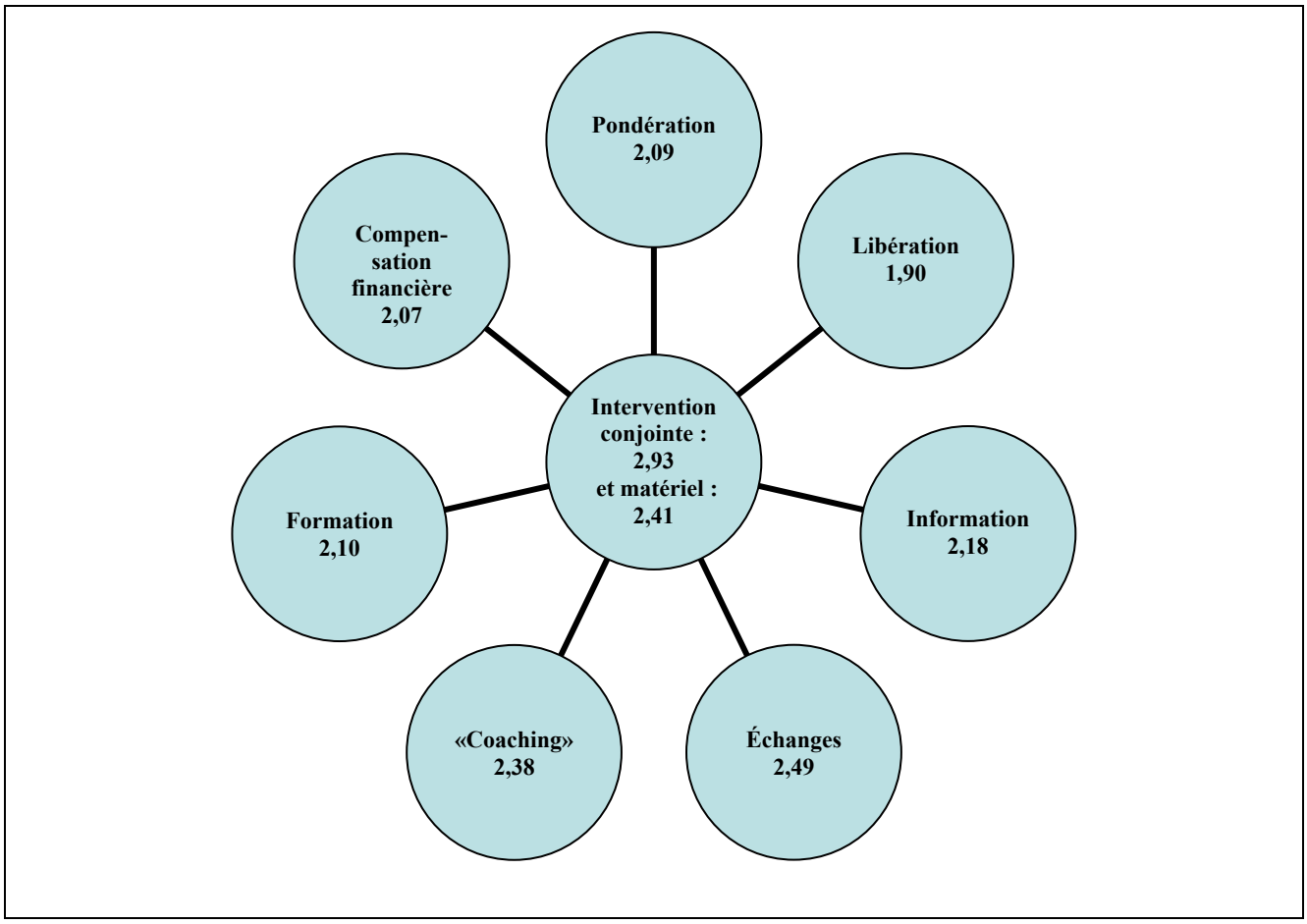


Figure 35. Moyennes (sur 4) du niveau de satisfaction des enseignants-es envers la concordance entre leurs besoins et l'application des différents types de soutien

Tableau 99. Moyennes de satisfaction envers la réponse aux besoins et % d'enseignants-es les plus et les moins satisfaits de la concordance entre leurs besoins et le type de soutien

Rang pour la satisfaction	Type de soutien	Moyenne *(et écart-type)*	Nombre* d'enseignants-es qui ont répondu	% d'enseignants-es dont la moyenne est moins de 1 sur 4	% d'enseignants-es dont la moyenne est au moins de 3 sur 4
1er	Enseignement conjoint	2,93 *(1,0)*	93	7,5%	51,6%
2è	Échanges	2,49 *(1,1)*	89	7,9%	29,2%
3è	Matériel fourni	2,41 *(1,4)*	80	16,3%	32,2%
4è	Coaching	2,38 *(1,3)*	82	14,6%	31,7%
5è	Information	2,18 *(1,3)*	88	19,3%	26,1%
6è	Formation	2,10 *(1,5)*	79	27,8%	31,6%
7è	Pondération	2,09 *(1,8)*	32	34,4%	37,5%
8è	Compensation financière	2,07 *(1,9)*	29	37,9%	41,4%
9è	Libération	1,90 *(1,3)*	89	27,0%	17,9%

***** Seuls les enseignants-es concernés par le type de soutien indiqué ont répondu aux questions sur leur satisfaction à son égard par rapport à leurs besoins.

Rang par ordre décroissant des moyennes de satisfaction envers la réponse aux besoins (indicateur 53, figure 35) des enseignants-es	**Rang des types de soutien par ordre d'importance de fréquence d'utilisation (indicateurs 51 et 52) selon les réponses des :**	
	- directions d'école (pour 2006-2007)	**- enseignants-es (pour quatre semaines)**
- au 1er rang : enseignement conjoint	7è	3è
- au 2è rang : échanges	2è	1er
- au 3è rang : matériel fourni	3è	4è
- au 4è rang : coaching	4è	2è
- au 5è rang : information	5è	5è
- au 6è rang : formation	8è	7è
- au 7è rang : pondération	1er	---
- au 8è rang : compensation financière	9è	---
- au 9è rang : libération	6è	6è

Les proportions d'enseignants-es les plus et les moins satisfaits de la concordance entre leurs besoins et chacun des types de soutien (ordonnés de la moyenne la plus élevée à la moins élevée) apparaissent au tableau 99. Ils montrent qu'entre 7% et 35% des enseignants-es sont mécontents de l'application de l'un ou l'autre des différents types de soutien par rapport à leurs besoins en cette matière, mais que de 17% à 52% d'entre eux se disent très ou totalement satisfaits de l'adéquation de l'un ou l'autre des types de soutien par rapport à leurs besoins.

Indicateur 54) Nature des mesures particulières utilisées pour adapter l'évaluation des apprentissages pour certains élèves ayant des besoins particuliers

L'observation directe en classe, qui a servi à produire les résultats présentés précédemment pour l'indicateur 48, a permis de recueillir une partie des données reliées à l'indicateur 54. Les entrevues individuelles, réalisées auprès de 52 directions d'école et des 97 enseignants-es de l'échantillon (dans 54 écoles de 17 commissions scolaires), ont aussi fourni une partie des données nécessaires sur les mesures servant à adapter l'évaluation des apprentissages et les résultats sont les suivants.

Huit (8) mesures particulières ressortent de l'analyse de contenu des entrevues (les «pratiques déclarées»). Par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnées, ce sont :

1) des exigences moins élevées s'appliquent, dans le cas des EHDAA, à la tâche que l'élève doit accomplir et au niveau de difficulté du contenu évalué;

2) des ajustements sont apportés : les cibles de l'évaluation sont différenciées selon les EHDAA et les corrections ainsi que les résultats de l'évaluation sont modulés de différentes manières;
3) de l'aide est fournie à l'EHDAA pendant l'évaluation;
4) plus de temps est alloué à l'EHDAA pour faire l'évaluation;
5) les modalités d'évaluation de l'EHDAA sont différentes de celles des autres élèves;
6) l'EHDAA est placé dans un environnement plus propice pour faire l'évaluation;
7) le matériel ou l'instrument servant à l'évaluation est adapté en fonction de la difficulté ou du handicap de l'EHDAA;
8) l'EHDAA bénéficie d'une période de préparation préalable à l'évaluation, cette préparation ayant lieu à la maison ou en classe.

Le détail de ces résultats est présenté dans le tableau 100.

Parmi les pratiques observées en classe[272], des moments d'évaluation informelle et orale des apprentissages sont apparus à différentes étapes de la démarche d'enseignement dans cinq des 50 classes observées (cf. tableau 94) et des évaluations un peu plus formelles (orales ou autres) des apprentissages ont aussi été observées dans 15 autres classes. C'est donc en se basant sur les données recueillies dans 40% des classes observées que les constatations suivantes ont été faites à propos de l'évaluation des apprentissages. D'abord, la forme de l'évaluation s'adressant à des EHDAA n'était pas différente de celle s'adressant aux autres élèves. Le moyen ou la modalité d'évaluation (ou ce qui correspond à l'instrument) ne variait pas non plus en fonction des élèves. Ensuite, dans une classe, la durée de l'évaluation était différente lorsqu'elle s'adressait à l'EHDAA observé, le niveau d'exigences était constamment différent pour l'EHDAA dans une autre classe et, dans deux classes, la sorte d'évaluation différait selon qu'il s'agissait d'EHDAA ou des autres élèves. Hormis ces quelques cas, la durée, le niveau d'exigences et la sorte d'évaluation étaient généralement les mêmes pour les EHDAA observés et les autres élèves des classes ordinaires.

Les résultats issus des observations (les pratiques observées) ne permettent donc pas d'affirmer que l'évaluation des apprentissages est généralement adaptée en fonction des EHDAA ou des élèves ayant des besoins particuliers. Par contre, de telles mesures sont utilisées, comme l'indiquent celles

272. Les conditions entourant les observations (procédés, nombre de classes et d'élèves, etc.), ont été décrites à l'indicateur 48, notamment aux tableaux 91 et 92 et dans les commentaires qui les entourent.

Tableau 100. Mesures particulières utilisées pour adapter l'évaluation des apprentissages, selon les directions d'école et les enseignants-es interrogés

Adaptations de l'évaluation des apprentissages, par ordre décroissant de répondants-es qui les ont mentionnées		
1. Exigences moins élevées	1.1 Tâche d'évaluation allégée	- Moins d'exercices à faire, moins de problèmes à résoudre, moins de questions à répondre pour être évalué. - Textes moins longs à lire, moins de mots, de paragraphes, de pages à lire ou à écrire.
	1.2 Niveau de difficulté moins grand	- Dans le cas d'élèves dyslexiques, les erreurs d'orthographe «*ne comptent pas*» dans l'évaluation. - Dans le cas d'élèves ayant des troubles de motricité fine, la calligraphie est «*évaluée moins sévèrement*». - Les points forts de l'EHDAA sont comptés même si des erreurs se présentent; par ex. l'élève effectue un mauvais calcul, mais il fait une démarche correcte et elle «*donne des points même si le calcul est mauvais*». - Texte moins difficile à lire, nombres moins avancés pour le calcul, matière d'une étape ou d'une année précédentes soumise à l'évaluation; par exemple «*un élève de 2è année utilise le matériel d'évaluation s'adressant aux élèves de 1ère année*» ou si l'élève est en 3e secondaire, ses examens peuvent être du niveau de l'école primaire. - Opérations moins complexes demandées à l'EHDAA, par ex. (sur recommandation de l'orthopédagogue) l'élève fait des additions et soustractions au lieu de divisions et de multiplications, accorde le pluriel des noms au lieu d'accorder les verbes, écrit des mots au lieu des phrases, etc.
2. Ajustements apportés à l'évaluation	2.1 Cibles d'évaluation différenciées	- L'évaluation correspond à des objectifs différents selon les difficultés de l'EHDAA et précisés dans son plan d'intervention ou son portfolio. - Du matériel d'évaluation individualisé est développé pour chaque EHDAA, des bulletins sont différents pour chacun selon son évolution. - L'évaluation respecte les recommandations des TES, orthophonistes, orthopédagogues, conseillers-ères pédagogiques, etc. - Il y a des évaluations formatives ou continues ou de l'auto-évaluation selon le niveau de l'EHDAA ou son cheminement scolaire.
	2.2 Corrections et résultats modulés	- L'examen est corrigé avec l'EHDAA, les questions lui sont réadressées oralement et s'il a la bonne réponse, ses notes sont réajustées en conséquence. - Les notes des EHDAA qui font beaucoup d'efforts sont «*normalisées*» pour ne pas détruire leur motivation. - La reprise d'examens est permise ou «*un travail supplémentaire peut être fait pour rattrapper des points perdus*». - L'enseignant-e corrige deux fois pour permettre à l'EHDAA d'améliorer son travail après la première correction.

Tableau 100-SUITE. Mesures particulières utilisées pour adapter l'évaluation des apprentissages, selon les directions d'école et les enseignants-es interrogés

Adaptations de l'évaluation des apprentissages, par ordre décroissant de répondants-es qui les ont mentionnées	
3. Aide donnée pendant l'évaluation	- L'EHDAA se fait donner des pistes de solution ou des mots-clés pendant l'évaluation. - L'enseignant-e reformule, répond aux questions ou donne des explications supplémentaires à l'EHDAA sur les consignes ou sur la matière évaluée. - L'EHDAA utilise certains outils, ex. : blocs de manipulation en mathématiques, manuels scolaires, tables de multiplication, etc. - Des aides ou des préposés-es assistent l'EHDAA.
4. Plus de temps alloué	- L'activité d'évaluation peut se terminer pendant une période de récupération après la classe ou du temps additionnel peut être accordé à l'EHDAA (qui sait qu'il peut disposer de plus de temps)
5. Modalités d'évaluation différentes	- L'EHDAA souligne la réponse dans le texte au lieu de l'écrire. - Pour des élèves dyslexiques, évaluation orale, les réponses peuvent être enregistrées sur bande sonore. - L'enseignant-e lit pour l'EHDAA le texte, l'énoncé ou la question. - L'évaluation se fait en langue des signes. - L'EHDAA est autorisé à manipuler des objets pour s'aider à répondre (ex. pour le calcul) - Pour les EHDAA en cheminement particulier : enseignement par modules où l'élève suit son propre rythme et procède aux évaluations à la fin du module; pas de date arrêtée pour l'examen qui est effectué lorsque l'élève possède assez bien la matière.
6. Environnement plus propice à l'évaluation	- Pour l'aider à se concentrer ou éviter les distractions, l'EHDAA est dans un isoloir ou une autre pièce où il est seul, ou avec l'orthopédagogue dans son local, ou seul avec l'enseignant-e pendant une période de récupération.
7. Matériel d'évaluation adapté	- Pour les EHDAA, utilisation des TIC ou de logiciels adaptés (ex. : Word-Q). - Copies de l'instrument d'évaluation en plus gros caractères ou en braille. - Les images sont absentes de l'instrument d'évaluation pour les EHDAA ayant un déficit d'attention.
8. Préparation préalable de l'EHDAA	- Pour certains EHDAA (par ex. dysphasiques), examens transmis d'avance pour être lus et travaillés à la maison. - Une semaine avant l'examen, l'enseignant-e donne des exemples de ce que l'évaluation pourrait contenir. - L'enseignant-e fait réviser la matière avant l'examen. - Pendant l'évaluation orale en groupe, l'enseignant-e prévient l'EHDAA qu'il est le prochain à intervenir et lui énonce la question qui lui sera posée afin que l'EHDAA ait le temps de structurer sa pensée et de la formuler.

qui ont été énumérées plus haut (les pratiques déclarées). Lorsque les observations ont eu lieu, il est possible que l'enseignant-e ait concentré ses interventions sur son enseignement davantage que sur l'évaluation des apprentissages qui a probablement été reléguée au second plan ainsi que l'adaptation de cette évaluation. Cela peut expliquer au moins partiellement la rareté des mesures d'adaptation de l'évaluation des apprentissages parmi les pratiques observées et l'écart entre ces dernières et les pratiques déclarées.

Indicateur 55) Proportion d'élèves ayant un plan d'intervention

Obligatoire dans le cas des EHDAA, le plan d'intervention adapté appelle les intervenants-es scolaires et les parents à se concerter autour de l'élève et de son parcours éducatif en rassemblant les informations pertinentes sur sa condition, ses besoins, les services d'appui qu'il a reçus, qu'il reçoit et pourrait recevoir, sur l'action et les moyens pour l'assister dans son cheminement, les changements survenus et son évolution. Le plan d'intervention occupe ainsi une position centrale dans la «carrière» scolaire et éducative des élèves qui en ont. Dans une évaluation comme la nôtre, il s'avère donc extrêmement important de connaître la proportion d'élèves qui ont un plan d'intervention, tel que le stipule l'indicateur 55.

Une grande partie des résultats reliés à cet indicateur se base sur les nombres d'élèves, d'EHDAA et de ceux qui ont des plans d'intervention indiqués dans la banque de données de la DCS (Déclaration de la clientèle scolaire) du MELS. Ces données ont servi au calcul des pourcentages d'élèves et d'EHDAA qui ont un plan d'intervention et une partie d'entre elles, avec les pourcentages correspondants, a été présentée précédemment dans le rapport d'étape (2006, p. 59 à 63, tableaux 30 à 33). Des corrections ont toutefois été apportées ici, les résultats pour 2005-2006 se sont ajoutés et le format de présentation des résultats a été grandement modifié. De plus, les directions d'école, les parents d'EHDAA et les EHDAA de l'échantillon ont fourni des renseignements qui ont permis de constituer une autre partie des résultats reliés à l'indicateur 55.

Le tableau 101 présente, pour chaque ordre d'enseignement et pour leur ensemble, les proportions d'EHDAA (en pourcentages) ayant un plan d'intervention dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans l'ensemble du Québec, de 2001-2002 à 2005-2006.

Tableau 101. % d'EHDAA qui avaient des plans d'intervention (PI), dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon et dans l'ensemble de celles du Québec, de 2001-2002 à 2005-2006

Année	Ordre d'enseignement	% qui ont un PI dans l'ensemble des élèves*		% d'EHDAA* qui ont un PI	
		Dans les 19 comm. scolaires de l'échantillon	Dans les 72 comm. scolaires du Québec	Dans les 19 comm. scolaires de l'échantillon	Dans les 72 comm. scolaires du Québec
2001-2002	**Préscolaire**	3,3	3,2	90,8	91,7
	Primaire	11,5	11,4	97,1	97,4
	Secondaire	13,0	13,5	96,6	96,2
	ENSEMBLE	11,2	11,3	96,7	96,8
2002-2003	**Préscolaire**	3,6	3,3	94,1	93,0
	Primaire	13,9	13,1	98,5	98,4
	Secondaire	16,5	16,1	98,3	97,7
	ENSEMBLE	13,9	13,3	98,3	98,0
2003-2004	**Préscolaire**	4,0	3,6	94,9	91,9
	Primaire	15,4	14,3	99,8	99,2
	Secondaire	19,1	17,6	99,7	98,9
	ENSEMBLE	15,8	14,6	99,6	98,9
2004-2005	**Préscolaire**	3,8	3,5	92,6	91,1
	Primaire	15,8	14,9	99,2	98,9
	Secondaire	18,6	17,7	99,6	99,0
	ENSEMBLE	15,8	15,1	98,8	99,0
2005-2006	**Préscolaire**	4,2	3,7	93,9	92,5
	Primaire	16,4	15,6	99,7	99,3
	Secondaire	19,9	18,7	99,8	99,2
	ENSEMBLE	16,7	15,8	99,6	99,1

* Les nombres (N) d'élèves et d'EHDAA ainsi que les pourcentages d'EHDAA parmi ces élèves sont présentés à l'indicateur 23 au tableau 55, pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon et les 72 du Québec.

Ces résultats révèlent qu'en 2005-2006, la quasi totalité des EHDAA avait un plan d'intervention. Le pourcentage global de ceux qui en ont est passé de 96,7% des EHDAA en 2001-2002 à 99,6% en 2005-2006. Dans les commissions scolaires de l'échantillon, cette proportion correspond à 11,2% de l'ensemble de leurs élèves en 2001-2002 et à 16,7% en 2005-2006. Cela ressemble à la situation de l'ensemble du Québec où le pourcentage d'EHDAA ayant un plan d'intervention était, en 2001-2002, de 96,8% (soit 11,3% des élèves) et de 99,1% (soit 15,8% des élèves) en 2005-2006.

Des trois ordres d'enseignement, le préscolaire est celui dont le pourcentage d'EHDAA qui ont un plan d'intervention est le moins élevé à chaque année (tableau 101). Ce pourcentage s'est légèrement accru de 2001-2002 à 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon, passant de 90,8% à 93,9% des EHDAA du préscolaire et dans l'ensemble du Québec, de 91,7% à 92,5%. Au primaire et au secondaire, le pourcentage d'EHDAA ayant un plan d'intervention a lui aussi augmenté, de sorte qu'en 2005-2006, plus de 99% des EHDAA du primaire et du secondaire avaient un plan d'intervention dans l'échantillon et dans l'ensemble du Québec.

Les réponses des directions d'école à un des questionnaires permettent d'établir que 94,0% des EHDAA dans 50 écoles de l'échantillon ont un plan d'intervention et, donc, que 6% n'en ont pas. Dans 82% de ces écoles, les directions ont mentionné que 100% des EHDAA de leur école avaient un plan d'intervention. Dans 18% des écoles, ce pourcentage est étalé de 21% à 91% des EHDAA.

Les EHDAA rencontrés en entrevue ont répondu à des questions sur le sujet. Il faut d'abord signaler que sur les 488 EHDAA à qui ces questions s'adressaient, plus de la moitié (56,4%) disaient ne pas savoir ce qu'est un plan d'intervention même si nous leur expliquions les situations concrètes où ils pouvaient en avoir eu connaissance. Les 275 EHDAA qui ne savaient pas ce dont il s'agit se répartissent entre les écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales, comme les 213 qui disaient le savoir. Parmi ces derniers, 64,7% ne savaient pas s'ils avaient un plan d'intervention, 29,8% disaient en avoir et 5,5%, qu'ils n'en avaient pas. Par contre, parmi les parents d'EHDAA (n=207) qui ont répondu à des questions semblables concernant leur enfant, la majorité (83,6%) a indiqué que ce dernier avait un plan d'intervention, 11,6%, qu'il n'en avait pas et 4,8% ont dit ne pas savoir.

Des élèves qui ne sont pas déclarés EHDAA ont cependant un plan d'intervention ou ce qui en tient lieu. C'est ce qu'ont affirmé 39 directions d'autant d'écoles primaires, secondaires et primaires-secondaires de 15 commissions scolaires. Il est principalement destiné à l'«élève à risque» ou qui a

des besoins particuliers sans avoir reçu de code MELS de handicap ou de difficulté ou encore, à l'élève ayant des problèmes qui ne nécessitent pas d'évaluation plus approfondie auquel cas, il prend souvent la forme d'une feuille de route ou d'un plan d'action. Selon des directions d'école, lorsque l'enseignant-e a tenté vainement d'intervenir auprès de l'élève, l'école rédige une feuille de route ou un plan d'action qui donne les indications nécessaires pour améliorer la situation. Si celle-ci ne s'améliore pas, le parent peut être rencontré et un véritable plan d'intervention est alors produit. Dans certains cas, il se limite à des lignes directrices qui orientent les contacts établis ou à établir par l'école avec les intervenants-es externes auprès de l'élève (par exemple, Direction de la protection de la jeunesse ou DPJ), mais dans l'ensemble, une quinzaine de circonstances, énumérées au tableau 102, peuvent entraîner l'élaboration et la mise en œuvre de ces plans d'intervention. Les plus courantes sont des problèmes de comportement de l'élève, des retards ou des problèmes d'apprentissage de l'élève qui n'est pas en mesure de suivre le programme, ainsi que de petites difficultés éprouvées ponctuellement ou temporairement par l'élève.

Les plans d'intervention de ces autres élèves ne sont généralement pas signalés au MELS. Comme ils ne sont pas dénombrés, ils ne pouvaient donc pas servir aux calculs des pourcentages présentés au tableau 101, car ceux-ci sont basés sur les données du MELS. Si ces plans d'intervention étaient pris en considération, les proportions de ceux qui en ont parmi l'ensemble des élèves seraient plus élevées au tableau 101. Ce n'est pas le cas des pourcentages établis pour les EHDAA, quoique de l'information obtenue en 2004 des responsables de l'adaptation scolaire dans plusieurs commissions scolaires de l'échantillon révélait que des élèves dûment identifiés comme EHDAA peuvent commencer à recevoir des services avant que leur plan d'intervention n'ait été produit, de manière à être rapidement aidés. En conséquence, il se peut qu'il y ait plus d'EHDAA qui reçoivent des services particuliers qu'il n'y a de plans d'intervention complétés.

Il faut toutefois admettre que certains EHDAA n'ont pas de plan d'intervention. Il se peut aussi que des plans d'intervention existants n'aient pas été signalés au MELS. Par conséquent, dans la base de données de la DCS, les EHDAA dont le plan d'intervention n'est pas déclaré ne sont pas comptés avec ceux qui en ont. Il n'en demeure pas moins que pratiquement tous les EHDAA (au-delà de 99%) avaient un plan d'intervention déclaré au MELS en 2005-2006.

Tableau 102. Circonstances justifiant un plan d'intervention pour les élèves autres que les EHDAA avec code, selon les directions d'école de l'échantillon

Circonstances dans lesquelles des élèves autres qu'EHDAA avec code ont un plan d'intervention (ou ce qui en tient lieu)	Nombre*	
	D'écoles	De comm. scol.
1. Des problèmes de comportement de l'élève	20	11
2. Des retards ou des problèmes d'apprentissage de l'élève qui n'est pas en mesure de suivre le rythme du programme	15	9
3. De petites difficultés (sans précision par les répondants) éprouvées par l'élève à risque, ponctuellement ou temporairement	9	5
4. Comme mesure d'intervention précoce (de la maternelle à la 2e année) surtout en lecture, pour éviter que l'élève soit éventuellement EHDAA	5	3
5. Des problèmes de santé de l'élève (par exemple, épilepsie, syndrôme de La Tourette)	2	2
6. Pour l'élève issu de l'immigration, qui est en classe d'accueil (en francisation) et qui, après les dix mois prévus, n'est pas prêt à intégrer la classe ordinaire (il fait alors une deuxième année en classe d'accueil et il a un plan d'intervention)	2	2
7. Des événements personnels difficiles vécus par l'élève (par exemple, séparation récente des parents, suicide d'un proche, etc.)	2	2
8. Comme mesure de soutien aux parents de l'élève ou pour faciliter leur collaboration	2	2
9. Lorsqu'une intervention ou une adaptation propre à l'élève est nécessaire pour qu'il atteigne les objectifs (par ex. : plus de temps alloué pour faire un examen)	2	1
10. Lorqu'il y a redoublement de l'élève ou prolongement de la durée de sa formation dans un niveau scolaire ou un cycle d'études	1	1
11. Des problèmes psychologiques de l'élève (sans précision par les répondants)	1	1
12. Des problèmes d'absentéisme chez l'élève	1	1
13. Des déficits d'attention chez l'élève	1	1
14. Des difficultés de l'élève à s'organiser (organisation de son matériel, de ses tâches, de son temps, etc.)	1	1
15. Un besoin d'enrichir les activités de l'élève afin de le motiver davantage	1	1

* N=39 directions de 39 écoles (primaires, primaires-secondaires, secondaires) de 15 commissions scolaires

Indicateur 56) Qualité des plans d'intervention élaborés pour l'élève dont les besoins et capacités requièrent des actions planifiées et concertées : composition de l'équipe ayant élaboré le plan d'intervention, participation des parents, des élèves, application, suivi et ajustement du plan d'intervention

Étant donné le rôle majeur du plan d'intervention, l'indicateur 56 qui porte sur leur qualité et le processus de leur élaboration donne lieu à un grand volume de résultats issus de la collecte d'une masse très considérable et variée de données qui proviennent de sources diverses, à savoir :

- les réponses à certaines questions d'entrevue individuelle adressées en 2004 aux responsables de l'adaptation scolaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon;
- l'analyse de contenu des propos de 38 groupes de discussion de type *focus group* qui se sont tenus en 2004, soit deux par commission scolaire dont un avec des parents d'EHDAA (n=147) et un avec des intervenants-es (n=193 directions d'école, PNE, enseignants-es);
- des réponses aux questions d'entrevue individuelle données par les directions d'école (n=53) de l'échantillon en 2007 dans 53 écoles de 17 des 19 commissions scolaires de l'échantillon;
- les réponses en entrevue individuelle et à des échelles de satisfaction données en 2007 par les PNE et autres non-enseignants-es, par les parents d'EHDAA et les EHDAA de l'échantillon dans 17 des 19 commissions scolaires;
- l'analyse de la documentation pertinente transmise en 2004 par les commissions scolaires de l'échantillon, par exemple, leurs politiques locales sur l'organisation des services offerts aux EHDAA et des documents afférents au processus entourant le plan d'intervention;
- l'analyse de 385 plans d'intervention reçus des écoles de l'échantillon en 2007.

La synthèse des résultats obtenus par ces moyens est présentée ici, mais le détail de ceux qui sont issus des données de 2004 a été exposé dans les rapports d'étape précédents[273].

273. Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Hurteau, M., Legendre, R., Mathieu, R. *Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* Rapport d'étape de la Recherche évaluative sur la Politique de l'adaptation scolaire déposé au ministère de l'Éducation du Québec. Montréal : Université du Québec à Montréal, Tome 1 (2004) p. 63, 71-80, 93-96; Tome 2 (2004) p. 67, 71-73, 90-92 ; Tome 3 (2006) p. 71-78.

Les données des entrevues individuelles menées en 2004 auprès des responsables du dossier de l'adaptation scolaire dans les commissions scolaires de l'échantillon ont entre autres permis de préciser le rôle important que peut jouer le plan d'intervention dans la répartition, par la commission scolaire, des ressources entre les écoles. Ainsi, selon les informations obtenues dans 16 commissions scolaires, le plan d'intervention :

- est une exigence préalable pour que l'école obtienne des ressources, dans cinq (5) commissions scolaires;
- se retrouve parmi les critères de répartition des ressources entre les écoles dans deux (2) autres commissions scolaires;
- est une exigence préalable en plus d'être compris parmi les critères de répartition des ressources entre les écoles dans deux (2) autres commissions scolaires.

Les informations obtenues en 2004 des responsables de l'adaptation scolaire indiquent aussi que dans quatre (4) des 16 commissions scolaires qui ont fourni de l'information à ce sujet, le plan d'intervention est également utilisé comme critère de financement supplémentaire pour la libération des enseignants-es.

D'autres informations recueillies en 2004 auprès des représentants des commissions scolaires ou apparaissant dans la documentation de celles-ci, permettent de décrire l'implication de la commission scolaire dans le processus entourant le plan d'intervention. Elle intervient essentiellement de cinq manières:

- elle relaie vers les directions d'école et les professionnels-les qui interviennent autour du plan d'intervention, l'information provenant du MELS, dont celle contenue dans un cadre de référence diffusé en 2004 sur les plans d'intervention;
- elle offre de la formation sur le plan d'intervention, particulièrement aux directions d'école;
- elle informe les directions d'école, les professionnels-les intervenant dans le domaine et les parents au sujet de la nature du plan d'intervention : son élaboration, son importance, son utilité, la participation du parent et de l'élève, etc.;
- elle conçoit et diffuse des instruments de travail : des formulaires pour consigner le plan d'intervention, des modèles ou des exemples de plans d'intervention, des grilles d'observation, etc.;

- au besoin, la plupart du temps à la demande de l'école et surtout dans les cas complexes, elle délègue quelqu'un aux rencontres d'élaboration du plan d'intervention (conseiller-ère pédagogique ou autre ressource professionnelle de la commission scolaire).

L'analyse des propos des responsables de l'adaptation scolaire ainsi que celle de la documentation produite par leurs commissions scolaires a permis de constater que certaines d'entre elles développaient en 2004 un formulaire informatisé de consignation du plan d'intervention, tandis que d'autres offraient déjà à leurs écoles la possibilité de consulter en ligne un modèle de plan d'intervention. Certaines préféraient cependant laisser aux écoles le soin de mettre au point leurs propres outils à ce niveau. L'esprit général qui oriente l'implication des commissions scolaires face au plan d'intervention est résumé ainsi par un des responsables de l'adaptation scolaire : *«Ce n'est pas dans un but de contrôle, c'est vraiment dans le but d'aider, d'être en démarche (...) de le* [le plan d'intervention] *rendre significatif».*

Dans les 19 *focus groups* tenus en 2004 avec les parents d'EHDAA, beaucoup ont reconnu le rôle important du plan d'intervention, notamment comme élément déterminant dans l'intégration de l'EHDAA en classe ordinaire. La plupart des parents disaient avoir participé à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant et confirmaient l'importance d'être impliqués dans le développement et la réalisation du plan d'intervention. Certains ont cependant souligné que «*la qualité du plan dépend de l'intervenant qui le fait*», qu'il y a des *«plans d'intervention (...) copies conformes pour tout le monde*» et que la révision du plan d'intervention et les suites à lui donner posent problème. Quelques-uns disaient avoir rencontré des difficultés pour que leur enfant ait un plan d'intervention. Certains ont indiqué que d'autres parents d'EHDAA de leur entourage étaient insatisfaits du manque de clarté de la situation entourant l'élaboration et la réalisation du plan d'intervention.

Le plan d'intervention a aussi été commenté par les intervenants-es participant aux 19 *focus groups* en 2004. Plusieurs ont soulevé l'importance de la concertation entre les parents, l'enseignant-e et l'élève. Ils voyaient le plan d'intervention comme un outil qui permet d'établir le lien entre les parents, l'intervenant-e et la classe et comme un bon moyen d'information pour les divers intervenants-es concernés.

La démarche préliminaire à l'élaboration du plan d'intervention

Le processus rattaché au plan d'intervention est inextricablement lié à une démarche déterminante, préliminaire à son élaboration ou effectuée en parallèle, soit l'identification de l'élève qui a des besoins particuliers. Selon les représentants-es des commissions scolaires interrogés, la référence incontournable pour ce faire est établie par le MELS : il s'agit de la liste des définitions des différents handicaps et difficultés et de celle de l'élève à risque (révisée en 2006). Selon l'information recueillie en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, ces définitions constituent un ensemble de critères de décision pour l'identification de l'EHDAA et de ses besoins. Si l'élève a un ou des handicaps ou difficultés attestés par des spécialistes et correspondant à l'une ou l'autre de ces définitions du MELS, il est alors identifié comme EHDAA et, s'il y a lieu, son type de handicap ou de difficulté est rattaché à une cote du MELS. Et, en 2004, les commissions scolaires identifiaient comme élève à risque celui qui avait des retards scolaires d'au moins deux années ou une déficience intellectuelle légère, des troubles légers ou moyens de comportement ou encore, des difficultés émotives ou d'apprentissage susceptibles de le mener à l'échec (cette définition a été modifiée par le MELS en 2006).

L'analyse de l'information recueillie en 2004 a fait ressortir que l'identification comme EHDAA et l'attribution d'un code de difficulté ou de handicap à l'élève recelaient, en 2004, deux enjeux de nature différente. Le premier est le genre d'aide que l'élève reçoit par l'entremise des services qui lui sont offerts. Des exemples de ces services pour les EHDAAA intégrés en classe ordinaire sont donnés au tableau 103; ces exemples sont tirés d'une des politiques locales sur l'organisation des services offerts aux EHDAA que nous avons analysées en 2004. Le deuxième enjeu était la capacité du milieu scolaire à offrir ces mesures d'appui à l'élève, dans le cas de celles qui engendrent des côuts. En 2004, afin de financer les services qui nécessitaient des déboursés pour ses élèves à risque, la commission scolaire recevait du MELS une somme globale indexée annuellement, dont le montant variait d'une commission scolaire à l'autre selon des paramètres qui correspondaient à certaines caractéristiques de la commission scolaire (son indice de défavorisation, son effectif d'élèves à risque dans une année antérieure) et à un estimé fixe du pourcentage d'élèves à risque par ordre d'enseignement. Pour les EHDAA ayant un code de difficulté ou de handicap du MELS, la somme reçue par la commission scolaire était établie *per capita*, selon la cote de handicap ou de difficulté. Du point de vue des commissions scolaires de l'échantillon en 2004, l'identification

Tableau 103. Exemples de services offerts à l'EHDAA intégré en classe ordinaire, tirés d'une des politiques des commissions scolaires sur l'organisation des services aux EHDAA, en 2004

Par exemple :	**Services possibles**	**Critères d'attribution des services**
Pour l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA avec et sans code) intégré en classe ordinaire	Orthopédagogie, orthophonie, récupération	Lorsque l'élève n'a pas de déficience intellectuelle, physique ou sensorielle importante, mais qu'il vit des difficultés dans ses apprentissages scolaires et que celles-ci nécessitent un soutien ponctuel.
	Éducation spécialisée, psychoéducation, psychologie, intervention psychosociale	Lorsque l'élève présente des difficultés comportementales, d'adaptation ou d'interaction avec son environnement scolaire, social ou familial qui nuisent à son développement ou à celui des autres et occasionnent un retard scolaire.
Pour l'élève handicapé intégré en classe ordinaire	Accompagnement par un-e préposé-e, entraînement particulier, soutien personnel	Lorsque l'élève a des difficultés de préhension (dextérité manuelle) ou dans les activités de vie quotidienne (ex. : soins corporels, alimentation), dans sa mobilité et ses déplacements ou occasionnellement, dans la réalisation de certaines activités pédagogiques.
	Éducation spécialisée	Lorsque l'élève a des limitations de sa capacité d'apprentissage, de la communication ou, occasionnellement, pour réaliser certaines activités pédagogiques, ou lorsque l'élève a des difficultés dans son développement cognitif ou dans celui du langage.
	Transport adapté	Selon les indications fournies dans le plan d'intervention.

de l'élève comme EHDAA ayant un code du MELS permettait d'ajuster annuellement le niveau de financement reçu du MELS par la commission scolaire, tandis que celle de l'élève à risque n'ajoutait rien au financement normalisé consenti à la commission scolaire par le MELS pour ces élèves. Depuis ce temps, des modifications ont été apportées au mode de financement par le MELS.

Pour l'essentiel, la démarche d'identification qui ressort des données de 2004 est la suivante:

- vérifier si les caractéristiques de l'élève correspondent à celles énoncées dans l'une ou l'autre des définitions du MELS signalées plus haut;
- déterminer la cote du MELS, s'il y a lieu, par rapport à ces définitions;
- discerner les besoins particuliers de l'élève;
- identifier les services à offrir pour répondre à ces besoins.

L'information donnée par les représentants des commissions scolaires interrogés en 2004 indique aussi qu'en règle générale, la démarche d'identification est prise en charge par l'école qui en transmet ensuite les résultats à sa commission scolaire. L'information recueillie en 2004 permet aussi d'apporter les précisions suivantes sur la manière dont les écoles effectuent la démarche d'identification aux différents ordres d'enseignement.

Au préscolaire, au moins deux (2) commissions scolaires de l'échantillon organisent des rencontres avec les parents et l'enfant dans les mois précédant son arrivée à l'école (en mai-juin). Cette rencontre prend la forme d'ateliers qui réunissent par petits groupes les dyades parent-enfant en présence d'un-e PNE (par exemple, psychologue, orthophoniste ou orthopédagogue) qui effectuera certaines observations sur le langage de l'enfant, son comportement social, le lien mère-enfant, etc. Dans d'autres commissions scolaires, au moment de l'inscription scolaire de l'enfant au préscolaire, des questions sont posées au parent sur les possibles difficultés de l'enfant, soit oralement, soit par écrit au moyen d'un formulaire rempli par le parent. Pour d'autres encore, les parents sont rencontrés peu avant la rentrée de l'élève au préscolaire afin de recueillir l'information pertinente. Si des difficultés ou handicaps de l'enfant sont présumés, l'école demande alors une expertise sur la condition de l'enfant. Cette expertise dépend du handicap et de la difficulté (expertise par des médecins généralistes ou spécialistes, expertise psychologique, etc.). Autrement, peu de temps après la rentrée de l'élève au préscolaire ou plus tard au cours de l'année, des observations seront

effectuées par l'enseignant-e et, dans plusieurs commissions scolaires, par un-e professionnel-le en orthophonie, en orthopédagogie ou en psychologie. Elles porteront sur différents aspects, comme le langage de l'enfant, son comportement, son degré d'autonomie, sa motricité fine, sa compréhension des consignes ou ses habiletés sociales.

En 2004, les informations provenant des commissions scolaires indiquaient que le rapport d'observation était ensuite déposé à la direction de l'école pour être étudié par un comité *ad hoc*[274]. Celui-ci était composé de la direction de l'école ou son délégué qui présidait le comité, d'enseignants-es et, au besoin, d'un-e PNE. Le parent pouvait être présent lors de l'examen du dossier de l'enfant, mais le comité procédait même en l'absence du parent. Ce comité examinait la demande et le rapport; il émettait ses recommandations sur l'identification de l'élève et sur les services à lui offrir en fonction de ses capacités et de ses besoins. Certains responsables de l'adaptation scolaire ont mentionné que l'élève identifié comme EHDAA le restait aussi longtemps que le comité *ad hoc* n'avait pas révisé son dossier et convenu de modifier son identification, laquelle était régulièrement réexaminée (annuellement, selon certains).

Des responsables de l'adaptation scolaire ont aussi mentionné en 2004 qu'à l'inscription de l'enfant au préscolaire, certains parents déposent un rapport d'expertise sur la condition de leur enfant. Généralement, ce rapport est produit par des professionnels-les du réseau de la santé et des services sociaux ou par des CPE ou encore, par des spécialistes exerçant en cabinet privé. Parfois, la grille de classification utilisée par l'auteur du rapport sur l'enfant diffère de celle du MELS. En 2004, lorsque ce rapport était ensuite étudié par le comité *ad hoc*, l'enfant était alors identifié selon la correspondance de son handicap ou de ses difficultés avec l'une ou l'autre des définitions du MELS, en fonction des caractéristiques indiquées dans le rapport. Le comité émettait ses recommandations, la direction rendait sa décision sur l'identification de l'élève et elle la motivait.

Au primaire et au secondaire, les critères et les mécanismes d'identification sont semblables à ceux du préscolaire, selon l'information recueillie en 2004, à la différence que le rapport d'évaluation et le plan d'intervention établis à l'ordre d'enseignement antérieur sont transmis à l'école primaire ou secondaire que l'élève fréquente.

274. Depuis 2006, ce comité n'existe plus, excepté dans certains cas; en 2007, la démarche est différente sur ce point.

Il arrive que cette transmission achoppe, mais généralement, l'école primaire ou secondaire reçoit le dossier. En 2004, celui-ci était alors soumis à l'examen du comité *ad hoc* (ce comité n'existe plus comme tel maintenant) qui voyait à recommander les mesures d'appui à offrir à l'élève.

Dans plusieurs commissions scolaires de l'échantillon, des critères supplémentaires, le plus souvent implicites, viennent s'ajouter aux éléments de définition du MELS pour identifier l'élève qui a des besoins particuliers. Ce sont non seulement les différents niveaux de compétences attendues de l'élève à la fin d'une période donnée, mais aussi leur rythme d'acquisition.

En effet, les profils et les niveaux de maîtrise des compétences attendues selon le curriculum, à la fin d'une étape, d'une année ou d'un cycle d'études, sont confrontés à ceux de l'élève qui accuse un retard ou qui a des échecs importants par rapport au cheminement des élèves de son groupe d'âge ou de son niveau scolaire. En 2004, s'il cumulait au moins deux années de retard, l'élève était considéré à risque (selon la définition d'avant 2006), mais si ce retard était moins grand, il pouvait quand même être identifié comme élève à risque ou, à tout le moins, être considéré «vulnérable». Dans plusieurs commissions scolaires de l'échantillon, les informations recueillies en 2004 laissaient en effet entendre que les élèves «vulnérables» ne correspondaient pas aux définitions des handicaps et des difficultés établies par le MELS, ni à sa définition de l'élève à risque; mais aux yeux des intervenants-es et particulièrement à ceux de l'enseignant-e, ces élèves rencontraient certaines difficultés ou présentaient certains risques de difficulté; l'école identifiait ces élèves en vue de leur offrir des mesures d'appui ou de prévention.

Des responsables de l'adaptation scolaire interrogés en 2004 signalent aussi que l'identification de l'élève peut être difficile à établir. Dans ce cas, la commission scolaire fournit à l'école l'appui d'une ressource professionnelle qui viendra aider à préciser son identification comme EHDAA (ou comme élève à risque), en faisant l'observation et l'évaluation des capacités de l'élève ou en participant à l'examen de son dossier.

En 2004, certains résultats de l'analyse des politiques des commissions scolaires sur l'organisation des services offerts aux EHDAA ont permis de décrire les responsabilités des parents dans la démarche d'identification et de catégorisation de la difficulté ou du handicap de l'élève. Ainsi, ils sont responsables de:

- transmettre l'information pertinente à la direction de l'école ou aux responsables concernés à la commission scolaire, à l'arrivée de l'enfant, avant la démarche d'identification et de catégorisation, par exemple : bilan de santé ou de développement de l'enfant, diagnostic des difficultés langagières, évaluation comportementale, etc.;
- s'impliquer dans la réalisation d'autres évaluations diagnostiques jugées nécessaires, par exemple, en donnant leur autorisation, en échangeant de l'information;
- signaler, pendant l'année scolaire, toute situation perturbant l'apprentissage de l'enfant, son développement général ou sa fréquentation scolaire.

Les autres responsabilités inhérentes à la démarche incombent à la direction d'école, selon les responsables de l'adaptation scolaire interrogés en 2004. Ce sont principalement celles de :

- l'identification de l'élève et la catégorisation de son handicap ou de sa difficulté;
- la production des expertises (initiales ou supplémentaires) nécessaires pour évaluer le handicap ou la difficulté de l'élève et le choix des mesures d'appui;
- et (avant 2006) la décision d'accepter ou non la recommandation du comité *ad hoc* et de faire connaître aux membres de ce comité les motifs qui justifient sa décision.

Selon l'information recueillie en 2004, c'est aussi la direction de l'école qui doit voir à transmettre à sa commission scolaire les rapports d'évaluation (ou leur résumé) et la liste des élèves identifiés comme EHDAA ou élève à risque. Beaucoup de commissions scolaires font remplir à la direction de l'école un formulaire à ce propos (par exemple : nom des élèves, catégorie de handicap ou de difficulté et besoins particuliers respectifs).

Dans les 19 commissions scolaires, cette information est transmise, sous une forme ou une autre, à la direction des services éducatifs ou du secteur de l'adaptation scolaire ou ce qui en tient lieu. Celle-ci reçoit les demandes des écoles de sa commission scolaire, voit à valider l'identification de l'élève et à vérifier les mesures d'appui recommandées par la direction de l'école, avant que l'information requise soit acheminée au MELS.

La composition de l'équipe qui fait le plan d'intervention

En 2007, la composition de l'équipe qui fait le plan d'intervention a été décrite par les directions d'école de l'échantillon et elle est présentée au tableau 104. Dans la majorité des écoles, cette équipe comprend le parent, mais cela n'est le cas qu'occasionnellement dans certaines écoles. La majorité des écoles représentées par les directions interrogées compte aussi dans l'équipe l'enseignant-e titulaire (n=44), un-e PNE variant en fonction du handicap ou des difficultés de l'EHDAA en cause (n=43) et un membre de la direction (n=33).

L'équipe comprend moins souvent d'autres intervenants-es : enseignant-e-ressource, enseignant-e de la matière scolaire concernée, *integration aid*, membre du personnel du service de garde ou, dans certaines écoles spéciales, coordonnateur-trice du plan d'intervention ou conseiller-ère pédagogique. Dans 14 écoles, un-e intervenant-e externe se joint à l'équipe (éducateur-trice des Centres Jeunesse ou d'un service de réadaptation, ergothérapeute, physiothérapeute, infirmier-ère ou autre).

La démarche reliée directement au plan d'intervention

Dans presque toutes les commissions scolaires de l'échantillon, les responsables de l'adaptation scolaire ont indiqué en 2004 que l'élaboration du plan d'intervention était la suite logique de la démarche d'identification de l'EHDAA décrite précédemment. Les données recueillies en 2007 au moyen d'entrevues individuelles réalisées auprès des directions d'école (n=34, dans autant d'écoles de 15 commissions scolaires) font ressortir la démarche associée plus directement au plan d'intervention. Elle peut s'étaler sur une année scolaire et au-delà; elle se divise en quatre grandes phases qui se chevauchent dans le temps (ce qu'illustre la figure 36 par les intersections des cercles représentant chacune des phases), à savoir : la synthèse de l'information sur la situation ou la condition de l'élève, la production du plan d'intervention, sa mise en application et son évaluation jumelée au suivi accompagné ou non d'ajustements apportés au plan d'intervention.

i) Phase de synthèse

La démarche préliminaire de l'identification de l'élève entraîne une synthèse des informations sur sa condition ou sa situation, cette synthèse étant la première phase du processus relié au plan d'intervention. Selon l'information obtenue en 2007 des directions d'école, elle est amorcée par l'une ou l'autre des deux situations suivantes :

Tableau 104. Composition de l'équipe qui fait le plan d'intervention dans les écoles de l'échantillon, selon les directions de ces écoles

L'équipe qui fait le plan d'intervention	Nombre d'écoles selon le nombre de directions d'école qui l'ont mentionné (n=49)	Nombre de comm. scolaires où ces écoles se situent (n=16)
1. Le ou les parents	44 dont 29 primaires 9 secondaires 1 prim.-second. 5 spéciales	16 - 16 - 5 - 1 - 5
2. L'enseignant-e titulaire	44 dont 31 primaires 8 secondaires 1 prim.-second. 4 spéciales	16 - 31 - 7 - 1 - 4
3. Un-e PNE	43 dont 28 primaires 8 secondaires 2 prim.-second. 5 spéciales	15 - 15 - 7 - 2 - 5
4. Un membre de la direction d'école	33 dont 22 primaires 6 secondaires 2 prim.-second. 3 spéciales	13 - 13 - 5 - 2 - 3
5. L'élève concerné-e	28 dont 18 primaires 6 secondaires. 4 spéciales	12 - 12 - 5 - 4
6. Un-e intervenant-e externe partenaire	14 dont 10 primaires 1 secondaire 3 spéciales	11 - 8 - 1 - 3
7. Un-e enseignant-e ressource	7 dont 4 primaires 3 secondaires	3 - 1 - 3
8. L'enseignant-e de la matière en cause s'il y a lieu	2 dont 1 secondaire 1 spéciale	2 - 1 - 1
9. L'«*integration aid*»	2 dont 1 primaire 1 secondaire	2 - 1 - 1
10. Un-e intervenant-e du service de garde	1 primaire	1
11. Un-e coordonnateur-trice du plan d'intervention (sans préciser)	1 spéciale	1
12. Un-e conseiller-ère pédagogique	1 spéciale	1

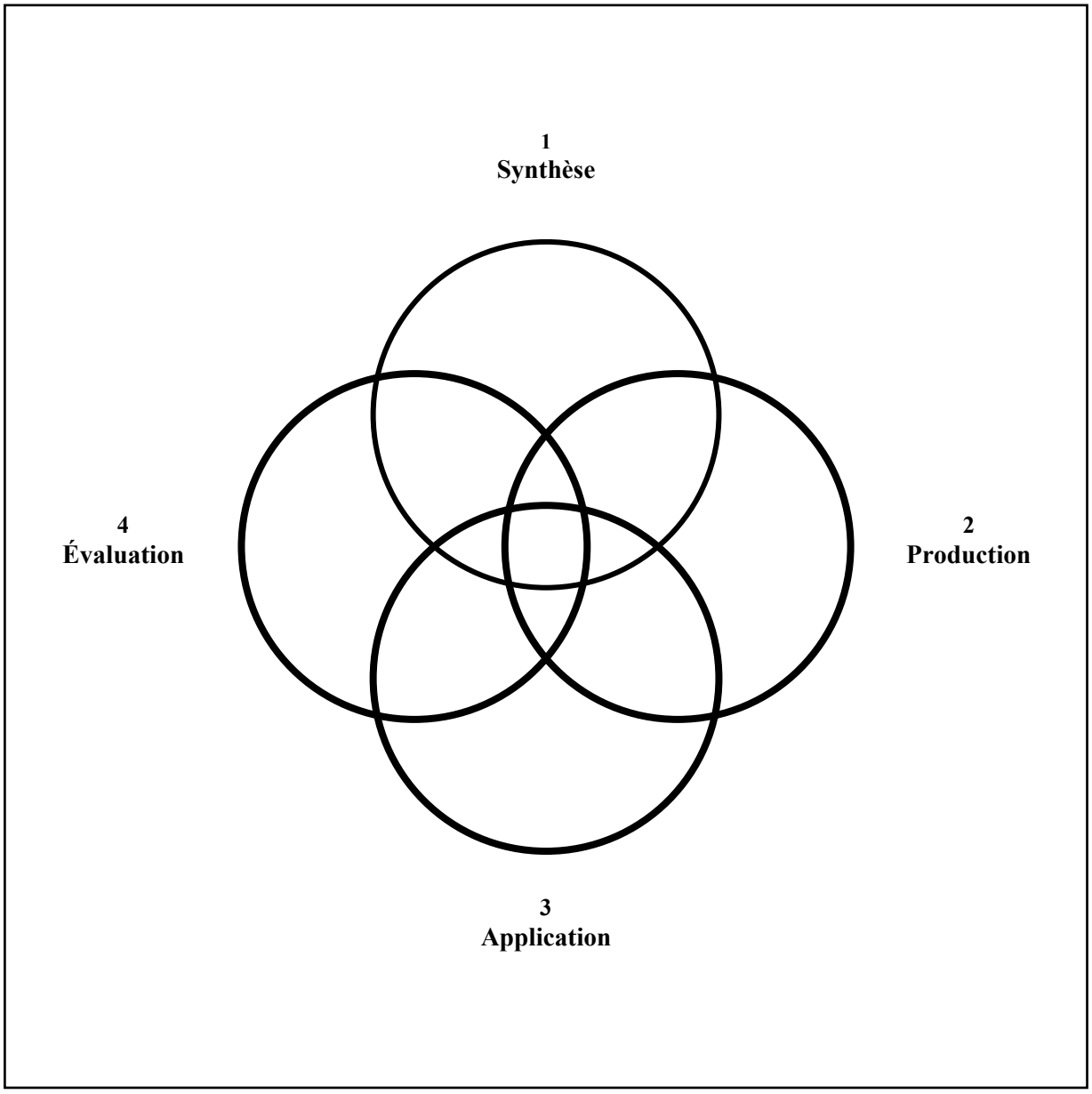


Figure 36. Démarche entourant le plan d'intervention, dégagée des informations fournies par les directions des écoles de l'échantillon

- l'élève a été identifié EHDAA et un ou des rapports et d'autres documents pertinents ont été déposés à l'école par le parent, des professionnels-les, l'école ou le CPE fréquentés précédemment par l'élève (par exemple, rapports d'expertise, plan d'intervention précédent);

- un dépistage a été effectué grâce aux observations des intervenants-es et en particulier de l'enseignant-e; il justifie de procéder à des évaluations ou à des expertises de la condition de l'enfant qui sont ensuite effectuées, soit : une évaluation orthopédagogique des obstacles rencontrés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques; une évaluation des comportements sociaux qui implique l'observation des comportements de l'élève dans la classe et ailleurs dans l'école; une évaluation psychosociale des comportements de l'élève dans ses différents environnements (scolaire, familial, etc.); une évaluation intellectuelle de son développement et de ses capacités cognitives, de ses capacités langagières; etc.

Dans les deux cas, la condition de l'élève sera examinée au regard des résultats de la démarche d'identification de l'élève comme EHDAA, des évaluations diagnostiques et de son dossier scolaire. Des écoles vont aussi recourir à l'information recueillie au moyen d'un formulaire-maison rempli par les parents sur «*les éléments prioritaires à travailler*» ou les «*forces de l'élève, les points à travailler et à améliorer*», ou à celle donnée par l'élève rencontré individuellement pour raconter ce qu'il vit ou qui livre des renseignements par écrit dans un document servant à la préparation de son plan d'intervention.

Selon les descriptions qu'en ont faites les directions d'école de l'échantillon en 2007, la phase de synthèse n'est pas nécessairement formelle. Elle ne donne pas toujours lieu à des réunions des membres de l'équipe du plan d'intervention. En effet, dans certaines écoles, ce travail de synthèse est effectué en enchaînant les consultations. Par exemple, la direction d'école ou l'enseignant-e titulaire, ou parfois un-e enseignant-e-ressource, rassemble l'information sur l'élève, la résume (dans certains cas à l'aide d'un formulaire-maison) et la transmet aux intervenants-es concernés. Ceux-ci émettent ensuite leur avis sur la situation de l'élève, sur les mesures d'appui en place et leur efficacité, ainsi que sur les services pressentis pour l'aider. Cette information est ensuite transmise à la direction de l'école qui en prend connaissance et l'achemine à un-e PNE concerné-e. Ce dernier rencontre l'enseignant-e titulaire de l'élève, investigue davantage sa situation et indique à l'enseignant-e ce qui peut être fait et selon quels échéanciers. Ou encore, pour rassembler les

informations sur l'élève, des écoles secondaires utilisent un formulaire-maison rempli individuellement par ses différents enseignants-es afin d'identifier ses difficultés de fonctionnement.

D'autres écoles procèdent à la phase de synthèse en équipe réduite. Par exemple, la direction de l'école et l'enseignant-e titulaire de l'élève examinent ensemble les informations rassemblées sur l'élève pour établir des pistes d'action ou de solution.

Certaines écoles discutent informellement en équipe plus étendue composée, par exemple, de l'enseignant-e titulaire, de la direction et d'un-e orthopédagogue, avant de passer aux rencontres plus formelles avec l'élève et ses parents. Dans certaines écoles spéciales, les intervenants-es de l'élève (préposé-e, TES, enseignant-e) et ceux de l'externe qui ont affaire à lui, discutent ensemble de ses forces et de ses faiblesses.

En somme, outre l'existence dans plusieurs écoles de formulaires-maison qui, vraisemblablement, découpent la demande d'informations en différents sujets, ce qui correspond à une forme d'analyse, l'information obtenue des directions d'école en 2007 montre que la première phase est essentiellement une étape de synthèse de l'information sur la situation ou la condition de l'élève. Elle consiste en effet à rassembler et à résumer les informations pertinentes sur l'élève et à faire à son sujet des consultations en chaîne ou des discussions en équipe réduite ou élargie.

ii) Phase de production

La production du plan d'intervention est la deuxième phase de la démarche qui ressort des propos tenus par des directions d'école en 2007. Plusieurs d'entre elles signalent que le plan d'intervention est normalement élaboré immédiatement après la phase de synthèse, mais dans certains cas, du temps s'écoule entre les deux phases afin d'observer l'évolution de l'élève lorsqu'il est nécessaire de mieux ajuster le plan d'intervention à sa situation.

Plusieurs directions d'école mentionnent qu'une première étape de production du plan d'intervention consiste à faire un canevas ou une esquisse («*un brouillon*»), un document de travail provisoire qui s'en tient aux idées maîtresses. Cette ébauche est produite par une variété d'auteurs, individuellement ou en équipe réduite ou plus élargie, selon les écoles. Lorsqu'une seule personne

rédige l'ébauche, il s'agit, par exemple, de l'enseignant-e titulaire de l'élève ou d'un-e enseignant-e-ressource ou encore, d'un-e orthopédagogue et pratiquement jamais de la direction d'école. Lorsque l'ébauche est produite par une équipe réduite, celle-ci peut comprendre deux personnes, par exemple, l'enseignant-e titulaire en compagnie d'un-e PNE (souvent orthopédagogue) ou d'un-e enseignant-e-ressource ou encore, de la direction de l'école; l'équipe réduite peut être formée de trois personnes, par exemple, l'enseignant-e titulaire, la direction d'école et un-e PNE. L'esquisse peut être rédigée en équipe plus large et multidisciplinaire composée de l'enseignant-e titulaire, de différents PNE (par exemple : orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, etc.), de la direction d'école et d'autres intervenants-es internes (par exemple : TES, préposé-e) et externes (par exemple : travailleur-euse social-e). Il y a donc différents cas de figure.

Des directions d'école interrogées en 2007 affirment que le parent contribue directement à toutes les étapes de production du plan d'intervention de son enfant, y compris la rédaction de l'esquisse. Dans certaines écoles spéciales, par exemple, c'est le parent qui «*décide ce qui sera travaillé*» avec son enfant. D'autres directions d'école mentionnent que l'esquisse produite par l'école est transmise au parent afin qu'il y ajoute ses commentaires et suggestions avant de les intégrer ensuite à la version plus complète du plan d'intervention. Toutefois, beaucoup de directions d'école disent que l'esquisse est le plus souvent discutée à l'interne seulement. Les intervenants-es produisent ensuite une version complète qui sert de base de discussion pendant la rencontre avec les parents; si le parent ne peut pas se rendre à l'école, la discussion a alors lieu par téléphone.

En 2007, plusieurs directions d'école mentionnaient que le parent peut apporter des modifications à la version complète du plan d'intervention. Dans certaines écoles, il arrive toutefois que le parent se limite à en prendre connaissance pour éventuellement donner son autorisation. La version finale du plan d'intervention, qui inclut les modifications apportées, est ensuite rédigée et les intervenants-es pertinents ainsi que le parent l'approuvent en y apposant leur signature.

La ou les rencontres avec le parent à propos du plan d'intervention de son enfant peuvent avoir lieu en présence de l'élève ou en son absence. S'il est absent, l'équipe d'intervenants-es ou un de ses membres le rencontre par la suite. En présence du parent ou individuellement, l'élève est mis au courant des grandes lignes de son plan d'intervention et, s'il en est capable, il peut aussi donner son avis ou apporter des suggestions.

iii) Phase d'application

La troisième phase de la démarche reliée au plan d'intervention et qui émerge des données d'entrevue des directions d'école en 2007 est la mise en application du plan d'intervention. Certaines directions d'école ont signalé que, pour ce faire, le plan d'intervention de l'élève est d'abord transmis aux intervenants-es concernés, y compris à ceux qui ne participaient pas à la démarche. Les mesures d'appui indiquées dans le plan d'intervention sont alors mises en œuvre.

En 2004, toutes les commissions scolaires de l'échantillon semblaient appliquer le principe de base suivant: tout élève dont l'identification et les besoins sont validés recevra des services, mais le niveau de service offert pourra varier par rapport à la demande acheminée par l'école (par exemple : 15 heures par semaine d'accompagnement par un-e préposé-e au lieu des 25 heures par semaine demandées par l'école). La commission scolaire attribue les ressources financières et humaines à l'école pour mettre les plans d'intervention en application, mais il revient à la direction de l'école de les utiliser dans le meilleur intérêt de l'élève pour les services d'appui déterminés par l'ensemble des plans d'intervention. Des informations recueillies en 2004 le confirment et indiquent que les écoles de certaines commissions scolaires ont pris l'initiative de mettre en commun les ressources dont elles disposent et de faire des échanges entre elles. Cependant, ce ne sont pas toutes les mesures d'appui à l'élève qui nécessitent un financement ou des ressources humaines particulières. Certains appuis dont l'élève a besoin peuvent en effet être déployés sans recourir aux autres ressources d'appoint consacrées aux EHDAA, par exemple, l'intervention pédagogique différenciée ou du matériel didactique adapté, entre autres. Si ces mesures figurent dans le plan d'intervention de l'élève, il reviendra donc à l'enseignant-e de les mettre en application, tel que le mentionnaient certaines directions d'école en 2007. Les mesures d'appui d'une autre nature nécessiteront que la direction de l'école mette à contribution les ressources financières et humaines pertinentes.

En 2007, des parents d'EHDAA ont été interrogés sur la mise en application des mesures prévues par le plan d'intervention de leur enfant. En entrevue individuelle (n=177 dans 50 écoles de 16 commissions scolaires), 3,4% ont affirmé que le plan d'intervention n'était pas mis en application, 6,8%, qu'ils l'ignoraient (surtout ceux dont les enfants étaient au secondaire), mais la majorité des parents d'EHDAA (89,8%) a indiqué que le plan d'intervention de leur enfant était en application.

Les directions d'école rencontrées en entrevue individuelle ont, pour leur part, expliqué à quel point les plans d'intervention étaient mis en application dans leur école (n=43 d'autant d'écoles de 16 commissions scolaires). Les trois quarts ont mentionné que les plans d'intervention l'étaient totalement ou en grande partie et les autres, qu'ils n'étaient pas toujours appliqués ou qu'ils l'étaient aux deux tiers ou à moitié ou encore, que peu de plans d'intervention étaient mis en application ou que l'ensemble des plans d'intervention était très peu appliqué pour les raisons suivantes : un manque de ressources, un nombre trop élevé de plans d'intervention à mettre en application, le manque de connaissances ou d'habiletés des enseignants-es impliqués dans la mise en œuvre du plan d'intervention. Les exemples suivants, extraits des propos tenus à ce sujet par des directions d'école, illustrent les obstacles à surmonter.

- *Les plans d'intervention ne peuvent être appliqués à 100%, ce n'est pas réaliste puisque les ressources sont partagées, et il y a toujours des urgences, mais chaque personne* [concernée par] *le plan d'intervention a des responsabilités et y est tenue.*

- *L'application du plan d'intervention n'est pas toujours facile. On essaie de les appliquer à 100% mais, en général, ce n'est pas réalisable. L'application (…) est plus facile pour un élève qui a une feuille de route qui doit être signée à tous les jours que pour un élève qui a des rendez-vous hebdomadaires avec la TES qui doit aussi répondre aux urgences, ou avec un autre professionnel qui n'est à l'école qu'un jour ou deux par semaine.*

- *Lorsque les élèves sont dans des classes spéciales, les plans d'intervention sont les outils de travail des enseignants titulaires, les objectifs et les moyens sont consignés dans l'agenda des élèves. Lorsque les élèves sont intégrés* [en classe ordinaire] *l'application est beaucoup plus compliquée, les enseignants ne sont pas toujours au courant du plan d'intervention, alors, c'est surtout l'éducateur* [spécialisé] *ou le psychoéducateur qui l'assume.*

- *Certains enseignants ne se sentent pas concernés par le plan d'intervention, ils le voient comme un document administratif et non comme un outil de travail.*

En entrevue individuelle, les parents d'EHDAA interrogés en 2007 ont décrit les mesures d'appui mises en œuvre pour leur enfant (n=177 dans 50 écoles de 16 commissions scolaires). Des EHDAA capables de donner cette description (n=52 dont 21 au secondaire, dans 25 écoles de 10 commissions scolaires) ont eux aussi fourni des réponses aux questions qui leur étaient adressées à ce sujet en entrevue individuelle. Les mesures d'appui mises en application, selon ces parents et ces élèves, sont présentées au tableau 105. Elles font référence à trois catégories principales, à savoir : des services professionnels, une assistance fournie à l'élève par du personnel de soutien et de l'aide de nature pédagogique.

Tableau 105. Nature de l'appui à l'élève mis en application par l'école, selon des parents d'EHDAA et des EHDAA

Type d'appui	Mesures mises en application	Nombre (et %) de parents d'EHDAA qui l'ont dit (n=177 de 50 écoles dans 16 comm. scol.)	Nombre (et %) d'EHDAA qui l'ont dit (n=52 de 25 écoles dans 10 comm. scol.)
1. Services professionnels	Orthopédagogie : une fois par semaine ou plusieurs fois par semaine ou selon le besoin; rencontre individuelle ou en petit groupe	53 (23,9%)	23 (44,2%)
	Consultation en psychologie : régulièrement ou ponctuellement au besoin	22 (12,4%)	2 (3,9%)
	Orthophonie : une fois par semaine ou selon la disponibilité de l'orthophoniste	22 (12,4%)	0
	Psychoéducation : consultation sporadique ou rencontres individuelles régulières	20 (11,3%)	7 (13,5%)
	Ergothérapie : dans des écoles spéciales	8 (4,5%)	0
	Interprétation en langue des signes : présence constante de l'interprète gestuel-le qui peut aussi prendre des notes pour l'élève malentendant	2 (1,1%)	3 (5,7%)
	Intervention d'un-e travailleur-euse social-e	1 (0,6%)	0
2. Assistance par du personnel de soutien	Éducation spécialisée : une à deux rencontres par semaine du ou de la TES ou au besoin, ou soutien direct donné par un-e «*integration aid*» ou un-e TES en classe, pour le suivi des comportements en classe et pendant les pauses ou pour travailler du «*contenu difficile*»	43 (24,3%)	18 (34,6%)
	Accompagnement général: en classe et-ou hors de la classe (pauses), notamment dans les déplacements de l'élève, le plus souvent par des préposés-es	10 (5,7%)	1 (1,9%)
3. Aide de nature pédagogique	Rôle particulier de l'enseignant-e : application des recommandations inscrites au plan d'intervention; adaptations pédagogiques de l'enseignement en fonction des objectifs et du besoin de l'élève et adaptation du matériel pédagogique et de l'évaluation des apprentissages; aide individuelle à l'élève pendant l'enseignement et-ou dans la préparation des examens; temps d'encadrement individuel supplémentaire; contacts avec les parents pour les informer et les aider à consolider les apprentissages faits à l'école; suivi assidu des devoirs, etc.	68 (38,4%)	10 (19,2%)

Tableau 105-SUITE. Appui mis en application par l'école pour l'élève, selon des parents d'EHDAA et des EHDAA

Type d'appui	Mesures mises en application	Nombre (et %) de parents d'EHDAA qui l'ont dit (n=177 de 50 écoles dans 16 comm. scol.)	Nombre (et %) d'EHDAA qui l'ont dit (n=52 de 25 écoles dans 10 comm. scol.)
3. Aide de nature pédagogique (suite)	Aide aux devoirs : le plus souvent : 3 soirs par semaine	20 (11,3%)	4 (7,7%)
	Aide par l'enseignant-e-ressource : principalement pour un soutien en français (ou anglais) et en mathématiques, en individuel mais plus fréquemment en petit groupe de 4 à 6 élèves, parfois ponctuellement à la demande de l'élève qui éprouve quelques difficultés	19 (10,7%)	2 (3,9%)
	Périodes de récupération pédagogique	13 (7,3%)	10 (19,2%)
	Tutorat individuel	3 (1,7%)	0
	Participation à un projet particulier : par exemple projet d'aide en lecture	3 (1,7%)	0
Autres	Adaptation de l'environnement : classe réduite à peu d'élèves, deux enseignants-es titulaires dans la classe, présence du TES en classe, classe de cheminement particulier, etc.	16 (9,0%)	0
	Signature par les parents de la feuille de route de l'élève	0	5 (9,6%)

La satisfaction des parents d'EHDAA vis-à-vis des mesures d'appui mises en application est relativement modérée dans l'ensemble. En effet, toujours en 2007, lorsque 198 parents d'EHDAA de l'échantillon ont précisé leur degré de satisfaction à cet égard sur une échelle allant de 0 à 4, la moyenne obtenue a été de 2,58 (écart-type 1,2). Un parent sur cinq s'est dit insatisfait ou peu satisfait (20,2% de réponses 0 et 1) et son enfant se trouve en très grande majorité dans une école primaire ou secondaire, mais 59,6% se sont dits très ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4) et leurs enfants sont dans des écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales.

Parmi les EHDAA, 117 ont précisé leur niveau de satisfaction envers les mesures d'appui dont ils bénéficient, sur l'échelle de 0 à 4 (illustrée par des dessins, au besoin). La moyenne est de 2,99 (écart-type 0,8), ce qui indique une tendance à être très satisfaits, donc plus que les parents d'EHDAA (2,58). Certains (6%) se disent insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1) et sont dans des écoles primaires ou secondaires, mais 83,0% se montrent très ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4) et ils sont dans des écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales.

Les PNE et autres non-enseignants-es sont directement impliqués dans les mesures d'appui à l'élève. Ceux de l'échantillon (n=50 dans 50 écoles de 16 commissions scolaires) ont répondu en 2007 à une question sur leur niveau de satisfaction envers les mesures d'appui qui s'appliquent à l'EHDAA dans les écoles où ils se trouvent. La moyenne obtenue est de 2,28 sur 4 (écart-type 1,0), ce qui indique un niveau de satisfaction passablement modéré ou tiède et inférieur à celui des parents d'EHDAA (2,58) et des EHDAA (2,99). Parmi les PNE et autres non-enseignants-es, 18% se montrent insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1) et ils travaillent dans des écoles primaires et secondaires, alors que 48% sont très ou totalement satisfaits de ces mesures (réponses 3 et 4) et travaillent dans des écoles primaires, secondaires ou spéciales.

La moyenne de satisfaction générale à l'endroit de l'application du plan d'intervention de l'élève est modérée-forte (parents d'EHDAA, EHDAA, PNE et autres non-enseignants-es : 2,67 sur 4 et écart-type 1,1), mais au moins une conclusion s'impose à la lumière des résultats qui viennent d'être présentés concernant la satisfaction. Dans les écoles primaires-secondaires et spéciales, le niveau de satisfaction tend à être plus élevé chez une proportion plus grande de parents d'EHDAA, d'EHDAA et de PNE ou autres non-enseignants-es, que dans les écoles primaires et secondaires.

iv) Phase d'évaluation et de suivi

Selon les responsables de l'adaptation scolaire interrogés en 2004, deux (2) commissions scolaires, sur les 19 de l'échantillon, étaient impliquées dans une forme d'évaluation des plans d'intervention produits par leurs écoles. Elle consistait parfois en une simple lecture des plans d'intervention faite par la personne responsable de l'adaptation scolaire et en suivis effectués au besoin auprès des directions d'école. Des rencontres pouvaient aussi être plus systématiquement organisées avec la direction de certaines écoles ciblées pour discuter des difficultés rencontrées dans le processus et prendre connaissance de quelques-uns des plans d'intervention.

En 2007, la notion d'évaluation paraissait confuse dans les propos d'une grande partie des répondants qui ont fourni l'information sur l'évaluation du plan d'intervention et sur le suivi qui lui est donné. En effet, dans les entrevues individuelles menées auprès des directions d'écoles (n=41 d'autant d'écoles dans 16 commissions scolaires) et auprès des parents d'EHDAA (n=89 de 39 écoles dans 15 commissions scolaires), beaucoup s'en tenaient uniquement à l'évaluation de l'élève lorsqu'ils étaient interrogés sur l'évaluation du plan d'intervention (son rendement académique, son évolution, sa conduite, les changements dans ses besoins, etc.). Plusieurs utilisaient le terme de «*suivi*» pour parler, en fait, de l'évaluation. Une partie d'entre eux employaient toutefois le terme de «*révision*» et d'évaluation, désignant ainsi plus directement la phase d'évaluation et de suivi.

Dans les propos des répondants (directions d'école et parents confondus), rien ne permet de décrire précisément le processus-même d'évaluation, excepté que ce sont surtout le contenu et la mise en application du plan d'intervention qui sont évalués et que, le cas échéant, le suivi consiste à leur apporter les changements nécessaires. Trois (3) directions d'école ont mentionné qu'à leur école, cette évaluation consistait à examiner le plan d'intervention élaboré l'année précédente pour identifier «*ce qui sera conservé et ce qui sera éliminé*»; ou encore, à l'occasion du transfert du dossier de l'élève du primaire vers le secondaire, le plan d'intervention produit au primaire est présenté aux intervenants-es du secondaire, un bilan de la situation de l'élève est effectué, le parent est rencontré et la décision est prise de poursuivre l'application du plan d'intervention ou d'en modifier les aspects moins efficaces.

Lorsqu'il est question de la manière de faire l'évaluation et le suivi des plans d'intervention, c'est généralement la tenue des rencontres qui est principalement mentionnée. Ces rencontres de l'équipe

du plan d'intervention ou de la «*table des services complémentaires*» sont précédées de plusieurs étapes informelles : des observations rapportées par l'enseignant-e ou par un-e PNE ou d'autres intervenants-es ou des discussions du cas de l'élève entre intervenants-es ou de ceux-ci avec la direction d'école, les parents ou l'élève. Signalons au passage que certaines directions d'école laissent entendre que la somme de travail requise pour réaliser l'évaluation et en faire le suivi est très considérable. Voici deux exemples des commentaires recueillis à ce sujet.

> *- Les services que l'élève reçoit ne sont pas tous consignés dans le plan d'intervention. On met l'emphase sur l'action. Le temps que ça nous prendrait pour écrire tout ça, c'est du temps qui ne serait pas accordé à l'élève.*
>
> *- Le temps alloué par la commission scolaire pour la libération des enseignants n'est vraiment pas suffisant pour faire tout le travail qu'exigent les plans d'intervntion.*

Les rencontres d'évaluation et de suivi du plan d'intervention sont généralement planifiées au moment de produire celui-ci et se tiennent plus tard pendant l'année scolaire. Leur fréquence varie selon les élèves en cause, mais aussi selon les écoles. En effet, dans les écoles de 35 directions d'école qui en ont fait mention, les rencontres d'évaluation de l'ensemble des plans d'intervention se tiennent trois fois ou plus par année (13 écoles), deux fois par année, au milieu et à la fin de l'année scolaire (4 écoles), une fois annuellement (10 écoles), à la fin de chaque étape scolaire, notamment à la remise des bulletins scolaires (6 écoles) ou à tous les mois (2 écoles). D'autres rencontres ont aussi lieu entre-temps si «*l'élève fonctionne moins bien*».

Généralement, les directions d'école mentionnent que le parent assiste à la rencontre d'évaluation sur le plan d'intervention de son enfant. Il se peut aussi qu'il soit contacté par téléphone pour en discuter, ou par écrit pour prendre connaissance de l'information ou pour y réagir (message dans l'agenda de l'élève, lettre, courriel, «*progress report*», portfolio de l'élève, etc.). Selon les dires de 84 parents d'EHDAA qui ont fourni l'information à ce sujet en entrevue individuelle, ces rencontres à l'école pour l'évaluation du plan d'intervention de leur enfant portent généralement sur la poursuite et la réussite des objectifs du plan d'intervention, ainsi que sur l'efficacité des moyens mis en œuvre, en plus de se pencher sur l'élève lui-même. Ces parents mentionnent qu'elles ont lieu à l'occasion de la remise du bulletin de l'enfant et prennent alors la forme d'une discussion avec l'enseignant-e parfois accompagné-e d'un-e autre intervenant-e (19 parents de 15 écoles dans 9 commissions scolaires). Elles peuvent aussi avoir lieu deux à trois fois par année, en réunion plus formelle avec les membres de l'équipe-école qui s'occupent du plan d'intervention de l'enfant (34

parents de 15 écoles dans 11 commissions scolaires). Des parents ont mentionné qu'il n'y avait eu qu'une seule rencontre annuelle à cet effet (7 parents de 6 écoles dans 6 commissions scolaires). Plus rarement, d'autres ont parlé d'échanges mensuels (1 parent) et même hebdomadaires (1 parent) entre intervenants-es et parents ou de rencontres bi-hebdomadaires (1 parent).

Les ajustements apportés au plan d'intervention après son élaboration constituent un indicateur comme quoi un suivi a été effectué. Nous avons donc demandé aux directions d'école et aux parents d'EHDAA, mais aussi aux EHDAA en mesure de fournir une réponse à ce sujet, si des ajustements ou des changements avaient été apportés au plan d'intervention après sa production.

Sur 174 parents d'EHDAA, près des deux tiers ont répondu par l'affirmative (65,5%), et sur 147 EHDAA, un peu plus de la moitié (51,7%), alors que 27,6% des parents et 21,8% des EHDAA indiquaient que ce n'était pas le cas et les autres, qu'ils ne le savaient pas. Une partie des ajustements rapportés par une centaine de parents d'EHDAA ont été faits aux objectifs (n=36) : ce sont des ajouts, des priorités accordées à certains objectifs ou leur découpage et leur échelonnage («*micro-objectifs gradués*»). Une autre partie des ajustements décrits par les parents se rapporte aux moyens (n=28) : ajout ou modification, plus de services, plus d'aide. D'autres modifications sont reliées à l'identification des besoins de l'élève ou à leur hiérarchisation (n=28). Quelques parents ont souligné que des ajustements ont été effectués suite à leur demande (n=5). Certains ont signalé qu'après l'ajustement du plan d'intervention de leur enfant, ils ne constataient aucune différence dans les faits (n=9). Notons au passage que certains parents ont dit qu'en réalité, les moyens prévus dans le plan d'intervention de leur enfant n'étaient que partiellement mis en application.

Parmi les parents d'EHDAA qui disaient qu'après la production du plan d'intervention, aucun ajustement ne lui avait été apporté, plusieurs ont affirmé que ce n'était pas nécessaire d'en effectuer (n=37). Quelques-uns, par contre, ont déclaré qu'il aurait été nécessaire d'ajuster le contenu dans son ensemble, ou encore les objectifs, l'identification des besoins de l'élève ou les moyens annoncés dans le plan d'intervention (n=4).

Enfin, il ressort des propos des directions d'école que des ajustements sont effectués lorsque la situation de l'élève le demande (n=45 dans autant d'écoles de 16 commissions scolaires). En général, ces ajustements ont lieu surtout à la fin des étapes scolaires, mais leur fréquence varie selon

les élèves : le plan d'intervention peut rester tel quel pendant toute l'année scolaire tandis que dans certains cas, il peut être modifié au besoin et de manière importante à trois ou quatre reprises pendant l'année. De tels ajustements sont plus fréquents pour les élèves qui ont une «*feuille de route*» ou pour ceux qui ont des problèmes de comportement.

La participation de l'élève

L'information obtenue en 2007 des directions d'école révèle que l'élève fait partie de l'équipe du plan d'intervention dans 28 écoles (57% des écoles), soit 18 écoles primaires, six (6) secondaires et quatre (4) écoles spéciales. Selon leurs propos, sa participation reste plutôt occasionnelle dans certaines écoles et son degré d'implication est très variable. Or, nous avons demandé aux EHDAA qui pouvaient répondre en connaissance de cause, s'ils avaient participé à la production de leur propre plan d'intervention. Parmi ces EHDAA (n=148), les trois quarts ont répondu par l'affirmative (75,7%) et les autres, qu'ils n'y avaient pas participé. Nous leur avons aussi demandé s'ils avaient pris part, sous une forme ou une autre, aux modifications apportées au plan d'intervention après sa date de production. Sur 89 EHDAA qui ont répondu, les trois quarts (75,9%) ont été impliqués, les autres disant ne pas y avoir participé.

Au sujet de la participation des EHDAA au processus entourant leur plan d'intervention, des membres des groupes d'intervenants-es des *focus groups* réalisés en 2004 ont mentionné que, dès la deuxième ou la troisième année du primaire, les élèves devraient être «*autour de la table au même titre que leurs parents*» et qu'au secondaire, il importe que l'élève «*participe aux décisions, parce que c'est de son avenir* [qu'] *il s'agit*». Il faudrait néanmoins tenir compte des résultats reliés à l'indicateur précédent (indicateur 55) : sur 488 EHDAA à qui s'adressaient des questions sur le sujet, plus de la moitié (soit 275) ne savaient pas ce qu'est un plan d'intervention, même en leur expliquant les situations concrètes où ils peuvent en avoir eu connaissance. Ces élèves se répartissent entre les écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales. Sur les 213 qui disaient savoir ce dont il s'agit, près des deux tiers (64,7%) ignoraient s'ils avaient ou non un plan d'intervention. Il faut donc en conclure que beaucoup d'EHDAA sont peu conscients du processus entourant leur plan d'intervention. Selon une partie des directions d'école, ceux qui y participent sont les EHDAA dont les capacités le permettent et principalement des élèves dont les problèmes ou les difficultés sont de nature comportementale et, généralement, les plus âgés, notamment au primaire (élèves de 4è, 5è ou 6è années).

La participation des parents

Le tableau 106 présente une synthèse des informations obtenues en 2004 des responsables de l'adaptation scolaire sur la participation des parents au processus entourant le plan d'intervention. Selon les informations qu'ils ont alors fournies, la majorité d'entre eux trouvait que leur propre commission scolaire énonce clairement l'orientation suivante dans sa politique en matière d'adaptation scolaire : les parents de l'élève sont fortement encouragés à participer à l'élaboration de son plan d'intervention.

Les résultats de l'analyse de la documentation pertinente fournie en 2004 par 17 des 19 commissions scolaires le confirment. La documentation de cinq (5) commissions scolaires mentionnait, en effet, que les parents d'EHDAA participent à l'élaboration et à l'application du plan d'intervention (phases 1, 2 et 3, figure 36); ils participent aussi à l'évaluation, selon celle de six (6) commissions scolaires et au suivi, selon celle de quatre (4) commissions scolaires (phase 4, figure 36).

Dans dix (10) commissions scolaires sur les 19 de l'échantillon, les responsables de l'adaptation scolaire rencontrés en 2004 ont mentionné que les parents se doivent de participer au plan d'intervention de leur enfant. Dans deux (2) autres, les responsables de l'adaptation scolaire vont plus loin en mentionnant qu'il s'agit d'un devoir d'inviter les parents et de les informer des modalités du plan d'intervention. Dans une (1) autre commission scolaire, le responsable de l'adaptation scolaire mentionne que, sans miser nécessairement sur l'obligation de la participation des parents au processus entourant le plan d'intervention, on demande à ce que les parents y soient activement impliqués. Dans deux (2) commissions scolaires, on souhaite que les parents participent, mais sans que ce soit indispensable, car le plan d'intervention se fera, que les parents s'y impliquent ou non. C'est tout le contraire dans une (1) autre commission scolaire : le responsable interrogé a mentionné qu'aucun plan d'intervention n'était mis sur pied sans l'implication des parents dans son élaboration et son application.

Dans les 19 groupes de discussion tenus en 2004 avec les intervenants-es, certains ont souligné la difficulté d'impliquer les parents dans le processus. À titre d'exemple, voici ce qu'a dit l'un deux : «*On insiste beaucoup sur les plans d'intervention, pour la participation parentale. Des fois, il faut leur tirer les oreilles pour qu'ils viennent s'asseoir, leur payer un taxi, aller les chercher…*».

Tableau 106. Résumé des réponses des responsables de l'adaptation scolaire dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004, sur la participation des parents au processus entourant le plan d'intervention

Résumé	Nombre de com. scol. sur les 19
Cette orientation est présentée et est très précise dans la politique locale : les parents doivent participer au plan d'intervention.	10
On a l'obligation d'inviter les parents et de les informer des modalités du plan d'intervention.	2
Dans la politique locale, on demande que le parent soit actif; il est un partenaire.	2
Il est souhaitable que les parents participent, mais ce n'est pas indispensable.	2
Aucun plan d'intervention n'est mis sur pied si les parents ne s'y impliquent pas.	1
Il faut inclure le parent plus rapidement dans tout le processus du plan d'intervention : de l'élaboration à la signature.	1
Lors de l'évaluation de l'EHDAA, il faut prévoir la participation des parents.	1
Lors de la révision du plan d'intervention, un rapport de l'évolution de l'élève est envoyé, à la maison, aux parents.	1

L'implication des parents a été confirmée par ceux-ci, entre autres par ceux des groupes de discussion de neuf (9) des commissions scolaires de l'échantillon en 2004. Leur participation commence dès l'élaboration du plan d'intervention et se poursuit dans les suites à lui donner. Par exemple, certains mentionnaient ceci.

> - *Le plan d'intervention (...) c'est ce qu'ils font à l'école (...) ce qu'ils travaillent avec notre enfant, ce que nous, on doit faire aussi pour travailler sur le même chemin qu'eux (...) C'est de ça dont on parle quand on dit qu'on est impliqués. On fait avec nos enfants les exercices qu'on nous demande de faire.*
>
> - *Dans les plans d'intervention, (...) on a été bien impliqués, les deux parents, tout le temps. Je pense qu'il y a un (...) paquet de parents qui sont en train de passer à côté de ça.*

En 2007, à l'occasion des entrevues individuelles, des questions ont été posées aux directions d'école et aux parents d'EHDAA sur la participation des parents à la démarche entourant le plan d'intervention de leur enfant. Sur 142 parents qui ont donné cette information, 80,3% ont répondu qu'ils avaient effectivement participé à la démarche (41 écoles dans 16 commissions scolaires). Sur 46 directions d'école qui ont répondu (d'autant d'écoles de 16 commissions scolaires), 42 ont affirmé que les parents y prenaient part (91,3%). Lorsque nous avons demandé aux parents d'EHDAA s'ils avaient participé à la phase de production, en tant que telle, du plan d'intervention de leur enfant, sur les 179 qui pouvaient fournir une réponse en connaissance de cause, près des trois quarts ont répondu par l'affirmative (73,2%), les autres disant ne pas y avoir participé. Sur 84 parents qui pouvaient fournir l'information sur leur participation à l'évaluation et au suivi effectués par la suite, les trois quarts (75,0%) ont mentionné avoir eu des rencontres à l'école dans ce but.

La nature de cette participation des parents varie en fonction des phases du processus et de l'école impliquée. Les deux premières phases de la démarche (synthèse et production, figure 36) donnent lieu à trois principales modalités de participation des parents, selon les propos recueillis en 2004 auprès des représentants des commissions scolaires: les parents prennent simplement connaissance du canevas du plan d'intervention déjà fait; les parents donnent leur approbation au plan d'intervention complet proposé afin de le réaliser; les parents prennent part, avec l'équipe-école, à toute la production du plan d'intervention. Des intervenants-es membres des groupes de discussion tenus en 2004 confirment ces modalités. Voici des exemples des propos qu'ils ont tenus.

> - *Le plan arrive à la maison et leur est présenté* [aux parents]; *il est déjà tout fait.*
>
> - *J'envoie une feuille à la maison et je demande de sortir les objectifs en réflexion avec les enfants à la maison, de sorte qu'eux arrivent préparés.*
>
> - *Quand ils viennent aux rencontres sur le plan d'intervention, en général ce n'est pas tout prêt d'avance et je demande beaucoup l'opinion des parents.*

Les résultats des entrevues individuelles menées en 2007 dans 46 écoles de 16 commissions scolaires auprès de 142 parents d'EHDAA et 46 directions d'école, permettent de préciser les modalités de participation des parents. Aux deux premières phases de la démarche (synthèse et production, figure 36), ils discutent de la situation de leur enfant, de ses forces, ses limites, ses besoins ou ses problèmes; ils fournissent des explications sur les problèmes de l'enfant, sur son fonctionnement et son comportement; ils suggèrent des objectifs ou approuvent ceux proposés par l'équipe-école. À la phase d'application (figure 36) du plan d'intervention, les parents participent en posant des questions, en commentant les objectifs visés ou les stratégies employées, en signant régulièrement une feuille de route, en mettant en œuvre, au domicile, les recommandations de l'école ou en rencontrant les intervenants-es pour faire le point. Enfin, les parents participent à la phase d'évaluation et de suivi (figure 36) par leurs commentaires, leurs suggestions, leurs questions, etc. et en signant le plan d'intervention pour indiquer leur approbation. Cela ressort autant des résultats des *focus groups* de 2004 tenus avec les parents d'EHDAA que des entrevues menées en 2007 auprès des directions d'école et des parents d'EHDAA de l'échantillon.

La qualité du contenu de 385 plans d'intervention des EHDAA de l'échantillon

Afin d'étudier la qualité de leur contenu, 385 plans d'intervention des EHDAA de l'échantillon ont été examinés, dont neuf sur dix sont le plan d'intervention initial, c'est-à-dire le seul qui ait été fait pour l'élève depuis son entrée à l'école (90,1%), alors que les autres ont été précédés d'autres plans d'intervention (par exemple : à l'école précédente fréquentée par l'élève). Parmi les 385 plans d'intervention, 53,5% sont ceux d'EHDAA des écoles primaires de l'échantillon, 33,8%, d'EHDAA des écoles secondaires, 6,5% des écoles primaires-secondaires et 6,2% des écoles spéciales.

La production de 71,7% de ces plans d'intervention a été complétée durant l'année scolaire 2006-2007. Les autres ont été produits l'année précédente (8,1%) ou dans les années antérieures (14,0%). Sur les 385 plans d'intervention, 5,5% ne comportent aucune signature. Parmi les 364 qui sont signés, la signature de l'élève apparaît dans 75,8% d'entre eux, sans celle de son ou ses parents dans 31,6% des plans d'intervention ou avec celle-ci dans 44,2% des cas; la signature du parent sans celle de l'élève apparaît dans 3,0% des plans d'intervention signés.

Le contenu des 385 plans d'intervention a été analysé sous une variété d'angles énumérés dans la première colonne du tableau 107. Une échelle d'appréciation a été établie pour la plupart de ces angles, de manière à attribuer une cote d'appréciation (de 0 à 3 ou de 0 à 2) à chacun des plans d'intervention. Une cote de 3 sur 3 (ou de 2 sur 2) ne signifie pas nécessairement que le plan d'intervention soit meilleur ou idéal, mais qu'il correspond davantage que les autres aux conditions énoncées dans la deuxième colonne du tableau 107. L'utilisation d'une échelle de cotes d'appréciation permet de calculer une moyenne afin de donner une idée du niveau de qualité du contenu des 385 plans d'intervention en fonction des angles sous lesquels il a été examiné.

Le profil général qui s'en dégage quant à la qualité d'ensemble (moyenne à chacun des items 1 à 10 du tableau 107) est montré à la figure 37 qui met en évidence les points forts et les points faibles collectifs du contenu des 385 plans d'intervention. Ses plus grandes forces résident dans la présentation des objectifs et des moyens d'appui à l'élève (items 4 et 5). Les points les plus faibles se situent dans la mention des résultats obtenus par la mise en œuvre des moyens, des ajustements apportés en cours de route au plan d'intervention, des résultats attendus et des modalités d'évaluation du plan d'intervention (items 7 à 10). L'exposé des difficultés ou handicaps de l'élève, de ses forces et capacités, de ses besoins prioritaires et des ressources impliquées (items 1, 2, 3 et 6) se situe à mi-chemin entre les points forts et faibles du contenu des plans d'intervention examinés.

Parmi les 385 plans d'intervention, 14,5% paraissent de faible ampleur; ils sont succincts (une page ou moins) et comportent peu d'informations (cote 0 à l'item 13 du tableau 107). À l'opposé, 15,8% sont d'ampleur considérable (5 pages ou plus) ; ils donnent beaucoup d'explications, présentent plusieurs détails (cote 2 à l'item 13 du tableau 107). La majorité des plans d'intervention se situe entre ces deux pôles, soit 69,6% des plans d'intervention (cote 1 à l'item 13 du tableau 107).

La structure d'ensemble et la clarté du contenu de ces plans d'intervention ont aussi été examinées. Elles sont assez variables, selon les résultats présentés à l'item 14 du tableau 107. D'une part, plus du quart des plans d'intervention, soit 27,0%, paraissent désorganisés et manquer de clarté, sont relativement incompréhensibles ou avares d'informations et leurs éléments ne semblent pas reliés logiquement. D'autre part, plus du tiers des plans d'intervention, soit 36,6%, sont bien organisés et structurés, ils sont clairs, comportent suffisamment d'informations explicites et précises, ils sont compréhensibles et leurs éléments sont logiquement reliés entre eux. La qualité de la structure et de la clarté générales des autres plans d'intervention, soit 36,4% se situe entre les deux.

Tableau 107. Analyse des plans d'intervention de 385 EHDAA de l'échantillon

Angles de l'examen et cotes		Nombre de PI* dont c'est le cas	% de PI dont c'est le cas	Moyenne *(et écart-type)*
1) Le PI indique les difficultés ou handicaps de l'élève	0 : Non	147	38,2%	1,12 *(0,3)*
	1 : Oui, mais très succinctement ou très vaguement (quelques mots)	93	24,2%	
	2 : Oui, avec quelques détails ou explications ou précisions (quelques phrases)	95	24,7%	
	3 : Oui, en détail, ou avec beaucoup d'explications et de précisions	50	13,0%	
2) Le PI indique les forces ou capacités de l'élève	0 : Non	76	19,7%	1,54 *(1,0)*
	1 : Oui, mais très succinctement ou très vaguement	77	20,0%	
	2 : Oui, avec quelques détails ou explications ou précisions	179	46,5%	
	3 : Oui, en détail ou avec beaucoup d'explications et de précisions	53	13,8%	
3) LE PI indique les besoins** particuliers prioritaires de l'élève	0 : Non	73	19,0%	1,54 *(0,9)*
	1 : Oui, mais très succinctement ou très vaguement	55	14,3%	
	2 : Oui, avec quelques détails ou explications ou précisions	233	60,5%	
	3 : Oui, en détail, ou avec beaucoup d'explications et de précisions	24	6,2%	
4) Le PI indique les objectifs (buts ou cibles) prioritaires	0 : Non	8	2,1%	1,93 *(0,6)*
	1 : Oui, mais objectifs vagues et-ou légers et-ou éloignés par rapport aux besoins et difficultés ou handicaps de l'élève	56	14,5%	
	2 : Oui, objectifs considérables (nombreux, importants) et-ou pertinents par rapport aux besoins et difficultés ou handicaps de l'élève	276	71,7%	
	3 : Oui, objectifs très considérables (ambitieux, nombreux, importants) et-ou très pertinents par rapport aux besoins et difficultés ou handicaps de l'élève	45	11,7%	
5) Le PI indique les moyens (ou mesures, manières de faire ou stratégies) prévus pour l'appui ou l'aide à l'élève	0 : Non	5	1,3%	2,02 *(0,6)*
	1 : Oui, mais moyens vagues et-ou légers et-ou éloignés par rapport aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	47	12,2%	
	2 : Oui, moyens suffisants (en nombre, en importance), et-ou pertinents par rapport aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	268	69,6%	
	3 : Oui, moyens très considérables (ambitieux, nombreux, importants) et-ou très pertinents par rapport aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	65	16,9%	

* PI : plan d'intervention

** Partant de la situation actuelle (forces et difficultés ou handicap de l'élève), les principaux besoins à combler sont mentionnés, un besoin étant ici l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée (ce qu'on veut qu'elle soit).

Tableau 107-SUITE. Analyse des plans d'intervention de 385 EHDAA de l'échantillon

Angles de l'examen et cotes		Nombre de PI* dont c'est le cas	% de PI dont c'est le cas	Moyenne *(et écart-type)*
6) Le PI indique les ressources matérielles, financières ou humaines prévues pour l'appui ou l'aide à l'élève	0 : Non	85	22,1%	1,51 *(0,9)*
	1 : Oui, mais indications vagues et-ou ressources éloignées et-ou peu pertinentes et-ou peu suffisantes par rapport aux moyens indiqués et-ou par rapport aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	34	8,8%	
	2 : Oui, et indications claires des ressources, et-ou ressources pertinentes et-ou importantes par rapport aux moyens indiqués et-ou par rapport aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	252	65,5%	
	3 : Oui, et indications très claires et précises, et-ou ressources très considérables (nombreuses, longue durée) et-ou tout à fait pertinentes par rapport aux moyens indiqués et-ou par rapport aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	14	3,6%	
7) Le PI indique les résultats ou effets espérés ou attendus de la mise en œuvre des moyens ou mesures indiquées dans le PI	0 : Non	350	90,9%	0,17 *(0,6)*
	1 : Oui, mais indications vagues et-ou peu pertinentes par rapport aux moyens indiqués ou aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	4	1,0%	
	2 : Oui, et indications claires et-ou pertinentes par rapport aux moyens indiqués ou aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	31	8,1%	
	3 : Oui, et indications très claires et tout à fait pertinentes par rapport aux moyens indiqués ou aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	0	0	
8) Le PI indique les modalités d'évaluation de la mise en œuvre ou de l'application du PI	0 : Non	377	97,9%	0,03 *(0,2)*
	1 : Oui, mais indications vagues et-ou peu pertinentes par rapport aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui à l'élève et-ou aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	4	1,0%	
	2 : Oui, et indications claires et-ou pertinentes par rapport aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui à l'élève et-ou aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	4	1,0%	
	3 : Oui, et indications très claires et-ou tout à fait pertinentes par rapport aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui à l'élève et-ou aux besoins et-ou difficultés ou handicaps de l'élève	0	0	
9) Le PI indique les résultats de la mise en œuvre ou de l'application ou des recommandations de cette évaluation	0 : Non	269	69,9%	0,47 *(0,8)*
	1 : Oui, mais indications vagues et-ou peu pertinentes par rapport aux modalités d'évaluation et-ou aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui et-ou aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	60	15,6%	
	2: Oui, et indications claires et-ou pertinentes par rapport aux modalités d'évaluation et-ou aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui et-ou aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	46	11,9%	
	3 : Oui, et indications très claires et-ou tout à fait pertinentes par rapport aux modalités d'évaluation et-ou aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui et-ou aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	10	2,6%	

Tableau 107-SUITE. Analyse des plans d'intervention de 385 EHDAA de l'échantillon

Angles de l'examen et cotes		Nombre de PI* dont c'est le cas	% de PI dont c'est le cas	Moyenne *(et écart-type)*
10) Le PI indique les ajustements (modifications) apportés à ce PI	0 : Non	289	75,1%	0,36 *(0,7)*
	1 : Oui, mais indications vagues et-ou peu pertinentes par rapport aux modalités d'évaluation et-ou aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui à l'élève et-ou aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	56	14,5%	
	2 : Oui, et indications claires et-ou pertinentes par rapport aux modalités d'évaluation et-ou aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui à l'élève et-ou aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	39	10,1%	
	3 : Oui, et indications très claires et-ou tout à fait pertinentes par rapport aux modalités d'évaluation et-ou aux résultats attendus et-ou aux moyens d'appui à l'élève et-ou aux besoins ou difficultés ou handicaps de l'élève	1	0,3%	
11) Le PI indique les dates prévues (échéanciers) pour la suite des événements ou une ou des rencontres futures	0 : Non	228	59,2%	------
	1 : Oui	157	40,8%	
12) Date de production du PI (dates des signatures)	0 : janvier 2007 ou après	68	17,7%	-----
	1 : juin à décembre 2006	208	54,0%	
	2 : janvier à juin 2006	31	8,1%	
	3 : avant janvier 2006	54	14,0%	
	Sans date ou date illisible	24	6,2%	
13) Ampleur du PI	0 : succinct, léger, une page ou moins, très synthétique, peu d'information	56	14,5%	1,01 sur 2 *(0,6)*
	1 : ampleur moyenne, 2 à 4 pages, quelques explications, quelques détails	268	69,6%	
	2 : de grande ampleur, 5 pages ou plus, beaucoup d'explications, beaucoup de détails	61	15,8%	
14) Structure et clarté du PI	0 : PI désorganisé, structure et-ou volume et-ou clarté du contenu faibles, fouillis, peu d'informations ou peu compréhensibles ou imprécises, et on voit mal la logique d'ensemble et les liens entre les éléments	104	27,0%	1,10 sur 2 *(0,8)*
	1 : PI un peu organisé mais structure ou volume ou clarté moyennement bons, un peu plus d'information, PI compréhensible, plus de précision, on saisit la logique d'ensemble ou les liens entre les éléments	140	36,4%	
	2 : PI organisé, structure ou volume ou clarté du contenu très bons, information suffisante, explicite, compréhensible, précise, bonne logique d'ensemble et les liens entre les éléments sont corrects	141	36,6%	

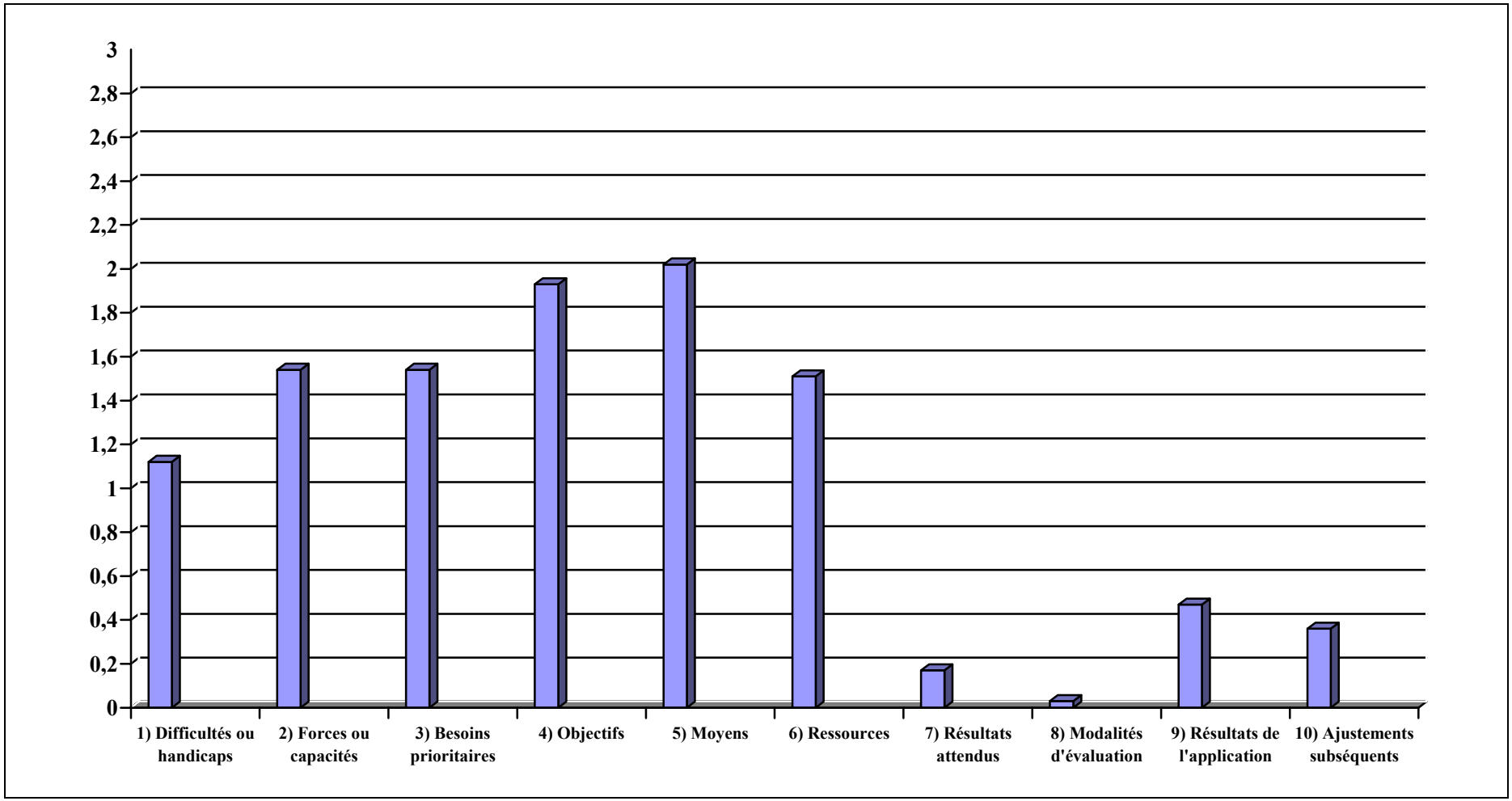


Figure 37. Profil de qualité du contenu de 385 plans d'intervention des EHDAA de l'échantillon

Des analyses exploratoires supplémentaires ont été effectuées afin de vérifier si le niveau des cotes obtenues par les plans d'intervention était relié au type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale)[275]. Cela s'est avéré statistiquement significatif pour la plupart des facettes examinées, seulement les trois suivantes étant indépendantes du type d'école (tableau 107), à savoir : des indications fournies ou non sur les dates prévues pour les rencontres subséquentes (item 11), sur les modalités d'évaluation de l'application du plan d'intervention (item 8) et sur les ajustements effectués en cours de route au plan d'intervention. Pour les autres aspects, les liens statistiquement significatifs avec le type d'école sont les suivants.

Toutes proportions gardées,

- les **difficultés et handicaps** de l'élève ont tendance à être peu ou pas signalés dans les plans d'intervention d'une proportion plus élevée d'écoles spéciales et d'écoles primaires-secondaires que dans ceux des deux autres types d'école (item 1);
- les **forces et les capacités** de l'élève tendent à être peu signalées ou à ne pas l'être dans les plans d'intervention d'une proportion plus grande d'écoles primaires-secondaires que dans ceux des autres types d'écoles, et à être le plus signalées dans ceux d'une proportion plus élevée d'écoles spéciales que d'autres types d'école (item 2);
- les **besoins prioritaires** de l'élève ont tendance à être davantage et mieux décrits dans une proportion plus élevée de plans d'intervention des écoles spéciales que dans ceux des autres types d'école et à l'être moins, dans une plus grande proportion de plans d'intervention des écoles primaires que dans ceux des autres types d'école (item 3);
- les **objectifs** tendent à être plus nombreux et plus pertinents dans les plans d'intervention d'une proportion plus élevée d'écoles primaires-secondaires que dans ceux des autres types d'école et à l'être moins, dans une plus grande proportion de ceux des écoles secondaires que dans ceux des autres types d'école (item 4);
- les **moyens** d'aider l'élève, tels qu'ils sont mentionnés dans le plan d'intervention, ont tendance à être plus nombreux ou plus considérables et plus pertinents dans une proportion plus grande de plans d'intervention des écoles spéciales et primaires-secondaires que dans ceux des deux autres types d'école (item 5);

275. Tests de chi carré effectué item par item, entre les fréquences par cote à chaque item au tableau 107 et celles des plans d'intervention par type d'école. Les résultats des $p<0,05$ significatifs obtenus vont de 0,000 à 0,03.

- les **ressources** impliquées par les moyens d'aider l'élève, telles qu'elles sont mentionnées dans le plan d'intervention, ont tendance à être plus nombreuses ou plus considérables et plus pertinentes dans une plus grande proportion de plans d'intervention des écoles spéciales que dans ceux des autres types d'école et à l'être moins, dans une proportion plus élevée de ceux des écoles secondaires et primaires-secondaires que ceux des autres types d'école (item 6);
- les **résultats attendus** de la mise en œuvre sont peu mentionnés ou ne le sont pas dans une proportion plus grande de plans d'intervention des écoles primaires-secondaires que dans ceux des autres types d'école; ils sont plus clairement formulés et plus pertinents dans une proportion plus élevée de plans d'intervention des écoles primaires et spéciales que dans ceux des deux autres types d'école (item 7);
- les **résultats d'évaluation de l'application** du plan d'intervention et les recommandations en découlant tendent à être indiqués plus clairement et à être plus pertinents dans une proportion plus élevée de plans d'intervention des écoles primaires que dans ceux des autres types d'école; ils ont tendance à n'être que peu ou pas clairs et peu ou pas pertinents dans une proportion plus faible de plans d'intervention des écoles primaires que dans ceux des autres types d'école (item 9);
- selon la **date des signatures**, les plans d'intervention ont tendance à être plus **récents** dans une proportion plus élevée d'écoles primaires-secondaires que dans les autres types d'école et à l'être moins dans une proportion plus grande d'écoles secondaires que d'autres types d'école (item 12);
- l'**ampleur** du plan d'intervention a tendance à être faible dans une proportion plus élevée de plans d'intervention des écoles primaires-secondaires que dans ceux des autres types d'école et à être plus considérable dans ceux des écoles spéciales que ceux des autres types d'écoles (item 13);
- la **structure et la clarté** du plan d'intervention ont tendance à être meilleures dans une proportion plus élevée de plans d'intervention des écoles spéciales que dans ceux des autres types d'école (item 14).

En somme…

Le tour d'horizon exigé par l'indicateur 56 au sujet du plan d'intervention a d'abord permis de présenter les résultats obtenus sur les mécanismes d'identification des EHDAA et de catégorisation

de leurs difficultés ou handicaps, comme démarche préliminaire essentielle en vue de produire le plan d'intervention. Ensuite, les résultats sur l'équipe qui effectue la démarche entourant le plan d'intervention ont montré que sa composition varie sensiblement d'un milieu scolaire à l'autre.

Une démarche en quatre temps entourant le plan d'intervention a aussi été dégagée d'une partie des résultats. En regard de sa phase d'application, trois types d'appui donnés à l'élève sont ressortis des résultats, à savoir des services professionnels, une assistance par du personnel de soutien et de l'aide de nature pédagogique. Puis, les résultats ont permis d'établir le niveau de satisfaction à leur endroit : mitigé dans le cas des PNE et autres non-enseignants-es, plutôt moyen dans le cas des parents d'EHDAA et plus élevé dans celui des EHDAA. Pour la phase d'évaluation et de suivi identifiée dans la démarche entourant le plan d'intervention, les résultats ont montré que les procédés employés sont surtout des observations et des discussions et la principale modalité de réalisation, des rencontres et des échanges d'informations et de commentaires entre les membres de l'équipe du plan d'intervention incluant le plus souvent les parents. Les résultats ont aussi permis de constater que dans la majorité des cas, des ajustements sont apportés au plan d'intervention après sa production, ce qui est un indice du suivi effectué.

Une partie des résultats a aussi mis en lumière la nature et le niveau de participation des parents et des élèves aux différentes phases de la démarche entourant le plan d'intervention. En majorité, parents et élèves concernés sont impliqués dans une partie de la démarche ou dans son ensemble.

Finalement, l'analyse de 385 plans d'intervention a mis au jour les forces et les faiblesses collectives de leur contenu. Il en est entre autres ressorti que les objectifs et les moyens prévus pour aider l'élève constituent les points les plus forts du contenu de ces plans d'intervention.

Indicateur 57) Nature des mesures prévues pour suivre l'élève dans son cheminement scolaire et professionnel (par exemple, portfolio)

Les résultats reliés à l'indicateur 57 permettent de décrire les moyens mis en oeuvre pour suivre l'élève dans son cheminement scolaire et professionnel. Ils proviennent des données recueillies à l'occasion des entrevues individuelles de 131 répondants. Ce sont des enseignants-es (n=82) et des directions d'école (n=49) de 52 écoles de l'échantillon réparties dans 16 commissions scolaires.

Lorsqu'ils ont été interrogés sur les moyens d'effectuer le suivi du cheminement scolaire (et-ou professionnel) de l'élève, beaucoup d'enseignants-es et de directions d'école ont fait référence à la «*connaissance de l'élève*», de ses forces, de ses faiblesses, à l'attention accordée aux travaux scolaires de l'élève et aux résultats de l'évaluation de ses apprentissages. L'élément fondamental qui se dégage le plus est que le suivi de l'élève et, en particulier, de son cheminement scolaire, est avant tout l'«*affaire de l'enseignant-e*». Il implique aussi les parents et se fait alors au moyen de rencontres à l'école environ deux fois par année ou à toutes les étapes scolaires ou encore, par des communications téléphoniques ou écrites.

Des moyens plus concrets et les instruments de suivi du cheminement de l'élève ressortent aussi des propos tenus par les répondants. Par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés, ce sont : le portfolio, le bulletin scolaire, le dossier et l'agenda scolaires de l'élève, la concertation de l'équipe-école, le plan d'intervention, des interventions ponctuelles, le plan de travail ou plan d'action ou la feuille de route, l'observation en classe et le cahier de stage. Ils sont explicités au tableau 108 en distinguant les aspects qui s'appliquent à l'ensemble des élèves et ceux qui sont plus particuliers aux EHDAA.

Indicateur 58) Types de voies de formation disponibles et accessibles aux EHDAA

Dans un questionnaire à réponses écrites, les directions d'école concernées (n=12) ont énuméré les voies de formation ainsi que d'autres parcours dans leur école pour la scolarisation au secondaire des EHDAA, outre les voies «du régulier». L'analyse a permis d'identifier six (6) voies de formation:

- l'insertion sociale et la préparation au marché du travail (ISPJ et ISPMT);
- des programmes spéciaux pour des EHDAA présentant une déficience;
- la préparation à la poursuite des études à l'éducation des adultes;
- l'éducation des adultes;
- la formation professionnelle;
- l'exploration professionnelle.

Tableau 108. Moyens ou instruments pour le suivi du cheminement scolaire et professionnel de l'élève, selon les enseignants-es et les directions d'école interrogés

Moyens ou outils pour le suivi du cheminement de l'ensemble des élèves	Nombre de répondants (n=131)	Nombre d'écoles (n=52)	Nombre de com. scolaires (n=16)	Spécifiquement pour les EHDAA
1) Le portfolio - portrait du cheminement de l'élève, il contient le plus de traces possible de ses accomplissements et de son évolution, parfois (1 école) informatisé; - en général, il change à chaque cycle d'études ou il conserve les documents de la première et de la dernière étape du cycle précédent; - divisé par matière scolaire, il est un recueil des travaux de l'élève par étape, ce qui montre sa progression en fonction des objectifs ; dans la plupart des cas, c'est l'enseignant-e qui choisit les travaux et les évaluations qui y figurent; - dans plusieurs écoles, il est montré aux parents à chaque fin d'étape; - en particulier au secondaire : parfois, son portfolio suit l'élève de la 1ère à la 5e secondaire (1 école); parfois (3 écoles), certains élèves seulement ont un portfolio; lorsqu'il existe, il comprend aussi les comptes rendus des rencontres de l'élève avec divers intervenants-es, mais sans les informations confidentielles.	81	42	16	- il montre le profil complet de l'élève, son évolution, les objectifs atteints; il permet à l'élève de présenter lui-même à ses pairs ses acquis et ses «*bons coups*»; - des enseignants-es y insèrent plus de travaux bien réussis ou préférés par l'élève; - dans le cas d'EHDAA non-voyants, il est traduit du braille en écriture ordinaire afin que les parents puissent en prendre connaissance.
2) Le bulletin scolaire - il est produit par les enseignants-es aux différentes étapes scolaires; il se peut qu'il y en ait aussi entre les étapes; - dans certaines écoles, il est aussi examiné par la direction de l'école qui y inscrit des commentaires; - il révèle «*l'historique scolaire*» ou présente un «*bilan final*».	69	43	16	- en école spéciale, les bulletins ne sont pas «*standardisés*» car les exigences varient d'un élève à l'autre; - le bulletin est adapté (3 écoles), il est fait avec un PNE; chaque étape est discutée et évaluée; - le bulletin comporte des annotations qui précisent les apprentissages accomplis.
3) Le dossier scolaire et l'agenda - en général, l'école trace un portrait académique sous forme de «*grille*», notamment pour les élèves qui éprouvent des difficultés; - plusieurs enseignants-es mentionnent tenir un dossier scolaire sous la forme d'un «*cahier de bord*», un «*bilan*», un «*cahier d'encadrement*» quotidien que les parents signent aux 3 semaines, ou un relevé mensuel des défis que l'élève surmonte ou non et de ceux qui s'ajoutent, un «*dossier d'apprentissage*» contenant les travaux et les évaluations de l'élève et signés par les parents à chaque semaine, un «*agenda*» de l'élève, etc.; des notes y sont consignées par l'enseignant-e qui indique les difficultés rencontrées, les objectifs atteints, la progression académique, ce que l'élève doit travailler, les moyens pris par l'enseignant-e, etc.	64	50	16	- peut prendre la forme d'un «*cahier de résultats*» ou d'un «*cartable*» pour les EHDAA (ou pour chacune des classes de l'école spéciale); - cela comprend des annotations de l'enseignant-e, les objectifs à atteindre dans un temps donné, les progrès, l'évolution, les problèmes (de comportement, devoirs non faits, absences au secondaire), etc.; - *l'agenda* de l'élève : très utilisé dans les écoles spéciales et les classes spéciales des écoles ordinaires, les enseignants-es et les PNE y consignent leurs commentaires.

Tableau 108-SUITE. Moyens ou instruments pour le suivi du cheminement scolaire et professionnel de l'élève, selon les enseignants-es et les directions d'école interrogés

Moyens ou outils pour le suivi du cheminement de l'ensemble des élèves	Nombre de répon-dants (n=131)	Nombre d'écoles (n=52)	Nombre de com. scolaires (n=16)	Spécifiquement pour les EHDAA
4) La concertation de l'équipe-école - rencontres entre intervenants-es de l'école, en comité ou en groupe de travail à la fin des étapes scolaires ou mensuellement pour faire des études de cas pour tous les élèves qui ont des besoins particuliers, ou rencontres informelles pour discuter du cheminement des élèves; - les intervenants-es peuvent être la direction d'école, les enseignants-es, les PNE, etc.	58	36	12	- rencontres obligatoires de l'équipe-école, mensuelles ou plusieurs fois par année et rencontres régulières entre enseignants-es; - rencontres autour du plan d'intervention, qui comprennent le bilan du cheminement de l'élève et les ajustements à apporter.
5) Le plan d'intervention	47	40	16	- outil essentiel, privilégié qui permet aussi de consigner les recommandations pour l'année suivante et, «*avec le non redoublement*», d'inscrire aussi «*ce qui n'est pas acquis chez l'élève*»; - dans certaines écoles, l'évaluation du cheminement scolaire basée sur les objectifs du plan d'intervention, est remise aux parents 4 à 8 fois par année avec le bulletin; - dans certaines écoles, le suivi au moyen du plan d'intervention est effectué par un-e PNE (souvent l'orthopédagogue).
6) Des interventions ponctuelles - rencontres des élèves en situation d'échec, avec l'enseignant-e-ressource, l'enseignant-e et-ou la direction; communication téléphonique avec le parent de cet élève; - rencontres au milieu ou à la fin de l'année de la direction avec les intervenants-es pour discuter du cheminement scolaire de chaque élève à des fins de classement ou pour situer l'élève sur les «*échelles de compétences*».	11	9	5	- rencontres pour évaluer le classement, décider du changement de classe ou d'école, ou de l'intégration en classe ordinaire, pour établir le «*bilan fonctionnel*» de l'élève.
7) Le plan de travail, le plan d'action ou la feuille de route	8	7	7	- le plan de travail sert à la direction d'école et à l'orthopédagogue, avec le bilan orthopégogique; il prend la forme d'un compte rendu semblable à un mini-bulletin mensuel ou à toutes les deux étapes; il peut servir à informer les parents; - sur la feuille de route, «*tout est consigné*» et le parent doit la signer au jour le jour.

Tableau 108-SUITE. Moyens ou instruments pour le suivi du cheminement scolaire et professionnel de l'élève, selon les enseignants-es et les directions d'école interrogés

Moyens ou outils pour le suivi du cheminement de l'ensemble des élèves	Nombre de répon-dants (n=131)	Nombre d'écoles (n=52)	Nombre de com. scolaires (n=16)	Spécifiquement pour les EHDAA
8) L'observation - l'observation en classe permet de constituer un «*portrait de classe*» dès le préscolaire; c'est un document dans lequel l'enseignant-e identifie les élèves qui paraissent avoir de la difficulté et le type de difficulté ou toute autre observation qui permet de signaler des élèves à risque et de mettre au point l'évaluation des difficultés et des besoins de l'élève.	5	5	2	------
9) Le cahier de stage - il relate les tâches accomplies et l'attitude ou les comportements en milieu de stage.	2	2	2	-----

Les directions d'école ont également signalé d'autres parcours, dont :

- le cheminement particulier temporaire ou continu;
- le programme TEACCH;
- la classe-ressource.

Selon ce qu'ont mentionné les directions d'école concernées, les modalités de regroupement des EHDAA se basent sur des points en commun, comme:

- des déficiences moyennes;
- des difficultés graves d'apprentissage;
- des troubles envahissants du développement;
- être âgé de 16 ans et cumuler au moins deux années de retard scolaire;
- des troubles ou difficultés de langage;
- selon un «*custom schedule for therapy*» (un horaire personnalisé de thérapie);
- un besoin de mise à niveau.

Indicateur 59) Nature des mesures prises pour préparer la transition entre l'école et la vie active des EHDAA

À l'occasion des entrevues individuelles réalisées auprès des parents d'EHDAA, des EHDAA, des enseignants-es et des directions d'école, ceux que cela concernait plus directement ont répondu à des questions sur les mesures prises pour préparer la transition des EHDAA de l'école à la vie active, comme le demande l'indicateur 59. Peu ont pu fournir cette information, à savoir 26 répondants dans 12 écoles de sept (7) commissions scolaires. Ce sont 12 directions d'école, huit (8) enseignants-es, deux (2) parents d'EHDAA et deux (2) EHDAA. Le petit nombre de répondants reflète la faible proportion d'EHDAA à qui ces mesures s'appliquent, comme le montrera plus loin la présentation d'autres résultats.

La synthèse des informations recueillies apparaît au tableau 109. Il en ressort que les mesures de transition entre l'école et la vie active rapportées par les 26 répondants se divisent en deux grandes catégories : la préparation à la vie en général et la préparation au travail. L'une et l'autre sont effectuées dans le cadre de programmes ou de cours spécifiques et de stages ; elles impliquent des

Tableau 109. Synthèse des mesures de transition des EHDAA de l'école à la vie active, selon les répondants concernés (directions d'école, parents d'EHDAA, enseignants-es et EHDAA)

Catégorie	Principales mesures pour la transition de l'école à la vie active	
Préparation à la vie en général	Programmes et cours	- Les élèves reçoivent un cours sur les habiletés de base (*life skills*) pour vivre en société. - Les élèves suivent le programme Défis en déficience intellectuelle; il vise l'autonomie dans la vie quotidienne et dans le travail.
	Stages	- Dans un programme de transition vers la vie active, l'élève fait un «*mini-stage à l'interne*» dans l'école, il y accomplit de petites tâches dans le but «*d'exploiter au maximum les apprentissages*» pour les «*utiliser dans la vie et peut-être dans un travail*».
	Apprentissages spécifiques	- L'enseignant-e enseigne des notions de cuisine, de gestion de l'argent ou la production d'un budget personnel, comment s'y prendre pour louer un appartement, signer un bail, entretenir un appartement, prendre les transports en commun, faire des emplettes, etc. - Il y a aussi des activités de développement des habiletés manuelles susceptibles d'être appliquées dans un travail éventuel.
Préparation au travail	Programmes et cours	- L'élève suit un programme axé sur le développement de l'employabilité : insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ), insertion sociale et préparation au monde du travail (ISPMT), ou un volet d'alternance étude-travail ou d'acheminement vers la formation professionnelle. - Dans un programme d'initiation aux métiers, l'élève peut suivre des cours de cuisine, de couture, de travail du bois, etc. - L'élève suit le cours d'éducation au choix de carrière.
	Stages	- Dans le cadre de son programme, l'élève fait un stage en milieu de travail. - Afin de se préparer à un stage en milieu de travail, l'élève peut faire un «*stage interne*» à l'école ou au centre administratif de la commission scolaire. - Dans certaines écoles, l'élève peut faire un ou des «*stages d'un jour*» sur une base volontaire afin de prendre connaissance des «*métiers possibles pour lui*». - Dans le volet alternance stage-études, «*ce qui est visé, c'est l'intégration sociale*».
	Apprentissages spécifiques	- L'enseignant-e enseigne à l'élève à respecter les règles et à répondre aux demandes, à faire un curriculum vitae, à faire une recherche d'emplois, à se présenter convenablement à une entrevue de sélection, à s'adresser à la clientèle, à gérer des projets simples, etc.
	Aide à l'insertion en emploi	- L'élève rencontre l'intervenant-e de Carrefour-Emploi qui fait le lien avec les milieux de travail et qui sert de référence pour l'élève.
	Orientation professionnelle	- L'élève rencontre un-e conseiller-ère en orientation ou le responsable du projet «L'école orientante», pour recevoir de l'information à propos du marché du travail en vue de faire des choix en fonction de ses capacités et compétences ainsi que de ses intérêts.
Appui des intervenants-es		- L'élève est aidé dans son cheminement vers la vie active par différents-es intervenants-es : travailleur-euse social-e, TES, psychoéducateur-trice, enseignant-e, etc.
Plan d'intervention		- Le plan d'intervention de l'élève devient un plan de transition qui indique les objectifs et les moyens mis en œuvre pour sa transition de l'école vers la vie active.

apprentissages particuliers effectués au sein des activités de formation. Dans le cas de la préparation au travail, il s'y greffe des rencontres d'orientation professionnelle et une aide à l'insertion au travail. L'élève recevra aussi l'appui des intervenants-es qui le côtoient (par exemple, travailleur-euse social-e, TES, psychoéducateur-trice, etc.). Enfin, le plan d'intervention de l'élève présentera les objectifs et les mesures de transition à mettre en œuvre.

Indicateur 60) Satisfaction des EHDAA et de leurs parents quant aux mesures prises pour préparer la transition entre l'école et la vie active des EHDAA

Une question sur la satisfaction envers les mesures de transition de l'EHDAA de l'école vers la vie active a été adressée aux parents d'EHDAA et aux EHDAA concernés dans l'échantillon. Ils devaient indiquer leur degré de satisfaction sur une échelle allant de 0 : pas du tout, à 4 : complètement satisfaits. Les réponses valides ont été obtenues d'un seul des rares parents dont l'enfant a bénéficié de ces mesures et de cinq (5) EHDAA qui en ont bénéficié. Afin de respecter nos engagements déontologiques, la réponse du parent ne sera pas présentée séparément.

La moyenne obtenue est de 2,17 (écart-type 0,8), soit presqu'au milieu de l'échelle de réponse. Cela reflète un niveau de satisfaction modéré.

Indicateur 61) % des EHDAA bénéficiant d'une mesure de transition entre l'école et la vie active

Nous avons demandé aux directions d'école concernées (n=12), à l'aide d'un questionnaire à réponses écrites, le nombre d'EHDAA qui, dans leur école, bénéficiaient d'une mesure de transition entre l'école et la vie active, en vue d'établir des pourcentages. Les résultats généraux sont que 10,5% des EHDAA sont dans ce cas. Toutefois, le pourcentage par école varie énormément : 0% (aucun EHDAA ne bénéficie de ces mesures) dans trois (3) écoles; de 1 à 10% des EHDAA dans six (6) écoles; 20% et plus des EHDAA dans trois (3) écoles.

Dans le même questionnaire, les 12 directions d'écoles secondaires ont aussi inscrit le nombre d'EHDAA sur le point de terminer. Ceci a permis d'établir la proportion (en pourcentage) d'EHDAA finissants qui bénéficiaient de mesures de transition entre l'école et la vie active.

Il s'avère que 65,5% des EHDAA finissants bénéficient de ces mesures. Cependant, le pourcentage varie considérablement d'une école à l'autre. Il est de 0% dans deux (2) écoles, 10% dans une (1) école, entre 30% et 50% dans deux (2) écoles, entre 75% et 90% dans deux (2) écoles et 100% dans six (6) écoles.

Indicateur 62) Répartition des EHDAA dans les diverses voies de formation

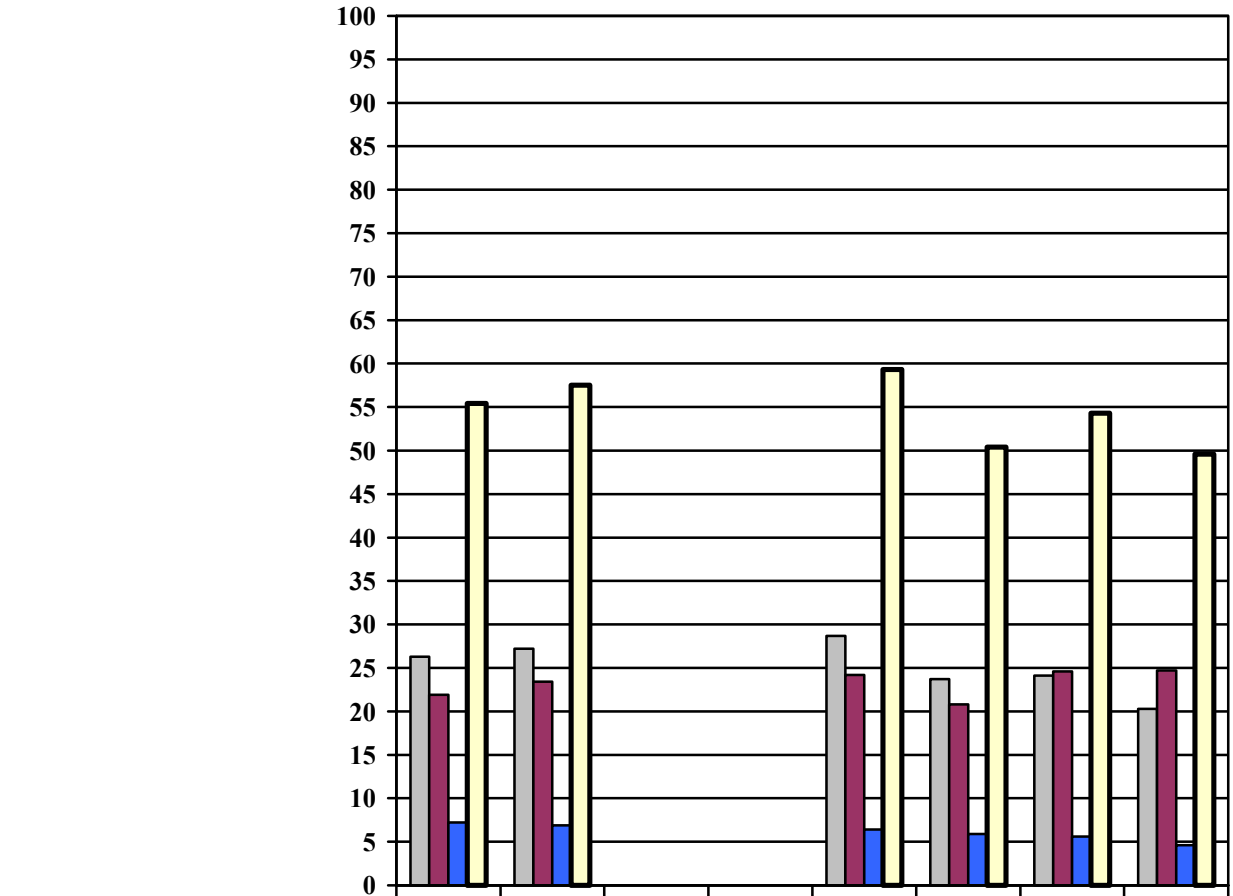
Les résultats reliés à l'indicateur 62 le sont aussi à l'indicateur 58. Ce dernier a en effet entraîné l'identification d'un éventail de voies de formation et d'autres parcours scolaires à partir de l'information obtenue des directions d'école concernées. La présentation des résultats sur la répartition des EHDAA dans les voies de formation et les autres parcours identifiés au niveau des écoles est toutefois précédée de ceux qui se dégagent des données provenant de la base de données de la DCS du MELS. Ces dernières permettent de montrer comment les EHDAA des 19 commissions scolaires de l'échantillon se répartissent entre le cheminement particulier de type temporaire et de type continu, ainsi que dans la voie de formation qu'est l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ). Ces résultats ont été présentés dans un rapport d'étape précédent mais depuis, des corrections leur ont été apportées, les données de 2005-2006 se sont ajoutées et le format du tableau a changé pour contenir plus de détails.

Ces résultats apparaissent au tableau 110. Il en ressort d'abord que bon an, mal an, autour de 10% des élèves du secondaire des 19 commissions scolaires de l'échantillon sont en cheminement particulier temporaire ou continu et en insertion socioprofessionnelle ou ISPJ (de 9,5% à 10,3% selon l'année au tableau 110), ce qui représente de 49,6% à 59,3% des EHDAA du secondaire selon les années. Ensuite, comme l'illustre la figure 38, la répartition des EHDAA a changé avec le temps.

Tableau 110. Nombre et % d'élèves (EHDAA et autres) scolarisés dans un cheminement particulier temporaire ou continu ou en ISPJ, de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

		1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nombre d'élèves dans les écoles secondaires		149 154	145 443	142 924	141 832	144 789	148 420	152 167	154 405
Nombre d'EHDAA dans les écoles secondaires		25 643	25 213	*3 534**	**19 113*	24 336	28 436	28 487	30 734
Élèves en cheminement particulier temporaire	Nombre	6 839	6 853	7 353	6 944	6 995	6 729	6 872	6 235
	% parmi les élèves du secondaire	4,5%	4,7%	5,1%	4,9%	4,8%	4,5%	4,5%	4,0%
	% parmi les EHDAA du secondaire	26,3%	27,2%	*	*	28,7%	23,7%	24,1%	20,3%
Élèves en cheminement particulier continu	Nombre	5 604	5 905	5 742	6 295	5 884	5 923	7 000	7 563
	% parmi les élèves du secondaire	3,8%	4,1%	4,0%	4,4%	4,1%	4,0%	4,6%	4,9%
	% parmi les EHDAA du secondaire	21,9%	23,4%	*	*	24,2%	20,8%	24,6%	24,7%
Élèves en ISPJ	Nombre	1 840	1 750	1 694	1 810	1 553	1 666	1 587	1 427
	% parmi les élèves du secondaire	1,2%	1,2%	1,2%	1,3%	1,1%	1,1%	1,0%	0,9%
	% parmi les EHDAA du secondaire	7,2%	6,9%	*	*	6,4%	5,9%	5,6%	4,6%
Ensemble : Élèves en cheminement particulier et en ISPJ	Nombre	14 283	14 508	14 789	15 049	14 432	14 318	15 459	15 225
	% parmi les élèves du secondaire	9,5%	10,0%	10,3%	10,6%	10,0%	9,6%	10,1%	9,8%
	% parmi les EHDAA du secondaire	55,4%	57,5%	*	*	59,3%	50,4%	54,3%	49,6%

* Des modifications apportées à la définition des catégories d'EHDAA se sont répercutées sur les nombres d'EHDAA déclarés au MELS en 2000-2001 et 2001-2002; en conséquence, ces chiffres ne sont pas valables ces années-là.



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'EHDAA du secondaire en chem. part. temporaire	26,3	27,2	*	*	28,7	23,7	24,1	20,3
% d'EHDAA du secondaire en chem. part. continu	21,9	23,4	*	*	24,2	20,8	24,6	24,7
% d'EHDAA du secondaire en ISPJ	7,2	6,9	*	*	6,4	5,9	5,6	4,6
% d'EHDAA du secondaire en chem. part. + ISPJ	55,4	57,5	*	*	59,3	50,4	54,3	49,6

Figure 38. Évolution de la répartition des EHDAA du secondaire dans un cheminement particulier temporaire, continu ou en ISPJ, de 1998-1999 à 2005-2006, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

***** Des modifications apportées à la définition des catégories d'EHDAA se sont répercutées sur les nombres d'EHDAA déclarés au MELS en 2000-2001 et 2001-2002; en conséquence, ces chiffres ne sont pas valables ces années-là.

En effet, alors qu'en 1998-1999, le cheminement particulier de type temporaire occupait la première position selon la proportion d'EHDAA qui s'y trouvait (26,3%) et celui de type continu, la deuxième place (21,9% des EHDAA), la situation s'est inversée par la suite. En 2005-2006, le cheminement particulier de type continu se situe au premier rang avec 24,7% des EHDAA et celui de type temporaire, au deuxième avec 20,3% des EHDAA. En comparaison, la proportion d'EHDAA en ISPJ est faible, variant de 4,6% à 7,2% d'EHDAA selon les années (figure 38).

Le pourcentage d'EHDAA du secondaire en cheminement particulier de type temporaire a augmenté jusqu'en 2002-2003, puis il a évolué en dents de scie pour s'établir à 20,3% en 2005-2006. Celui des EHDAA en cheminement particulier de type continu a subi une hausse jusqu'en 2002-2003, puis une baisse en 2003-2004 suivie d'une augmentation l'année suivante pour aboutir à 24,7% en 2005-2006. En ISPJ, ce pourcentage a constamment diminué avec le temps, passant de 7,2% des EHDAA en 1998-1999, à 4,6% en 2005-2006. Quant à la proportion de l'ensemble des EHDAA qui se retrouvent en cheminement particulier et en ISPJ, elle a augmenté de 1998-1999 à 2002-2003 pour évoluer en dents de scie et s'établir finalement à son plus faible niveau en 2005-2006, soit 49,6% des EHDAA du secondaire.

Dans les réponses fournies par écrit par 12 directions d'école concernées dans sept commissions scolaires de l'échantillon (indicateur 58), les voies de formation identifiées étaient les suivantes :

- l'insertion sociale et la préparation au marché du travail (ISPJ et ISPMT);
- des programmes spéciaux pour des EHDAA présentant une déficience;
- la préparation à la poursuite des études à l'éducation des adultes;
- l'éducation des adultes;
- la formation professionnelle;
- l'exploration professionnelle;

Les directions d'école ont aussi identifié différents parcours dont les suivants:

- le cheminement particulier temporaire ou continu;
- le programme TEACCH;
- la classe-ressource.

Parmi les 12 directions d'école, huit (8) ont pu fournir, dans un questionnaire à réponses écrites, l'information nécessaire pour produire les résultats sur la répartition des EHDAA qui se retrouvaient

dans ces voies de formation ou ces autres parcours dans leur école. Dans un premier temps, les directions d'école ont indiqué le nombre total d'élèves (EHDAA et autres) qui s'y trouvaient. En moyenne, il y en avait 132,3 par école, mais leur nombre varie considérablement d'une école à l'autre: aucun (0) dans deux (2) écoles, entre 30 et 50 dans trois (3) écoles, plus de 95 dans trois (3) écoles, pour un total de 1058 élèves. Les directions d'école ont également indiqué le nombre d'EHDAA parmi ces élèves. Au total, il y en avait 990, soit 93,6% du total d'élèves de ces voies de formation et autres parcours. Leur moyenne par école est de 123,8 EHDAA, leur nombre variant beaucoup, lui aussi, d'école en école.

La répartition des EHDAA dans les voies de formation et les parcours identifiés par ces directions d'école est présentée au tableau 111. Comparés aux résultats précédents que nous avons produits pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon (tableau 110 et figure 38), les proportions respectives d'EHDAA en cheminement particulier (temporaire et continu) et en insertion socioprofessionnelle (ISPJ) sont plus élevées dans les résultats obtenus à partir des données consignées par les directions d'école (tableau 111).

Par contre, comme ce fut le cas pour les résultats des 19 commissions scolaires, le pourcentage d'EHDAA en cheminement particulier reste nettement dominant, selon les résultats issus des données fournies par les directions d'école. L'insertion socioprofessionelle et l'insertion au travail occupent ensemble le rang suivant avec 16,3% d'EHDAA parmi les élèves dans ces voies (ou 17,4% parmi les EHDAA dans cette voie), ce qui est nettement supérieur aux pourcentages correspondants pour les 19 commissions scolaires (au tableau 110). Toutefois, ces derniers ne comprenaient que l'ISPJ, tandis que ceux émanant des données fournies par les directions d'école comptent aussi l'ISPMT. Finalement, les autres parcours et voies de formation identifiés dans les réponses des directions d'école accueillent ensemble 16,5% du total des EHDAA de l'ensemble des parcours et voies de formation mentionnés, chacun comptant respectivement 7% ou moins de ces EHDAA (tableau 111).

2.2 Les résultats sur l'adaptation des services mis en parallèle avec le texte de la Politique

Les résultats qui viennent d'être présentés pour le domaine de l'adaptation des services (figure 1, champ des pratiques éducatives) faisaient référence à 12 indicateurs, tous évoqués dans le texte de la

Tableau 111. Répartition des EHDAA dans les voies de formation et les autres parcours identifiés par les directions d'école concernées de l'échantillon

Voies de formation et autres parcours identifiés dans les propos des directions d'écoles concernées		Nombre d'EHDAA	% d'EHDAA par rapport à ceux de l'ensemble des voies et parcours (n=990)	% d'EHDAA par rapport au total d'élèves de l'ensemble des voies et parcours (n=1058)
Voies de formation	1) Insertion sociale et la préparation au marché du travail (ISPJ et ISPMT)	172	17,4%	16,3%
	2) Programmes spéciaux pour des EHDAA présentant une déficience	69	7,0%	6,5%
	3) Exploration professionnelle	18	1,8%	1,7%
	4) Programme de formation professionnelle	15	1,5%	1,4%
	5) Préparation à la poursuite des études à l'éducation des adultes	8	0,8%	0,8%
	6) Éducation des adultes	2	0,2%	0,2%
Autres parcours	1) Cheminement particulier temporaire ou continu	655	66,2%	61,9%
	2) Classe-ressource	32	3,2%	3,0%
	3) Programme TEACCH	19	1,9%	1,8%

Politique de l'adaptation scolaire. Celle-ci comporte en effet des énoncés sur le soutien à l'enseignant-e (indicateurs 51, 52 et 53), l'évaluation des apprentissages (indicateur 54), le plan d'intervention (indicateurs 55 et 56), le suivi accordé au cheminement scolaire de l'élève (indicateur 57), les voies de formation de l'EHDAA au secondaire (indicateurs 58 et 62) et la transition entre l'école et la vie active (indicateur 59, 60 et 61). Voici le parallèle établi entre ces résultats et les énoncés s'y rapportant repérés grâce à l'analyse de contenu de la *Politique*.

i) Le soutien à l'enseignant-e

Le texte de la *Politique* compte plusieurs énoncés sur le soutien offert au personnel enseignant. Nous avons identifié les suivants.

Dans l'«Exposé de la situation» :

(…) en 1996, (…) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait [entre autres] *à la nature du soutien dont le personnel enseignant dispose (…)»* p. 7 (cf. Annexe 2, #19)

Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation [1996]*, on peut lire : «* (…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(…)* [dont] *(…) les enseignants disent n'être (…) ni soutenus.»* p. 8 (cf. Annexe 2, #28)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(…) la direction de l'école (…) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe (…) p. 19 (cf. Annexe 2, #50)

(…) la direction de l'école (…) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour (…) les activités de perfectionnement p. 19 (cf. Annexe 2, #51)

Le personnel enseignant est cependant le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services. (…) Il importe qu'il soit soutenu dans cette tâche et qu'il dispose de conditions facilitant son travail. p. 21 (cf. Annexe 2, #60)

[À propos du] *personnel enseignant (…) La collaboration de ses collègues, notamment celle du personnel spécialisé en adaptation scolaire et du personnel des services complémentaires, peut être précieuse pour l'aider à envisager différents moyens d'aider l'élève à réussir.* p. 21 (cf. Annexe 2, #61)

[À propos de] *la direction de l'école (…) Elle doit adopter des mesures (…), notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel* p. 21 (cf. Annexe 2, #63)

Suite à la page suivante

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action»-SUITE :

Le ministère de l'Éducation (...) doit contribuer à mettre en place les conditions favorisant cette adaptation, notamment en ce qui concerne le temps nécessaire pour la concertation. p. 22 (cf. Annexe 2, #68)

La direction de l'école (...) doit soutenir son personnel pour qu'il mette en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents, notamment en réservant du temps à l'horaire pour des communications régulières avec eux en ce qui concerne le suivi, les progrès ou les difficultés de l'élève. p. 26 (cf. Annexe 2, #81)

La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention. Elle doit (...) mettre en place des conditions favorisant le partage d'expertise. p. 29 (cf. Annexe 2, #98)

Les orientations et voies d'action de la *Politique* désignent le MELS et les directions d'école comme principaux responsables qui doivent donner du soutien à l'enseignant-e en lui offrant des conditions favorables et les moyens nécessaires à l'adaptation de l'enseignement et du matériel didactique, à sa formation continue en adaptation scolaire, mais aussi à l'échange d'informations et à la concertation régulière avec ses pairs, avec le personnel non enseignant et avec les parents des EHDAA. L'un des moyens privilégiés et identifié comme tel dans la *Politique* est le temps accordé à l'enseignant-e sur son horaire de travail pour lui permettre de réaliser ce qui est ainsi attendu de lui ou d'elle. De plus, l'état de situation auquel les deux premières citations font référence signale qu'il y a plus de dix ans, des irritants sérieux et des problèmes persistaient en matière de soutien au personnel enseignant qui œuvre auprès des EHDAA.

Or, les résultats obtenus pour les indicateurs 51, 52 et 53 permettent non seulement une mise à jour de l'état de situation, mais aussi de faire une estimation du chemin parcouru et à parcourir pour que le soutien offert à l'enseignant-e soit optimal. En effet, après en avoir précisé la teneur, les différents types de soutien à l'enseignant-e ont été examinés sous deux angles principaux : l'étendue de leur mise en application dans les écoles et le niveau de satisfaction qu'ils suscitent.

D'abord, il ressort du point de vue des directions d'école que les types de soutien les plus souvent utilisés et les plus répandus dans leurs écoles sont la pondération des EHDAA, les échanges d'information ou d'expertise entre intervenants-es et le matériel pédagogique adapté qui est fourni à l'enseignant-e. Parmi les moins répandus et les moins fréquemment utilisés se retrouvent la libération de temps pour préparer du matériel pédagogique adapté, recevoir de la formation ou pour

la concertation et les échanges entre intervenants-es ou avec les parents d'EHDAA, l'enseignement conjoint (*team teaching)*, la formation continue en adaptation scolaire et le versement d'une compensation financière à l'enseignant-e. Le «coaching» et l'information qu'il ou elle reçoit se situent entre ces deux groupes de mesures les plus et les moins utilisées pour soutenir l'enseignant-e.

La libération de temps et la formation continue en adaptation scolaire ne sont donc pas des mesures de soutien prépondérantes dans la pratique, contrairement à l'importance qu'elles paraîssent revêtir dans la *Politique de l'adaptation scolaire*. Par contre, la concertation et les échanges d'expertises, ainsi que l'utilisation par l'enseignant-e de matériel pédagogique adapté qui lui est fourni, se situent parmi les mesures de soutien les plus importantes dans les milieux scolaires comme dans la *Politique*. Les résultats suggèrent toutefois de nuancer ces constats, car les mesures de soutien les plus utilisées et les plus répandues dans l'ensemble des écoles le sont relativement modérément parmi les enseignants-es. Prenons pour exemple la pondération de l'élève, mesure de soutien qui occupe le premier rang quant à l'importance de son utilisation dans les écoles. Elle est appliquée dans les trois quarts des écoles, selon l'information obtenue des directions d'école (74,5%); mais, un-e peu plus d'un enseignant-e sur cinq que nous avons interrogés à ce sujet affirme en bénéficier (22,7%), tandis que quatre sur cinq comptent un ou des EHDAA dans leur classe (82%). Il est toutefois probable qu'au moins une partie de ces enseignants-es qui ne bénéficient pas de ce type de soutien reçoivent d'autres types de soutien supplémentaires.

Une partie des résultats reliés à l'indicateur 53 donne une bonne idée des irritants ou des problèmes évoqués dans le texte de la *Politique* et fait aussi ressortir des aspects plus satisfaisants. Ces résultats portent sur la satisfaction des enseignants-es envers la concordance entre leurs besoins et les différents types de soutien dont ils bénéficient (ou non).

À cet égard, un type de soutien se détache des autres en suscitant une grande satisfaction parmi le plus d'enseignants-es concernés que nous avons interrogés. Il s'agit de l'enseignement conjoint (2,92 sur une échelle allant de 0 à 4) ou *team teaching,* quoique 7,5% d'entre eux s'en disent insatisfaits ou peu satisfaits par rapport au besoin qu'ils en ont.

Trois types de soutien occupent le second rang des niveaux de satisfaction comme réponse aux besoins de soutien de l'enseignant-e. Ce sont les échanges d'information, d'expertise ou de matériel pédagogique adapté effectués principalement entre intervenants-es (2,49 sur 4), le matériel pédagogique adapté fourni à l'enseignant-e (2,41) et le coaching que l'enseignant-e reçoit (2,38). Ces niveaux de satisfaction sont modérés. Alors que seulement 7,9% des enseignants-es interrogés se disent insatisfaits ou peu satisfaits, par rapport à leurs besoins, des échanges entre intervenants-es, le double (16,3%) l'est du matériel pédagogique adapté fourni à l'enseignant-e et 14,6% le sont du coaching. L'information et la formation continue reçues par l'enseignant-e ainsi que la pondération des EHDAA (le soutien le plus répandu) et le versement d'une compensation financière à l'enseignant-e représentent quatre formes de soutien moyennement satisfaisantes par rapport au besoin qu'en ont les enseignants-es interrogés (de 2,07 à 2,18 sur 4). La proportion d'entre eux qui se disent insatisfaits ou peu satisfaits est d'un-e enseignant-e sur cinq dans le premier cas (19,3%), plus d'un enseignant-e sur quatre dans le second (27,8%) et plus d'un-e sur trois dans les troisième (34,4%) et quatrième cas (37,9%).

La libération de temps est la forme de soutien qui suscite la moins grande satisfaction par rapport au besoin qu'en ressentent les enseignants-es interrogés. Leur niveau de satisfaction est relativement faible à cet égard (1,90 sur 4). Ce soutien est d'ailleurs le seul à engendrer plus d'insatisfaction que de satisfaction (tableau 99); 27,0% des enseignants-es interrogés s'en disent insatisfaits ou peu satisfaits par rapport au besoin qu'ils en ont, alors que 17,9% en sont grandement ou totalement satisfaits. Il y a tout lieu de croire que cela suscite des irritants ou des problèmes parmi ceux dont la *Politique* fait état à propos du soutien à l'enseignant-e. De plus, plusieurs citations extraites de la *Politique* laissent entendre que le temps accordé au personnel enseignant constitue l'une des conditions favorables ou l'un des moyens à privilégier pour le soutenir. Il faut donc conclure des résultats sur la satisfaction que, du point de vue des enseignants-es concernés, la mise en application de ce moyen ne correspond pas bien aux attentes exprimées par la *Politique* à son sujet.

ii) L'adaptation de l'évaluation des apprentissages

Parmi les orientations et les voies d'action de la *Politique de l'adaptation scolaire*, l'évaluation des apprentissages est évoquée comme contribution à la réussite éducative des EHDAA et par la possibilité qu'elle offre de renseigner sur ses progrès, les difficultés qu'il rencontre et ses besoins.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (...)
Pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir, il faut avoir une juste représentation de la situation, des éléments qui favorisent cette réussite et de ceux qui créent des obstacles. L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leurs succès de même que leurs difficultés et leurs besoins. p. 30
(cf. Annexe 2, #100)

Or, les résultats obtenus pour l'indicateur 54 portent sur l'adaptation de l'évaluation des apprentissages à ces fins. Ils ont mis en évidence les adaptations suivantes faites dans leur école dans le cas des directions, ou par eux-mêmes, dans celui des enseignants-es interrogés. Par ordre décroissant du nombre de ces répondants qui les ont mentionnées, ce sont :

1) des exigences moins élevées qui s'appliquent à la tâche que l'EHDAA doit accomplir et au niveau de difficulté du contenu évalué;
2) des ajustements apportés aux cibles de l'évaluation en fonction de l' EHDAA et des corrections ainsi que des résultats de l'évaluation modulés de différentes manières;
3) de l'aide fournie à l'EHDAA pendant l'évaluation;
4) plus de temps alloué à l'EHDAA pour faire sa tâche pendant l'évaluation;
5) des modalités d'évaluation de l'EHDAA différentes de celles des autres élèves;
6) un environnement plus propice autour de l'EHDAA pendant qu'il réalise les tâches requises par l'évaluation;
7) du matériel ou des instruments d'évaluation adaptés en fonction de la difficulté ou du handicap de l'EHDAA;
8) une période de préparation préalable de l'EHDAA à l'évaluation, cette préparation ayant lieu à la maison ou en classe.

Ces pratiques «déclarées» d'adaptation de l'évaluation des apprentissages sont plus variées et plus répandues, selon le nombre de répondants qui les ont mentionnées, que ne le sont les pratiques «observées», c'est-à-dire, celles que nous avons pu identifier par l'observation directe en classe. Dans 40% des classes où les observations ont eu lieu, des pratiques d'évaluation ont pu être examinées; beaucoup étaient des évaluations informelles et orales et d'autres, un peu plus formelles (orales ou autres). Le plus souvent, la forme de l'évaluation s'adressant aux EHDAA ou le moyen et la modalité d'évaluation des EHDAA étaient les mêmes que celles destinées aux autres élèves. Il est

arrivé toutefois que la durée, le niveau d'exigences et la sorte d'évaluation diffèrent dans quelques cas, mais dans la majorité des classes où des observations ont été effectuées, il n'y avait pas de variation sur ces plans.

Les conditions d'observation expliquent sans doute la contradiction apparaissant entre les pratiques déclarées et observées. La réalité la plus vraisemblable est probablement à mi-chemin entre les deux. En admettant cela, il faut conclure que la *Politique* et la pratique vont au moins partiellement dans la même direction en ce qui concerne l'adaptation de l'évaluation des apprentissages.

iii) Le plan d'intervention

Les résultats reliés aux indicateurs 55 et 56 portaient sur le plan d'intervention. Il en est abondamment question dans le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire*, vu le nombre considérable d'énoncés que nous y avons repérés sur le sujet.

Dans l'«Exposé de la situation» :

Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation [1996]*, on peut lire :*

«Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration.» (...) p. 8 (cf. Annexe 2, #22)

«(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les plans d'intervention* [qui] *répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent» (...)* p. 8 (cf. Annexe 2, #23)

«(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les< services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus »(...)* p. 8 (cf. Annexe 2, #24)

«(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)* [dont] *les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention destiné à leur enfant».* p. 8 (cf. Annexe 2, #26)

«(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *(...) les enseignants disent n'être ni informés, ni consultés, ni associés (...)»* p. 8 (cf. Annexe 2, #27)

Suite à la page suivante

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

(...) la contribution de la communauté – d'abord celle des parents (...)- doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions. p. 12 (cf. Annexe 2, #32)

L'obligation d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté est maintenue (art. 96.14). Le directeur de l'école doit voir à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informer régulièrement les parents. p. 13 (cf. Annexe 2, #36)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Une fois l'élève inscrit dans une école, la Loi prévoit l'établissement d'un plan d'intervention individuel adapté à ses besoins. p. 23 (cf. Annexe 2, #72)

C'est dans ce plan d'intervention que sera décrit et précisé de quelle façon l'élève recevra des services éducatifs dans son école et quels seront les services d'appui auxquels il a droit. Ce plan d'intervention, établi par la direction de l'école avec l'aide des parents, du personnel touché et de l'élève lui-même, s'il en est capable, doit favoriser la coordination des interventions à effectuer et des services à donner. p. 23 (cf. Annexe 2, #73)

[À propos des parents :] *Leur collaboration pour déterminer les objectifs à poursuivre avec leur enfant et pour suivre de près ses progrès doit être encouragée. (...) il est important plus que jamais de leur faire une place à l'école pour qu'ils apportent leur contribution (...)* p. 25-26 (cf. Annexe 2, #80)

L'engagement exigé des parents d'enfants handicapés ou en difficulté s'avère encore plus grand que celui demandé aux autres parents : ils doivent notamment (...) participer à l'élaboration de son plan d'intervention (...) p. 26 (cf. Annexe 2, #83)

Le plan d'intervention demeure l'outil privilégié pour planifier les interventions devant être effectuées auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Adapté aux besoins de chaque jeune, ce plan doit favoriser la concertation entre les personnes qui offrent des services à ces élèves. De plus, le plan d'intervention doit tenir compte de l'évolution de la situation, permettre de suivre les progrès de l'élève et d'évaluer les résultats des interventions effectuées. (...) Il importe (...) que le milieu scolaire y voie une occasion de concertation et de suivi au regard des services à offrir à l'élève. p. 26 (cf. Annexe 2, #86)

La direction de l'école doit voir à ce que l'élaboration du plan d'intervention représente une occasion privilégiée pour les parents d'un enfant handicapé ou en difficulté de prendre une part active tout le long du processus, notamment au choix des objectifs que l'école et la famille doivent poursuivre à l'égard de l'enfant. p. 26 (cf. Annexe 2, #87)

Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (...)
Pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir, il faut avoir une juste représentation de la situation, des éléments qui favorisent cette réussite et de ceux qui créent des obstacles. L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leurs succès de même que leurs difficultés et leurs besoins. p. 30 (cf. Annexe 2, #100)

Évaluer les progrès des élèves pour ajuster l'intervention. p31. (cf. Annexe 2, #103)

Les résultats reliés à l'indicateur 55 permettent de constater que l'obligation légale d'avoir un plan d'intervention par EHDAA, rappelée à deux reprises dans les citations précédentes, est presqu'entièrement satisfaite pour l'année scolaire 2005-2006, la dernière pour laquelle nous disposions des données nécessaires (tableau 101). Depuis 1998-1999, il y a eu un accroissement de la proportion d'EHDAA qui ont un plan d'intervention déclaré au Ministère. Cette proportion, pour le Québec, s'établissait à 96,1% des EHDAA en 1998-1999 alors qu'en 2005-2006, elle frôlait 100%, soit 99,1% des EHDAA dans l'ensemble des ordres d'enseignement, 99,3% au primaire et 99,2% au secondaire. Au préscolaire, ces pourcentages sont un peu moins élevés; ils ont quand même un peu augmenté avec le temps, passant de 91,7% en 1998-1999 à 92,5% en 2005-2006. Cette proportion moins élevée au préscolaire s'explique davantage par les délais de production du plan d'intervention que par son omission, compte tenu du temps nécessaire pour procéder à l'identification initiale du nouvel élève comme EHDAA et à celle des difficultés ou des handicaps, avant de produire le plan d'intervention en tant que tel.

La démarche présidant à l'identification de l'élève comme EHDAA et à la catégorisation de son handicap ou de sa difficulté a pu être dégagée des résultats obtenus en 2004. Suite à cette démarche préliminaire, le processus qui entoure l'élaboration et la réalisation du plan d'intervention de l'EHDAA peut être enclenché. Les descriptions qu'en ont faites les répondants en 2007 ont mis au jour une démarche en quatre temps, qui comporte (figure 36) :

- une phase de synthèse, qui implique des consultations et des observations, des compilations et des résumés des informations nécessaires pour produire le plan d'intervention de l'élève;
- une phase de production qui, généralement, consiste à concevoir un canevas de base présentant des idées maîtresses, puis, à rédiger une version complète du plan d'intervention, le tout, en faisant les consultations nécessaires;
- une phase de mise en application qui met en branle les moyens et les services annoncés dans le plan d'intervention;
- une phase d'évaluation et de suivi, principalement au moyen d'observations, de consultations et de rencontres prévues, en général, au moment de produire le plan d'intervention, et elles se tiennent une à trois fois par année dans la plupart des écoles de l'échantillon et plus fréquemment dans les autres.

Plusieurs des citations tirées de la *Politique* et mentionnées précédemment font référence à l'implication et à la collaboration des parents dans les différentes phases de cette démarche. La nature de cette participation a d'abord été précisée en 2004 (tableau 106) par les résultats que nous avons obtenus en interrogeant les responsables de l'adaptation scolaire dans les commissions scolaires de l'échantillon, en analysant la documentation de celles-ci, mais aussi en tenant 19 *focus groups* avec des parents d'EHDAA (un groupe par commission scolaire de l'échantillon). Des résultats obtenus en 2007 confirment la nature de cette participation des parents d'EHDAA, qui va de la simple approbation du canevas ou du plan d'intervention complet jusqu'à l'implication directe dans toutes les décisions prises à chacune des phases de la démarche.

De plus, parmi les parents d'EHDAA interrogés en 2007, 80,3% dans 41 écoles de 16 commissions scolaires, affirment avoir participé au processus rattaché au plan d'intervention de leur enfant. Les trois quarts ont collaboré à la phase de production et la même proportion, à celle d'évaluation ou de suivi. Dans la vaste majorité des écoles de l'échantillon, les directions d'école (91,3%) qui ont parlé de l'implication des parents d'EHDAA ont mentionné que dans leur école, ceux-ci participent au processus.

Les résultats obtenus sur l'implication ou la collaboration des parents en regard du plan d'intervention de leur enfant permettent donc d'affirmer que les parents d'EHDAA sont majoritairement impliqués dans la plupart des écoles de l'échantillon. En cela, ces résultats témoignent de l'amélioration de la situation décriée il y a plus de dix ans et dont faisait état le texte de la *Politique*. Il y a donc une bonne concordance entre les souhaits exprimés dans plusieurs citations tirées de la *Politique*, quant à l'implication des parents d'EHDAA par rapport au plan d'intervention de leur enfant, et la réalité vécue dans les écoles de l'échantillon. Il reste néanmoins un bout de chemin à parcourir pour que les parents qui n'ont pas pris part au processus relié au plan d'intervention de leur enfant, soit un sur cinq, y participent.

Certaines citations tirées de la *Politique de l'adaptation scolaire* exprimaient des attentes quant à la participation de l'élève au processus entourant son plan d'intervention, dans la mesure où il en est capable. Or, les résultats obtenus à ce propos auprès des directions d'école ont permis d'établir que dans 57% de leurs écoles, l'EHDAA participait au processus. Cette implication est toutefois variable

et, généralement, elle n'est qu'occasionnelle. Le plus souvent, elle consiste pour l'élève à être rencontré pour livrer de l'information, mais surtout pour prendre connaissance de son plan d'intervention, donner son avis et apposer sa signature, selon l'information obtenue des directions d'école. Parmi les EHDAA de l'échantillon en mesure de répondre en connaissance de cause aux questions sur le sujet, les trois quarts (75,7%) ont affirmé avoir participé à la phase de production du plan d'intervention et autant (75,9%), à celle de l'évaluation et de suivi où des ajustements sont apportés au plan d'intervention.

Il faut donc conclure à une bonne concordance entre les pratiques en milieu scolaire relatives à l'implication de l'EHDAA dans la démarche entourant son plan d'intervention et les éléments de la *Politique de l'adaptation scolaire* qui expriment des souhaits à cet égard. Il reste une certaine proportion d'EHDAA qui n'est pas impliquée dans la démarche (un sur quatre), mais il se peut qu'il s'agisse de ceux qui ne sont pas aptes à y participer.

Parmi les citations présentées précédemment, plusieurs font référence à la concertation entre les parents et les intervenants-es, ou entre ces derniers, et elle se situe à deux niveaux : premièrement, une implication commune des acteurs dans la démarche entourant le plan d'intervention et deuxièmement, des interventions concertées réalisées en conséquence auprès de l'EHDAA par ses parents et ses différents intervenants-es. Les résultats sur la composition de l'équipe du plan d'intervention apportent un éclairage dans le premier cas et ceux sur la mise en application du plan d'intervention renseignent sur la concertation évoquée dans le deuxième cas. La composition de l'équipe du plan d'intervention (au tableau 104) repose généralement sur un trio de base : un-e parent, un-e enseignant-e titulaire de l'élève et un-e PNE qui a affaire à l'élève. Dans la majorité des écoles de l'échantillon, un membre de la direction de l'école se joint à ce noyau de base. Dans plus de la moitié des écoles, l'élève s'y ajoute et dans moins d'écoles, un-e intervenant-e externe concerné-e, l'enseignant-e-ressource ou d'autres intervenants-es qui travaillent auprès de l'EHDAA. Dans plusieurs écoles de l'échantillon, les intervenants-es qui ne sont pas membres de l'équipe du plan d'intervention, mais qui travaillent aussi auprès de l'EHDAA, vont contribuer indirectement à l'élaboration du plan d'intervention par leurs observations et par l'information ou leur avis qu'ils donnent sur l'élève. De plus, dans une partie des écoles, lorsque le plan d'intervention de l'élève est terminé, il est transmis à tous les intervenants-es qui ont affaire à lui, de manière à favoriser la concertation des interventions.

Leur participation conjointe à la démarche entourant le plan d'intervention place donc les membres de l'équipe en situation de se concerter dans la plupart des écoles de l'échantillon. Toutefois, la transmission du plan d'intervention aux autres intervenants-es concernés contribue à la concertation dans une proportion peu élevée d'écoles. Dans leur ensemble, les pratiques favorisant la concertation paraissent donc correspondre modérément aux souhaits exprimés à cet égard dans le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Des citations tirées de la *Politique* laissaient entendre que la mise en application des plans d'intervention faisait grandement défaut quant aux services annoncés et aux ressources humaines spécialisées nécessaires pour les mettre en oeuvre. En contrepartie, cela montre toute l'importance d'une mise en application pleine et entière du plan d'intervention. Parmi les résultats à ce propos, ceux obtenus auprès des parents d'EHDAA permettent d'affirmer que les plans d'intervention de leurs enfants sont en grande majorité mis en application. Alors que 89,9% des parents d'EHDAA qui ont répondu à des questions à ce propos ont affirmé que c'était le cas, seulement 3,4% ont dit que le plan d'intervention de leur enfant n'était pas mis en application, les autres ne le sachant pas (surtout au secondaire). De plus, les trois quarts des directions d'école qui ont fourni l'information ont déclaré que les plans d'intervention étaient totalement ou grandement mis en application dans leur école. Dans les écoles où les plans d'intervention sont moins réalisés, les obstacles rencontrés vont de la méconnaissance des enseignants-es jusqu'au manque de ressources.

Les types d'appui à l'élève annoncés dans son plan d'intervention et mis en œuvre par la suite sont de trois ordres principaux, selon les résultats obtenus à ce sujet (tableau 105) : des services professionnels (orthopédagogie, orthophonie, etc.), une assistance fournie à l'EHDAA par du personnel de soutien (par exemple, TES, préposé-e) et une aide de nature pédagogique (adaptation par l'enseignant-e de sa pédagogie, matériel didactique adapté, etc.). Le niveau de satisfaction face à ces mesures est relativement modéré chez les parents d'EHDAA (moyenne de 2,58 sur une échelle de 0 à 4); un sur cinq (20,2%) se dit d'ailleurs insatisfait ou peu satisfait, alors que 59,6% s'en montrent très ou totalement satisfaits. Les EHDAA ont un niveau de satisfaction un peu plus élevé (2,99); 6% se disent insatisfaits ou peu satisfaits, mais 83,0% s'en montrent très ou totalement satisfaits. Le niveau de satisfaction est plus faible chez les PNE et autres non-enseignants-es impliqués dans ces services (2,28); 18% d'entre eux en sont insatisfaits ou peu satisfaits et 48% trouvent que ces mesures d'appui sont très ou totalement satisfaisantes.

Ces résultats permettent de conclure que la plupart des plans d'intervention sont mis en application dans la majorité des écoles de l'échantillon, totalement ou en grande partie. De plus, les services et l'aide alors fournis à l'EHDAA s'avèrent moyennement satisfaisants. Ces résultats témoignent donc d'une situation meilleure que celle évoquée dans certaines citations tirées de la *Politique* et elle concorde assez bien avec les attentes à l'endroit de la mise en application des plans d'intervention, bien qu'il existe encore un certain écart.

Quelques-unes des citations tirées de la *Politique* et présentées auparavant soulignent l'importance de l'évaluation et du suivi du plan d'intervention et des interventions qui en découlent. Une partie des résultats présentés précédemment portait sur ce sujet.

Des résultats obtenus en 2004 montrent que le centre administratif de deux (2) des 19 commissions scolaires de l'échantillon participait à une forme d'évaluation systématique des plans d'intervention et du processus de leur élaboration dans les écoles. Les résultats produits en 2007 à partir de l'information obtenue des directions d'école et des parents d'EHDAA ont permis de confirmer l'existence d'une phase d'évaluation des plans d'intervention et de la décrire. Il y a donc une certaine concordance entre ces pratiques et les souhaits émis à cet égard dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Enfin, parmi les citations tirées de la *Politique* et présentées auparavant, certaines expriment des attentes quant aux éléments que les plans d'intervention devraient inclure, dont les descriptions des besoins, des difficultés et des capacités de l'élève afin de pouvoir suivre leur évolution, ainsi que les objectifs, les moyens et les services prévus. Or, des résultats présentés précédemment ont permis d'analyser le contenu d'un échantillon de 385 plans d'intervention. Les constations suivantes ont pu en ressortir (tableau 107 et figure 37).

La structure d'ensemble et la clarté du contenu de ces plans d'intervention sont assez variables. Plus du quart (27,0%) paraissent désorganisés et manquent de clarté, ils sont peu compréhensibles, livrent peu d'information et manquent de liens logiques entre leurs éléments; 36,4% sont de qualité moyenne quant à la structure et à la clarté générales de leur contenu, ils comportent plus d'information que les précédents, sont mieux organisés, plus clairs, structurés plus logiquement, mais pourraient donner lieu à des améliorations sur ces points.

Les autres plans d'intervention analysés (36,6%) sont bien organisés et structurés, ils sont clairs, comportent suffisamment d'informations explicites et précises, ils sont compréhensibles et leurs éléments sont logiquement reliés entre eux. Certains plans d'intervention sont minimaux (une page ou moins) et présentent peu d'information, soit 14,5% de ceux analysés. La majorité d'entre eux (69,6%) est d'ampleur moyenne (deux à quatre pages) et présente plus d'information que les précédents. Les autres (15,8%) sont plus considérables (5 pages ou plus) et fournissent beaucoup d'explications et de nombreux détails.

Les objectifs et les moyens pour appuyer l'élève sont des indications essentielles dans les plans d'intervention pour en orienter l'application et, fort heureusement, leur présentation constitue le point fort du contenu des plans d'intervention. La qualité de l'exposé des difficultés ou des handicaps de l'élève, de ses forces et de ses capacités, de ses besoins prioritaires et des ressources impliquées est relativement bonne. Cela concorde bien avec la *Politique* selon certaines des citations présentées auparavant.

Les points les plus faibles des plans d'intervention examinés sont la mention des résultats obtenus lors de la mise en œuvre des moyens d'appui à l'élève et celle des ajustements apportés en cours de route au plan d'intervention, des résultats attendus et des modalités d'évaluation. Cette faiblesse va à l'encontre des attentes exprimées dans la *Politique* sur ces aspects.

iv) Le suivi du cheminement scolaire de l'EHDAA

Les résultats reliés à l'indicateur 57 portaient sur les mesures appliquées dans les écoles pour effectuer le suivi du cheminement scolaire et professionnel de l'élève. L'analyse du texte de la *Politique* a permis de repérer l'énoncé suivant à ce propos.

Dans l'«Exposé de la situation» :
Le cheminement scolaire des jeunes handicapés ou en difficulté devrait être suivi de plus près. p. 9 (Annexe 2, #31)

Divers moyens sont pris par les écoles pour assurer le suivi du cheminement scolaire de l'élève. Les plus fondamentaux qui se dégagent des résultats obtenus pour l'indicateur 57, grâce aux explications

données par des enseignants-es et des directions de 52 écoles, sont de bien connaître l'élève, de porter attention à ses travaux scolaires et aux résultats de ses évaluations et de discuter avec ses parents. Parmi les autres moyens (tableau 108), il faut signaler l'agenda de l'élève, mentionné dans 16 commissions scolaires par les répondants de 50 écoles, le portfolio par ceux de 42 écoles, le bulletin scolaire, par ceux de 43 écoles, le plan d'intervention, par ceux de 40 écoles et, dans 12 commissions scolaires, la concertation de l'équipe-école indiquée par les répondants de 36 écoles.

En majorité, ces moyens et d'autres énumérés dans le tableau 108 s'appliquent autant à l'EHDAA qu'aux autres élèves, mais selon les résultats obtenus, des particularités s'ajoutent dans le cas des EHDAA. Par exemple, le porfolio comporte plus de productions que l'élève a réussies afin de le valoriser; l'agenda de l'EHDAA (ou un cahier d'observation) est très utilisé par les enseignants-es et les PNE pour y inscrire leurs commentaires sur les progrès de l'élève, les obstacles qu'il rencontre, les comportements à améliorer, les devoirs qu'il n'a pas faits ou les réussites qu'il a eues; le bulletin scolaire de l'EHDAA peut être adapté, personnalisé et annoté par les enseignants-es et-ou la direction de l'école pour expliquer les apprentissages réussis; etc. De plus, le plan d'intervention est utilisé pour le suivi du cheminement de l'EHDAA et permet aux intervenants-es de se concerter.

En somme, les moyens mentionnés et les proportions d'écoles où ils sont mis en œuvre permettent de conclure que la plupart des écoles disposent des moyens nécessaires pour assurer le suivi du cheminement scolaire de l'élève en général et de l'EHDAA en particulier. Cela concorde avec les attentes de la *Politique* exprimées dans la citation présentée plus haut.

v) Les voies de formation et d'autres parcours des EHDAA du secondaire

L'analyse de contenu de la *Politique de l'adaptation scolaire* a permis d'en dégager les citations suivantes sur les voies de formation et les autres parcours des EHDAA du secondaire.

Dans l'«Exposé de la situation» :

En 1997-98, 20 118 EHDAA empruntaient un cheminement particulier temporaire (...) et 18 854, un cheminement particulier continu. (...) Pour ce qui est du cheminement particulier temporaire, on trouve un bon pourcentage d'élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage et d'autres ayant un trouble du comportement. Quant au cheminement particulier continu, on trouve surtout des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, une audimutité ou une difficulté grave d'apprentissage (...) ce sont donc les élèves dont les difficultés sont les plus importantes qui poursuivent leurs études en cheminement particulier continu. p. 5

Suite à la page suivante (Annexe 2, #13)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

*Pour que l'élève handicapé ou en difficulté ait plus de chances de se qualifier, il importe que les établissements offrent des cheminements scolaires variés et adaptés aux intérêts et aptitudes de chaque élève, qu'ils favorisent l'accès aux profils de formation existants (...) et qu'ils facilitent le passage entre les voies de formation.*p. 21 (Annexe 2, # 65)

La présente évaluation ne se prêtait ni à étudier la situation par difficulté ou handicap des EHDAA répartis dans les voies de formation au secondaire, ni à vérifier si elles sont adaptées «aux intérêts et aptitudes de chaque élève», «favorisent l'accès aux profils de formation existants» et «facilitent le passage entre les voies de formation», comme le mentionne le texte de la *Politique*. Par contre, les résultats présentés pour les indicateurs 58 et 62 permettent de faire les constatations suivantes à ce propos. Ainsi, environ 10% des élèves du secondaire des 19 commissions scolaires de l'échantillon sont en cheminement particulier de type temporaire ou de type continu et en insertion socioprofessionnelle (ISPJ), soit de 9,5% à 10,3% des élèves selon les années. Ces EHDAA constituent de 49,6% à 59,3% des EHDAA du secondaire, la proportion la plus faible (49,6%) étant en 2005-2006 (tableau 110).

La répartition des EHDAA dans ces parcours et cette voie de formation a changé avec le temps (figure 38). En effet, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon, en 1998-1999, 26,3% des EHDAA du secondaire étaient dans un cheminement particulier de type temporaire et 21,9%, dans celui de type continu, alors que 7,2% étaient en ISPJ; en 2005-2006, les pourcentages en cheminement particulier de type temporaire et en ISPJ ont diminué, se situant respectivement 20,3% et 4,6% des EHDAA du secondaire, mais celui du cheminement de type continu a augmenté pour s'établir à 24,7% des EHDAA du secondaire.

Des résultats reliés aux indicateurs 58 et 62 proviennent de l'information obtenue de directions d'écoles secondaires de l'échantillon réparties dans sept commissions scolaires. Ils ont permis d'identifier les voies de formation et d'autres parcours empruntés par les EHDAA de leurs écoles, ainsi que la proportion d'EHDAA qui y est formée (tableau 111) (indicateur 58), par exemple :

- l'insertion sociale et la préparation au marché du travail (ISPJ, ISPMT);
- des programmes spéciaux pour des EHDAA présentant une déficience;

- la préparation à la poursuite des études à l'éducation des adultes;
- l'éducation des adultes;
- la formation professionnelle;
- l'exploration professionnelle;

et d'autres parcours comme :

- le cheminement particulier temporaire ou continu;
- la classe-ressource;
- le programme TEACCH.

Les données fournies par ces directions d'école ont permis d'établir que 93,6% des élèves formés dans ces voies de formation et les autres parcours sont des EHDAA; leur nombre varie énormément d'école en école. Comparé aux résultats obtenus pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon (tableau 110 et figure 38), le pourcentage d'EHDAA dans les voies de formation et les parcours identifiés par les directions d'école est plus élevé en cheminement particulier (temporaire et continu) et en ISPJ (les directions ajoutent à cette dernière l'initiation au marché du travail ou ISPMT) (tableau 111). Ensemble, ils comptent 83,5% des EHDAA, selon les données fournies par les directions d'école. Toutefois le pourcentage d'EHDAA en cheminement particulier reste prédominant par rapport aux autres parcours et voies de formation.

Force est de constater qu'une grande proportion des EHDAA se retrouve dans les voies de formation et autres parcours du secondaire et parmi ceux-ci, principalement en cheminement particulier. Il faudrait réaliser une évaluation plus approfondie de la situation dans les diverses voies de formation au secondaire pour voir si elle concorde ou non avec les attentes plus précises exprimées par la *Politique de l'adaptation scolaire*, notamment par la deuxième des deux citations mentionnées précédemment à ce sujet.

vi) La transition des EHDAA de l'école à la vie active

Les résultats obtenus pour les indicateurs 59, 60 et 61 portaient sur la transition des EHDAA de l'école à la vie active. Il en est question dans le texte de la *Politique*, mais principalement en fonction de l'entrée sur le marché du travail, comme le montrent les citations suivantes.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(...) certains moments de la vie scolaire sont susceptibles de susciter chez les élèves une plus grande vulnérabilité (...) Il en est ainsi des périodes marquant (...) la transition de l'école au marché du travail (...) p. 19 (Annexe 2, #53)

La préparation au marché du travail, qu'il s'agisse (...) d'un programme d'insertion sociale et professionnelle ou d'autres moyens assurant la transition entre l'école et le marché du travail, devrait faire l'objet d'une attention particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté. Des mesures doivent être prises pour mieux préparer les jeunes au marché du travail. (...) Des progrès en ce sens ont été enregistrés au cours des dernières années. Pensons aux stages effectués par les élèves en difficulté dans le cadre de cheminements particuliers de formation en insertion sociale et professionnelle (...). Beaucoup de travail reste cependant à faire. p. 22 (Annexe 2, #66)

L'information recueillie pour l'indicateur 61 et qui a été obtenue par écrit des directions d'école concernées dans l'échantillon, a fait ressortir que 10,5% des EHDAA des écoles secondaires bénéficient de mesures de transition entre l'école et la vie active, ce qui correspond à 65,5% des EHDAA finissants dans ces écoles. Ces pourcentages varient toutefois beaucoup d'une école à l'autre.

Les résultats obtenus pour l'indicateur 59 (tableau 109) ont permis de décrire la teneur de ces mesures de transition, telle que rapportée par des directions d'école, ainsi que par des parents d'EHDAA et des EHDAA concernés. Ces mesures se divisent en deux grandes catégories : la préparation à la vie en général et la préparation au travail. L'une et l'autre sont effectuées dans le cadre de programmes ou de cours spécifiques et donnent généralement lieu à des stages. Elles impliquent aussi des apprentissages particuliers au sein des activités de formation ; pour la préparation à la vie en général, il peut s'agir d'apprendre à faire et à tenir son budget personnel, à gérer des sommes d'argent, à entretenir son appartement, à prendre les transports en commun, etc. ; pour la préparation au travail, il s'agira d'apprendre à passer un entretien de sélection de personnel, à répondre à la clientèle, ou apprendre un métier non spécialisé en couture, en cuisine, en menuiserie, etc. Dans le cadre de la préparation au travail, il se greffe aussi des rencontres d'orientation professionnelle et une aide à l'insertion au travail. Les EHDAA peuvent compter sur l'appui et l'encadrement dispensés par des intervenants-es (par exemple, travailleur-euse social-e, TES, psychoéducateur-trice, etc.), que ce soit pour la préparation au marché du travail ou à la vie en général, et leur plan d'intervention présentera les objectifs et les mesures de transition.

Le niveau de satisfaction à l'égard de l'application de ces mesures est toutefois modéré. Pour un groupe d'EHDAA et de parents d'EHDAA concernés, il s'établit en effet à 2,17 sur 4 (indicateur 60).

Il faut donc conclure que la préparation des EHDAA au marché du travail, évoquée dans les citations précédentes, se réalise dans les milieux scolaires en concordance avec la *Politique de l'adaptation scolaire*. Elle est néanmoins partiellement satisfaisante aux yeux des principaux intéressés.

3. L'organisation des services

Dans le champ des pratiques éducatives (figure 1), le domaine de l'organisation des services est représenté par six (6) indicateurs. Les résultats qui leur sont respectivement reliés sont les suivants.

3.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 63) Types de mesures prévues pour sensibiliser le conseil d'établissement aux besoins et capacités des EHDAA

En entrevue individuelle, des directions d'école de l'échantillon ont fourni l'information nécessaire pour produire les résultats reliés à l'indicateur 63 (n=40 d'autant d'écoles de 14 commissions scolaires). Certaines questions d'entrevue portaient, en effet, sur les mesures utilisées pour sensibiliser le conseil d'établissement aux besoins et aux capacités des EHDAA.

D'abord, 31 des 38 répondants qui se sont prononcés sur cet aspect, soit 81,6% de ces directions d'écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales, trouvent que les membres de leur conseil d'établissement sont sensibilisés à la question. Cela s'explique, selon elles, par le fait que leur école compte beaucoup d'EHDAA ou bien que certains membres se montrent très intéressés à ce sujet, s'informent et communiquent aux autres l'information qu'ils obtiennent ou encore, parce que des parents d'EHDAA sont membres du conseil d'établissement.

Dans deux (2) écoles primaires de commissions scolaires différentes, les directions d'école estiment que le niveau de sensibilisation est relativement moyen parmi les membres de leur conseil d'établissement. Elles l'expliquent par l'absence de parents d'EHDAA parmi eux. Dans cinq (5) écoles primaires réparties dans quatre (4) commissions scolaires, les directions d'école trouvent que les membres de leur conseil d'établissement sont peu sensibilisés à la question des EHDAA, sans donner d'autres explications.

Sur les 40 directions d'école questionnées sur la nature des moyens de sensibilisation de leur conseil d'établissement aux besoins et aux capacités des EHDAA, une dizaine n'ont pu en identifier. Une partie d'entre elles a mentionné que de tels moyens n'étaient pas nécessaires dans leur école, car plusieurs parents d'EHDAA siégeaient au conseil d'établissement; ce sont des directions des écoles spéciales. D'autres ont fait valoir que leur école compte très peu d'EHDAA; leur conseil d'établissement aborde les difficultés et les besoins des élèves sans avoir à distinguer les EHDAA des autres élèves. Deux directions d'école de commissions scolaires différentes ont mentionné, sans donner de détails, qu'aucune mesure n'était en place dans leur école pour sensibiliser le conseil d'établissement aux besoins et aux capacités des EHDAA.

Quatre (4) moyens de sensibilisation ressortent des propos tenus par les directions d'école. Par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont évoqués, ce sont :

- l'insertion à l'ordre du jour des réunions du conseil d'établissement, de points traitant les sujets concernant les capacités et les besoins des EHDAA (17 répondants);
- la présence, parmi les membres du conseil, de personnes directement touchées par les problématiques des EHDAA, par exemple, des parents d'EHDAA ou des EHDAA ou encore, des enseignants-es ou des PNE qui oeuvrent auprès des EHDAA (14 répondants);
- la diffusion d'information, aux membres du conseil, sur les caractéristiques et les besoins des EHDAA, sur les outils d'aide et les services, sur les points de services, etc. (13 répondants);
- la présence d'invités aux réunions du conseil d'établissement, par exemple, des consultants ou des spécialistes proposés par la commission scolaire, pour profiter de leur point de vue dans les discussions de certaines problématiques reliées aux EHDAA (1 répondant).

Indicateur 64) Fréquence de consultation du comité consultatif des services aux EHDAA, par la commission scolaire

Les données permettant de produire les résultats reliés à l'indicateur 64 ont été recueillies en 2004 et elles ont été présentées dans le rapport d'étape de mai 2006 (pages 68 à 70). Elles proviennent des questionnaires remplis par les responsables de l'adaptation scolaire dans les 19 commissions scolaires échantillonnées.

En 2004, près de la moitié des commissions scolaires de l'échantillon (soit neuf) prévoyait un rythme d'une rencontre par mois du comité consultatif pendant les dix mois de l'année scolaire. Neuf autres prévoyaient de quatre à six rencontres par année. Dans une autre commission scolaire, le rythme de rencontres prévu était d'une fois à toutes les six semaines. Les 19 commissions scolaires de l'échantillon prévoyaient, en moyenne, sept rencontres par année (10 mois) avec leur comité consultatif des services aux EHDAA, ce rythme variant d'une commission scolaire à une autre, allant de quatre à 10 rencontres par année. Le rythme moyen a été respecté. En effet, la moyenne du nombre de rencontres qui ont réellement eu lieu dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon a été de 6,5 en 2002-2003. Pour 2003-2004, le nombre des rencontres passées et à venir (les données ayant été recueillies à l'hiver 2004) s'établissait, en moyenne, à 7,1.

Les résultats présentés au tableau 112 permettent de préciser le nombre de commissions scolaires en fonction du nombre de rencontres du comité consultatif qu'elles ont réellement tenues en 2002-2003 et qui se sont tenues et allaient se tenir pendant l'année 2003-2004. Il y a une grande fluctuation, entre les commissions scolaires, de la fréquence de consultation du comité consultatif. Elle va de trois à 11 fois en 2002-2003 et de quatre à neuf fois en 2003-2004.

Sur les 19 commissions scolaires, sept ont tenu plus de sept rencontres de leur comité consultatif respectif en 2002-2003 et neuf, en 2003-2004. En 2002-2003, sur les neuf commissions scolaires qui avaient prévu un rythme d'une rencontre par mois avec le comité consultatif, pour un total de 10 rencontres par année scolaire,

- une commission scolaire a tenu 11 rencontres;
- trois ont tenu les 10 rencontres;
- une a tenu neuf des 10 rencontres;

Tableau 112. Fréquence des rencontres du comité consultatif sur les services offerts aux EHDAA, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon, pour 2002-2003 et 2003-2004

	Fréquences	Nombre de commissions scolaires sur 19
Rythme prévu des rencontres, indiqué par le répondant	1 fois par mois	9
	1 fois par 6 semaines	1
	4 à 6 fois par année	9
Nombre de rencontres tenues en 2002-2003	10 ou 11	4
	8 ou 9	3
	6 ou 7	4
	4 ou 5	4
	3	4
Nombre de rencontres passées et à venir en 2003-2004	10	3
	8 ou 9	6
	6 ou 7	5
	4 ou 5	5

- une a tenu huit des 10 rencontres;
- deux ont tenu sept des 10 rencontres;
- et une commission scolaire a tenu trois des 10 rencontres.

Les autres commissions scolaires qui prévoyaient moins de 10 rencontres par année en ont tenu un nombre parfois supérieur. Ainsi, deux des trois commissions scolaires qui prévoyaient tenir six rencontres par année en ont eu davantage en 2002-2003, soit sept rencontres dans un cas et huit dans l'autre. L'autre commission scolaire de ce groupe a tenu ses six rencontres.

Dans les sept autres commissions scolaires, le rythme de rencontres prévu était de quatre ou cinq fois par année. Trois des quatre commissions scolaires qui prévoyaient cinq rencontres les ont tenues en 2002-2003, tandis que l'autre commission scolaire a tenu quatre rencontres. Enfin, deux des trois commissions scolaires qui prévoyaient quatre rencontres par année les ont tenues en 2002-2003, tandis que l'autre commission scolaire de ce groupe a tenu trois rencontres avec son comité consultatif.

Ces résultats font donc ressortir que la fréquence de consultation des comités consultatifs sur les services aux EHDAA est variable. Elle pourrait être représentée par un continuum allant de trois à 11 fois par année. À une extrémité du continuum se retrouveraient des commissions scolaires qui sollicitent plus rarement leur comité consultatif respectif et à l'autre extrémité, celles qui le sollicitent fréquemment.

Indicateur 65) Fréquence de consultation du comité consultatif des services aux EHDAA, par l'école

Des directions d'école de l'échantillon ont répondu en entrevue individuelle à des questions sur le nombre de consultations effectuées par leur école, depuis le début de l'année scolaire 2006-2007, auprès du comité consultatif de leur commission scolaire sur les services offerts aux EHDAA. Parmi elles (n=48), 77,1% ont mentionné que de telles consultations n'avaient pas eu lieu; ce sont des directions d'écoles primaires, secondaires et spéciales. Parmi les autres (primaires, secondaires, primaires-secondaires ou spéciales), trois (3) ont indiqué que l'école a consulté le comité consultatif

une ou deux fois pendant la période mentionnée, sept (7) l'ont consulté deux ou trois fois, trois (3) l'ont consulté cinq fois ou plus et même, jusqu'à deux à trois fois par mois. Pour l'ensemble des 48 écoles représentées, cela équivaut, en moyenne, à moins d'une consultation par école sur une période de six à huit mois.

Ces consultations ont porté sur les sujets suivants, par ordre décroissant de répondants qui les mentionnent : le cas individuel de certains EHDAA, les services aux EHDAA (pour les obtenir ou leur répartition), un bilan des mesures d'aide aux EHDAA, les orientations pour l'année scolaire, les procédures pour référer un élève, les changements dans la loi et les pouvoirs du comité consultatif ou du conseil d'établissement, le développement de matériel pédagogique adapté et des rapports produits par le comité consultatif.

Indicateur 66) Type d'organisation de services et % de classes ordinaires, par commission scolaire et possiblement par école

Une partie des données nécessaires pour constituer les résultats reliés à l'indicateur 66 a été obtenue en 2004, grâce aux informations fournies par écrit par les responsables de l'adaptation scolaire des commissions scolaires de l'échantillon. L'autre partie a été colligée en 2007 au moyen d'un questionnaire à réponses écrites que les directions d'école de l'échantillon ont rempli pour leur école. Dans les deux cas, il a d'abord fallu calculer le total des nombres de classes ordinaires (indicateur 66) et spéciales (indicateur 67) en vue d'établir ensuite les pourcentages de classes ordinaires évoqués par l'indicateur 66.

Les nombres de classes ordinaires dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004 sont présentés par ordre d'enseignement au tableau 113. Ces nombres varient énormément d'une commission scolaire à l'autre, mais dans leur ensemble, les nombres moyens de classes ordinaires sont presque deux fois plus grands au primaire qu'au secondaire et presque cinq fois plus grands au primaire qu'au préscolaire (tableau 113). Les proportions de classes ordinaires sont illustrées à la figure 39. Les pourcentages sont plus élevés au préscolaire (97,4%), qu'au primaire (92,9%) et au secondaire (83,5%), dans l'ensemble des 17 commissions scolaires qui ont fourni l'information nécessaire sur les 19 de l'échantillon.

Tableau 113. Nombre de classes ordinaires dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004

Ordre d'enseignement	Nombre de classes ordinaires *(et nombre de comm. scol. sur 19)*	Moyenne par comm. scol.	Variation
Préscolaire 5 ans	1 542 *(17)*	90,7	14 à 360
Primaire	8 247,5 *(17)*	485,2	79 à 1806
Secondaire	4 510 *(17)*	265,3	60 à 939

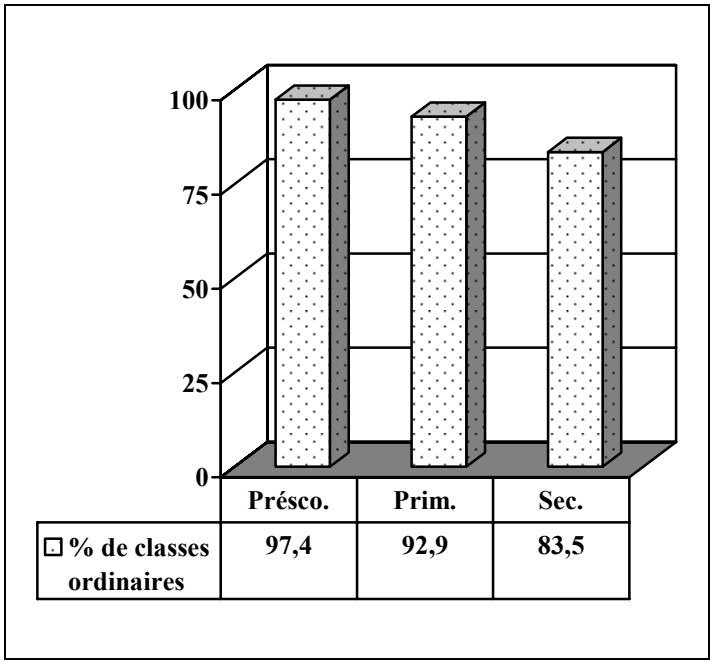


Figure 39. % de classes ordinaires en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, par ordre d'enseignement

Pour les écoles de l'échantillon, les pourcentages correspondants sont les suivants : 92,8% de classes ordinaires au préscolaire (77 sur les 83 classes ordinaires dans 32 écoles), 86,1% au primaire (340 sur les 395 classes de 32 écoles) et 69,5% au secondaire (221 sur les 318 classes de 11 écoles). Les nombres et les proportions de classes ordinaires y sont sous-représentés pour la raison suivante. Ces écoles ont été sélectionnées au hasard, mais nous avons intentionnellement substitué à celles qui ne comptaient que peu ou pas d'EHDAA, des écoles où il y en avait davantage et nous avons sur-représenté les écoles spéciales, puisque le sujet de cette évaluation était axé sur l'adaptation scolaire et les EHDAA. En conséquence, les écoles de l'échantillon ont, dans leur ensemble, une proportion plus faible de classes ordinaires que l'ensemble des écoles de leur commission scolaire. Les résultats obtenus pour l'échantillon d'écoles à l'indicateur 66 doivent donc être considérés à titre indicatif seulement et il ne convient pas de les comparer à ceux obtenus pour les commissions scolaires.

Indicateur 67) Type d'organisation de services et % de classes spéciales, par commission scolaire et possiblement par école

Comme ce fut le cas pour l'indicateur précédent, une partie des résultats reliés à l'indicateur 67 provient des données obtenues en 2004 des responsables de l'adaptation scolaire des commissions scolaires de l'échantillon et l'autre partie, de celles recueillies au moyen d'un questionnaire à réponses écrites rempli, en 2007, par les directions d'école de l'échantillon. Le total de classes ordinaires (indicateur 66) et spéciales (indicateur 67) dans les commissions scolaires, puis, dans les écoles, a été calculé pour produire les pourcentages de classes spéciales.

Le tableau 114 présente les nombres moyens de classes spéciales dans 17 commissions scolaires qui ont fourni les données nécessaires en 2004 sur les 19 de l'échantillon. Il y a une très grande variation de ces nombres d'une commission scolaire à l'autre, mais les moyennes indiquées au tableau 114 montrent que la quantité de classes spéciales croît radicalement du préscolaire au primaire et au secondaire. Par ordre d'enseignement, les pourcentages de classes spéciales par rapport au total de classes sont de 2,6% au préscolaire, 7,1% au primaire et 16,5% au secondaire, mais ils varient beaucoup d'une commission scolaire à l'autre : pour le préscolaire, ils vont de 0 à 10,2%, pour le primaire, de 1,2% à 11,8% et au secondaire, ils vont de 2,9% à 31,9%. Les proportions de classes spéciales obtenues pour l'ensemble des 17 commissions scolaires sur les 19 de l'échantillon, sont illustrées à la figure 40, ce qui facilite la comparaison entre les trois ordres d'enseignement.

Tableau 114. Nombre de classes spéciales dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004

Ordre d'enseignement		Nombre de classes spéciales *(et nombre de comm. scol. sur 19)*	Moyenne par comm. scol.	Variation
Préscolaire	**4 ans**	13,5* *(18)*	2,7	0 à 6
	5 ans	41** *(18)*	5,1	0 à 24
Primaire		699 *(19)*	36,8	1 à 241
Secondaire		993 *(19)*	52,3	2 à 224

* 13 commissions scolaires n'ont aucune classe spéciale de 4 ans.
** 10 commissions scolaires n'ont aucune classe spéciale de 5 ans.

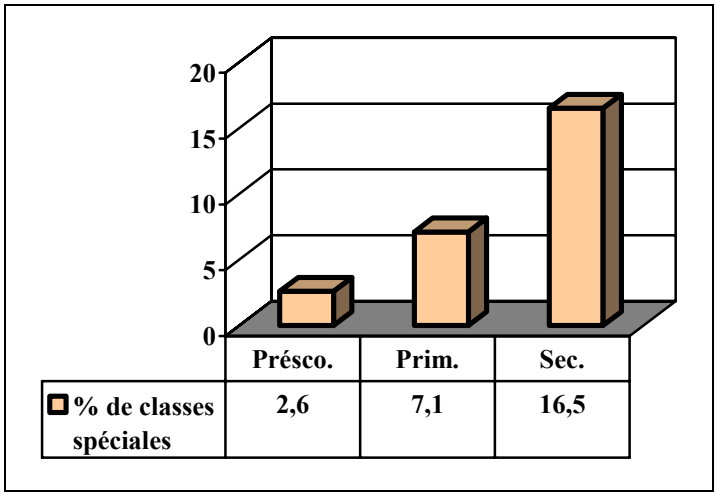


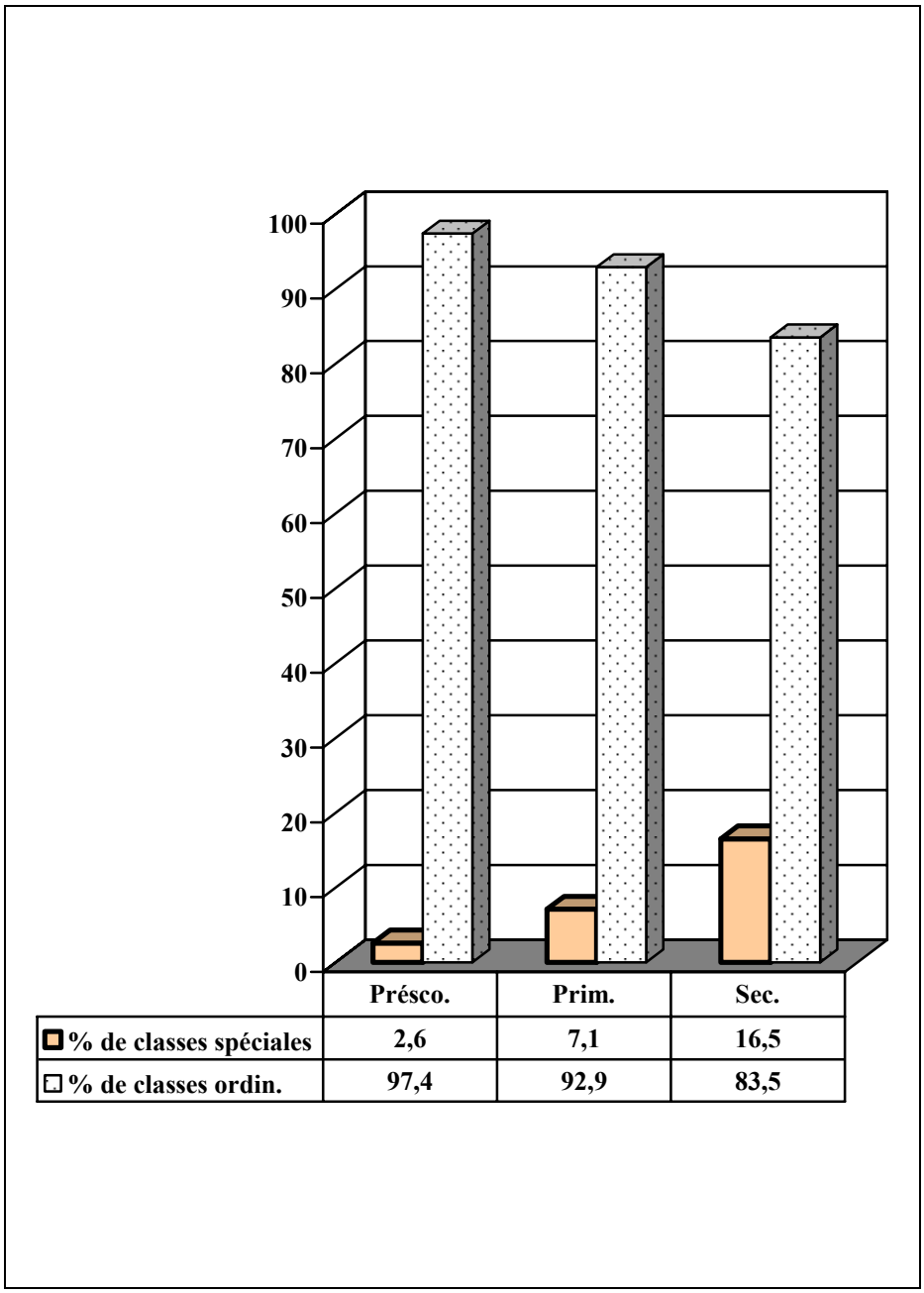
Figure 40. % de classes spéciales en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, par ordre d'enseignement

Pour les écoles de l'échantillon en 2007, les pourcentages de classes spéciales par rapport au total des classes sont de 7,2% au préscolaire, soit 6 classes spéciales pour 37 écoles, 13,9% au primaire, soit 55 classes spéciales dans 33 écoles, et 30,5% au secondaire, soit 97 classes spéciales sur 318 classes pour 17 écoles. Rappelons que l'échantillon d'écoles a été constitué au hasard dans un premier temps, mais il a ensuite été ajusté pour exclure les quelques écoles qui ne comptaient que peu ou pas d'EHDAA et les remplacer par d'autres qui en avaient davantage, puisque la présente évaluation se concentre sur l'adaptation scolaire et les EHDAA. En conséquence, les résultats obtenus pour l'échantillon d'écoles à l'indicateur 67 doivent être considérés à titre indicatif seulement, même si les pourcentages de classes spéciales au primaire et au secondaire pour ces écoles se situent dans la fourchette des pourcentages établis plus haut pour les commissions scolaires de l'échantillon.

La figure 41 permet de comparer les pourcentages de classes ordinaires (indicateur 66) et de classes spéciales (indicateur 67) dans les 17 commissions scolaires qui ont fourni, en 2004, les données nécessaires (sur les 19 de l'échantillon). Au préscolaire, 2,6% des classes sont des classes spéciales et 97,4% des classes ordinaires. Au primaire, 7,1% des classes sont des classes spéciales et 92,9% des classes ordinaires. Au secondaire, 16,5% des classes sont des classes spéciales et 83,5%, des classes ordinaires.

AJOUT) Classes ordinaires et spéciales qui accueillent des EHDAA et soutien à leur intégration à la classe ordinaire

Le portrait de la répartition des classes ordinaires et spéciales a été davantage précisé en faisant entrer en jeu certaines informations sur la proportion de ces classes qui accueillent des EHDAA (qui ont une cote de handicap ou de difficulté), des EDAA (élèves qui ont des troubles du comportement légers ou moyens ou des difficultés d'apprentissage) et des autres élèves considérés à risque par les répondants. Les indications à cet effet, fournies en 2004 par les responsables de l'adaptation scolaire des commissions scolaires de l'échantillon, sont présentées dans le tableau 115. Il s'en dégage que, pour le préscolaire, la plus grande proportion des classes spéciales accueille des élèves de 4 ans et de 5 ans ayant des troubles envahissants du développement (5 ans : 1,2 classe, puis 4 ans : 0,9 classe, en moyenne).



	Présco.	Prim.	Sec.
% de classes spéciales	2,6	7,1	16,5
% de classes ordin.	97,4	92,9	83,5

Figure 41. % de classes spéciales et de classes ordinaires dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004, par ordre d'enseignement

Tableau 115. Moyennes* et nombres de classes spéciales et ordinaires accueillant des EHDAA dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004, par catégorie de handicap ou de difficulté

Catégorie de difficulté ou de handicap	ORDRE D'ENSEIGNEMENT						
	Préscolaire***			Primaire***		Secondaire***	
	4 ans :	5 ans					
	Moyenne du nombre de cl. spéc. *(et nombre)*	Moyenne du nombre de cl. spéc. *(et nombre)*	Moyenne du nombre de cl. ordi. *(et nombre)*	Moyenne du nombre de cl. spéc. *(et nombre)*	Moyenne du nombre de cl. ordi. *(et nombre)*	Moyenne du nombre de cl. spéc. *(et nombre)*	Moyenne du nombre de cl. ordi. *(et nombre)*
Troubles du comportement légers ou moyens	0,1 *(1)*	0,1 *(1)*	7,6 *(130)*	11,5 *(196)*	182,5 *(3 103)*	23,0** *(368)*	96,0** *(1 537)*
Difficulté d'apprentissage	0	0	13,5 *(229)*	12,2 *(208)*	261,8 *(4 452)*	27,5** *(440)*	147,9** *(2 366)*
Autres élèves considérés à risque par les répondants	0,6 *(10)*	0,1 *(1)*	7,0 *(117)*	3,5 *(60)*	51,0 *(865)*	7,3 *(124)*	30,0 *(509)*
14 Troubles graves du comportement	0	0	5,3 *(90)*	4,1 *(70)*	42,7 *(726)*	6,4 *(109)*	25,6 *(435)*
23 Déf. intell. profonde	0,5 *(9)*	0,5 *(8)*	1,3 *(22)*	2,9 *(50)*	6,7 *(114)*	2,6 *(45)*	4,1 *(70)*
24 Déf. intel. moyenne à sévère	0,3 *(5)*	0,4 *(7)*	6,4 *(109)*	4,9 *(83)*	13,3 *(227)*	6,0 *(104)*	8,0 *(136)*
33 Déf. motrice légère ou déf. organique	0,2 *(3)*	0,5 *(8)*	6,9 *(118)*	4,0 *(69)*	49,0 *(834)*	24,3 *(413)*	17,5 *(298)*
34 Déficience langagière	0,3 *(5)*	0,7 *(12)*	8,5 *(144)*	8,3 *(141)*	44,1 *(751)*	3,9 *(67)*	15,2 *(259)*
36 Déf. motrice grave	0,2 *(3)*	0,4 *(6)*	5,9 *(101)*	3,3 *(56)*	31,3 *(532)*	2,9 *(50)*	17,7 *(284)*
42 Déficience visuelle	0,1 *(2)*	0,2 *(3)*	5,7 *(97)*	1,7 *(29)*	32,0 *(544)*	1,5 *(26)*	17,0 *(290)*
44 Déficience auditive	0,4 *(7)*	0,5 *(9)*	5,9 *(101)*	2,9 *(49)*	37,7 *(641)*	3,5 *(60)*	21,3 *(362)*
50 Troubles envahissants du développement	0,9 *(16)*	1,2 *(21)*	9,1 *(154)*	6,8 *(116)*	36,6 *(623)*	4,2 *(71)*	19,6 *(333)*
53 Troubles relevant de la psychopathologie	0,1 *(1)*	0,1 *(2)*	6,0 *(103)*	2,7 *(46)*	36,0 *(615)*	3,0 *(51)*	18,6 *(317)*
99 Déficience atypique	0,3 *(5)*	0,6 *(11)*	7,6 *(130)*	1,8 *(31)*	31,6 *(537)*	0,5 *(9)*	14,5 *(246)*

* Les données présentées dans une même colonne (nombre de classes ou moyenne) ne sont pas additionnables, puisqu'une même classe peut comprendre des élèves ayant des handicaps de plusieurs catégories.

** La moyenne est calculée pour 16 commissions scolaires qui ont fourni les données nécessaires.

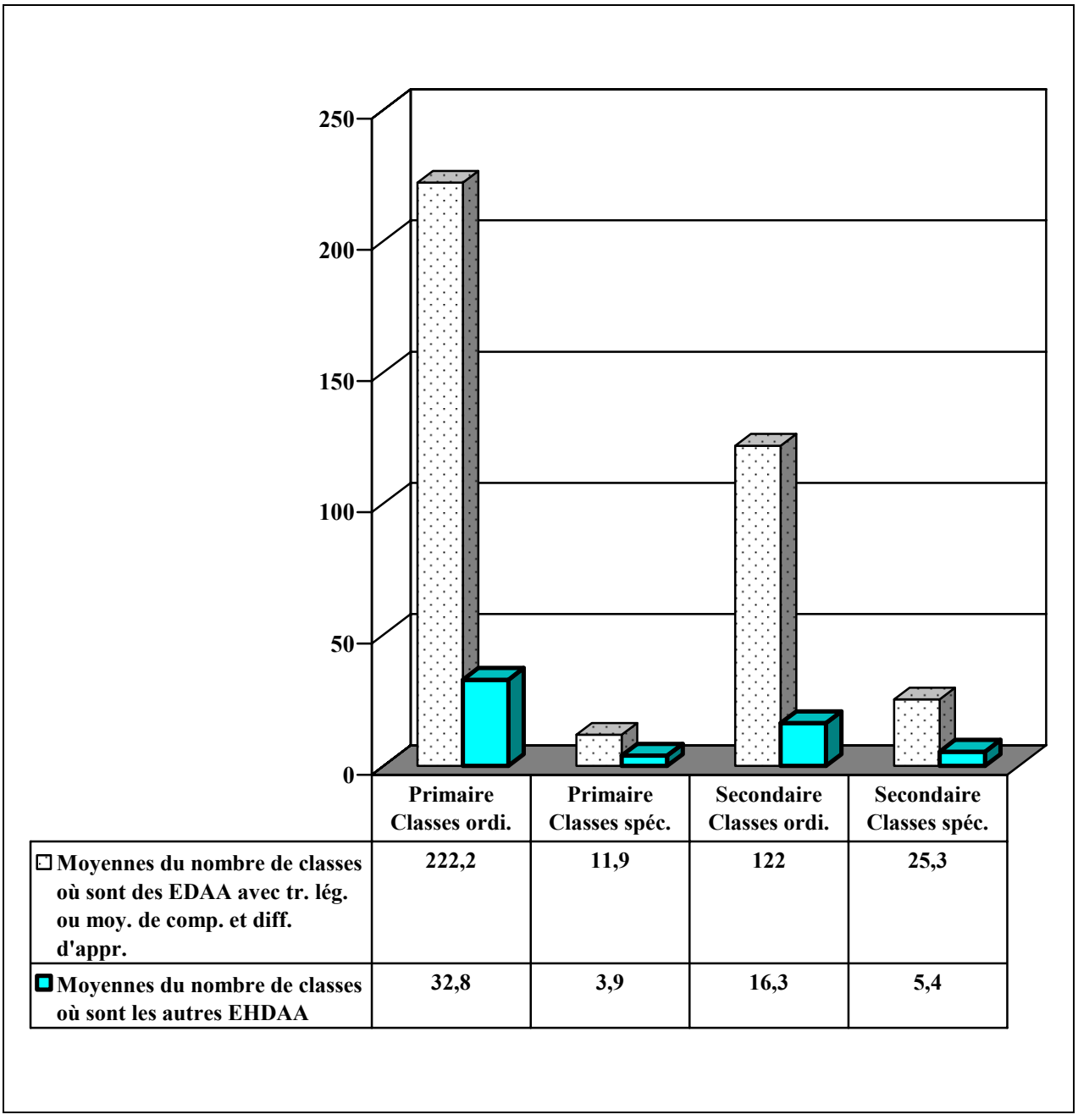
*** Excepté dans le cas précédent (**), les moyennes sont calculées pour 17 commissions scolaires qui ont fourni les données nécessaires.

Toujours au préscolaire, il y a plus de classes ordinaires (13,5 classes, en moyenne par commission scolaire) qui accueillent les élèves de 5 ans ayant des difficultés d'apprentissage, que de classes ordinaires qui accueillent d'autres EHDAA. Pour les élèves de 5 ans, les classes accueillant les élèves ayant des troubles envahissants du développement sont ensuite les plus nombreuses (9,1 classes, en moyenne par commission scolaire). Il faut cependant garder à l'esprit que le nombre de commissions scolaires qui ont des classes spéciales au préscolaire est restreint (voir les notes sous le tableau 114).

Au primaire comme au secondaire, selon les résultats présentés au tableau 115, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles légers ou moyens du comportement se répartissent dans la proportion la plus élevée de classes ordinaires et de classes spéciales. Ceci est compréhensible puisque le nombre d'EDAA sans code est beaucoup plus élevé que celui de l'ensemble des autres EHDAA. La figure 42 illustre cette situation en indiquant, pour le primaire et pour le secondaire, la moyenne des moyennes du nombre de classes ordinaires et spéciales qui, en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon, accueillaient les EDAA sans code et les autres EHDAA.

Enfin, les résultats présentés au tableau 115 permettent de constater que, parmi les classes ordinaires qui comptent des EDAA, celles qui accueillent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont en proportion plus élevée dans l'ensemble des trois ordres d'enseignement. Elles sont suivies par les classes ordinaires qui comptent des EDAA présentant des troubles légers ou moyens de comportement.

En 2007, nous avons pu examiner le soutien offert à l'intégration des EHDAA dans ces classes ordinaires. D'abord, les parents d'EHDAA de l'échantillon ont répondu à une question leur demandant si leur enfant était intégré dans une classe ordinaire (n=204). Parmi ces derniers, 72,1% ont répondu par l'affirmative. Deux (2) parents d'EHDAA, d'autant d'écoles et de commissions scolaires, ont alors déploré qu'aucune mesure de soutien ne soit mise en place pour l'intégration de leur enfant en classe ordinaire. Par contre, 30 autres (dans 28 écoles de 16 commissions scolaires) ont signalé que ces mesures ne s'appliquent pas parce qu'elles ne sont pas nécessaires, leur enfant ayant toujours été intégré en classe ordinaire et y bénéficiant des services d'appui dont il a besoin.



	Primaire Classes ordi.	Primaire Classes spéc.	Secondaire Classes ordi.	Secondaire Classes spéc.
Moyennes du nombre de classes où sont des EDAA avec tr. lég. ou moy. de comp. et diff. d'appr.	222,2	11,9	122	25,3
Moyennes du nombre de classes où sont les autres EHDAA	32,8	3,9	16,3	5,4

Figure 42. Moyenne des moyennes de classes ordinaires et spéciales qui accueillent des EHDAA et des EDAA sans code (troubles de comportement et difficulté d'apprentissage) dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2004*

* Le nombre de classes accueillant des EDAA et celui des classes accueillant des EHDAA ne sont pas additionnables.

Bien que plusieurs confondent les mesures d'appui en général avec celles qui sont spécifiquement destinées à faciliter l'intégration à la classe ordinaire, les 147 parents d'EHDAA dont l'enfant reçoit un soutien à l'intégration ont identifié les mesures dont il s'agit. Leurs propos en désignent essentiellement cinq (5) (en ordre décroissant du nombre de répondants qui les mentionnent):

- l'adaptation de la pédagogie aux besoins de l'élève, associée à l'attitude encourageante et bienveillante de l'enseignant-e à son endroit;
- la sensibilisation des autres élèves à la différence de l'EHDAA intégré dans la classe, au moyen des explications données par l'enseignant-e;
- des aménagements dans la disposition de la classe, par exemple : l'élève est placé à l'avant de la classe pour faciliter sa concentration quand l'enseignant-e s'adresse au groupe, un espace particulier est réservé à l'élève de sorte qu'il ne soit pas dérangé par les autres qui se déplacent dans le local, etc.;
- la présence du personnel de soutien en classe (notamment TES);
- une intégration progressive, par exemple, deux ou trois jours par semaine pendant une année avant une intégration plus complète par la suite.

Sur les 147 parents d'EHDAA dont l'enfant bénéficie de ce soutien à l'intégration, 130 ont répondu à une question portant sur leur niveau de satisfaction à cet égard, en fonction d'une échelle allant de 0 : «pas du tout», à 4 : «complètement» satisfaisants. Des PNE et autres non-enseignants-es (n=47) de l'échantillon ont aussi répondu à cette question en regard de leur milieu scolaire. Le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA est de 2,69 (moyenne sur 4, écart-type 1,2) et celui des PNE et autres non-enseignants-es est un peu plus faible, soit 2,04 (écart-type 1,1). La satisfaction envers les mesures de soutien à l'intégration est donc relativement modérée. Du côté des parents d'EHDAA, 9,2% s'en montrent insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1), mais 63,9% se disent très ou totalement satisfaits de ce soutien (réponses 3 et 4). Du côté des PNE et autres non-enseignants-es, 17,0% trouvent ce soutien insatisfaisant ou peu satisfaisant (réponses 0 et 1), alors que 38,3% en sont très satisfaits ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4).

Des analyses statistiques supplémentaires[276] ont permis de vérifier si la satisfaction des parents d'EHDAA et des PNE ou autres non-enseignants-es envers le soutien à l'intégration, était reliée au

276. Test de chi carré (à $p<0,05$) pour l'item, entre les fréquences obtenues par choix de réponse et celles des répondants par type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire).

type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire). Aucun lien statistiquement significatif n'est ressorti. Ceci signifie que le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA ou des PNE ou autres non-enseignants-es envers ce soutien ne dépend pas du type d'école tel que défini ici.

Les 50 PNE et autres non-enseignants-es ont aussi répondu, en fonction d'une échelle allant de 0 : «pas du tout», à 4 : «complètement», à une question générale sur leur satisfaction envers l'organisation des services aux EHDAA dans leur milieu scolaire. La moyenne obtenue à cet égard est de 2,44 sur 4 (écart-type de 0,8), ce qui montre une satisfaction relativement modérée. Parmi ces répondants, 14,0% trouvent l'ensemble de l'organisation des services aux EHDAA insatisfaisante ou peu satisfaisante (réponses 0 et 1), alors que 54% la trouvent très ou totalement satisfaisante (réponses 3 et 4). Aucun lien statistiquement significatif[277] n'est apparu entre le niveau de satisfaction et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale).

Indicateur 68) Nombre d'ententes de service avec d'autres organismes pour les EHDAA, prises par les commissions scolaires

Les données permettant de constituer les résultats reliés à l'indicateur 68 ont été obtenus en 2004. Nous avons alors recensé les ententes de services entre les commissions scolaires de l'échantillon et d'autres organismes, à partir de l'information et de la documentation fournies par les commissions scolaires de l'échantillon.

Le tableau 116 montre que 74 ententes de services ont été recensées pour 2002-2003 impliquant 14 commissions scolaires des 19 de l'échantillon et, pour 2003-2004, 102 ententes impliquant 16 commissions scolaires. Le nombre d'ententes est, en moyenne, de 5,3 par commission scolaire en 2002-2003 et de 6,4 en 2003-2004.

Dans les tableaux 117 et 118, les résultats permettent de préciser la part d'ententes de services établies par les commissions scolaires avec des organismes du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (tableau 117) et avec d'autres organismes (tableau 118). Ces tableaux mettent en

277. Test de chi carré à $p<0,05$ fréquences des choix de réponse et de répondants par type d'école.

Tableau 116. Nombre d'ententes de services établies au total avec des organismes du MSSS et avec d'autres, en fonction du nombre de commissions scolaires en 2002-2003 et 2003-2004

Années		Nombre d'ententes recensées					
		0	**1-2**	**3-4**	**5-6**	**7-8**	**Plus de 8**
2002-2003*	**Nombre de commissions scolaires**	2	2	2	4	2	2
		=6 commissions scolaires			=8 commissions scolaires		
	Nombre total d'ententes de services	74 ententes de services					
	Moyenne	5,3 ententes par commission scolaire					
2003-2004**	**Nombre de commissions scolaires**	2	3	2	3	2	4
		=7 commissions scolaires			=9 commissions scolaires		
	Nombre total d'ententes de services	102 ententes de services					
	Moyenne	6,4 ententes par commission scolaire					

* Quatre des commissions scolaires ont fourni de l'information partielle pour constituer les données.
** Trois commissions scolaires ont fourni de l'information partielle pour constituer les données.

Tableau 117. Nombre de commissions scolaires en fonction du nombre d'ententes de services établies avec des organismes du MSSS, en 2002-2003 et 2003-2004

Années		Nombre d'ententes avec des organismes du MSSS					
		0	1-2	3-4	5-6	7-8	Plus de 8
2002-2003*	Nombre de commissions scolaires	2	5	5	3	1	1
		=12 commissions scolaires			=5 commissions scolaires		
	Nombre total d'ententes de services	55 ententes de services					
	Moyenne	3,2 ententes par commission scolaire					
2003-2004**	Nombre de commissions scolaires	2	6	4	2	3	1
		=12 commissions scolaires			=6 commissions scolaires		
	Nombre total d'ententes de services	63 ententes de services					
	Moyenne	3,5 ententes par commission scolaire					

* Deux commissions scolaires n'ont pas fourni l'information complète à ce sujet.
** Une commission scolaire n'a pas fourni l'information complète à ce sujet.

Tableau 118. Nombre de commissions scolaires en fonction du nombre d'ententes de services établies avec des organismes autres que ceux du MSSS en 2002-2003 et 2003-2004

Années		Nombre d'ententes avec des organismes autres que ceux du MSSS					
		0	1-2	3-4	5-6	7-8	Plus de 8
2002-2003*	Nombre de commissions scolaires	6	5	3	1	0	1
		=14 commissions scolaires			=2 commissions scolaires		
	Nombre total d'ententes de service	35 ententes de services					
	Moyenne	2,2 ententes par commission scolaire					
2003-2004**	Nombre de commissions scolaires	6	5	2	1	0	3
		=13 commissions scolaires			=4 commissions scolaires		
	Nombre total d'ententes de service	55 ententes de services					
	Moyenne	2,0 ententes par commission scolaire					

* Deux commissions scolaires n'ont pas fourni l'information à ce sujet.
** Trois commissions scolaires n'ont pas fourni l'information à ce sujet.

évidence que les moyennes par commission scolaire sont, en 2002-2003, de 3,2 ententes avec des organismes du MSSS et de 2,2 avec d'autres organismes. En 2003-2004, ces moyennes sont respectivement de 3,5 et 2,0 par commission scolaire. La part des ententes conclues avec des organismes du MSSS et que nous avons pu identifier est donc relativement plus grande que celle des ententes établies avec d'autres organismes. La nature de ces partenariats est décrite par les résultats présentés pour les indicateurs 81 et 82.

3.2 Les résultats sur l'organisation des services mis en parallèle avec le texte de la Politique

En fonction du domaine de l'organisation des services dans le champ des pratiques éducatives (figure 1), les résultats précédents faisaient référence à six (6) indicateurs auxquels s'ajoutaient des résultats sur les classes ordinaires et spéciales et sur l'intégration à la classe ordinaire. Or, la *Politique de l'adaptation scolaire* y fait référence. L'analyse de son contenu a en effet permis de dégager des énoncés sur la sensibilisation du conseil d'établissement aux besoins et aux capacités des EHDAA (indicateur 63), sur la mise à contribution du comité consultatif de la commission scolaire relativement aux services offerts aux EHDAA (indicateurs 64 et 65), sur l'organisation en classes ordinaires ou spéciales et l'intégration de l'EHDAA à la classe ordinaire (indicateurs 66 et 67 et ajout) et sur les ententes de services entre la commission scolaire et ses différents partenaires (indicateur 68).

i) La sensibilisation du conseil d'établissement aux besoins et capacités des EHDAA

Deux aspects reliés à la sensibilisation du conseil d'établissement aux EHDAA sont soulignés dans la *Politique* : l'importance considérable accordée à cette sensibilisation et la responsabilité de la direction d'école à cet égard. Cela ressort des citations suivantes.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Il est essentiel que ce conseil [d'établissement] *soit conscient de la présence de ces élèves (…). Il importe donc que le conseil d'établissement soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté.* p. 23 (cf. Annexe 2, # 69)

La direction de l'école (…)doit s'assurer que l'ouverture qui est faite aux parents et à la communauté, avec la mise sur pied du conseil d'établissement, se traduise en une réelle collaboration (…) en les sensibilisant et en les informant (…). Elle doit aussi veiller à ce que ce dernier soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté. p. 27 (cf. Annexe 2, # 89)

Selon les directions d'école interrogées à ce propos, les membres du conseil d'établissement sont déjà sensibilisés à la question des EHDAA dans une proportion de quatre écoles sur cinq (81,8%). Plusieurs ont identifié les circonstances qui favorisent cette sensibilisation : la présence des EHDAA en grand nombre dans l'école et la participation au conseil d'établissement de membres touchés par ce sujet, à savoir des parents d'EHDAA ou des enseignants-es ou des PNE qui oeuvrent auprès des EHDAA ou encore, des EHDAA. Ces circonstances sont constantes dans les écoles spéciales, mais elles sont plus fortuites dans les autres écoles. Cependant, la mise en œuvre de moyens de sensibilisation n'est pas toujours nécessaire, elle dépend des contextes; par exemple, dans certains conseils d'établissement, les membres paraissent moins sensibilisés ou le sont peu, mais pour une part, ce sont ceux d'écoles qui comptent très peu d'EHDAA ou aucun.

Certains moyens visant à sensibiliser les membres du conseil d'établissement aux EHDAA sont ressortis des résultats. Il s'agit de l'insertion de points à ce propos dans l'ordre du jour des réunions, de la diffusion d'information concernant le domaine, de la présence d'un parent d'EHDAA parmi les membres du conseil et de celle d'invités aux réunions pour contribuer aux discussions reliées à cette question.

En somme, les membres du conseil d'établissement des écoles concernées paraissent généralement sensibilisés aux capacités et aux besoins des EHDAA dans les contextes qui le nécessitent. Il faut donc conclure qu'il y a concordance sur ce point entre la pratique et la *Politique*.

ii) La mise à contribution du comité consultatif des services aux EHDAA

Le comité consultatif de la commission scolaire sur les services offerts aux EHDAA est une instance susceptible d'apporter sa contribution en adaptation scolaire. Voici des citations que nous avons repérées à ce sujet dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

Le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (art. 185), qui est constitué par la commission scolaire (...) p. 14 (cf. Annexe 2, #39)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(...) le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devrait être mis à contribution, étant donné sa connaissance des besoins des élèves. p. 23 (cf. Annexe 2, #70)

Les résultats présentés précédemment pour l'indicateur 64 ont permis d'établir la fréquence des réunions du comité consultatif. Ceux de l'indicateur 65 ont montré la fréquence des sollicitations, par l'école, du comité consultatif de sa commission scolaire. Ce sont là des indices de la mise à contribution, soit par la commission scolaire, soit par l'école, du comité consultatif, telle qu'évoquée dans la deuxième citation.

Le comité consultatif sur les services aux EHDAA n'est pas destiné à collaborer directement avec les écoles mais, selon nos résultats, une minorité d'entre elles y recourt quand même modérément et, exceptionnellement, plus souvent. Quant aux 19 commissions scolaires de l'échantillon, quatre n'ont réuni leur comité consultatif que trois fois en 2002-2003, alors que quatre autres ont tenu 11 rencontres du genre pendant cette année-là, les autres commissions scolaires se situant entre ces deux pôles. En 2003-2004, cinq commissions scolaires sur les 19 ont réuni leur comité consultatif quatre ou cinq fois dans l'année, alors que trois ont tenu 10 rencontres pendant l'année et les autres, de six à neuf rencontres. Compte tenu qu'une partie des commissions scolaires recourt peu au comité consultatif, il faut donc conclure que les pratiques à cet égard concordent partiellement avec les attentes exprimées dans la deuxième des deux citations de la *Politique* présentées plus haut.

iii) Les classes spéciales, les classes ordinaires et le soutien à l'intégration en classe ordinaire

Les résultats obtenus pour les indicateurs 66 et 67, ainsi que ceux qui ont été ajoutés sur les classes ordinaires et spéciales et le soutien à l'intégration, concernent des sujets auxquels la *Politique de l'adaptation scolaire* accorde un intérêt particulier, comme le montrent les citations suivantes.

Dans l'«Exposé de la situation» :

Un aspect important de la situation des EHDAA porte sur leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires. En effet, cet aspect de la situation des élèves a certainement constitué l'enjeu majeur des revendications des organismes représentant ces élèves au cours des dernières années (…) la grande majorité des élèves sont intégrés à l'école ordinaire et (…) cette situation est en progression pour la plupart des EHDAA.
Les taux d'intégration en classe ordinaire (…) ont augmenté de façon importante pour sept des dix catégories d'élèves présentées. Il est à noter que certains pourcentages d'intégration d'élèves en difficulté (difficulté grave d'apprentissage et trouble du comportement) demeurent faibles même s'ils sont en progression.
Par ailleurs, on observe un écart important entre les taux d'intégration des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire et ceux du secondaire, et ce, pour toutes les catégories EHDAA.p. 4 (cf. Annexe 2, #11)

Suite à la page suivante

Dans l'«Exposé de la situation»-SUITE :

Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation [1996]*, on peut lire :*

«Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration.» (...) p. 8
(cf. Annexe 2, #22)

«(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus »(...)* p. 8
(cf. Annexe 2, #24)

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

L'intégration dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée. p. 13
(cf. Annexe 2, #37)

Il y a plusieurs autres passages sur l'intégration des EHDAA, dans le texte de la *Politique*, mais ils sont présentés plus loin avec les résultats sur les taux d'intégration (à l'indicateur 95). Les résultats obtenus pour les indicateurs 66 et 67 ou qui se sont ajoutés sur les classes ordinaires et spéciales et sur le soutien à l'intégration contribuent, quant à eux, à mettre à jour l'état de situation évoqué dans les citations ci-dessus et à donner un aperçu sur l'action de l'école pour l'intégration des EHDAA.

Ainsi, par rapport au total de classes ordinaires et spéciales dans 17 des 19 commissions scolaires de l'échantillon (indicateur 66), il y avait, en 2004, 97,4% de classes ordinaires au préscolaire, 92,9%, au primaire et 83,5% au secondaire; en contrepartie, il y avait donc 2,6% de classes spéciales au préscolaire, 7,1%, au primaire et 16,5% au secondaire. Ces pourcentages varient énormément d'une commission scolaire à une autre et les proportions sont différentes en 2007 au niveau de l'école, notamment à cause des orientations données à l'échantillon en faveur d'un nombre élevé d'EHDAA dans les écoles concernées (indicateur 67).

Au préscolaire ainsi qu'au primaire, les classes qui comptent des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage constituent la proportion la plus élevée de classes ordinaires qui accueillent des EHDAA. Au secondaire, la proportion la plus élevée se trouve du côté des classes ordinaires qui intègrent des EDAA sans code présentant des troubles du comportement. Le deuxième rang des proportions les plus élevées de classes ordinaires est occupé au préscolaire ainsi qu'au primaire par celles qui comptent des EDAA sans code ayant des troubles du comportement et au secondaire, celles qui ont des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Les résultats exposés dans le tableau 115 détaillent davantage cette répartition des classes ordinaires et spéciales selon la difficulté ou le handicap des EHDAA qu'elles accueillent, mais deux constats principaux en ressortent. Premièrement, à tous les ordres d'enseignement, ce sont les EDAA sans code qui se retrouvent dans la plus grande proportion de classes ordinaires qui accueillent des EHDAA. Deuxièmement, les EDAA qui présentent des difficultés d'apprentissage sont répartis dans la plus grande proportion de classes ordinaires qui intègrent des EHDAA au préscolaire et au primaire, mais au secondaire, ce sont ceux qui présentent des troubles légers ou moyens du comportement.

Les parents d'EHDAA ont été questionnés sur le soutien à l'intégration de leur enfant dans ces classes ordinaires (indicateur ajouté). Parmi ces parents, 72,1% avaient un enfant intégré à une classe ordinaire. Les mesures de soutien à l'intégration qu'ils ont identifiées sont les suivantes : l'adaptation de la pédagogie, associée à une attitude encourageante et bienveillante de la part de l'enseignant-e; la sensibilisation des autres élèves à la différence de l'EHDAA intégré dans la classe, par des explications données aux autres élèves par l'enseignant-e; des aménagements dans la disposition de la classe; la présence en classe du personnel de soutien qui accompagne l'élève; une intégration progressive, par exemple, deux ou trois jours par semaine pendant une année avant une intégration plus complète par la suite.

Lorsque les parents d'EHDAA ont été interrogés sur leur satisfaction à l'égard de ce soutien, leur niveau de satisfaction s'est avéré relativement modéré (moyenne de 2,69 sur 4) et il n'est pas relié au type d'école (primaire, secondaire ou primaire-secondaire). Les PNE et autres non-enseignants-es se sont, eux aussi, montrés modérément satisfaits du soutien offert à l'intégration (2,04 sur 4), indépendamment du type d'école (primaire, secondaire ou primaire-secondaire).

Ces résultats contredisent le portrait «*sombre*» dépeint dans l'état de situation présenté plus haut dans les citations. Même si le soutien à l'intégration des EHDAA suscite une satisfaction plutôt modérée, il n'empêche que les attentes exprimées dans la *Politique de l'adaptation scolaire* concordent assez bien avec les pratiques du milieu scolaire dans sa propension à favoriser quantitativement et qualitativement l'intégration à la classe ordinaire.

iv) Les ententes de services des commissions scolaires établies avec d'autres organismes

L'indicateur 68 portait sur les ententes de services que les commissions scolaires établissent avec différents partenaires. La *Politique de l'adaptation scolaire* y fait référence de la manière suivante.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

(...) la contribution de la communauté – (...) [dont] *celle des partenaires qui interviennent auprès des jeunes d'âge scolaire- doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions.*p. 12 (cf. Annexe 2, #33)

La commission scolaire doit organiser elle-même les services éducatifs qu'elle offre aux élèves handicapés ou en difficulté qui relèvent de sa compétence. Toutefois (...) la commission scolaire peut les faire organiser par une commission solaire avec laquelle elle a conclu une entente. p.14 (cf. Annexe 2, #38)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

La commission scolaire peut conclure une entente de services avec un autre organisme, par exemple, un établissement d'enseignement privé spécialisé, seulement si elle démontre qu'elle n'a pas les ressources nécessaires pour organiser elle-même les services éducatifs (...) p. 24 (cf. Annexe 2, #75)

Les résultats exposés précédemment pour l'indicateur 68 ont fait ressortir que le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), par l'intermédiaire des établissements de son réseau, est le partenaire principal et premier des commissions scolaires de l'échantillon. Sur une moyenne, par commission scolaire, de 5,3 ententes de services établies en 2002-2003, 3,2 ententes l'étaient avec le MSSS. En 2003-2004, cette moyenne était de 3,5. Pour l'ensemble des autres organismes avec lesquels les commissions scolaires ont établi des ententes de services, cette moyenne était de 2,2 en 2002-2003 et de 2,0 en 2003-2004. Parmi les 74 ententes de services que nous avons pu recenser pour 2002-2003 dans les commissions scolaires de l'échantillon et les 102, pour 2003-2004, il y en avait très rarement entre commissions scolaires.

Il y a donc concordance entre les pratiques et le point de vue exprimé dans les citations présentées plus haut à propos du partenariat et des ententes que les commissions scolaires peuvent conclure pour offrir des services qu'elles ne peuvent pas elles-mêmes dispenser. Les résultats plus précis sur la nature des différents partenariats sont présentés plus loin (aux indicateurs 81 et 82).

4. La communauté éducative

Dix-sept (17) indicateurs représentent le domaine de la communauté éducative dans le champ des pratiques éducatives (cf. figure 1). Voici les résultats obtenus pour ces indicateurs.

4.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 69) Fréquence d'utilisation des mesures d'information et de communication auprès des parents

Afin de produire les résultats reliés à l'indicateur 69, les directions des écoles de l'échantillon, sans celles des écoles spéciales, ont fait une estimation du nombre d'élèves autres que des EHDAA dont les parents sont susceptibles d'avoir des contacts avec la direction ou avec l'enseignant-e de l'élève en 2006-2007. Cette information a pu être donnée par 40 directions d'autant d'écoles.

Les résultats obtenus sont les suivants. En moyenne par école, les parents de 217 élèves autres que des EHDAA sont susceptibles d'avoir des contacts avec l'école, que ce soit avec la direction ou avec d'autres intervenants-es (incluant les enseignants-es). Ce nombre varie considérablement d'une école à l'autre, allant d'une dizaine d'élèves à près de 600. Dans 25,6% de 39 écoles qui ont fourni les données nécessaires, ce nombre est de moins de 100 élèves. Il est de 100 à 199 élèves dans 20,5% des écoles, de 200 à 299 élèves dans 28,3% des écoles, de 300 à 399 dans 12,8% des écoles et à 400 élèves et plus dans 12,8% des écoles. À titre indicatif seulement, la moyenne du nombre d'élèves autres qu'EHDAA dont les parents sont susceptibles d'avoir des contacts avec l'école primaire (moyenne=227 élèves) a été comparée à celle obtenue pour le secondaire (moyenne=187 élèves), mais aucune différence statistiquement significative[278] n'est ressortie.

Les directions d'école ont également indiqué le nombre d'élèves, autres que des EHDAA, dont les parents ont pris l'initiative de communiquer avec l'école ou ont été contactés individuellement ou collectivement par l'école (mis à part l'enseignant-e), dans les deux semaines précédant la prise des données. Les directions d'école ont aussi estimé le temps pris par leur école en général (excluant les

278. Test t, à $p<0,05$ appliqué à titre indicatif seulement, le nombre d'écoles primaires considérées (n=30) étant suffisant, mais pas celui des écoles secondaires (n= 7).

enseignants-es) pour les contacts avec les parents d'élèves autres que des EHDAA, dans les deux semaines précédentes et dans deux semaines typiques de l'année scolaire.

Les résultats sur ces sujets (tableau 119) révèlent qu'en moyenne par école, les parents de 12 élèves autres que des EHDAA ont pris contact avec l'école, ceux de 17 élèves ont été contactés individuellement par l'école et ceux de 236 élèves l'ont été collectivement (deuxième colonne du tableau 119). Le temps pris pour ces liens école-parents, mis à part celui que leur consacrent les enseignants-es, a été en moyenne par école de 11 heures et demie dans les deux semaines précédentes. Le temps que l'école leur accorde habituellement durant deux semaines typiques de l'année est de 10 heures et demie.

Ces résultats pour le primaire ont été comparés à ceux pour le secondaire à titre indicatif seulement. Selon les résultats de ces analyses, les écoles primaires et secondaires tendent à se distinguer significativement (les «oui» dans le tableau 120) quant aux nombres moyens d'élèves autres que des EHDAA dont les parents ont contacté l'école ou ont été collectivement contactés par l'école et quant au temps accordé, en moyenne par école, aux liens avec les parents de ces élèves durant les deux semaines précédentes ou dans deux semaines typiques de l'année scolaire.

Les enseignants-es qui oeuvrent auprès d'élèves autres que des EHDAA (n=66) ont eux aussi indiqué le nombre de ceux dont les parents sont susceptibles de les contacter. En moyenne par enseignant-e, les parents de 25 de ces élèves (moyenne 24,6) sont susceptibles d'avoir des contacts avec eux, ce nombre variant beaucoup d'un-e enseignant-e à l'autre (de 3 à 150). Ceux des écoles primaires sont susceptibles d'avoir des contacts avec les parents de 20 de ces élèves, en moyenne par enseignant-e, ce qui est plus de deux fois moins qu'au secondaire, où cette moyenne par enseignant-e est de 52; cette différence entre le primaire et le secondaire tend à être statistiquement significative[279].

Les enseignants-es ont indiqué le nombre d'élèves autres que des EHDAA, dont les parents ont pris l'initiative de les contacter ou qu'ils ont eux-mêmes contactés individuellement ou collectivement dans les deux semaines précédentes. Les enseignants-es ont aussi estimé le temps accordé aux

279. Test t, à $p<0,05$ effectué à titre indicatif étant donné le trop petit nombre d'enseignants-es au secondaire; le p obtenu = 0,00 pour 49 enseignants-es d'écoles primaires et 12 d'écoles secondaires.

Tableau 119. Fréquence des communications avec les parents d'élèves autres que des EHDAA

Dans les deux semaines…	Moyenne du nombre d'élèves autres qu'EHDAA dont les parents ont eu des contacts …	
	…avec la direction (n=40) ou l'école en général (excluant les enseignants-es)	**…avec l'enseignant-e (n=68)**
1. … les parents de ces élèves ont pris l'initiative de communiquer par écrit, par téléphone, en personne ou autrement.	12,4 élèves / école *(allant de 1 à 100)*	3,9 élèves/ enseignant-e *(allant de 0 à 65)*
2. … les parents de ces élèves ont été individuellement contactés par écrit, par voie électronique (courriel), par téléphone, en personne ou autrement.	17,1 élèves / école *(allant de 0 à 200)*	3,4 élèves / enseignant-e *(allant de 0 à 24)*
3. … les parents de ces élèves ont été collectivement contactés par lettres circulaires ou documents pour tous.	236,3 élèves / école *(allant de 0 à plus de 1200)*	13,9 élèves / enseignant-e *(allant de 0 à 118)*
4. … temps consacré aux parents d'élèves pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	**Temps consacré**	
	11,6 heures / 2 semaines *(allant de 0,5 à 60 h / 2 sem.)*	1,0 heure / 2 semaines *(allant de 0 à 5 h / 2 sem.)*
5. Dans deux semaines typiques : temps consacré aux parents d'élèves pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	10,5 heures / 2 semaines *(allant de 1 à 60 h / 2 sem.)*	1,0 heure / 2 semaines *(allant de 0 à 5 h / 2 sem.)*

Tableau 120. Comparaison entre les écoles primaires et secondaires quant à la communication avec les parents d'élèves autres que des EHDAA (moyennes et test t)

Dans les deux semaines…	Moyennes* pour les directions d'école		** Différence significative	Moyennes*** pour les enseignants-es		** Différence significative
	Écoles prim.	**Écoles second.**		**Écoles prim.**	**Écoles second.**	
1. … les parents de ces élèves ont pris l'initiative de communiquer par écrit, par téléphone, en personne ou autrement.	7,3 élèves	28,4 élèves	**OUI**	3,7 élèves	5,6 élèves	**NON**
2. … les parents de ces élèves ont été individuellement contactés par écrit, par voie électronique (courriel), par téléphone, en personne ou autrement.	13,1 élèves	31,8 élèves	**NON**	3,4 élèves	3,8 élèves	**NON**
3. … les parents de ces élèves ont été collectivement contactés par lettres circulaires ou documents pour tous.	160,1 élèves	424,2 élèves	**OUI**	14,1 élèves	14,3 élèves	**NON**
4. … temps consacré aux parents d'élèves pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	8,8 h	19,2 h	**OUI**	1,1 h	1,0 h	**NON**
5. Dans deux semaines typiques : temps consacré aux parents d'élèves pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	7,2 h	19,9 h	**OUI**	0,9 h	1,7 h	**NON**

* Les nombres de directions ou d'écoles primaires varient de 25 à 30 et celui des écoles secondaires, de 7 à 11.

** Test t (à $p<0,05$) à titre indicatif seulement étant donné le trop petit nombre d'écoles secondaires, mais les p obtenus vont de 0,000 à 0,03 lorsque les différences sont significatives («OUI»).

*** Les nombres d'enseignants-es des écoles primaires varient de 47 à 52 et des écoles secondaires, de 9 à 12.

communications avec les parents de ces élèves, dans les deux semaines précédentes et dans deux semaines typiques. Les résultats révèlent qu'en moyenne par enseignant-e, les parents de quatre de ces élèves (moyenne 3,9) ont pris contact avec l'enseignant-e dans les deux semaines précédentes. L'enseignant-e a communiqué individuellement avec les parents de trois de ces élèves (moyenne 3,4) et collectivement avec ceux de 14 de ces élèves (moyenne 13,9) (dernière colonne du tableau 119). Le temps pris pour ces communications a été, en moyenne par enseignant-e, d'une (1) heure pour les deux semaines précédentes, ce qui correspond aussi à celui qui leur est accordé en deux semaines typiques. Ces résultats pour le primaire et ceux pour le secondaire ne tendent pas à se différencier significativement («non» au tableau 120).

Parmi les parents de l'échantillon, 91 ont un ou des enfants d'âge scolaire qui ne sont pas des EHDAA. Nous leur avons demandé si, depuis le début de l'année scolaire 2006-2007, ils étaient entrés en communication avec l'école ou avec un-e enseignant-e de leur enfant, ou si l'école ou l'enseignant-e avait communiqué avec eux, que ce soit par écrit, par téléphone ou autrement. Près des trois quarts (73,9%) ont indiqué avoir contacté l'enseignant-e de leur enfant et 59,8%, son école outre l'enseignant-e. En grande majorité (81,5%), ces parents ont aussi été contactés par l'école ou par l'enseignant-e dans l'année scolaire 2006-2007. Des analyses supplémentaires[280] ne révèlent pas de lien statistiquement significatif entre cette situation et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire). Du point de vue des parents d'élèves autres que des EHDAA, les proportions de ces élèves dont les parents sont en communication avec l'école ou avec l'enseignant-e ne dépendent donc pas du type d'école.

Indicateur 70) Fréquence d'utilisation des mesures d'information et de communication auprès des parents d'EHDAA

Les directions des écoles de l'échantillon, dont celles des écoles spéciales, ont indiqué le nombre d'EHDAA dont les parents sont susceptibles d'avoir des contacts avec la direction ou avec l'enseignant-e de l'élève en 2006-2007. Cette information a pu être donnée par 48 directions d'autant d'écoles. Les résultats révèlent qu'en moyenne par école, les parents de 74 EHDAA (moyenne 74,1) sont susceptibles d'avoir des contacts avec l'école, que ce soit avec la direction ou

280. Test de chi carré, à $p<0,05$

des intervenants-es (enseignants-es inclus). Ce nombre varie beaucoup d'une école à l'autre (moins de cinq à plus de 500). Dans 22,9% des 48 écoles qui ont fourni les données, il est de moins de 20 et, dans la même proportion d'écoles, de 20 à 39; il est de 40 à 59 dans 16,7% des écoles, de 60 à 79 dans 14,6% des écoles, de 100 à 199 dans 14,6% des écoles et de 200 ou plus dans 8,3% des écoles.

Les directions d'école ont également indiqué le nombre d'EHDAA dont les parents ont pris l'initiative de communiquer avec l'école ou ont été contactés individuellement ou collectivement par l'école (mis à part l'enseignant-e), dans les deux semaines précédant la prise des données. Les directions d'école ont estimé le temps pris par leur école en général (excluant les enseignants-es) pour les contacts avec les parents d'EHDAA, dans les deux semaines précédentes et dans deux semaines typiques de l'année scolaire. Les résultats sur ces sujets (tableau 121) révèlent qu'en moyenne par école, les parents de neuf EHDAA (moyenne 8,7) ont pris contact avec l'école, ceux de 12 EHDAA (moyenne 11,5) ont été contactés individuellement par l'école et ceux de 49 EHDAA (moyenne 48,8) l'ont été collectivement (deuxième colonne du tableau 121). Le temps pris pour établir ces liens école-parents d'EHDAA, sans compter celui que les enseignants-es leur consacrent, a été, en moyenne par école, de près de 11 heures et demie dans les deux semaines précédentes. Le temps que l'école leur accorde dans deux semaines typiques est d'un peu plus de 10 heures et demie.

Parmi les enseignants-es interrogés, ceux qui oeuvrent auprès des EHDAA (n=83) ont établi le nombre de ces élèves dont les parents sont susceptibles de les contacter. Il en ressort qu'en moyenne par enseignant-e, les parents de neuf EHDAA (moyenne 9,2) sont susceptibles d'être en contact avec eux, ce nombre variant beaucoup d'un-e enseignant-e à l'autre (de 1 à 45). Ces enseignants-es ont indiqué le nombre d'EHDAA dont les parents ont pris l'initiative de les contacter ou avec qui ils sont entrés en contact individuellement ou collectivement dans les deux semaines précédentes. Les enseignants-es ont aussi estimé le temps accordé aux communications avec les parents d'EHDAA, dans les deux semaines précédentes et dans deux semaines typiques. Dans le tableau 121, les résultats révèlent qu'en moyenne par enseignant-e, les parents de deux EHDAA (moyenne 2,4) sont entrés en communication avec l'enseignant-e dans les deux semaines précédentes. Dans la même période, l'enseignant-e a, pour sa part, communiqué individuellement avec les parents de trois EHDAA (moyenne 3,4) et collectivement avec ceux de six EHDAA (moyenne 6,0) (dernière colonne du tableau 121). Le temps pour ce faire a été, en moyenne par enseignant-e, de 2,3 heures pour les deux semaines; il est de 2,0 heures dans deux semaines typiques.

Tableau 121. Fréquence des communications avec les parents d'EHDAA

Dans les deux semaines…*	Moyenne du nombre d'EHDAA dont les parents ont eu des contacts …	
	…avec la direction (n=48) ou l'école en général (excluant les enseignants-es)	**…avec l'enseignant-e (n=83)**
1. … les parents de ces élèves ont pris l'initiative de communiquer par écrit, par téléphone, en personne ou autrement.	8,7 élèves / école *(allant de 0 à 139)*	2,4 élèves/ enseignant-e *(allant de 0 à 13)*
2. … les parents de ces élèves ont été individuellement contactés par écrit, par voie électronique (courriel), par téléphone, en personne ou autrement.	11,5 élèves / école *(allant de 0 à 139)*	3,4 élèves / enseignant-e *(allant de 0 à 22)*
3. … les parents de ces élèves ont été collectivement contactés par lettres circulaires ou documents pour tous.	48,8 élèves / école *(allant de 0 à plus de 320)*	6,0 élèves / enseignant-e *(allant de 0 à 32)*
4. … temps consacré aux parents d'EHDAA pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	**Temps consacré**	
	11,4 heures / 2 semaines *(allant de 0 à 60 h / 2 sem.)*	2,3 heures / 2 semaines *(allant de 0 à 18 h / 2 sem.)*
5. Dans deux semaines typiques : temps consacré aux parents d'EHDAA pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	10,7 heures / 2 semaines *(allant de 0 à 50 h / 2 sem.)*	2,0 heures / 2 semaines *(allant de 0 à 14 h / 2 sem.)*

Le tableau 122 indique par type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale) et pour leur ensemble, les moyennes par école et par enseignant-e des nombres d'EHDAA dont les parents ont contacté l'école ou l'enseignant-e ou encore, ont été contactés par l'école ou par l'enseignant-e dans les deux semaines précédentes. Ce tableau présente également le nombre moyen d'heures, par école et par enseignant-e, consacrées à ces communications dans les deux semaines précédentes et dans deux semaines typiques. Or, certaines analyses effectuées à titre indicatif (voir la note sous le tableau 122) montrent des différences significatives entre les types d'école (tableau 122, sous «Différences statistiquement significatives»). En particulier, les écoles spéciales ont tendance à se démarquer des autres; elles ont en effet la moyenne par école la plus élevée :

- du nombre d'EHDAA dont les parents prennent l'initiative de communiquer avec l'école et avec l'enseignant-e;
- du nombre d'EHDAA dont les parents sont contactés individuellement par l'école et par l'enseignant-e;
- du temps accordé par l'enseignant-e aux communications avec les parents d'EHDAA dans les deux semaines précédentes;
- du temps consacré par l'école aux communications avec les parents d'EHDAA dans deux semaines typiques.

Les parents d'EHDAA de l'échantillon ont été mis à contribution pour établir, de leur point de vue, la fréquence de leurs communications entre l'école ou l'enseignant-e et eux-mêmes durant l'année scolaire 2006-2007, que ce soit par écrit, par téléphone, en personne ou autrement. Parmi ces 207 parents, 80,7% ont mentionné qu'ils sont eux-mêmes entrés en communication avec l'enseignant-e de leur enfant et 63,8%, avec l'école (mis à part l'enseignant-e), alors que 88,4% ont affirmé que l'école (ou un-e enseignant-e) de leur enfant était entrée en contact avec eux depuis le début de l'année scolaire 2006-2007. Certaines analyses supplémentaires[281] ont permis de faire ressortir la présence d'un seul lien statistiquement significatif entre ces résultats et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale) : comparées aux autres types d'école, les écoles secondaires ont la proportion la moins élevée d'EHDAA dont les parents initient une communication avec l'enseignant-e. Toutefois, aucun autre lien du genre n'est ressorti des analyses en ce qui concerne les écoles primaires, primaires-secondaires et spéciales.

281. Test de chi carré, à $p<0,05$; pour le lien significatif qui est apparu, $p=0,01$.

Tableau 122. Comparaison entre les écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales, quant à la communication avec les parents d'EHDAA : moyennes et différences révélées par l'analyse de variance

Dans les deux semaines…	Moyenne du nombre d'EHDAA dont les parents ont eu des contacts avec la direction ou l'école en général (excluant les enseignants-es) n : nombre de répondants (directions d'école)						Moyenne du nombre d'EHDAA dont les parents ont eu des contacts avec l'enseignant-e n : nombre de répondants (enseignants-es)					
	n=31 Écoles prim.	n=10 Écoles secon.	n=2 Écoles prim.-secon.	n=5 Écoles spéc.	n=48 Ensem-ble	Différences statistiquement significatives*	n=53 Écoles prim.	n=16 Écoles secon.	n=5 Écoles prim.-secon.	n=9 Écoles spéc.	n=83 Ensem-ble	Différences statistiquement significatives*
1. … les parents de ces élèves ont pris l'initiative de communiquer par écrit, par téléphone, en personne ou autrement.	3,2	5,9	7,0	40,0	8,7	OUI, et surtout différence significative entre écoles primaires et spéciales, et entre second. et spéciales	1,9	2,1	1,5	6,3	2,4	OUI, et surtout différence significative entre écoles second. et spéciales, et entre prim-second. et spéc.
2. … les parents de ces élèves ont été individuellement contactés par écrit, par voie électronique (courriel), par téléphone, en personne ou autrement.	5,3	12,4	7,0	41,7	11,5	OUI, et surtout différence significative entre les écoles primaires et spéciales	2,8	3,0	1,3	8,9	3,4	OUI, et surtout différence signif. entre écoles spéciales et les trois autres
3. … les parents de ces élèves ont été collectivement contactés par lettres, circulaires ou documents pour tous.	35,9	52,2	32,5	106,5	48,8	NON	4,1	9,7	7,8	9,4	9,4	OUI, entre les quatre types d'école
4. … temps consacré aux parents d'EHDAA pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	**Temps consacré**						**Temps consacré**					
	7,4 hr	17,5 hr	13,0 hr	21,3 hr	11,4 hr	NON	1,7 hr	2,4 hr	1,3 hr	2,3 hr	2,3 hr	OUI et surtout différence signif. entre écoles spéciales et primaires
5. Dans deux semaines typiques : temps consacré aux parents d'EHDAA pour rédiger des messages, échanger par téléphone ou en personne, en réunion, etc.	7,0 hr	13,0 hr	13,0 hr	25,5 hr	10,7 hr	OUI, et surtout différence significative entre les écoles primaires et spéciales	1,6 hr	3,2 hr	1,0 hr	3,1 hr	2,0 hr	NON

* Analyse de variance (test *post hoc*) à $p<0,05$ à titre indicatif seulement, compte tenu des trop petits nombres dans certains groupes; pour les différences significatives obtenues (OUI), les p vont de 0,000 à 0,024.

Indicateur 71) Nature des mesures d'information et de communication utilisées auprès des parents

Les résultats reliés à l'indicateur 71, sur la nature des mesures d'information et de communication utilisées auprès des parents de l'ensemble des élèves (EHDAA et autres), proviennent de l'analyse des propos tenus sur le sujet en entrevue individuelle par 432 répondants dans 54 écoles de 17 commissions scolaires de l'échantillon. Ce sont 45 directions d'autant d'écoles, 95 enseignants-es et 292 parents dont plus des deux tiers sont des parents d'EHDAA.

Les grandes catégories de moyens d'information et de communication qui ressortent de leurs propos sont, en ordre décroissant du nombre de répondants qui en ont parlé, la communication écrite, celle par téléphone, des rencontres et, dans une moindre mesure, des réunions de parents et des conférences qui leur sont offertes. Les nombres de répondants qui ont évoqué les réunions et les conférences ainsi que les indications qu'ils ont fournies sur ces sujets permettent de constater que ces deux dernières catégories sont plutôt marginales, tandis que les trois premières sont plus importantes et plus habituelles (communication écrite, appel téléphonique et rencontres).

D'abord, sept (7) moyens de communication écrite ont été identifiés par les répondants. En ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés, ce sont l'agenda de l'élève, des lettres ou des mémos individuels ou collectifs adressés aux parents par l'école et par l'enseignant-e, le courrier électronique, le journal (ou bulletin d'information) produit régulièrement par l'école, la feuille de route ou la fiche de comportement de l'élève, le bulletin scolaire et le portfolio de l'élève. Ensuite, les communications par téléphone font référence aux appels logés aux parents par l'enseignant-e et par la direction d'école. Puis, parmi les rencontres, il y a celles initiées par l'enseignant-e pour discuter avec les parents de leur enfant et elles sont alors individuelles; mais certaines sont collectives, notamment pour informer les parents au début de l'année. L'enseignant-e tient d'autres rencontres individuelles avec les parents à l'occasion de la remise du bulletin scolaire de la première étape et beaucoup moins fréquemment aux autres étapes de l'année scolaire. Les parents d'EHDAA sont rencontrés individuellement pour le plan d'intervention de leur enfant. De plus, certains parents ont des rencontres individuelles avec la direction d'école. Enfin, les réunions se résument à l'assemblée générale des parents au début de l'année scolaire et aux réunions du conseil d'établissement; des conférences plutôt rares sont organisées par l'école pour les parents. Le

tableau 123 donne les explications nécessaires pour détailler ces moyens d'information et de communication (sous «indicateur 71, pour l'ensemble des parents»).

Indicateur 72) Nature des mesures d'information et de communication auprès des parents d'EHDAA

Les propos de 195 parents d'EHDAA, soit deux tiers des 292 parents d'élèves qui ont répondu aux questions concernant l'indicateur précédent, ainsi que ceux des 95 enseignants-es et 45 directions d'école qui faisaient partie du groupe de répondants, ont fait ressortir quelques facettes des moyens d'information et de communication qui sont spécifiques aux parents d'EHDAA, comme le demande l'indicateur 72. Ces spécificités sont expliquées dans le tableau 123 (dans la dernière colonne). Selon ces résultats, il n'y a pas de moyens d'information ou de communication exclusifs aux parents d'EHDAA à deux exceptions près, à savoir la feuille de route (ou fiche de comportement) de l'élève et les rencontres individuelles pour le plan d'intervention. Même dans ces cas, d'autres parents peuvent être concernés car certains élèves peuvent avoir, temporairement ou de manière plus permanente, une feuille de route ou, plus rarement, un plan d'intervention, comme le montrent des résultats présentés auparavant (pour les indicateurs 55 et 56).

Les moyens d'informer les parents d'EHDAA ou de communiquer avec ceux-ci ne sont donc pas différents de ceux qui sont utilisés pour les autres parents. Par contre, la fréquence d'utilisation de ces moyens est plus élevée et plus régulière avec les parents d'EHDAA, particulièrement dans les écoles spéciales ainsi que dans les classes spéciales du primaire, notamment dans le cas de l'agenda de l'élève, des rencontres individuelles avec l'enseignant-e, du courrier électronique, etc., ce que montrent les résultats obtenus sur le sujet (tableau 123).

Indicateur 73) Satisfaction des parents envers les mesures d'information et de communication utilisées auprès d'eux

Afin de produire les résultats reliés à l'indicateur 73, les parents de l'échantillon ont répondu à deux questions sur leur degré de satisfaction, l'une envers les mesures utilisées par l'école ou l'enseignant-e en 2006-2007 pour les informer et communiquer avec eux et l'autre, sur l'information

Tableau 123. Moyens d'information et de communication avec les parents, selon des directions d'école, des enseignants-es et des parents d'élèves

Catégories (dégagées des résultats)	Moyens d'information et de communication (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés)	
	(INDICATEUR 71) Pour l'ensemble des parents	(INDICATEUR 72) Spécifiquement pour les parents EHDAA
Communication écrite	**1) L'agenda de l'élève ou un cahier de communication**	
	- principalement au primaire; - le plus souvent : messages inscrits par l'enseignant-e; - d'usage quotidien pour les devoirs, ou encore à la demande des parents ou à chaque semaine ou une fois par mois en l'absence de problèmes; - le message de l'enseignant-e doit être signé par le parent de l'élève; - l'enseignant-e y répond aussi aux messages inscrits par le parent; - beaucoup d'informations circulent ainsi, par exemple : sur le cheminement scolaire de l'élève, ses progrès, ses difficultés, les devoirs et leçons à faire, les notes du dernier examen, les projets de la classe, les sorties ou activités particulières, les demandes de rencontre provenant de l'enseignant-e ou du parent, le rappel des dates de réunion des comités, etc.	- outil d'information ou de communication beaucoup utilisé dans le cas des EHDAA, l'agenda est le «*premier moyen de communication*» entre l'école et le parent ; - d'usage quotidien, il est signé et commenté par le parent au jour le jour; - y figurent en particulier des messages de l'enseignant-e sur les travaux réalisés dans la journée, les problèmes rencontrés dans les apprentissages et les comportements de l'élève, une appréciation du déroulement de la journée de l'élève, comment l'enseignant-e a adapté son enseignement, des suggestions d'activités à faire à la maison pour consolider les apprentissages faits en classe dans le domaine pédagogique ou dans d'autres domaines comme l'hygiène, le comportement social, la motricité, le rapport d'interventions effectuées auprès de l'élève, etc. - des parents peuvent y inscrire les événements perturbateurs survenus au domicile de l'élève qui peuvent avoir des effets sur son comportement en classe; - des PNE ou autres non-enseignants-es y inscrivent eux aussi des messages à propos de l'élève.
	2) Des lettres et mémos adressés individuellement ou collectivement aux parents par l'école ou par l'enseignant-e	
	A) Par l'école - collectifs : des avis, des convocations, de l'information sur les activités de l'école, sur les sorties parascolaires, les journées de rencontre pour les bulletins, les divers comités et leur calendrier de réunion, etc.; - individuels: information sur l'élève, notamment une retenue, un trop grand nombre d'absences ou une bataille dans laquelle l'élève a été impliqué, etc.; - transmis soit par l'entremise de l'élève, soit par courrier postal; par l'élève, «*la communication n'est pas toujours très bonne; le papier arrive à la dernière minute ou parfois, l'activité a déjà eu lieu*»; si l'information doit absolument se rendre aux parents (par exemple, si elle concerne individuellement leur enfant), il y a alors envoi postal.	- particulièrement : information sur des services d'appui à l'élève (par exemple, orthopédagogie ou aide aux devoirs), ou sur le processus entourant le plan d'intervention.

Tableau 123-SUITE. Moyens d'information et de communication avec les parents, selon des directions d'école, des enseignants-es et des parents d'élèves

Catégories (dégagées des résultats)	Moyens d'information et de communication (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés)	
	(INDICATEUR 71) Pour l'ensemble des parents	(INDICATEUR 72) Spécifiquement pour les parents d'EHDAA
Communication écrite (suite)	**2) Des lettres et mémos adressés individuellement ou collectivement aux parents par l'école ou par l'enseignant-e (suite)**	
	B) Par l'enseignant-e - lettres et mémos individuels adressés par l'enseignant-e au parent concerné pour signaler un élément, par exemple, des indications justifiant pourquoi la rencontre de remise des bulletins n'a pas besoin d'avoir lieu (lorsque tout va pour le mieux pour l'élève), ou information sur les mesures disciplinaires prises envers l'élève (par exemple, retenue), etc.; - lettres et mémos collectifs : annoncent au parent que l'élève doit lui transmettre son bulletin et que le parent doit le signer, ou invitation à la rencontre de remise de bulletin, etc.; - il se peut aussi que des parents adressent à l'enseignant-e des lettres individuelles.	
	3) Le courrier électronique	
	- échanges de courriels entre l'école et les parents ou entre l'enseignant-e et les parents, notamment si le parent signale que ce mode de communication lui convient; - réservé aux messages «*neutres*» car, si le sujet est délicat ou confidentiel, d'autres moyens sont utilisés; - lorsque l'école transmet des courriels aux parents, il s'agit d'envois massifs à tous ceux qui ont fourni une adresse électronique, pour des avis généraux ou des informations sur le calendrier des activités parascolaires ou des sorties, pour le calendrier des rencontres pour la remise des bulletins, etc.; - lorsque l'enseignant-e transmet des courriels aux parents de ses élèves, il s'agit d'échanges le plus souvent individuels et quotidiens avec certains parents ou seulement au besoin avec d'autres; - au secondaire en particulier, des parents utilisent le courriel pour obtenir de l'information sur le cheminement scolaire de leur enfant.	- parfois l'enseignant-e de classe ordinaire ne transmet des courriels qu'aux parents d'EHDAA; - utilisé pour échanger des idées et des informations au sujet du plan d'intervention de l'élève; - utilisé entre autres au secondaire, par la direction d'école pour des contacts individuels avec des parents d'EHDAA.
	4) Le journal ou le bulletin d'information produit par l'école	
	- des écoles produisent un dépliant mensuel destiné aux parents; - un journal (ou bulletin) mensuel produit par l'école est transmis aux parents et présente les projets en cours, les activités à venir, ce qui se passe dans l'école, etc.; - dans certaines écoles, il présente des articles écrits par des élèves, des enseignants-es, des parents, la direction, etc.	-------

Tableau 123-SUITE. Moyens d'information et de communication avec les parents, selon des directions d'école, des enseignants-es et des parents d'élèves

Catégories (dégagées des résultats)	Moyens d'information et de communication (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés)	
	(INDICATEUR 71) Pour l'ensemble des parents	(INDICATEUR 72) Spécifiquement pour les parents d'EHDAA
Communication écrite (suite)	**5) La feuille de route ou la fiche de comportement**	
	--------	- le plus souvent : d'usage quotidien, mais il se peut qu'elle soit transmise au parent une fois ou deux par semaine ou à la fin d'une étape; - des commentaires de l'enseignant-e sont inscrits en annexe de la feuille de route ou de la fiche de comportement de l'élève pour souligner ses difficultés mais aussi les aspects positifs; - dans certains cas, l'enseignant-e utilise un code (par exemple des couleurs) à chaque jour pour résumer son évaluation du comportement de l'élève.
	6) Le bulletin scolaire	
	- informe sur les résultats scolaires de l'élève.	- bulletin adapté, comprend des annotations par l'enseignant-e.
	7) Le portfolio	
	- mentionné par très peu de répondants comme outil de communication, mais important dans le suivi du cheminement de l'élève, selon les résultats pour l'indicateur 57.	-------
Communication par téléphone	**1) Des appels téléphoniques faits par l'enseignant-e**	
	- au secondaire, en particulier : c'est le moyen privilégié de communication avec les parents car «*souvent l'écrit ne se rend pas*»; - sert presqu'exclusivement à aviser le parent d'un problème, par exemple : un événement particulier impliquant l'élève, un problème de comportement, des devoirs ou des travaux qu'il n'a pas faits, des problèmes de santé de l'élève, une retenue, des renseignements sur l'absence de l'élève en classe, des difficultés pour l'élève d'écouter en classe, un manque d'effort, peu ou pas d'améliorations constatées dans les résultats scolaires de l'élève, etc.; - appel au lieu de travail du parent lorsqu'il y a urgence ou un cas de force majeure; - pour certains parents d'élève : appels fréquents par l'enseignant-e, quotidiens si nécessaire, selon la situation de l'élève (temporaire ou permanente); - les parents qui souhaitent parler à l'enseignant-e laissent un message au secrétariat de l'école et l'enseignant-e les contacte, ou bien les parents sont informés par le secrétariat du numéro de poste téléphonique de l'enseignant-e et ils le contactent.	- dans les écoles spéciales, les appels téléphoniques de l'enseignant-e aux parents sont quasi quotidiens; l'enseignant-e appelle régulièrement le parent pour savoir s'il y a des questions, des explications à donner, etc.; - les PNE et autres non-enseignants-es spécialistes téléphonent au besoin aux parents à propos de l'élève; - des appels sont aussi faits aux parents d'EHDAA pour annoncer de nouveaux projets dans lesquels l'élève sera impliqué et pour expliquer les tâches que l'élève aura à accomplir.

Tableau 123-SUITE. Moyens d'information et de communication avec les parents, selon des directions d'école, des enseignants-es et des parents d'élèves

Catégories (dégagées des résultats)	Moyens d'information et de communication (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés)	
	(INDICATEUR 71) Pour l'ensemble des parents	(INDICATEUR 72) Spécifiquement pour les parents d'EHDAA
Communi-cation par téléphone (suite)	**2) Des appels téléphoniques faits par la direction d'école**	
	- surtout dans le cas d'un problème grave ou d'un problème important récurrent chez l'élève, lorsque les moyens tentés par l'enseignant-e sont restés inefficaces, notamment dans les cas de problème de comportement ou d'absences répétées de l'élève en classe; - pour répondre à des questions posées par des parents; - à la demande d'un-e enseignant-e; - certaines directions contactent certains parents régulièrement; - des parents téléphonent à la direction d'école pour de l'information ou des demandes de rencontre et l'école retourne les appels.	-------
Rencontres	**1) Des rencontres individuelles ou collectives, à l'initiative de l'enseignant-e**	
	- avec le parent individuellement, parfois en présence de l'élève ou de la direction, pour discuter de l'élève et de ce que peut faire le parent pour l'aider, ou rencontre convoquée au besoin s'il y a des problèmes à résoudre; - des enseignants-es planifient deux à quatre rencontres individuelles par année, mais elles peuvent aussi avoir lieu à la demande des parents; - les rencontres collectives peuvent être par petits groupes de parents ou pour l'ensemble, notamment au début de l'année pour expliquer le programme, la pédagogie, le mode de fonctionnement et les règles de vie en classe, le travail des élèves et les «*devoirs des parents*», leur implication dans la scolarité de l'élève, etc.	- rencontres individuelles nombreuses, soit planifiées (ex. au début de l'année et une ou deux fois par semaine), soit fortuites (par exemple lorsque le parent vient chercher l'élève à l'école, ou vient y passer du temps) car les parents d'EHDAA des écoles spéciales s'impliquent beaucoup ainsi que ceux des classes spéciales (surtout au primaire); - certaines rencontres individuelles se tiennent avec des spécialistes PNE ou autres.
	2) Des rencontres individuelles pour la remise du bulletin scolaire	
	- pour le bulletin de la première étape, tous les parents sont convoqués, mais ces rencontres ne sont pas obligatoires pour les autres étapes.	- les enseignants-es sont disponibles pour des rencontres de remise du bulletin à toutes les étapes; - dans certaines écoles ordinaires, le moment des rencontres des parents d'EHDAA est différent de celui des rencontres des autres parents.
	3) Des rencontres individuelles pour le plan d'intervention	
	-------	- les parents sont impliqués dans la démarche entourant le plan d'intervention et peuvent être rencontrés plus d'une fois à cet égard à la demande de l'école ou à celle du parent (pour plus de détails : voir à l'indicateur 56).

Tableau 123-SUITE. Moyens d'information et de communication avec les parents, selon des directions d'école, des enseignants-es et des parents d'élèves

Catégories (dégagées des résultats)	**Moyens d'information et de communication** (dans chaque catégorie : par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés)	
	(INDICATEUR 71) Pour l'ensemble des parents	**(INDICATEUR 72) Spécifiquement pour les parents d'EHDAA**
Rencontres (suite)	**4) Des rencontres individuelles avec la direction d'école**	
	- certaines directions rencontrent quelques parents pour discuter du cheminement scolaire de l'élève, ou dans le cas d'élèves qui ont des échecs ou qui sont démotivés, etc., et ces rencontres peuvent se faire à la suite de la remise des bulletins ou à l'occasion de certaines autres activités de l'école; - dans certaines écoles, la direction rencontre obligatoirement le parent de l'élève qui a eu un certain nombre de retenues.	- plusieurs rencontres individuelles avec les parents d'EHDAA.
Réunions	**1) L'assemblée générale des parents**	
	- au début de l'année, l'ensemble des parents est convoqué par l'école, pour les informer des activités de l'année, des règles de vie et procédures de l'école, des différents comités et du calendrier de leurs rencontres, etc.	-------
	2) Le conseil d'établissement	
	- lors des rencontres, les membres reçoivent de l'information et participent aux prises de décision.	-------
Autres	- il arrive que certaines écoles organisent des conférences sur certains sujets, pour les parents.	-------

ainsi reçue ou échangée. Ils répondaient en faisant référence à une échelle allant de 0 : «pas du tout» à 4 : «complètement» satisfait.

Les parents qui ont répondu (n=277) se montrent très satisfaits des moyens d'information et de communication utilisés par l'école ou l'enseignant-e (moyenne 3,08 sur 4, écart-type 0,9). Seulement 5,1% s'en disent insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1), alors que les trois quarts, soit 76,5%, les trouvent beaucoup ou totalement satisfaisants (réponses 3 et 4). Les résultats d'analyses supplémentaires[282] n'indiquent pas de liens statistiquement significatifs entre la satisfaction des parents envers les moyens mentionnés et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). Autrement dit, la satisfaction des parents vis-à-vis des moyens d'information et de communication ne dépend pas du type d'école qui les utilise.

Le niveau de satisfaction des parents envers l'information reçue est un peu moins élevé (moyenne 2,86 sur 4, écart-type 1,0) que celui obtenu pour les moyens d'information et de communication. Parmi les parents (n=299), 11,0% se disent insatisfaits ou peu satisfaits de l'information (réponses 0 et 1) alors que 69,2% en sont beaucoup ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4). Les analyses supplémentaires[283] indiquent des liens statistiquement significatifs entre la satisfaction des parents vis-à-vis de l'information et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). En effet, toutes proportions gardées, davantage de parents d'élèves de plus d'écoles spéciales, que de parents d'élèves des trois autres types d'école, sont beaucoup ou totalement satisfaits de l'information reçue; davantage de parents d'élèves de plus d'écoles primaires, que ceux d'élèves des écoles secondaires ou primaires-secondaires, en sont beaucoup ou totalement satisfaits.

Lorsque les parents d'EHDAA sont retirés du groupe de répondants, le niveau de satisfaction augmente. Les 82 autres parents obtiennent alors une moyenne de 3,34 sur 4 (écart-type 0,7) à la première question et de 3,08 (écart-type 0,8) à la deuxième. Ces résultats révèlent une très grande satisfaction des parents d'élèves autres que des EHDAA, envers les moyens d'information et de communication utilisés (première question) et envers l'information reçue par ces moyens (deuxième question). Aucun ne se montre insatisfait, ni peu satisfait (réponses 0 et 1) de ces moyens, alors que 89,0% les trouvent beaucoup ou totalement satisfaisants (réponses 3 et 4). Aucun ne s'est dit

282. Test de chi carré, à $p<0,05$.
283. Test de chi carré, à $p<0,05$; chi deux = 25,3 à 12 d.l. et $p=0,01$.

insatisfait de l'information reçue (réponse 0) et seulement 2,2% s'en disent peu satisfaits (réponse 1), alors que 78,2% la trouvent beaucoup ou totalement satisfaisante (réponses 3 et 4). Des analyses supplémentaires[284] n'indiquent pas de lien statistiquement significatif entre ces résultats et le type d'école (primaire, secondaire et primaire-secondaire). Cela signifie que le niveau de satisfaction des parents d'élèves autres que des EHDAA envers les moyens d'information et de communication ainsi qu'envers l'information transmise, ne dépend pas du type d'école, tel que défini ici, fréquenté par leur enfant.

Indicateur 74) Satisfaction des parents d'EHDAA envers les mesures d'information et de communication utilisées auprès d'eux

Les résultats reliés à l'indicateur 74 ont été obtenus à partir des réponses de 207 parents d'EHDAA aux questions sur leur degré de satisfaction envers les mesures d'information et de communication utilisées par l'école ou par l'enseignant-e en 2006-2007, et sur l'information ainsi reçue. Ils répondaient en fonction de l'échelle allant de 0 : «pas du tout» à 4 : «complètement» satisfait.

Les 195 parents d'EHDAA qui ont indiqué leur degré de satisfaction à l'égard des moyens d'information et de communication obtiennent une moyenne de 2,97 sur 4 (écart-type 1,0). En général, ils sont donc très satisfaits de ces moyens, mais 7,2% s'en disent insatisfaits ou peu satisfaits alors que 70,7% en sont beaucoup ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4). Des analyses supplémentaires[285] n'indiquent pas de lien statistiquement significatif entre la satisfaction de ces parents envers les moyens d'information ou de communication et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale), mais elles font ressortir une différence statistiquement significative entre les parents d'EHDAA et ceux des autres élèves. D'une part, le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA envers ces moyens ne dépend pas du type d'école qui les utilise et que fréquente leur enfant. D'autre part, le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA, bien qu'il révèle une assez grande satisfaction (moyenne 2,97), est significativement moins élevé que celui des autres parents (moyenne 3,34 à l'indicateur 73 pour n=82).

284. Test de chi carré, à $p<0,05$.
285. Test de chi carré à $p<0,05$ pour la distribution des fréquences de réponses et et celle des répondants par type d'école; puis test t à $p<0,05$ où le p obtenu = 0,002.

À la question sur leur satisfaction envers l'information reçue, les parents d'EHDAA (n=207) obtiennent une moyenne de 2,76 sur 4 (écart-type 1,1). Celle-ci est du même ordre de grandeur, quoiqu'un peu moins élevée, que la moyenne obtenue à la première question (2,97). Parmi ces parents d'EHDAA, 15,0% se disent insatisfaits ou peu satisfaits de l'information reçue (réponses 0 et 1), tandis que près des deux tiers, soit 65,2%, la trouvent beaucoup ou totalement satisfaisante (réponses 3 et 4). Des analyses supplémentaires[286] indiquent la présence de liens statistiquement significatifs entre la satisfaction des parents d'EHDAA vis-à-vis de l'information reçue et le type d'école fréquenté par leur enfant (primaire, secondaire, primaire-secondaire ou spéciale). Ces analyses révèlent aussi une différence statistiquement significative entre les parents d'EHDAA et les autres. Il en ressort, que toutes proportions gardées, davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles spéciales, que ceux des trois autres types d'école, sont beaucoup ou totalement satisfaits de l'information qu'ils reçoivent; et davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles primaires, que ceux des EHDAA des écoles secondaires et primaires-secondaires, sont beaucoup ou totalement satisfaits de l'information. Enfin, les analyses montrent que le niveau de satisfaction modérément élevé des parents d'EHDAA envers l'information reçue (2,76 sur 4) est significativement inférieur à celui des autres parents (3,08, indicateur 73).

AJOUT) Information des parents sur les résultats scolaires de leur enfant

À l'occasion des entrevues individuelles, 299 parents d'élèves, dont 207 parents d'EHDAA, se sont prononcés sur l'information qu'ils reçoivent sur les résultats scolaires de leur enfant. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 124.

Trois moyens d'information sont ressortis de leurs propos : le bulletin scolaire d'abord, puis l'agenda de l'élève et les travaux scolaires ou les examens corrigés. Des explications sont données dans le tableau 124 sur l'information qui s'y retrouve, par exemple : la note obtenue par l'élève, des commentaires de l'enseignant-e, etc. ou, dans le cas des travaux ou examens, les corrections effectuées par l'enseignant-e. Les résultats mettent aussi en évidence certaines spécificités qui s'appliquent dans le cas des EHDAA (tableau 124, dernière colonne).

286. Test de chi carré, à $p<0,05$; chi deux = 27,9 à 12 d.l. et $p=0,006$; puis, test t à $p<0,05$: $t=-3,1$ et $p=0,002$.

Tableau 124. Moyens d'information et contenu de l'information sur les résultats scolaires de l'élève, selon les parents de l'échantillon

Pour l'ensemble des élèves (par ordre décroissant du nombre de répondants qui les ont mentionnés)			Spécifiquement pour les EHDAA
MOYENS D'INFORMATION		CONTENU	
1) Bulletin scolaire	- le premier de l'année est remis à la rencontre individuelle, et rarement, le deuxième l'est aussi; - pour les autres bulletins, la rencontre n'est prévue que si nécessaire ou à la demande du parent, et le bulletin est transmis par courrier postal ou par l'élève; - au secondaire : tous les bulletins sont généralement transmis par courrier postal, excepté si l'élève éprouve des difficultés, ce qui donne lieu à une rencontre pour la remise du bulletin et, si l'élève a des échecs, il arrive qu'un appel téléphonique soit logé au parent pour l'informer avant qu'il prenne connaissance du bulletin de l'élève.	- les résultats de l'étape sur les progrès de l'élève sont présentés par des notes le plus souvent sous forme de lettres, mais aussi par une cote de 1 à 4; - au secondaire : moyenne du groupe ajoutée à la note en lettre, et liste des absences en classe; - il y a des annotations sur les points forts et faibles, des mots d'encouragement, de brefs commentaires sur le comportement, un jugement d'ensemble, des remarques sur l'effort fourni, etc; ces remarques sont aussi données oralement lorsqu'il y a une rencontre pour la remise du bulletin.	- remis 3 à 4 fois par année lors des rencontres sur le plan d'intervention et examiné en détail; - dans le cas des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage, rencontre de remise de bulletin à chaque étape scolaire; - bulletin adapté, mais aussi, bulletin régulier avec des annotations plus détaillées sur les objectifs atteints ou non; - certaines matières ne sont pas évaluées selon les normes et la cote NE est alors inscrite; - plus bilan d'étape que bulletin, et constitué de catégories, par exemple «*manipulation des ciseaux*», suivies d'une cote de 1 à 4; - présente des éléments sur le cheminement scolaire, les progrès, les aspects difficiles, etc.; - l'orthopédagogue décrit en annexe le suivi qu'il ou elle a effectué du travail de l'élève; - dans certaines classes spéciales : pas de bulletin, seulement des exemplaires des travaux ou examens sans commentaire.
2) Agenda ou Cahier de communication	- annotations et messages de l'enseignant-e.	- progrès de l'élève et difficultés rencontrées et souvent, résultats obtenus aux différents «*contrôles périodiques*»;	-------
3) Travaux scolaires et examens corrigés	- accès fréquent et régulier, à la semaine ou à la fin de l'étape, aux travaux et examens faits par l'élève, réunis dans un portfolio ou dossier ou cartable; - souvent au primaire, le portfolio est remis avec le bulletin; - cahiers de l'élève de dictée ou de mathématiques; - au secondaire : les résultats des examens ou travaux scolaires ne sont accessibles qu'au moment où le bulletin est transmis.	- examens, tests et devoirs corrigés à signer par le parent; - travaux ou exercices faits par l'élève et annotés par l'enseignant-e; - souvent une note en chiffre ou en lettre est donnée «*et cela permet de mieux comprendre le bulletin*».	- travaux et examens sont beaucoup annotés pour faciliter la révision des contenus et cibler les éléments particuliers à travailler.

Les parents (n=299) ont aussi répondu à une question sur leur degré de satisfaction envers l'information transmise par l'école, à l'aide des trois moyens mentionnés précédemment, sur les résultats scolaires de leurs enfants. Ils répondaient en faisant référence à une échelle allant de 0 : «pas du tout» à 4 : «complètement» satisfait.

La moyenne de satisfaction obtenue est de 2,51 sur 4 (écart-type 1,2), ce qui révèle un niveau relativement modéré de satisfaction. Parmi les parents, 19,8% se disent insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1) de l'information qui leur est transmise par l'école sur les résultats scolaires de leurs enfants, alors que 54,5% la trouvent beaucoup ou totalement satisfaisante (réponses 3 et 4). Des analyses supplémentaires[287] indiquent une relation statistiquement significative entre la satisfaction des parents à cet égard et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). Il en ressort en effet que, toutes proportions gardées, davantage de parents d'élèves de plus d'écoles spéciales, que ceux d'élèves des trois autres types d'école, sont très satisfaits de l'information qui leur est transmise sur les résultats scolaires, mais davantage de parents d'élèves de plus d'écoles secondaires, que ceux d'élèves des trois autres types d'école, en sont les moins satisfaits.

Lorsque les parents d'EHDAA sont retirés du groupe, la moyenne de satisfaction des autres parents (n=92) s'élève peu, passant à 2,61 sur 4 (écart-type 0,9). Parmi ces autres parents, 10,9% se disent insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1) de l'information qui leur est transmise sur les résultats scolaires de l'élève alors que 54,4% en sont beaucoup ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4). Les analyses supplémentaires[288] n'indiquent pas de lien statistiquement significatif entre la satisfaction des parents d'élèves autres que des EHDAA et les types d'école (primaire, secondaire et primaire-secondaire). La satisfaction de ces parents envers l'information sur les résultats scolaires ne dépend donc pas du type d'école, tel que défini ici, que leurs enfants fréquentent.

La moyenne de satisfaction obtenue pour les parents d'EHDAA (n=207) est de 2,47 sur 4 (écart-type 1,3); 23,7% d'entre eux sont insatisfaits ou peu satisfaits (réponses 0 et 1) de l'information qu'ils reçoivent sur les résultats scolaires de leurs enfants, alors que 54,9% la trouvent beaucoup ou totalement satisfaisante (réponses 3 et 4). Des analyses supplémentaires[289] montrent qu'il n'y a pas

287. Test de chi carré à $p<0,05$; chi deux obtenu : 27,2 à 12 d.l. et $p=0,007$.
288. Test de chi carré à $p<0,05$.
289. Test t à $p<0,05$, puis test de chi carré; chi deux obtenu 32,6 à 12 d.l. et $p=0,001$.

de différence statistiquement significative entre ces parents et les autres sur ce plan. Elles indiquent cependant un lien significatif entre le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). En effet, toutes proportions gardées, davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles spéciales, que de parents d'EHDAA des trois autres types d'école, se montrent beaucoup ou totalement satisfaits de l'information sur les résultats scolaires de leurs enfants, mais davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles secondaires, que ceux des trois autres types d'école, en sont les moins satisfaits.

Indicateur 75) Nature des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents

Les résultats reliés à l'indicateur 75 ont été produits suite à l'analyse des propos tenus en entrevue individuelle par des directions d'école, des enseignants-es et des parents de l'échantillon dans 52 écoles de 16 commissions scolaires. Parmi eux, 42 directions d'école, 65 enseignants-es et 97 parents ont identifié les mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents en général, comme le demande l'indicateur 75.

L'analyse de leurs propos fait ressortir que, selon ces répondants, les moyens de faciliter et d'encourager la collaboration des parents se résument à des attitudes d'accueil et d'ouverture envers les parents. La plupart des répondants ont, en effet, fait référence à ces attitudes quand nous leur demandions de nommer des mesures ou des moyens qui encouragent les parents à collaborer avec l'école. Lorsque des sous-questions les incitaient à en dire plus, les répondants répétaient des moyens de communiquer avec les parents, identifiés précédemment pour l'indicateur 71 (dans le tableau 123) : informer et expliquer, téléphoner aux parents, les inviter aux rencontres collectives d'information au début de l'année et aux rencontres individuelles avec l'enseignant-e ou avec la direction ou à participer à des comités et au conseil d'établissement, ou encore, leur faire signer les messages de l'enseignant-e dans l'agenda de l'élève ou la feuille de route de l'élève, leur transmettre le journal mensuel produit par l'école, etc. Les directions d'école n'en ont pas mentionné d'autres que ceux identifiés précédemment pour l'indicateur 71. De nombreux enseignants-es ainsi que plusieurs parents ont laissé entendre qu'ils n'en connaissaient pas d'autres.

Les directions d'école, les enseignants-es et les parents interrogés perçoivent donc que les moyens de communication identifiés pour l'indicateur 71 sont aussi des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents (indicateur 75). Quant à l'attitude d'accueil et d'ouverture, évoquée par beaucoup de répondants, elle consiste, pour l'école et pour l'enseignant-e, à:

- établir des contacts personnalisés avec les parents, à créer un lien avec eux, à faciliter le dialogue, à considérer que cette relation est importante et que les parents sont importants;
- se montrer honnêtes, transparents, dignes de confiance pour les parents, respectueux de leur personne et de leurs opinions;
- faire sentir aux parents qu'ils sont en tout temps les bienvenus à l'école, qu'ils peuvent communiquer avec l'enseignant-e ou avec la direction lorsqu'ils le jugent nécessaire;
- être accessibles, par exemple, en donnant le numéro de téléphone pour contacter l'enseignant-e facilement, se rendre disponibles pour rencontrer les parents, être flexibles quant aux horaires des rencontres avec les parents, par exemple, en étalant sur plusieurs jours la période des rencontres pour la remise des bulletins scolaires.

Plus concrètement, ces attitudes se manifestent dans les occasions suivantes :

- en signalant aux parents, dès le début de l'année, que leur implication est souhaitable, attendue, importante et en le leur rappelant régulièrement par la suite;
- en les invitant à donner leur nom comme bénévoles qui accomplissent diverses tâches, par exemple : accompagner le groupe lors des sorties des élèves, aider à la bibliothèque, aux activités du carnaval de l'école ou à des journées sportives, aux collectes de fonds ou à une tombola, ou encore, à la Fondation de l'école, aux petites réparations à effectuer dans le bâtiment ou aux envois postaux, etc.;
- en les invitant à être membres de comités ou du conseil d'établissement;
- en soulignant leur participation et leur implication par des félicitations, des remerciements, par exemple, en leur offrant un café pour converser ensemble après une activité ou en organisant une soirée spéciale ou une fête pour les remercier;
- en ayant un comité qui s'occupe de la participation des parents, qui les informe et les tient au courant des événements ;
- en leur signalant régulièrement l'importance de s'impliquer auprès de leur enfant (par exemple, en lui faisant la lecture), en leur expliquant des «*tactiques*» d'aide aux devoirs, en les informant de tâches spécifiques à accomplir en lien avec le contenu de l'enseignement;

- en leur demandant d'assister aux prestations de leur enfant, par exemple, lors d'une pièce de théâtre présentée par les élèves de l'école;
- en les invitant à venir aider en classe, par exemple, en donnant des ateliers ou en participant au développement d'un projet de classe;
- en communiquant avec les parents de l'élève qui va moins bien, mais aussi lorsqu'il a un bon rendement afin de le souligner;
- en offrant aux parents des activités comme des conférences, des ateliers, etc.

Enfin, dans des écoles alternatives, les répondants ont aussi signalé que l'implication et la collaboration des parents sont une condition obligatoire à la présence de leur enfant dans l'école. Cette condition fait même partie des règlements de l'école.

Indicateur 76) Nature des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents d'EHDAA

En entrevue individuelle, les directions d'école, les enseignants-es et les 207 parents d'EHDAA de l'échantillon ont été interrogés sur les mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents d'EHDAA, comme le demande l'indicateur 76. Or, l'analyse de leurs propos a fait ressortir les mêmes mesures que celles qui favorisent la collaboration des autres parents et qui ont été présentées pour l'indicateur précédent. Ces résultats ne seront donc pas répétés ici.

Certains répondants ont toutefois ajouté les nuances suivantes dans le cas des parents d'EHDAA :

- l'accessibilité, la disponibilité et une attitude d'accueil, de réceptivité, d'écoute sans jugement de valeur à l'endroit des parents d'EHDAA sont très importantes pour les directions d'école et les enseignants-es; par exemple, l'enseignant-e dit au parent d'EHDAA qu'il a besoin de lui, de sa collaboration, que c'est un travail d'équipe;
- certains disent aussi rassurer et valoriser ces parents par rapport à l'éducation qu'ils donnent à leur enfant;
- une attitude d'empathie est importante, selon les directions d'école et les enseignants-es, pour manifester au parent d'EHDAA de la compréhension et des encouragements face à ce qu'il vit par rapport aux difficultés ou au handicap de son enfant; par exemple, l'enseignant-e

est très attentif-ve à la manière d'exprimer ses messages à propos de l'élève et lorsqu'il est question des obstacles et des problèmes, l'enseignant-e inclut aussi des points positifs en contrepoids;

- dans les rencontres collectives du début de l'année et par la suite, des explications plus détaillées sont données aux parents d'EHDAA sur le programme et l'encadrement de l'élève; plusieurs répondants disent que ces explications ne se donnent qu'en rencontre individuelle;
- les rencontres et les autres communications individuelles sont beaucoup plus fréquentes avec les parents d'EHDAA qu'avec ceux des autres élèves; dans certaines écoles, du temps est spécifiquement réservé par l'école dans la tâche des différents intervenants-es pour les rencontres avec les parents d'EHDAA (par exemple, une heure par 15 jours); certaines écoles organisent le transport des parents d'EHDAA pour les rencontres à l'école lorsque ceux-ci n'ont pas de moyen de déplacement pour s'y rendre;
- le parent de l'EHDAA est considéré comme membre de l'équipe entourant l'élève; l'enseignant-e peut donner au parent des tâches spécifiques à faire, soit avec son enfant (par exemple, donner une dictée le soir à la maison, en incluant les mots de vocabulaire identifiés par l'enseignant-e pour ce faire), soit pour l'enseignement (par exemple, aider à préparer du matériel adapté à son enfant); le parent est aussi amené à donner son avis, à suggérer des moyens d'aider son enfant; l'enseignant-e explique les adaptations qu'il ou elle compte faire dans son enseignement ou dans le matériel pédagogique et exprime ses attentes à l'endroit du parent afin qu'il contribue au cheminement scolaire et à la réussite de l'EHDAA;
- les parents d'EHDAA sont invités à assister aux activités en classe pour «*qu'ils constatent d'eux-mêmes ce qui se passe en classe, mais* [voient] *aussi les comportements de leur enfant*»; ils sont beaucoup présents dans les classes spéciales et dans les écoles spéciales.

Indicateur 77) Identification par les parents des mesures qui ont le mieux facilité et encouragé leur collaboration

En entrevue individuelle, nous avons demandé à 97 parents d'élèves autres que des EHDAA quelles mesures prises par l'école de leur enfant facilitaient ou encourageaient le plus leur collaboration, tel que le demande l'indicateur 77. Or, il s'est avéré difficile pour l'ensemble des parents de déterminer les meilleures mesures et 38% ont dit ne pas avoir de réponse précise à donner à ce sujet.

Parmi les parents qui n'avaient pas de moyens particuliers à indiquer, beaucoup ont émis des critiques à l'endroit de l'école. Les plus courantes étaient les suivantes : les initiatives doivent venir des parents «*pour que la direction d'école bouge*»; l'école de leur enfant «*ne semble pas prête à faire quelque chose malgré* [les] *demandes*»; c'est toujours le parent qui doit initier les rencontres ou les appels téléphoniques à l'école; ils ont l'impression de déranger lorsqu'ils se rendent à l'école, etc. D'autres parents de ce groupe ont mentionné que leur motivation à collaborer n'avait pas besoin d'encouragements externes. Ils sont intéressés à ce qui se passe à l'école, ils y sont bénévoles ou membres de comités, ils se rendent aux réunions et aux rencontres individuelles, ils assistent aux activités lorsque leur présence est requise.

L'analyse des réponses des autres parents, c'est-à-dire ceux qui ont pu indiquer les meilleures mesures de collaboration, place au premier plan :

- l'information reçue sur le suivi du cheminement scolaire de l'élève : plusieurs la trouvent très motivante (par exemple à la remise du premier bulletin) de même que celle sur les projets de l'école;
- les échanges ou la communication entre le parent et l'enseignant-e ou l'école en général.

Puis des parents ont identifié :

- la signature obligée dans l'agenda de l'élève ou sur la feuille de route;
- l'intérêt manifesté par l'enseignant-e ou par la direction pour la collaboration des parents, par exemple, par le rappel régulier fait aux parents sur l'importance de s'impliquer dans le cheminement de l'enfant (par exemple, aider aux devoirs) et par la sollicitation à participer aux activités;
- les appels téléphoniques de l'école à la maison;
- l'aménagement des horaires de rencontre pour convenir aux parents.

Indicateur 78) Identification par les parents d'EHDAA des mesures qui ont le mieux facilité et encouragé leur collaboration

En entrevue individuelle, nous avons aussi demandé aux 207 parents d'EHDAA d'identifier les mesures qui facilitaient ou encourageaient le plus leur collaboration avec l'école, tel que le demande

l'indicateur 78. Sur les 207 parents d'EHDAA, ceux qui ont répondu ont alors identifié en premier lieu l'information et la communication, comme l'ont aussi fait les autres parents (résultats pour l'indicateur précédent), en y ajoutant toutefois quelques éléments :

- les discussions avec l'enseignant-e sur les progrès de l'élève et sur les points que le parent doit travailler avec son enfant, ainsi que l'information donnée par les intervenants-es de l'école sur la manière d'agir avec son enfant;
- la rencontre du début de l'année, puis, de nombreuses autres communications et rencontres individuelles, par exemple avec l'enseignant-e et l'éducateur spécialisé qui «*donnent très clairement toute l'information (...) et disent aussi que si on veut que l'enfant progresse, il faut qu'on aide*»;
- l'attitude d'ouverture de l'école aux parents d'EHDAA qui fait en sorte que ce soit facile d'obtenir de l'information, de poser des questions, d'avoir des réponses;
- l'empathie montrée par les encouragements donnés au parent d'EHDAA pour qu'il persévère dans son soutien à son enfant («*ils m'expliquent qu'ils savent que ce n'est pas facile (...) mais ils m'écoutent toujours*»);
- l'information écrite sur la difficulté ou le handicap de l'élève qui explique comment l'aider dans son cheminement scolaire, pour ses devoirs ou en faisant des activités stimulantes, ou comment gérer ses comportements; parfois ces informations sont données dans des conférences organisées par l'école.

Cependant, une partie des répondants n'a pas précisé de moyens particuliers car, disent-ils, l'école n'a pas besoin de les solliciter. Ils sont disponibles, peuvent être facilement contactés, et plusieurs parents d'EHDAA en classe spéciale ou à l'école spéciale disent être souvent présents à l'école.

Indicateur 79) % de parents d'EHDAA qui participent au conseil d'établissement

Les résultats demandés par l'indicateur 79 sur le pourcentage de parents d'EHDAA qui participent au conseil d'établissement supposent d'abord de connaître le nombre de parents qui en sont membres. Les directions d'écoles de l'échantillon ont donc fourni ces données. Elles ont aussi précisé les nombres d'élèves, d'enseignants-es et d'autres membres qui en font partie.

De plus, à l'occasion des entrevues individuelles, les parents de l'échantillon ont indiqué s'ils avaient déjà assisté aux rencontres du conseil d'établissement de l'école de leur enfant et s'ils en étaient membres. Un portrait collectif de la composition des conseils d'établissement des écoles de l'échantillon est donc ressorti de l'ensemble de ces informations. Il sert de contexte pour situer les résultats obtenus sur le pourcentage de parents d'EHDAA qui font partie d'un conseil d'établissement.

Le tableau 125 présente la composition des conseils d'établissement des écoles dont les directions ont fourni les indications nécessaires. Ainsi, en plus du directeur ou de la directrice, les conseils d'établissement comptent en moyenne six (5,9) parents, quatre (3,9) enseignant-es, une moyenne de 0,5 élève (soit qu'il n'y en ait pas au conseil d'établissement, soit ils sont deux) et deux (2,2) autres membres[290]. Différentes analyses ont montré que cette répartition ne dépend généralement pas du type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire, spéciale) et n'entraîne pas de différence significative entre les écoles primaires et secondaires, ce qui est normal compte tenu que la composition du conseil d'établissement est déterminée par la Loi sur l'Instruction publique. Deux cas font cependant exception : les élèves et les parents d'EHDAA et il en est question ci-dessous.

Des liens statistiquement significatifs existent entre la présence d'élèves au conseil d'établissement et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). Toutes proportions gardées, davantage d'écoles secondaires que les trois autres types d'écoles, comptent des élèves parmi les membres de leur conseil d'établissement. Lorsque les écoles primaires et secondaires sont comparées à titre indicatif, elles tendent à se distinguer significativement selon le nombre moyen d'élèves siégeant au conseil d'établissement («oui» dans les deux dernières colonnes du tableau 125, vis-à-vis de «Élèves»), la moyenne d'élèves membres du conseil au secondaire (2,0) étant supérieure à celle du nombre d'élèves qui y siègent dans les écoles primaires (0,06).

Les résultats indiquent aussi que 12,4% des parents membres d'un conseil d'établissement sont des parents d'EHDAA, soit une moyenne générale de 0,7 par école. Cette moyenne faible reflète qu'aucun parent d'EHDAA ne siège au conseil d'établissement d'une grande partie des écoles, soit

290. Autres membres: PNE, membre du personnel de soutien, commissaire, représentant-e d'organismes communautaires, directeur-trice adjoint-e, responsable du services de garde, représentant-e du secteur de la santé, secrétaire de l'école, animateur de l'école, surveillant-e, etc.

Tableau 125. Répartition des membres et composition des conseils d'établissement dans les écoles de l'échantillon

Membres du conseil d'établissement (en plus de la direction d'école)		Total pour l'ensemble des écoles	Nombre d'écoles considérées	Moyenne par école	Lien* statistiquement significatif selon le type d'école	Différence** statistiquement significative entre les écoles primaires et secondaires
Parents	**Au total**	267	47	5,7	Ne peut pas s'appliquer	NON
	Parents d'EHDAA	33 (12,4%)	47	0,7	**OUI**	NON
Enseignants-es		184	47	3,9	NON	NON
Élèves		24	48	0,5	**OUI**	**OUI**
Autres membres		103	46	2,2	NON	NON

* Test de chi carré à p <0,05;
- parents d'EHDAA : fréquences de réponses de 0 à 4 /type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale); chi deux=34,9 à 12 d.l. p=0,000;
- élèves : fréquences des réponses (0 et 2) / type d'école; chi deux = 38,6 à 3 d.l. p=0,000.

** À titre indicatif seulement, compte tenu du trop petit nombre d'écoles secondaires :
Test t à p <0,05, pour les élèves : t=-16,9 à 39 d.l. et p=0,000 (moyennes pour les écoles primaires=0,06 et secondaires=2,00).

64,5% des écoles primaires, 36,4% des écoles secondaires et une école sur les deux écoles primaires-secondaires.

Il n'est donc pas étonnant que les résultats des analyses supplémentaires (tableau 125) montrent un lien significatif entre le nombre de parents d'EHDAA siégeant au conseil d'établissement et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). D'une part, les écoles spéciales ne comptent que des parents d'EHDAA (un, trois ou quatre, selon les écoles), ce qui les distingue des autres types d'école. D'autre part, toutes proportions gardées, davantage d'écoles primaires, que secondaires et primaires-secondaires, ne comptent aucun parent d'EHDAA parmi les membres de leur conseil d'établissement. En outre, d'autres analyses effectuées à titre indicatif ne révèlent pas de tendance significative qui différencierait les écoles primaires des écoles secondaires quant au nombre moyen de parents d'EHDAA membres du conseil d'établissement.

Parmi les parents de l'échantillon (n=298), 15,8% ont affirmé avoir déjà assisté aux réunions du conseil d'établissement de l'école de leur enfant et 7,7% déclarent en être membres. Lorsque les 207 parents d'EHDAA sont retirés du groupe, les pourcentages de parents des autres élèves (n=91) passent respectivement à 26,1% qui y ont assisté et 15,2% qui en sont membres; les analyses supplémentaires[291] indiquent que, pour ces parents d'élèves autres que des EHDAA, assister occasionnellement aux réunions ou faire partie du conseil d'établissement ne dépend pas du type d'école (primaire, secondaire, et primaire-secondaire).

Parmi les 207 parents d'EHDAA, 11,1% disent avoir déjà assisté aux réunions du conseil d'établissement de l'école de leur enfant et 4,3% déclarent en faire partie. Les analyses supplémentaires[292] font ressortir des liens significatifs entre ces pourcentages et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). D'abord, toutes proportions gardées, davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles primaires et secondaires, que d'écoles primaires-secondaires et spéciales, disent ne pas avoir assisté aux rencontres du conseil d'établissement. Davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles spéciales, que des trois autres types d'écoles, disent y avoir déjà assisté. Ensuite, davantage de parents d'EHDAA de plus d'écoles spéciales que des trois autres types d'école, déclarent faire partie du conseil d'établissement, comme il fallait s'y

291. Test de chi carré à $p<0,05$: fréquences de réponses oui et non x fréquences par type d'école.
292. Test de chi carré à $p<0,05$; assister aux rencontres : chi deux = 18,0 à 3 d.l. et p=0,000; membre : chi deux=35,1 à 3 d.l. et p=0,000.

attendre. Enfin, toutes proportions gardées, la proportion la plus grande de parents d'EHDAA de l'échantillon qui ne sont pas membres d'un conseil d'établissement se retrouve davantage du côté des écoles primaires et secondaires que des écoles primaires-secondaires.

Indicateur 80) Fréquence de consultation de documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire

Les résultats pour l'indicateur 80 permettent d'établir quels documents ministériels sur l'adaptation scolaire sont consultés par quelle proportion de directions d'école, d'enseignants-es et de PNE ou autres non-enseignants-es et dans quelle mesure ils le sont. Les directions d'école (n=51), les enseignants-es (n=97) et les PNE et autres non-enseignants-es (n=50) de l'échantillon ont en effet répondu à des questions sur les publications du MELS qu'ils avaient consultées sur l'adaptation scolaire dans les trois dernières années. L'intervieweur aidait le répondant à préciser l'information en lui donnant au besoin les références des publications du MELS dans le domaine. Pour chacun des documents mentionnés par le répondant, l'intervieweur lui demandait de répondre en fonction de l'échelle suivante : 0 : «non consulté»; 1 : «consulté en surface ou survolé en tout ou en partie»; 2 : «lecture attentive d'une ou de quelques parties»; 3 : «lecture attentive de tout le document»; 4 : «lecture attentive et consultation en profondeur plus d'une fois». Ainsi, une moyenne par document a pu être calculée. La popularité relative des documents ministériels est révélée par la position occupée par chacun dans la liste apparaissant dans le tableau 126 (première colonne). Leur rang a été déterminé par la moyenne sur 4 obtenue à chaque document par l'ensemble des 198 répondants, quant au niveau de consultation du document (deuxième colonne du tableau).

Cinq documents se démarquent des autres par leur cote plus élevée de popularité (moyenne > 0,5 dans la deuxième colonne du tableau 126). Ce sont les suivants:

1er) la *Politique de l'adaptation scolaire* et le plan d'action qui lui est rattaché et qui ont été publiés en 1999 : *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire,* et *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*;

2è) le cadre de référence sur le plan d'intervention publié en 2004 : *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*;

Tableau 126. Consultation des documents du MELS sur l'adaptation scolaire dans les trois dernières années, par l'ensemble des répondants (directions d'école, enseignants-es et PNE ou autres non-enseignants-es)

Documents du MELS consultés ces trois dernières années	Niveau de consultation: moyenne sur 4 *(et écart-type)*	N et % de ceux qui ne l'ont pas consulté		N et % de ceux qui l'ont consulté		Parmi ceux qui l'ont consulté, nombre et % par niveau d'approfondissement							
						1 : en surface, survol		2 : attentivement en partie		3 : attentivement en entier		4 : approfondi plus d'1 fois	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1) Gouv. du Qué. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire* (33 p.) et-ou Gouv. du Qué. (1999). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire.* (15 p.)	0,93 *(1,3)*	118	59,6	80	40,4	14	17,5	37	46,3	19	23,8	10	12,5
2) Gouv. du Qué. (2004). *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.* (50 p.)	0,85 *(1,3)*	124	63,9	70	36,1	13	18,6	28	40,0	20	28,6	9	12,9
3) Gouv. du Qué. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. (26 p.)	0,56 *(1,1)*	150	75,8	48	24,2	10	20,8	18	37,5	15	31,3	5	10,4
4) Documents spécialisés sur les troubles d'apprentissage ou les handicaps (excepté troubles du comportement), par exemple : - Gouv. du Qué. (2000). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Plan d'action.* (14 p.) - Gouv. du Qué. (2000). *Rapport du comité-conseil sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité et sur l'usage des stimulants du système nerveux central.* (47 p.) - Gouv. du Qué. (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Document de soutien à la formation : connaissances et interventions.* (236 p.)	0,54 *(1,1)*	152	78,4	42	21,6	8	19,1	13	31,0	14	33,3	7	16,7
5) Gouv. du Qué. (2004). *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Version en bref.* (2 p.)	0,51 *(1,1)*	155	79,5	40	20,5	7	17,5	9	22,5	21	52,5	3	7,5
6) Gouv. du Qué. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* (54 pages)	0,30 *(0,8)*	168	85,7	28	14,3	6	21,4	15	53,6	6	21,4	1	3,6
7) Documents spécialisés sur les troubles du comportement, par exemple : - Gouv. du Qué. (avril 1992). *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention.* (68 p.) - Gouv. du Qué. (août 1992). *L'observation systématique du comportement.* (40 p.) - Gouv. du Qué. (décembre 1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins.* (69 p.) - Gouv. du Qué. (avril 1993). *Les troubles du comportement : un guide d'intervention au secondaire.* (87 p.) - Gouv. du Qué. (avril 1993). *Session de formation ou de perfectionnement sur l'intervention au secondaire.* (146 p.)	0,28 *(0,8)*	173	88,7	22	11,3	3	13,6	10	45,5	5	22,7	4	18,2
8) Gouv. du Qué. (octobre 2004). *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde.* (76 p.)	0,18 *(0,7)*	183	92,9	14	7,1	1	7,1	6	42,9	5	35,7	2	14,3
9) Gouv. du Qué. (juin 2006). *L'enseignant-ressource ou l'enseignant-ressource au secondaire. Document de soutien à l'intention des commissions scolaires* (16 p.)	0,18 *(0,7)*	183	92,9	14	7,1	3	21,4	4	28,6	3	21,4	4	28,6

Tableau 126-SUITE. Consultation des documents du MELS sur l'adaptation scolaire dans les trois dernières années, par l'ensemble des répondants (directions d'école, enseignants-es et PNE ou autres non-enseignants-es)

Documents du MELS consultés ces trois dernières années	Niveau de consultation: moyenne sur 4 (et écart-type)	N et % de ceux qui ne l'ont pas consulté		N et % de ceux qui l'ont consulté		Parmi ceux qui l'ont consulté, nombre et % par niveau d'approfondissement							
						1 : en surface, survol		2 : attentivement en partie		3 : attentivement en entier		4 : approfondi plus d'1 fois	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10) Gouv. du Qué. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.Version abrégée.*	0,15 *(0,6)*	183	92,9	14	7,1	5	35,7	4	28,6	3	21,4	2	14,3
11) Gouv. du Qué. (2006). *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire.* (26 p.)	0,15 *(0,6)*	185	93,4	13	6,6	3	23,1	6	46,2	2	15,4	2	15,4
12) Gouv. du Qué (plusieurs dates). *Programmes d'études adaptés. Français, Mathématiques, Sciences humaines. Enseignement primaire.* (126 p.)	0,14 *(0,6)*	187	94,9	10	5,1	2	20,0	2	20,0	3	30,0	3	30,0
13) Gouv. du Qué. (sans date). *DÉFIS. Démarche éducative favorisant l'intégration sociale. Enseignement secondaire.* (116 p.)	0,11 *(0,6)*	188	95,4	9	4,6	3	33,3	2	22,2	2	22,2	2	22,2
14) Gouv. du Qué. (1997). *PACTE. Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles. Enseignement secondaire.* (96 p.)	0,09 *(0,5)*	190	96,4	7	3,6	1	14,3	2	28,6	3	42,9	1	14,3
15) Gouv. du Qué. (mise à l'essai 1988). *Programme d'études. Préparation au marché du travail.* (47 p.)	0,09 *(0,5)*	190	96,4	7	3,6	0	0	5	71,4	1	14,3	1	14,3
16) Gouv. du Qué. (sans date). *Processus d'identification des aides technologiques appropriées aux besoins d'apprentissage de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* (1 p.)	0,05 *(0,3)*	191	97,0	6	3,0	4	66,7	0	0	2	33,3	0	0
17) Gouv. du Qué. (mise à l'essai 1988). *Programme d'études. Insertion sociale.* (99 p.)	0,05 *(0,3)*	192	97,5	5	2,5	0	0	5	100,0	0	0	0	0
18) Gouv. du Qué. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec.* (56 p.)	0,05 *(0,4)*	192	97,5	5	2,5	3	60,0	0	0	1	20,0	1	20,0
19) Documents spécialisés sur l'insertion sociale ou professionnelle des jeunes, par exemple : - Gouv. du Qué. (1988). *Cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Guide d'organisation.* (90 p.) - Gouv. du Qué. (1989). *Organisation et gestion de la formation pratique en insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans.* (49 p.) - Gouv. du Qué. (1992). *Évaluation des apprentissages. Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans.* (Partie 1 : 92 p.; partie 2 : 201 p.) - Gouv. du Qué. (avril 2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ).* (52 p.)	0,04 *(0,3)*	192	98,0	4	2,0	2	50,0	1	25,0	1	25,0	0	0
20) Gouv. du Qué. (mai 1988). *Cadre d'élaboration des programmes menant à une attestation de capacités.* (17 p.)	0,01 *(0,1)*	196	99,5	1	0,5	0	0	1	100,0	0	0	0	0

3è) un document expliquant l'organisation des services offerts aux élèves à risque et aux EHDAA, publié en 2006 : *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*;

4è) différents documents spécialisés sur des troubles de l'apprentissage ou des handicaps (des exemples en sont donnés au tableau 126);

5è) la version abrégée (2 pages) du cadre de référence sur le plan d'intervention publié en 2004 : *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Version en bref.*

Les documents situés au troisième rang et jusqu'à la fin de la liste n'ont pas été consultés par au moins les trois quarts des répondants (tableau 126, troisième et quatrième colonnes). Dès le huitième rang, cette proportion grimpe à neuf répondants sur dix et, vers la fin de la liste, il s'agit de la quasi totalité des répondants. Cela reflète que, ces trois dernières années, la plupart des répondants ont peu consulté la documentation émanant du MELS sur l'adaptation scolaire. La majorité, soit 65,7%, ne l'a pas consultée ou n'a consulté qu'un seul document; plus précisément, 38,8% des répondants n'en ont consulté aucun durant toute la période, 26,9% ont consulté un ou deux documents, 16,9%, trois ou quatre, 8,8%, cinq ou six, 5,0%, sept ou huit, 1,3 %, neuf ou dix et 2,5%, plus de dix. Le niveau d'approfondissement du contenu de l'un ou l'autre des documents de la liste est assez variable chez ceux qui les ont consultés : certains ne font qu'un survol partiel ou général du document, d'autres le lisent attentivement en tout ou en partie, tandis que d'autres encore l'examinent en profondeur et le consultent plus d'une fois (tableau 126 sous «Parmi ceux qui l'ont consulté, nombre et % par niveau d'approfondissement»).

Pour chacun des cinq premiers documents de la liste, le pourcentage des directions d'école qui les ont consultés est supérieur à ceux des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es (tableau 127). De 51% à 80% des directions d'école ont consulté les trois premiers documents, leur proportion étant nettement plus élevée que les pourcentages correspondants d'enseignants-es (de 7,2% à 21,6%) et de PNE et autres non-enseignants-es (de 30,0% à 38,8%). La proportion de directions d'école qui ont consulté les quatrième et cinquième documents reste supérieure, soit respectivement 32,0% et 29,4%, mais elle se rapproche de celle des PNE ou autres non-enseignants-es, soit 30,6% et 20,0%, alors que les pourcentages d'enseignants-es restent les plus faibles, soit 11,6% et 16,0%, respectivement. Excepté pour le document occupant le 7è rang, une plus grande

proportion de directions d'école que celles des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es, a consulté les documents ministériels, mais les proportions faiblissent beaucoup à mesure qu'on progresse dans la liste de documents (pourcentages dans le tableau 127).

En outre, une direction d'école sur dix (9,8%), plus du tiers des PNE et autres non-enseignants-es (34,0%) et deux enseignants-es sur cinq (41,5%) n'ont consulté aucun des documents de la liste au cours des trois dernières années. Pendant cette période, la plupart des autres n'ont consulté qu'un à quatre de ces documents (tableau 127, dernières lignes).

Pour les documents consultés par un nombre suffisant de répondants, nous avons exploré à titre indicatif les relations susceptibles d'apparaître entre les différents groupes de répondants qui les ont consultés et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale). De tels liens tendent effectivement à ressortir pour les directions d'école qui ont consulté le document numéro 9 et pour le nombre de documents consultés en trois ans, puis pour les enseignants-es qui ont consulté le document numéro 5 et, enfin, pour les PNE ou autres non-enseignants-es qui ont consulté les documents numéros 1 et 4 («oui» dans le tableau 127). Ces tendances sont les suivantes.

Dans le cas du document situé au neuvième rang, publié en 2006 et intitulé *L'enseignant-ressource ou l'enseignant-ressource au secondaire. Document de soutien à l'intention des commissions scolaires* (16 p.), toutes proportions gardées parmi les directions d'école:

- celles des écoles primaires et spéciales, davantage que celles des écoles secondaires et primaires-secondaires, ne l'ont pas consulté;
- celles des écoles secondaires, davantage que celles des trois autres types d'école, l'ont consulté en surface en le survolant en tout ou en partie ou en lisant attentivement une de ses parties ou quelques-unes;
- celles des écoles primaires-secondaires, davantage que celles des trois autres types d'école, l'ont lu attentivement au complet ou l'ont consulté en profondeur plus d'une fois.

Toujours dans le cas des directions d'école, ces trois dernières années et toutes proportions gardées :

- davantage de directions des écoles primaires-secondaires, que des trois autres types d'école, ont consulté de sept à dix documents ministériels sur l'adaptation scolaire;

Tableau 127. % de directions d'école, d'enseignants-es et de PNE ou autres non-enseignants-es de l'échantillon, qui, ces trois dernières années, ont consulté des documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire

Documents du MELS consultés ces trois dernières années	DIRECTIONS D'ÉCOLE (n=51)		ENSEIGNANTS-ES (n=97)		PNE ET AUTRES NON-ENSEIGN. (n=50)		Niveau de consultation du document*** : moyenne sur 4 *(et écart-type)*
	%*	Lien**avec le type d'école	%*	Lien** avec le type d'école	%*	Lien** avec le type d'école	
1) Gouv. du Qué. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire* (33 p.) et-ou Gouv. du Qué. (1999). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire.* (15 p.)	80,4	non	21,6	non	36,0	**OUI**	0,93 *(1,3)*
2) Gouv. du Qué. (2004). *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.* (50 p.)	74,5	non	13,8	non	38,8	non	0,85 *(1,3)*
3) Gouv. du Qué. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. (26 p.)	51,0	non	7,2	non	30,0	non	0,56 *(1,1)*
4) Documents spécialisés sur les troubles d'apprentissage ou les handicaps (excepté troubles du comportement), par exemple : - Gouv. du Qué. (2000). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Plan d'action.* (14 p.) - Gouv. du Qué. (2000). *Rapport du comité-conseil sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité et sur l'usage des stimulants du système nerveux central.* (47 p.) - Gouv. du Qué. (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Document de soutien à la formation : connaissances et interventions.* (236 p.)	32,0	non	11,6	non	30,6	**OUI**	0,54 *(1,1)*
5) Gouv. du Qué. (2004). *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Version en bref.* (2 p.)	29,4	non	16,0	**OUI**	20,0	non	0,51 *(1,1)*
6) Gouv. du Qué. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* (54 pages)	27,5	non	7,4	non	14,0	non	0,30 *(0,8)*
7) Documents spécialisés sur les troubles du comportement, par exemple : - Gouv. du Qué. (avril 1992). *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention.* (68 p.) - Gouv. du Qué. (août 1992). *L'observation systématique du comportement.* (40 p.) - Gouv. du Qué. (décembre 1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins.* (69 p.) - Gouv. du Qué. (avril 1993). *Les troubles du comportement : un guide d'intervention au secondaire.* (87 p.) - Gouv. du Qué. (avril 1993). *Session de formation ou de perfectionnement sur l'intervention au secondaire.* (146 p.)	7,8	-----	7,5	non	20,0	non	0,28 *(0,8)*

* Selon les items, le nombre de directions varie de 50 à 51, celui des enseignants-es de 94 à 97 et celui des PNE et autres non-enseignants-es, de 49 à 50.

** À titre indicatif : test de chi carré à $p<0,05$ entre les fréquences de 0 à 4 du niveau de consultation et celles des répondants par type d'école (primaire, secondaire, prim.- sec. et spéciale). Le test est effectué si le nombre de répondants est suffisant; nombre trop faible : «-----»; aucune relation trouvée : «non»; relation significative : «oui» et les p vont de 0,000 à 0,04.

*** Niveaux de consultation des documents :

0 : non consulté; 1 : consulté superficiellement ou en survol; 2 : lecture attentive d'une ou quelques parties; 3 : lecture attentive complète; 4 : consultation approfondie plus d'une fois.

Tableau 127-SUITE. % de directions d'école, d'enseignants-es et de PNE (et autres non-enseignants-es) de l'échantillon, qui, ces trois dernières années, ont consulté des documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire

Documents du MELS consultés ces trois dernières années	DIRECTIONS D'ÉCOLE (n=51)		ENSEIGNANTS-ES (n=97)		PNE ET AUTRES NON- ENSEIGN. (n=50)		Niveau de consultation du document*** : moyenne sur 4 *(et écart-type)*
	%*	Lien** avec le type d'école	%*	Lien** avec le type d'école	%*	Lien** avec le type d'école	
8) Gouv. du Qué. (octobre 2004). *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde.* (76 p.)	19,6	non	4,2	-----	4,0	-----	0,18 *(0,7)*
9) Gouv. du Qué. (juin 2006). *L'enseignant-ressource ou l'enseignant-ressource au secondaire. Document de soutien à l'intention des commissions scolaires.* (16 p.)	17,6	**OUI**	3,1	-----	4,0	-----	0,18 *(0,7)*
10) Gouv. du Qué. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.Version abrégée.*	15,7	non	0	-----	8,0	-----	0,15 *(0,6)*
11) Gouv. du Qué. (2006). *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire.* (26 p.)	21,6	non	1,0	-----	2,0	-----	0,15 *(0,6)*
12) Gouv. du Qué (plusieurs dates). *Programmes d'études adaptés. Français, Mathématiques, Sciences humaines. Enseignement primaire.* (126 p.)	5,9	-----	5,2	-----	4,0	-----	0,14 *(0,6)*
13) Gouv. du Qué. (sans date). *DÉFIS. Démarche éducative favorisant l'intégration sociale. Enseignement secondaire.* (116 p.)	9,8	-----	2,1	-----	4,0	-----	0,11 *(0,6)*
14) Gouv. du Qué. (1997). *PACTE. Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles. Enseignement secondaire.* (96 p.)	7,8	-----	1,0	-----	4,0	-----	0,09 *(0,5)*
15) Gouv. du Qué. (mise à l'essai 1988). *Programme d'études. Préparation au marché du travail.* (47 p.)	7,8	-----	2,1	-----	2,0	-----	0,09 *(0,5)*
16) Gouv. du Qué. (sans date). *Processus d'identification des aides technologiques appropriées aux besoins d'apprentissage de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* (1 p.)	5,9	-----	2,1	-----	4,0	-----	0,05 *(0,3)*
17) Gouv. du Qué. (mise à l'essai 1988). *Programme d'études. Insertion sociale.* (99 p.)	3,9	-----	2,1	-----	2,0	-----	0,05 *(0,3)*
18) Gouv. du Qué. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec.* (56 p.)	7,8	-----	1,0	-----	2,0	-----	0,05 *(0,4)*

* Selon les items, le nombre de directions varie de 50 à 51, celui des enseignants-es de 94 à 97 et celui des PNE et autres non-enseignants-es, de 49 à 50.

** À titre indicatif : test de chi carré à $p<0,05$ entre les fréquences de 0 à 4 du niveau de consultation et celles des répondants par type d'école (primaire, secondaire, prim.- sec. et spéciale). Le test est effectué si le nombre de répondants est suffisant; nombre trop faible : «-----»; aucune relation trouvée : «non»; relation significative : «oui» et les p vont de 0,000 à 0,04.

*** Niveaux de consultation des documents :
0 : non consulté; 1 : consulté superficiellement ou en survol; 2 : lecture attentive d'une ou quelques parties; 3 : lecture attentive complète; 4 : consultation approfondie plus d'une fois.

Tableau 127-SUITE. % de directions d'école, d'enseignants-es et de PNE (et autres non-enseignants-es) de l'échantillon, qui, ces trois dernières années, ont consulté des documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire

Documents du MELS consultés ces trois dernières années		DIRECTIONS D'ÉCOLE (n=51)		ENSEIGNANTS-ES (n=97)		PNE ET AUTRES NON-ENSEIGN. (n=50)		Niveau de consultation du document*** : moyenne sur 4 *(et écart-type)*
		%*	Lien** avec le type d'école	%*	Lien** avec le type d'école	%*	Lien** avec le type d'école	
19) Documents spécialisés sur l'insertion sociale ou professionnelle des jeunes, par exemple : - Gouv. du Qué. (1988). *Cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Guide d'organisation.* (90 p.) - Gouv. du Qué. (1989). *Organisation et gestion de la formation pratique en insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans.* (49 p.) - Gouv. du Qué. (1992). *Évaluation des apprentissages. Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans.* (Partie 1 : 92 p.; partie 2 : 201 p.) - Gouv. du Qué. (avril 2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ).* (52 p.)		7,8	-----	1,1	-----	0	-----	0,04 *(0,3)*
20) Gouv. du Qué. (mai 1988). *Cadre d'élaboration des programmes menant à une attestation de capacités.* (17 p.)		2,0	-----	0	-----	0	-----	0,01 *(0,1)*
Ces trois dernières années, total de documents du MELS consultés sur l'adaptation scolaire (ci-haut mentionnés ou autres) (n=198)	**Aucun**	9,8	**OUI**	41,2	non	34,0	non	-------
	1 ou 2	17,7		25,8		18,0		
	3 ou 4	25,5		5,2		18,0		
	5 ou 6	11,8		3,1		10,0		
	7 ou 8	9,8		1,0		4,0		
	9 ou 10	2,0		1,0		0		
	Plus de 10	5,9		0		2,0		

* Selon les items, le nombre de directions varie de 50 à 51, celui des enseignants-es de 94 à 97 et celui des PNE et autres non-enseignants-es, de 49 à 50.

** À titre indicatif : test de chi carré à $p<0,05$ entre les fréquences de 0 à 4 du niveau de consultation et celles des répondants par type d'école (primaire, secondaire, prim.- sec. et spéciale). Le test est effectué si le nombre de répondants est suffisant; nombre trop faible : «-----»; aucune relation trouvée : «non»; relation significative : «oui» et les p vont de 0,000 à 0,04.

*** Niveaux de consultation des documents :
0 : non consulté; 1 : consulté superficiellement ou en survol; 2 : lecture attentive d'une ou quelques parties; 3 : lecture attentive complète; 4 : consultation approfondie plus d'une fois.

- davantage de directions des écoles spéciales, que des trois autres types d'école, ont consulté de trois à six documents ministériels sur l'adaptation scolaire;
- davantage de directions des écoles primaires et secondaires, que des écoles primaires-secondaires et spéciales, ont consulté un ou deux documents ministériels sur l'adaptation scolaire;
- davantage de directions des écoles primaires et secondaires, que des écoles primaires-secondaires et spéciales, n'ont consulté aucun des documents ministériels sur l'adaptation scolaire.

Dans le cas de la version abrégée (2 pages) du cadre de référence sur le plan d'intervention publié en 2004 et occupant le cinquième rang, à savoir *Le plan d'intervention…au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Version en bref*, toutes proportions gardées parmi les enseignants-es:

- ce sont davantage ceux des écoles secondaires, que des trois autres types d'école, qui n'ont pas consulté ce document;
- ce sont davantage ceux des écoles primaires-secondaires, que des trois autres types d'école, qui l'ont consulté en surface en le survolant en tout ou en partie, ou qui l'ont lu attentivement en partie;
- ce sont davantage ceux des écoles spéciales, que des trois autres types d'école, qui l'ont lu attentivement au complet.

Dans le cas de la *Politique de l'adaptation scolaire* et du plan d'action qui lui est rattaché, qui ont été publiés en 1999 et s'intitulent *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire* et *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire* (au premier rang), toutes proportions gardées parmi les PNE et autres non-enseignants-es:

- davantage ceux des écoles secondaires, que des trois autres types d'école, n'ont consulté ni l'un ni l'autre de ces deux documents;
- davantage ceux des écoles primaires-secondaires, que des trois autres types d'école, les ont consultés en surface en les survolant en tout ou en partie ou en lisant plus attentivement une ou plusieurs de leurs parties;
- davantage ceux des écoles primaires-secondaires, que des trois autres types d'école, les ont lus attentivement en entier ou les ont examinés en profondeur plus d'une fois.

En ce qui concerne les différents documents spécialisés sur des troubles de l'apprentissage ou les handicaps, dont des exemples sont donnés au tableau 127 (au quatrième rang), toutes proportions gardées parmi les PNE et autres non-enseignants-es:

- ce sont davantage ceux des écoles secondaires, que des trois autres types d'école, qui n'ont consulté aucun de ces documents;
- ce sont davantage ceux des écoles primaires-secondaires, que des trois autres types d'école, qui ont consulté l'un ou l'autre de ces documents en surface, en le survolant en tout ou en partie ou en lisant attentivement une ou plusieurs de ses parties;
- ce sont davantage ceux des écoles spéciales, que des trois autres types d'école, qui en ont lu un ou plusieurs attentivement en entier ou en ont examiné un ou plusieurs en profondeur plus d'une fois.

Les résultats permettent de constater qu'une proportion plus grande de directions d'école, que celles des enseignants-es ou des PNE et autres non-enseignants-es, a consulté ces trois dernières années les documents ministériels sur l'adaptation scolaire. Dans leur ensemble, ces résultats conduisent néanmoins à la conclusion suivante : ces trois dernières années, la documentation ministérielle sur l'adaptation scolaire a généralement été peu consultée.

Indicateur 81) Nature et fonctionnement des partenariats avec les partenaires engagés dans des projets ou ententes avec le milieu scolaire

Les résultats reliés à l'indicateur 81 sur la nature et le fonctionnement des partenariats, proviennent de deux sources. La première est l'analyse de l'information obtenue en 2004 dans les commissions scolaires de l'échantillon et la deuxième, l'analyse de celle recueillie en 2007 auprès des directions d'école qui ont répondu par écrit à des questions sur le sujet.

Au niveau des commissions scolaires, la nature des partenariats est déterminée par le genre de service faisant l'objet d'une entente avec les commissions scolaires. En 2004, ils se concentraient principalement sur des services socio-éducatifs ou psychosociaux, des services socio-médicaux et de soins de santé, des services éducationnels et quelques autres. La nature de ces services a été précisée par les représentants des commissions scolaires et ces précisions sont données dans le tableau 128.

Tableau 128. Nature des activités des partenaires qui faisaient l'objet d'ententes de services, selon les réponses fournies en 2004 par les représentants de 16 commissions scolaires

1. **Services socio-éducatifs ou psychosociaux :**
   - Éducation spécialisée
   - Psychoéducation
   - Service social
   - Intervention sociale
   - Thérapie psychologique
   - Rééducation psychosociale
   - Soutien comportemental
   - Accompagnement par des techniciens-nes en éducation spécialisée
   - Intervention en toxicomanie
   - Conseil en toxicomanie
   - Criminologie

2. **Services socio-médicaux ou de soins de santé :**
   - Psychiatrie
   - Pédopsychiatrie
   - Soutien et suivi clinique
   - Ergothérapie
   - Musicothérapie
   - Ostéopathie
   - Physiothérapie
   - Optométrie
   - Audioprothèse
   - Audiologie
   - Hygiène dentaire
   - Évaluation d'appareillage
   - Mobilité et orientation

3. **Services éducationnels :**
   - Formation et enseignement
   - Conseillers pédagogiques
   - Encadrement éducatif
   - Surveillance d'élèves
   - Interprétation gestuelle

4. **Autres services :**
   - Coordination de projet
   - Consultation professionnelle
   - Aide générale aux bénéficiaires
   - Aide au transport

Sur les 19 commissions scolaires de l'échantillon, 16 ont fourni de l'information sur le fonctionnement de ces partenariats en 2004. Dans neuf (9) commissions scolaires, il n'y avait pas de difficulté ou d'obstacle en 2002-2003 et en 2003-2004. Pour les sept (7) autres, la liste des difficultés est présentée au tableau 129. Celles-ci sont essentiellement de quatre ordres:

- le manque et le roulement de personnel dans les organismes partenaires;
- des problèmes d'échanges d'informations, de partage de conceptions, ainsi que de communication entre le partenaire et le milieu scolaire;
- des modalités de fonctionnement parfois insatisfaisantes pour le milieu scolaire (par exemple : difficulté d'accès au service, priorités et décisions prises par le partenaire qui sont différentes de ce qui serait souhaitable selon le point de vue des milieux scolaires);
- des problèmes reliés au financement (par exemple : coûts du transport de l'élève vers la ressource partenaire assumés par la commission scolaire au lieu d'être assumés par le partenaire).

En 2007, à l'occasion des entrevues individuelles, 46 directions d'école ont fourni de l'information sur la nature des partenariats établis par leurs écoles. Pour ce faire, elles ont décrit les activités des partenaires pour leurs écoles et il en ressort huit catégories d'interventions ou d'activités. Elles sont principalement à caractère socio-éducatif ou psychosocial, socio-médical ou de soins de santé, éducationnel et, dans moins d'écoles, culturel, sportif ou récréatif, financier, alimentaire et autres. La description des activités des partenaires correspondant à chacune de ces catégories est présentée dans le tableau 130. Dans leurs réponses écrites aux questions sur le sujet, les directions d'école n'ont pas donné d'autres indications sur le fonctionnement de ces partenariats.

Indicateur 82) Variété des partenaires engagés dans des projets ou ententes avec le milieu scolaire

Une partie des résultats reliés à l'indicateur 82 vient compléter ceux présentés précédemment pour l'indicateur 68 qui donnaient un aperçu sur les partenariats établis par les commissions scolaires de l'échantillon au moyen d'ententes de services avec des organismes du MSSS et d'autres; ceux présentés ici permettent de préciser la variété des partenaires alors impliqués. L'autre partie des résultats provient de l'information recueillie en 2007 auprès des directions d'école de l'échantillon, au moyen de leurs réponses écrites à des questions sur le sujet.

Tableau 129. Difficultés rencontrées en 2002-2003 et en 2003-2004 par sept (7) des 16 commissions scolaires de l'échantillon qui avaient des ententes de services avec des partenaires

- Beaucoup de roulement de personnel dans les foyers de groupe (sous-traitance) et manque de ressources humaines en santé mentale, pour le personnel référé dans les écoles par le CLSC et le Centre jeunesse
- Manque d'infirmières et de travailleurs sociaux
- Manque de pédopsychiatres, donc le diagnostic de l'élève est difficile à obtenir, ce qui entraîne des obstacles dans l'obtention du financement additionnel de la commission scolaire pour l'élève
- Difficulté pour la signature de la nouvelle entente en raison du changement de personnel

- Peu d'échanges d'informations avec le Centre jeunesse, difficulté à assurer la continuité des services
- Manque de communication entre partenaires (entre autres parce que les intervenants sont débordés)
- Difficulté d'obtenir l'évaluation psychosociale lorsque l'évaluation de la situation de l'élève est faite par un travailleur social (difficulté d'harmonisation)
- Difficulté d'avoir une continuité de services et d'information entre les milieux hospitaliers et les écoles
- Absence de mécanismes systématiques de rencontre entre intervenants des milieux pédopsychiatriques et les écoles, ce qui rend difficile l'harmonisation des services
- Manque de connaissance des réalités et des compétences respectives
- Méconnaissance, de la part des partenaires, des organismes scolaires et des contraintes scolaires
- Concept de réadaptation à réviser et à clarifier

- Manque d'homogénéité dans l'organisation des services de première ligne, ce qui cause des irritants, des tensions
- Engorgement des services psychiatriques
- Façon de faire de certains milieux hospitaliers qui décrètent des classements d'enfants devant leurs parents sans consulter les personnes ressources de la commission scolaire
- Manque de places disponibles pour les élèves présentant des problèmes de santé mentale
- Longue liste d'attente dans le domaine des soins de santé
- Trop d'élèves hébergés dans le centre d'accueil et nombre insuffisant d'enseignants pour les desservir
- Critères d'admission des établissements du MSSS trop hermétiques : des jeunes sont «entre deux chaises»
- Difficulté avec les plans de services
- Les priorités établies en santé ne concordent pas toujours avec les besoins des milieux scolaires
- Arrêt des services offerts par le partenaire (par exemple, ergothérapie, orthophonie) lorsque l'enfant entre à l'école
- Précarité des services en raison du virage MSSS qui crée des difficultés à prendre les décisions quant aux services à rendre
- Conséquence du virage majeur des Centres jeunesse où les services sont maintenant offerts uniquement aux jeunes sous protection
- Difficulté d'arrimer le maintien de l'offre de scolarisation aux élèves référés en cours d'année dans un centre d'accueil ou un foyer d'accueil

- Coût de transport de l'élève devrait être assumé par l'organisme partenaire, et non par la commission scolaire
- Financement inadéquat du ministère de l'Éducation, comparé aux coûts requis pour les services offerts par les partenaires

Tableau 130. Nature des activités des partenaires des écoles, selon les réponses fournies en 2007 par les directions d'école de l'échantillon

Catégories d'intervention ou d'activités des partenaires	Activités des partenaires (dans chaque catégorie : ordre décroissant du nombre de répondants qui en ont parlé)
A) Intervention socio-éducative ou psychosociale	**1) Service social** - interventions d'un-e travailleur-euse social-e auprès des élèves; - activités de prévention faites par un-e travailleur-euse social-e.
	2) Intervention et prévention en toxicomanie - animation d'ateliers, activités de sensibilisation, etc., données par des «*travailleurs de milieu*» et suivis individuels.
	3) Intervention et prévention en matière de violence - animation faite par un policier-éducateur ou par d'autres intervenants-es; - agent de médiation en situation d'intimidation; - intervention en gestion de la colère.
	4) Soutien à la famille - intervention et accompagnement de l'entourage familial de l'élève; - aide d'éducateurs-trices pour le lien école-famille; - soutien de la famille dont un enfant est suivi en psychiatrie; - conciliation travail/famille et service de garde; - ateliers et conférences pour les parents.
	5) Services psychologiques - thérapie.
	6) Éducation spécialisée - intervention directe auprès d'élèves ayant des troubles de comportement.
	7) Accompagnement spécialisé - soutien à l'enseignant-e pour le suivi du plan d'intervention, par exemple pour des élèves ayant une déficience intellectuelle ou un handicap physique.
	8) Soutien aux décrocheurs - mise en application d'un programme d'aide aux décrocheurs scolaires.
	9) Prévention des troubles d'attention avec ou sans hyperactivité - intervention d'une clinique en cette matière qui collabore avec l'école.
	10) Autres - alternative à la suspension des élèves; - diverses activités communautaires.
B) Intervention socio-médicale et soins de santé	**1) Soins infirmiers** - un-e infirmier-ère travaille dans l'école pour la prévention, le suivi et les soins.
	2) Réadaptation, rééducation - physiothérapie, ergothérapie, orthésiste, physiatrie, orthophonie, etc.
	3) Pédopsychiatrie, psychiatrie - suivi d'élèves; - traitement psychiatrique en matière de troubles du comportement; - traitement, séjour hospitalier de courte durée.
	4) Hygiène dentaire
	5) Intervention en orientation et mobilité
	6) Pédiatrie sociale - collaboration au suivi de l'élève et échanges d'information.

Tableau 130-SUITE. Nature des activités des partenaires des écoles, selon les réponses fournies en 2007 par les directions d'école de l'échantillon

Catégories d'intervention des partenaires	Activités des partenaires (dans chaque catégorie : ordre décroissant du nombre de répondants qui en ont parlé)
C) Intervention éducationnelle	**1) Aide aux devoirs** - soutien aux élèves pour les devoirs et leçons.
	2) Cours donnés aux élèves - cours de musique, d'art dramatique, de karaté, de handball, etc.; - scolarisation des élèves de 4 ans.
	3) Conseillers en orientation
	4) Conseillers pédagogiques
	5) Autres - formation et attribution de ressources par une autre commission scolaire; - prêt d'un-e enseignant-e quelques jours par semaine; - stages rémunérés; - tutorat par les pairs; - entente pour avoir des enseignants-es stagiaires; - accès des élèves à un centre Internet.
D) Activités culturelles	**1) Ressources culturelles mises à la disposition de l'école** - accès des élèves à la bibliothèque municipale, aux musées, aux Maisons de la culture, etc.
	2) Production artistique dans l'école
	3) Animation pour la découverte du milieu (quartier, ville) - soutien à l'exploration historique, géographique, etc. du quartier ou du village, de la ville, etc.
E) Activités sportives et récréatives	**1) Accès de l'école aux infrastructures sportives** - accès aux gymnases, aux arénas, etc.
	2) Organisation d'activités sportives et récréatives - activités sportives offertes pour l'option arts-sports-études; - activités de loisirs ou de sports parascolaires ou sur les heures de classe.
F) Aide financière	- subvention des activités sportives; - financement de prix ou commandite d'activités; - financement pour les brigadiers scolaires; - levée de fonds, par exemple pour le Club des petits déjeuners, pour la bibliothèque de l'école, pour d'autres activités de l'école.
G) Aide alimentaire	- petits déjeuners pour les élèves; - trois autres repas par semaine pour les élèves des familles les plus démunies.
H) Autres	- jardins communautaires; - transport en dehors du territoire couvert par l'école.

En 2004, les partenaires qui avaient des ententes de services avec les commissions scolaires de l'échantillon étaient principalement les trois suivants :

- les Centres jeunesse et leurs organisations affiliées;
- les Centres hospitaliers et leurs organisations affiliées;
- les Centres de réadaptation et leurs organisations affiliées.

Ces ententes comprennent, par exemple, celles établies avec des Directions de la Protection de la Jeunesse (DPJ) ou avec des Centres locaux de services communautaires (CLSC devenus des CSSS).

Parmi les 16 commissions scolaires qui ont fourni de l'information à ce sujet en 2004 :

- six (6) avaient des ententes avec des Centres jeunesse et des Centres hospitaliers;
- quatre (4) avaient des ententes avec des Centres jeunesse;
- deux (2) avaient des ententes avec des Centres jeunesse, des Centres hospitaliers et des Centres de réadaptation;
- deux (2) avaient des ententes avec d'autres organismes, par exemple : d'autres commissions scolaires, certains établissements ou résidences spécialisées privés;
- une (1) avait des ententes avec des Centres jeunesse, des Centres hospitaliers, des Centres de réadaptation et d'autres organismes;
- une (1) avait des ententes avec des Centres hospitaliers, des Centres de réadaptation et d'autres organismes.

Les Centres jeunesse sont les partenaires avec qui le plus grand nombre d'ententes ont été établies avec les commissions scolaires de l'échantillon en 2004. Les organismes autres que ceux du MSSS sont les partenaires qui comptaient alors le moins d'ententes avec ces commissions scolaires.

Les informations écrites fournies en 2007 par 45 directions d'école permettent de constater que leurs écoles entretiennent des partenariats avec une moyenne de 3,5 organismes par école. La moyenne du nombre d'organismes partenaires par école varie par type d'école. Elle est de 3,0 pour les écoles primaires, de 4,7 pour les écoles secondaires, de 5,5 pour les écoles primaires-secondaires et de 3,3 pour les écoles spéciales. Lorsqu'à titre indicatif, la moyenne pour les écoles primaires est comparée à celle des écoles secondaires, aucune différence statistiquement significative n'apparaît[293].

293. Test t à $p<0,05$ pour les écoles primaires et secondaires; ces analyses et l'analyse de variance n'ont pas pu s'appliquer aux écoles spéciales et primaires-secondaires car leur nombre est très faible.

Le nombre de partenaires par école est très variable. Ainsi, trois (3) écoles ne comptent aucun organisme partenaire, 17 écoles en comptent un ou deux, 12 écoles en ont trois ou quatre, six (6) écoles en ont cinq ou six, cinq (5) écoles en ont sept ou huit et deux (2) écoles, neuf ou 10. Les types de partenaires en question sont les suivantes :

- des organismes du réseau de la santé et des services sociaux (ou du MSSS);
- des organismes communautaires;
- des organismes municipaux;
- des services de police;
- d'autres écoles ou d'autres commissions scolaires;
- des entreprises privées;
- des écoles privées;
- divers autres partenaires.

Comme le montrent les informations apparaissant dans le tableau 131, ces partenaires sont diversifiés quant à leur nature et quant à leurs activités en partenariat avec les écoles. Un type de partenaire se démarque toutefois des autres par sa présence dans la majorité des écoles qui ont des partenaires; il s'agit du réseau de la santé et des services sociaux (MSSS). Les organismes qui lui sont rattachés constituent en effet les partenaires des deux tiers des écoles qui en ont (66,7%); ce sont les CSSS (ou CLSC), les Centres de réadaptation, les Centres hospitaliers, les Centres Jeunesse et les DPJ (qui ont aussi des ententes établies avec les commissions scolaires). Viennent ensuite des organismes communautaires qui s'impliquent auprès de 42,9% des écoles qui ont des partenaires, puis, les organismes municipaux dans le tiers des écoles (33,3%) et les services de police dans 14,3% d'entre elles. Les autres partenaires sont impliqués dans une proportion moins élevée d'écoles (tableau 131).

Il faut donc conclure que les partenaires des commissions scolaires sont surtout concentrés dans le réseau de la santé et des services sociaux. Ceux des écoles sont beaucoup plus variés, quoique les organismes du réseau du MSSS occupent la première place parmi les partenaires les plus répandus dans les écoles.

Tableau 131. Types de partenaires des écoles de l'échantillon en 2006-2007

Types de partenaires		Nombre et % d'écoles (n=42)	Nombre de comm. scolaires (n=13)
1. Organismes du réseau de la santé et des services sociaux (MSSS)	Centres de santé et des services sociaux (CSSS)	28 (66,7%)	11
	Centres de réadaptation : - en déficiences physique, intellectuelle, visuelle, motrice, auditive, du langage, troubles envahissants du développement, etc.		
	Centres hospitaliers		
	Centres Jeunesse		
	Directions de la Protection de la Jeunesse (DPJ)		
2. Organismes communautaires	Prévention/intervention : - toxicomanie, tabagisme, jeux de hasard - intimidation - violence - délinquance juvénile et autre soutien psychosocial (par exemple : organismes Grands Frères/Grandes Sœurs, ou organisme de justice alternative, Carrefour Jeunesse, etc.)	18 (42,9%)	9
	Aide aux devoirs : - dans des centres communautaires - par des organismes dédiés à l'aide aux jeunes		
	Aide aux décrocheurs scolaires : - Carrefour Jeunesse Emploi et divers autres organismes		
	Les Y.M.C.A.		
	Aide alimentaire		
	Autres : Associations, organisations, clubs sociaux ou sociétés culturelles, sans but lucratif : offrent matériel, loisirs, sports, activités culturelles ou financement de certaines activités de l'école		
3. Organismes municipaux	- Conseil municipal - prêt de matériel et de locaux de «*la Ville»* - accès aux centres municipaux de sports, de loisirs, d'activités culturelles, etc.	14 (33,3%)	7
4. Services de police municipaux ou provinciaux	- Sûreté du Québec - postes de quartier	6 (14,3%)	6
5. Autres écoles ou commissions scolaires	- pour formation et partage de ressources - ententes pour du transport des élèves	5 (11,9%)	5
6. Entreprises	- institutions financières - usines et autres entreprises du milieu	3 (7,1%)	3
7. Écoles privées	- Conservatoires et écoles de musique, de danse, d'art dramatique - écoles d'arts martiaux ou d'autres activités sportives	3 (7,1%)	3
8. Autres	- Centres de la petite enfance (CPE) - universités - organismes associés au MELS	5 (11,9%)	4

Indicateur 83) Quantité de temps horaire attribué au partage d'expertises et à la concertation par semaine pour l'équipe-école

Des enseignants-es et des PNE et autres non-enseignants-es de l'échantillon (n=145) ont répondu à des questions sur le temps reconnu dans leur horaire de travail pour le partage d'expertises et la concertation en équipe-école et sur le temps qu'ils consacraient à ces échanges, comme le demande l'indicateur 83. Les résultats obtenus à cet égard sont un complément de ceux présentés pour l'indicateur 52 sur la fréquence d'utilisation des mesures de soutien à l'enseignant-e. Ces derniers montraient, entre autres, que les échanges entre intervenants-es occupent le deuxième rang des mesures de soutien identifiées par les directions d'école de l'échantillon comme étant les plus utilisées par les enseignants-es et le premier rang, selon les enseignants-es de l'échantillon.

Plus du tiers des répondants, soit 35,9%, ont indiqué que ce temps d'échange avec d'autres intervenants-es n'était pas reconnu dans leur horaire. D'autres, soit 6,2%, ignoraient si cette période leur était ou non reconnue dans leur temps de travail. Il y a donc 57,9% des enseignants-es et des PNE et autres non-enseignants-es interrogés qui affirment que ce temps est reconnu dans l'horaire de travail. Parmi les PNE et autres non-enseignants-es (n=50), 24,0% mentionnent que le temps pour le partage des expertises et la concertation n'est pas reconnu dans leur horaire de travail et 10,0% ne savent pas si cette période est reconnue ou non. Les deux tiers (66,0%) des PNE et autres non-enseignants-es ont donc indiqué que ce temps est reconnu dans leur horaire de travail. Parmi les enseignants-es (n=95), 42,1% indiquent que le temps pour le partage d'expertises et la concertation n'est pas reconnu dans leur horaire de travail et 4,1% ne savent pas si ce temps est reconnu ou non dans leur horaire. Ainsi, 53,7% des enseignants-es affirment que ce temps est reconnu dans leur horaire de travail. Avoir ou non du temps reconnu dans son horaire de travail pour le partage d'expertises et la concertation ne dépend pas du type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale)[294], dans le cas des enseignants-es et des PNE ou autres non enseignants-es pris séparément ou ensemble.

Ensuite, 140 répondants ont indiqué le temps moyen qu'ils passaient par semaine en partage d'expertises et en concertation. Parmi eux, 10,0% disent ne pas y accorder de temps.

294. Test de chi carré à $p<0,05$: fréquence de réponses oui et non et fréquences de répondants par type d'école.

Parmi les autres (90%), ce temps varie énormément d'un répondant à l'autre; il va de 15 minutes à 12 heures par semaine, pour une moyenne de 2,2 heures par semaine par intervenant-e. Il n'y a pas de différence statistiquement significative sur ce plan entre les enseignants-es et les PNE ou autres non-enseignants-es[295]. Les durées moyennes du temps accordé au partage d'expertises et à la concertation par les intervenants-es des différents types d'écoles sont les suivantes : 2,2 heures par semaine par intervenant-e dans les écoles primaires ainsi que dans les écoles secondaires, 2,7 heures dans les écoles primaires-secondaires et 2,4 heures dans les écoles spéciales. Cependant, des analyses supplémentaires n'indiquent pas de différence statistiquement significative entre les types d'écoles (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale) en fonction de ces durées moyennes[296]. Autrement dit, le temps hebdomadaire consacré par intervenant-e au partage d'expertises et à la concertation ne diffère pas selon le type d'école.

Sur les 50 PNE et autres non-enseignants-es, 46 ont indiqué le temps moyen par semaine qu'ils passaient à partager leurs expertises et à se concerter avec les autres intervenants-es scolaires. Parmi eux, 4,3% n'accordaient pas de temps à cette tâche, tandis que le temps pris par les autres (95,7%) pour ces échanges est fort variable ; il va de 30 minutes à 12 heures par semaine, pour une moyenne de 2,6 heures par semaine par PNE ou autre non-enseignant-e. Lorsqu'à titre indicatif, les moyennes de temps pris par les PNE ou autres non-enseignants-es sont comparées par type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale), les résultats ne tendent pas à montrer de différence statistiquement significative entre eux[297]. Ces moyennes sont de 2,9 heures par semaine par intervenant-e pour les écoles primaires, 1,6 heure pour les écoles secondaires, 2,0 heures pour les écoles primaires-secondaires et 3,4 heures par semaine par intervenant-e pour les écoles spéciales.

Parmi les enseignants-es qui ont fourni l'information (n=94), 12,8% ont mentionné qu'ils ne consacraient pas de temps au partage d'expertises et à la concertation avec les autres intervenants-es scolaires. Les autres enseignants-es (87,2%) disent y accorder de 15 minutes à 10 heures par semaine, pour une moyenne 2,0 heures par semaine par enseignant-e. La durée moyenne du temps qu'ils y accordent par semaine n'a pas tendance à se différencier significativement selon les types

295. Test t à $p<0,05$; moyenne= 2,03 et écart-type= 2,12 pour 82 enseignants-es; moyenne=2,64 et écart-type=2,42 pour 44 PNE et autres non-enseignants-es.
296. Analyse de variance (test *post hoc*) à $p<0,05$ sur les moyennes de temps par type d'école.
297. À titre indicatif étant donné le petit nombre de répondants dans certains types d'école: analyse de variance (test *post hoc*) à $p<0,05$, sur les moyennes de la durée de ce temps par type d'école.

d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale)[298]. La moyenne est de 1,8 heures par semaine par enseignant-e dans les écoles primaires, 2,6 heures dans les écoles secondaires, 3,2 heures dans les écoles primaires-secondaires et 1,9 heure par semaine par enseignant-e dans les écoles spéciales.

Indicateur 84) Types de conditions mises en place pour faciliter le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école

En entrevue individuelle, 49 directions d'école, 97 enseignants-es et 50 PNE et autres non-enseignants-es de l'échantillon ont répondu à des questions sur les moyens et les circonstances en place dans leurs écoles pour favoriser le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école, comme le demande l'indicateur 84. Quelques répondants ont alors indiqué qu'il n'y avait pas de moyens particuliers dans leurs écoles à cet effet, mais dans l'ensemble, les répondants font essentiellement référence à deux éléments principaux : premièrement, disposer de temps pour se concerter et partager leurs expertises et deuxièmement, se rencontrer pour discuter et s'informer mutuellement, à deux ou à plusieurs, en groupes homogènes ou hétérogènes.

Comme il fallait s'y attendre, la libération de temps et l'inclusion dans l'horaire de travail du temps accordé à la concertation demeurent les moyens privilégiés et les plus répandus. Ils sont mentionnés par la plupart des répondants d'une grande majorité des écoles. En plus de varier considérablement d'une école à l'autre et d'un groupe de répondants à l'autre, comme l'ont montré les résultats pour l'indicateur précédent, ce temps de concertation et d'échanges d'expertises peut apparaître régulièrement ou irrégulièrement à l'horaire de travail. En effet, dans certaines écoles, des périodes sont réservées à cette fin quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement ou moins fréquemment (par exemple, les journées ou les demi journées pédagogiques) ou encore, elles sont données aux intervenants-es au besoin ou lorsque la situation l'exige, par exemple, pour la participation de certains à des comités, pour l'exécution d'un mandat confié par l'école à un-e intervenant-e en particulier chargé de réunir ses collègues et d'organiser la rencontre ou de colliger de l'information auprès de ceux-ci.

298. À titre indicatif : analyse de variance (test *post hoc*) à $p<0,05$ sur les moyennes de temps par type d'école.

En grande majorité, les répondants signalent que les rencontres, formelles ou informelles, entre intervenants-es constituent aussi le moyen par excellence pour favoriser la concertation et le partage d'expertises. Ces rencontres peuvent se tenir entre intervenants-es homogènes, c'est-à-dire de même catégorie d'emplois, ou entre ceux qui ont en commun de travailler à un même niveau scolaire, dans un même cycle d'enseignement ou seulement en adaptation scolaire ou bien entre intervenants-es des classes spéciales, ou encore des mêmes matières scolaires, ou qui travaillent avec des EHDAA présentant les mêmes difficultés ou les mêmes handicaps, ou qui ont un sujet d'intérêt en commun. Il peut aussi s'agir de rencontres réunissant des intervenants-es hétérogènes, c'est-à-dire de différentes catégories d'emplois, de différents cycles d'enseignement, de différentes matières scolaires, etc. Il se peut que la direction d'école participe à ces rencontres ou les anime.

Enfin, les répondants répartis dans une dizaine d'écoles ont souligné le rôle important joué par des PNE de leur école comme relais entre les intervenants-es. En particulier, ils ont identifié l'orthopédagogue qui transmet de l'information, répond aux questions des enseignants-es ou convoque, si nécessaire, des rencontres qui se tiennent avant ou après les cours ou à une période quotidienne fixe. Certains répondants ont aussi identifié l'enseignant-e-ressource qui se concerte avec l'enseignant-e en fonction des élèves en difficulté ou en besoin, ou encore, les TES avec qui les échanges d'information et d'idées sont fréquents et un-e conseiller-ère pédagogique qui anime des rencontres ou des ateliers d'échanges entre les intervenants-es.

Indicateur 85) Satisfaction du personnel enseignant et des professionnels, quant à l'adéquation entre les besoins identifiés et les conditions mises en place pour faciliter le partage d'expertises et la concertation pour l'équipe-école

Des enseignants-es et des PNE et autres non-enseignants-es de l'échantillon (n=145) ont répondu a deux questions reliées à leur satisfaction envers les conditions mises en place dans leurs milieux scolaires pour faciliter le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école, tel que le demande l'indicateur 85. À la première question, les répondants indiquaient si ces conditions concordent avec leurs besoins et à la deuxième, si cette correspondance est satisfaisante. Pour répondre, ils faisaient référence à une échelle allant de 0 : «pas du tout» à 4 : «complètement».

La moyenne obtenue est de 2,16 sur 4 (écart-type 1,2) pour le niveau de correspondance entre leurs besoins et les conditions en place dans leurs écoles pour le partage d'expertises et la concertation. Collectivement, les répondants trouvent donc que ces conditions répondent modérément à leurs besoins; 27,8% disent qu'elles n'y répondent pas du tout ou seulement un peu (réponses 0 et 1), alors que 52,4% disent qu'elles y répondent beaucoup ou totalement. Il y a une relation statistiquement significative entre ces résultats et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale)[299] . Ainsi, toutes proportions gardées, davantage d'intervenants-es de plus d'écoles spéciales, que ceux des trois autres types d'école, trouvent que les conditions en place concordent beaucoup ou totalement avec leurs besoins en ce qui concerne le partage d'expertises et la concertation; et davantage d'intervenants-es de plus d'écoles primaires-secondaires, que des trois autres types d'école, trouvent que ces conditions ne répondent pas ou répondent peu à leurs besoins.

De plus, il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne obtenue pour les enseignants-es et celle des PNE ou autres non-enseignants-es[300]. Ces derniers (moyenne 2,52 sur 4, écart-type 1,1) ont une moyenne supérieure à celle des 94 enseignants-es (moyenne 1,97, écart-type 1,2). Les PNE et autres non-enseignants-es trouvent donc que les conditions mises en place pour le partage d'expertises et la concertation concordent davantage avec leurs besoins, que ce n'est le cas parmi les enseignants-es.

Les répondants (n=139) sont modérément satisfaits de cette concordance entre leurs besoins et les conditions mises en place pour le partage d'expertises ou la concertation. La moyenne de satisfaction est, en effet, de 2,06 sur 4 (écart-type 1,2). Parmi les répondants, 26,5% se montrent insatisfaits ou peu satisfaits de l'adéquation entre leurs besoins et les conditions mises en place dans leurs écoles (réponses 0 et 1), alors que 36,7% s'en disent beaucoup ou totalement satisfaits (réponses 3 et 4). Il y a une relation statistiquement significative entre ces résultats et le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale)[301]. Ainsi, toutes proportions gardées, davantage d'intervenants-es de plus d'écoles spéciales, que des trois autres types d'école, se disent beaucoup ou totalement satisfaits de la correspondance entre leurs besoins et les conditions en place dans leur école pour favoriser le partage des expertises et la concertation; et de plus, davantage

299. Test de chi carré à $p<0,05$; chi deux = 25,1, à 12 d.l. et $p= 0,01$ pour les fréquences de réponses de 0 à 4 et celles des répondants par type d'école.
300. Test t à $p<0,05$; p obtenu = 0,006.
301. Test de chi carré à $p<0,05$; chi deux = 21,7 à 12 d.l. et $p=0,04$.

d'intervenants-es d'écoles primaires-secondaires, que des autres types d'école, se disent insatisfaits ou peu satisfaits de cette correspondance entre leurs besoins et les conditions mises en place pour le partage des expertises et la concertation.

Enfin, il y a une différence statistiquement significative sur ce plan entre les 90 enseignants-es et les 49 PNE ou autres non-enseignants-es qui ont fourni l'information nécessaire[302] . Les PNE et autres non-enseignants-es obtiennent une moyenne de 2,39 sur 4 (écart-type 1,2), ce qui est supérieur à celle des enseignants-es qui ont une moyenne de 1,89 (écart-type 1,2) pour leur satisfaction envers l'adéquation entre leurs besoins respectifs et les conditions mises en place dans leurs écoles pour favoriser le partage d'expertises et la concertation.

4.2 Les résultats sur la communauté éducative mis en parallèle avec le texte de la Politique

Les résultats obtenus pour le domaine de la communauté éducative (champ des pratiques éducatives, figure 1) faisaient référence à 18 indicateurs (dont un ajout). Parmi eux, 12 portaient sur les parents (indicateurs 69 à 79 et un ajout), deux (2), sur les partenariats établis par le milieu scolaire avec différents organismes (indicateurs 81 et 82) et trois (3) autres, sur la concertation et l'échange d'expertises entre intervenants-es (indicateurs 83 à 85). Or, le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* les évoque sous les cinq angles suivants qui seront abordés à tour de rôle :

- la communication de l'école avec les parents;
- l'implication des parents dans l'école;
- la participation au conseil d'établissement;
- les partenariats établis par le milieu scolaire;
- les échanges d'expertises et la concertation entre intervenants-es.

i) La communication avec les parents

La communication de l'école avec les parents est l'objet des résultats obtenus pour les indicateurs 69 à 74 et pour un indicateur qui s'est ajouté. L'analyse de contenu de la *Politique de l'adaptation scolaire* a, quant à elle, permis de rassembler les citations suivantes sur ce sujet.

302. Test t à $p<0,05$; p obtenu= 0,002.

Dans l'«*Exposé de la situation*» :

(...) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (...) en matière d'intégration scolaire (...) mentionne que (...) des liens entre l'école et la communauté ont été créés. p. 7 (cf.Annexe 2, #18)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Compte tenu du rôle essentiel des parents, il importe qu'ils soient bien accueillis et soutenus pour faire connaître les besoins de leur enfant à l'école et que leur compétence soit reconnue. p. 25 (cf. Annexe 2, #79)

La direction de l'école (...) doit soutenir son personnel pour qu'il mette en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents, notamment en réservant du temps à l'horaire pour des communications régulières avec eux en ce qui concerne le suivi, les progrès ou les difficultés de l'élève. p. 26 (cf. Annexe 2, #81)

L'engagement exigé des parents d'enfants handicapés ou en difficulté s'avère encore plus grand que celui demandé aux autres parents : ils doivent notamment (...) suivre de près sa progression tout le long de son cheminement scolaire (...) p. 26 (cf. Annexe 2, #84)

Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (...)
Pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir, il faut avoir une juste représentation de la situation, des éléments qui favorisent cette réussite et de ceux qui créent des obstacles. L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leurs succès de même que leurs difficultés et leurs besoins. p. 30 (cf. Annexe 2, #100)

*(...) l'école doit informer la communauté des services qu'elle offre et lui rendre compte de leur qualité.*p. 32 (cf. Annexe 2, #106)

Les écoles de l'échantillon entretiennent des liens généralement nombreux et réguliers avec les parents des élèves. En effet, en grande majorité, les parents entrent en contact individuel avec l'école et sont contactés individuellement ou collectivement par celle-ci, sans compter ceux avec qui les enseignants-es communiquent (indicateurs 69 et 70). En moyenne par école, près de six (6) heures par semaine sont consacrées à ces communications avec des parents d'EHDAA auxquelles s'ajoutent plus de cinq (5) heures par semaine pour les parents des autres élèves. En plus, les enseignants-es y accordent en moyenne un peu plus d'une heure et demie par semaine par enseignant-e, soit plus d'une (1) heure par semaine pour les communications avec les parents d'EHDAA et une demi-heure par semaine avec ceux des autres élèves.

Les écoles sont très actives dans ces communications, comme en font foi les nombreux moyens qu'elles utilisent pour rejoindre les parents (indicateurs 71 et 72). Pour la communication écrite, ce sont l'agenda de l'élève dans lequel l'enseignant-e ou le parent inscrit ses messages, des lettres ou

des mémos, le courrier électronique, la feuille de route de l'élève ou la fiche de comportement annotée, le bulletin scolaire et le portfolio de l'élève. Pour la communication orale, ce sont les appels téléphoniques, les rencontres individuelles et collectives des parents par l'enseignant-e, la direction ou d'autres intervenants-es. Ces moyens ne diffèrent pas selon qu'il s'agisse de parents d'EHDAA ou de ceux des autres élèves, si ce n'est que certains sont utilisés plus souvent et plus régulièrement dans le cas des parents d'EHDAA, particulièrement l'agenda, la feuille de route, les appels téléphoniques et les rencontres individuelles.

Les parents réagissent bien aux liens ainsi établis par l'école. Ils se montrent généralement très satisfaits des moyens de communication qu'elle utilise (moyenne de 3,08 sur 4) (indicateurs 73 et 74), bien que le niveau de satisfaction des parents d'EHDAA (moyenne de 2,97 sur 4) soit un peu moins élevé que celui des autres parents (moyenne de 3,34 sur 4). La satisfaction générale des parents à l'égard du contenu de ces communications (indicateurs 73 et 74) est relativement grande elle aussi (moyenne de 2,86 sur 4), mais les parents d'EHDAA le trouvent un peu moins satisfaisant (moyenne de 2,76) que les autres parents (moyenne de 3,08).

Quand l'information porte sur la performance scolaire de l'élève, ses progrès ou ses difficultés à l'école (indicateur ajouté), elle est transmise aux parents par trois moyens principaux : le bulletin, l'agenda (ou cahier de communication) de l'élève et ses travaux scolaires ou ses examens annotés par l'enseignant-e (qui peuvent aussi se retrouver dans le portfolio de l'élève). L'information ainsi transmise suscite une satisfaction modérée chez les parents (moyenne de 2,51 sur 4) et 19,8% des parents s'en disent insatisfaits ou peu satisfaits. La moyenne de satisfaction des parents d'EHDAA à cet égard (2,47 sur 4) ne diffère pas significativement de celle des autres parents (2,61 sur 4).

Les communications sont donc bonnes entre l'école et les parents et entre l'enseignant-e et ces derniers. Elles sont répandues, fréquentes, et elles le sont plus encore avec les parents d'EHDAA. Les parents les trouvent très satisfaisantes, un peu moins dans le cas des parents d'EHDAA, et modérément satisfaisantes lorsqu'elles portent sur les résultats scolaires. Toutefois, conformément aux citations de la *Politique* présentées plus haut, des liens sont bel et bien tissés entre l'école et la communauté des parents grâce à plusieurs moyens de communication qui constituent pour les parents autant d'opportunités de faire connaître les besoins de leur enfant et d'effectuer le suivi de son cheminement. Cela concorde donc bien avec la *Politique de l'adaptation scolaire*.

ii) La collaboration des parents

Les résultats obtenus sur la collaboration des parents (indicateurs 75 à 78) sont comparés aux citations suivantes extraites de la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Dans l'«*Exposé de la situation*» :

(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) en matière d'intégration scolaire (…) mentionne que (…) des liens entre l'école et la communauté ont été créés. p. 7 (cf. Annexe 2, #18)

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

(…) la contribution de la communauté – d'abord celle des parents (…)- doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions. p. 12 (cf. Annexe 2, #32)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

[À propos des parents :] *Leur collaboration pour déterminer les objectifs à poursuivre avec leur enfant et pour suivre de près ses progrès doit être encouragée. (…) il est important plus que jamais de leur faire une place à l'école pour qu'ils apportent leur contribution (…)* p. 25-26 (cf. Annexe 2, #80)

(…) il est essentiel que les mesures favorisant la participation des parents soient prises par la direction de l'école pour les aider à assumer pleinement ces responsabilités [soit : participer au plan d'intervention, faire le suivi de l'enfant, etc.]. p. 26 (cf. Annexe 2, #85)

Pour l'essentiel, ces citations font référence à un seul et même élément, celui des moyens mis en oeuvre par l'école pour inciter les parents à s'impliquer. Or, les résultats obtenus pour les indicateurs 75 à 78 ont permis de constater que ces moyens sont en place et utilisés dans la plupart des écoles de l'échantillon. Les propos tenus par les parents, les enseignants-es et les directions d'école interrogés sur les moyens appliqués à cet effet ont d'ailleurs permis de les identifier (indicateurs 75 et 76) et de discerner ceux qui semblent davantage encourager la participation des parents (77 et 78). L'attitude d'accueil et d'ouverture des intervenants-es à l'égard des parents s'est alors retrouvée au premier plan. Puis, les répondants ont identifié comme mesures d'encouragement à la collaboration des parents, l'ensemble des moyens de communication dont il a été question précédemment (l'agenda de l'élève, les rencontres, etc.).

Les résultats ont aussi fait ressortir une foule d'occasions potentielles de faire preuve d'accueil ou d'ouverture et d'inciter les parents, ceux d'EHDAA ou des autres élèves, à collaborer : dès le début

de l'année, leur signaler que leur implication est souhaitable, attendue, importante, et le leur rappeler régulièrement par la suite; les inviter à devenir bénévoles pour accomplir diverses tâches (accompagner le groupe lors des sorties d'élèves, aider à la bibliothèque, aux activités spéciales de l'école, etc.); les inviter à venir en classe; leur signaler régulièrement l'importance de s'impliquer auprès de leur enfant, leur expliquer des façons d'aider aux devoirs, etc. En particulier lorsqu'il s'agit de parents d'EHDAA (indicateur 76), les intervenants-es accordent beaucoup d'importance à l'écoute sans jugement et ils sollicitent les suggestions du parent, lui font savoir qu'ils ont besoin de lui, qu'il fait partie de l'équipe entourant l'enfant; ils rassurent et valorisent le parent quant à l'éducation qu'il donne à son enfant, se montrent empathiques pour encourager le parent dans ce qu'il vit face à la difficulté ou au handicap de l'enfant; ils portent attention à la manière d'exprimer au parent leurs messages à propos des obstacles ou des problèmes que rencontre leur enfant; etc.

Aux dires des parents, les moyens qui encouragent le plus leur collaboration (indicateur 77) sont l'information qu'ils reçoivent à propos du cheminement scolaire de l'élève ou des projets de l'école et les échanges ou la communication avec l'enseignant-e ou avec l'école en général, puis le fait d'être obligés de signer dans l'agenda de l'élève ou sur sa feuille de route, l'intérêt manifesté et la sollicitation, par l'enseignant-e ou par l'école, pour qu'ils collaborent, ainsi que les appels téléphoniques de l'école à la maison et l'aménagement des horaires de rencontre pour convenir à celui des parents. Les parents d'EHDAA (indicateur 78) y ajoutent les discussions avec l'enseignant-e sur les progrès de leur enfant et sur la manière de se comporter avec ce dernier, les rencontres fréquentes avec l'enseignant-e et des PNE ou autres non-enseignants-es, l'information écrite remise au parent d'EHDAA et qui explique la difficulté ou le handicap de son enfant ou la manière de l'aider dans son cheminement scolaire ou dans d'autres dimensions de sa vie.

La plupart des écoles de l'échantillon disposent donc d'une série de moyens de susciter l'implication et la collaboration des parents à l'école et auprès de leur propre enfant. En réalité, ce sont moins des mesures comme telles que l'attitude générale des intervenants-es à l'endroit des parents, l'utilisation fréquente et régulière des moyens de communication ainsi que des invitations lancées aux parents sous différentes formes et en diverses occasions. Selon la majorité des parents, ces moyens sont efficaces. Les pratiques encourageant la collaboration des parents et les attentes exprimées sur ce point dans la *Politique de l'adaptation scolaire* concordent donc très bien.

iii) La participation au conseil d'établissement

Le conseil d'établissement est une des instances importantes de participation au réseau public de l'éducation au niveau de l'école. Les résultats obtenus pour l'indicateur 79 s'y rapportent et le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* y fait référence de la manière suivante.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

Au conseil d'établissement, une place importante est faite aux parents, au personnel scolaire, à la communauté ainsi qu'aux élèves du second cycle du secondaire (art.42) dans les écoles qui offrent cet enseignement. p. 12 (Annexe 2, #34)

(...) la grande préoccupation observée depuis quelques années en faveur de la concertation et du partenariat. Cette orientation (...) se développera davantage par la mise sur pied des conseils d'établissement qui donnent un rôle plus important aux parents, aux membres du personnel et à la communauté. p. 14 (Annexe 2, #40)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

[À propos des parents :] *Leur collaboration pour déterminer les objectifs à poursuivre avec leur enfant et pour suivre de près ses progrès doit être encouragée. (...) il est important plus que jamais de leur faire une place à l'école pour qu'ils apportent leur contribution (...)* p. 25-26 (Annexe 2, #80)

La Loi sur l'Instruction publique concrétise la volonté d'ouvrir davantage l'école à la participation des parents en leur accordant un rôle important au sein du conseil d'établissement. Cette structure locale de décision qui prévoit aussi la participation de représentants de la communauté – organismes communautaires, municipaux, de loisirs, etc.- (...) p. 26-27 (Annexe 2, #88)

[Au conseil d'établissement de l'école :] *Il importe que les besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté soient bien connus et que ces élèves soient bien représentés au moment où se prennent des décisions qui les concernent.* p. 27 (Annexe 2, #90)

Quatre des cinq citations font ressortir l'importance de la présence des parents dans le conseil d'établissement. Les parents constituent la catégorie de membres la plus nombreuse des conseils d'établissement (indicateur 79). En moyenne par école, le conseil d'établissement se compose en effet de six (6) parents d'élève, pour quatre (4) enseignants-es, deux (2) élèves ou aucun pour une moyenne globale de 0,5 élève, la direction de l'école et deux (2) autres membres dont le statut varie d'une école à l'autre (PNE, membre du personnel de soutien, commissaire, représentant du secteur de la santé ou d'organismes communautaires, animateur-trice de l'école, directeur-trice adjoint-e, responsable du service de garde, etc.). La représentation des parents est donc bien assurée dans les conseils d'établissement des écoles de l'échantillon.

Dans les écoles spéciales, tous les parents membres du conseil d'établissement sont aussi des parents d'EHDAA, mais ceux-ci sont beaucoup moins présents dans les conseils d'établissement des autres types d'école que ne le sont ceux des autres élèves. D'abord, selon ce qu'affirment les parents d'EHDAA de l'échantillon (indicateur 79), 4,3% d'entre eux sont membres du conseil d'établissement de l'école de leur enfant et 11,1% assistent occasionnellement à ses réunions, tandis que pour les parents des autres élèves, ces pourcentages sont plus élevés (15,2% et 26,1% respectivement). Ensuite, dans l'ensemble des écoles de l'échantillon, 12,4% des parents membres des conseils d'établissement sont des parents d'EHDAA; près des deux tiers des écoles primaires de l'échantillon (soit 64,5%) ne comptent aucun parent d'EHDAA dans leur conseil d'établissement, de même que plus du tiers des écoles secondaires (36,4%) de l'échantillon, alors que la présence de parents d'EHDAA dans le conseil d'établissement constitue un moyen par excellence de sensibiliser ses membres aux besoins particuliers des EHDAA (indicateur 63). La représentation des parents d'EHDAA dans les conseils d'établissement ne concorde donc que partiellement avec la dernière des cinq citations de la *Politique* présentées plus haut.

Les personnels scolaires et les autres catégories de membres, respectivement moins nombreux que les parents, sont néanmoins présents dans les conseils d'établissement des écoles de l'échantillon. Cela concorde aussi avec la *Politique,* selon les citations mentionnées plus haut.

Les conseils d'établissement qui comprennent des élèves sont principalement ceux des écoles secondaires de l'échantillon (deux élèves par école). Les élèves sont beaucoup plus rares à siéger au conseil d'établissement des écoles primaires (moyenne 0,06 élève par école primaire de l'échantillon). Toutefois, cette situation et la *Politique de l'adaptation scolaire* concordent bien en regard de la présence d'élèves du secondaire au conseil d'établissement, tel que le mentionne la première des citations présentées plus haut.

Quant aux membres externes, leur présence au conseil d'établissement est parcimonieuse. Ils sont même absents de quelques conseils d'établissement des écoles de l'échantillon. Leur situation tend donc à peu concorder avec les deux premières citations de la *Politique* présentées plus haut qui mentionnent la communauté environnante parmi les parties prenantes du conseil d'établissement.

iv) Les partenaires du milieu scolaire

L'analyse de contenu de la *Politique* a permis d'identifier les citations suivantes sur les partenariats établis par les milieux scolaires avec d'autres organisations.

Dans l'«*Exposé de la situation*» :

(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) en matière d'intégration scolaire (…) mentionne que (…) des liens entre l'école et la communauté ont été créés. p. 7 (Annexe 2, #18)

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

(…) la contribution de la communauté – (…) [dont] *celle des partenaires qui interviennent auprès des jeunes d'âge scolaire- doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions.* p. 12 (Annexe 2, #33)

On observe aussi ce désir de concertation dans les liens qu'entretient l'école avec ses partenaires externes. Des collaborations avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux sont déjà établis (…) p. 15 (Annexe 2, #41)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Créer une véritable communauté éducative (…)[dont] *avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.* p. 25 (Annexe 2, #77)

(…) les services dont les élèves handicapés ou en difficulté peuvent avoir besoin ne se trouvent pas seulement à l'école. Ils proviennent aussi d'autres secteurs d'intervention (services de garde, services à la petite enfance, services de santé, services sociaux, sécurité publique, etc.) qui doivent collaborer pour offrir des services mieux coordonnés. p. 27 (Annexe 2, #91)

Les milieux scolaires sont effectivement en partenariat avec des organisations externes, selon les résultats obtenus pour les indicateurs 81 et 82. Les partenariats établis en 2004 avec d'autres organisations par les commissions scolaires de l'échantillon et qui font l'objet d'ententes de services (indicateur 82) ont pour principaux partenaires des organismes du réseau du MSSS : des Centres jeunesse (pour le plus grand nombre de commissions scolaires), puis des Centres hospitaliers et des Centres de réadaptation et les organismes affiliés comme des Directions de la Protection de la jeunesse (DPJ) et des Centres de services sociaux et de santé (CSSS anciennement CLSC). Les ententes de services avec d'autres commissions scolaires ou avec des résidences spécialisées privées étaient rares, en 2004, parmi les commissions scolaires de l'échantillon.

En 2007, les partenariats avec les organismes du réseau du MSSS sont aussi les plus répandus parmi les écoles de l'échantillon (indicateur 82); 66,7% d'entre elles en ont comme partenaires. Leurs partenaires ensuite les plus fréquents sont les organismes communautaires (42,9% des écoles), puis les organismes municipaux (33,3% des écoles), les services de police (14,3% des écoles) et d'autres écoles ou d'autres commissions scolaires (11,9% des écoles). Les autres partenaires se retrouvent dans moins de 10% des écoles de l'échantillon; c'est le cas des entreprises, des écoles privées (par exemple école de sport, d'art dramatique, etc.).

Des résultats présentés pour un indicateur précédent (indicateur 68) donnent une idée du nombre de partenaires externes des commissions scolaires au moyen du nombre d'ententes de services établies par les commissions scolaires de l'échantillon avec des partenaires. Il était en moyenne de 5,3 par commission scolaire en 2002-2003, dont 3,2 ententes de services avec des organismes du MSSS, en moyenne. En 2003-2004, la moyenne par commission scolaire était de 6,4 ententes de services avec des partenaires, dont 3,5, en moyenne, avec les organismes du MSSS. Pour les écoles de l'échantillon en 2007, le nombre moyen de différents partenaires par école est de 3,5. Cette moyenne est de 3,0 partenaires externes par école pour les écoles primaires, de 4,7 pour les écoles secondaires, de 5,5 pour les écoles primaires-secondaires et de 3,3 pour les écoles spéciales.

Au niveau des commissions scolaires, les services qui ont fait l'objet d'ententes avec des partenaires en 2004 sont de différentes natures (indicateur 81) : socio-éducative et psychosociale, sociomédicale ou de soins de santé, éducationnelle et autres (coordination de projets, aide au transport, etc.). Au niveau des écoles, la contribution des partenaires est de nature encore plus variée en 2007 : socio-éducative et psychosociale, socio-médicale et de soins de santé, éducationnelle mais aussi, culturelle, sportive et récréative, financière, alimentaire (par exemple, petits déjeuners offerts aux élèves) et autre (jardins communautaires, transport d'élèves hors du territoire, etc.).

En général, les milieux scolaires entretiennent donc une variété de partenariats avec divers organismes externes. Il y a lieu de conclure à la concordance de cette situation avec les attentes énoncées à ce propos dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

v) Le partage d'expertise et la concertation entre les membres de l'équipe-école

Les résultats présentés pour les indicateurs 83 à 85 portaient sur le partage d'expertise et la concertation entre les membres de l'équipe-école. La *Politique de l'adaptation scolaire* y fait aussi référence en fonction de deux aspects: le temps pris pour ces échanges ou pour la concertation et les conditions nécessaires pour ce faire.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(...) la direction de l'école (...) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe (...) p. 19 (cf. Annexe 2, #50)

[À propos du] *personnel enseignant (...) La collaboration de ses collègues, notamment celle du personnel spécialisé en adaptation scolaire et du personnel des services complémentaires, peut être précieuse pour l'aider à envisager différents moyens d'aider l'élève à réussir.* p. 21 (cf. Annexe 2, #61)

[À propose de] *la direction de l'école (...) Elle doit adopter des mesures (...), notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel* p. 21 (cf. Annexe 2, #63)

Le ministère de l'Éducation (...) doit contribuer à mettre en place les conditions favorisant cette adaptation, notamment en ce qui concerne le temps nécessaire pour la concertation. p. 22 (cf. Annexe 2, #68)

La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention. Elle doit (...) mettre en place les des conditions favorisant le partage d'expertise. p. 29 (cf. Annexe 2, #98)

Les conditions qui favorisent le partage des expertises et la concertation entre les membres de l'équipe-école se résument à deux éléments principaux : tenir des rencontres pour ce faire et y accorder du temps (indicateur 84).

Ces rencontres entre intervenants-es ont des caractéristiques variables d'une école à l'autre et même, d'une rencontre à l'autre (indicateur 84). Elles peuvent être très fréquentes (quotidiennes, hebdomadaires) ou moins fréquentes (mensuelles, deux ou trois fois par année); fortuites (informelles, au gré des disponibilités, sur les heures de classe, avant ou après) ou planifiées (ateliers de discussion, journées ou demi journées pédagogiques, etc.); régulières (15 minutes par semaine ou par deux semaines, selon un horaire établi) ou au besoin (dégagement de temps pour participer aux réunions de comités ou pour une rencontre demandée par un-e enseignant-e, etc.); en groupe homogène d'intervenants-es (par niveau scolaire, par cycle d'études, par matière scolaire, etc.) ou en groupe hétérogène (inter-cycles, différentes catégories d'emplois, etc.).

Les informations données par les enseignants-es et les PNE ou autres non-enseignants-es (indicateur 83) ont permis d'établir qu'ils consacrent 2,2 heures par semaine, en moyenne par intervenant-e, pour échanger et se concerter avec les autres intervenants-es de leurs écoles respectives. Toutefois, 12,8% des enseignants-es et 4,3% des PNE ou autres enseignants-es ont indiqué qu'ils n'y accordaient pas de temps. Parmi les autres, le temps consacré aux échanges d'expertises et à la concertation varie beaucoup d'un-e intervenant-e à l'autre. Dans le cas des enseignants-es, il va de 15 minutes à 10 heures par semaine, pour une moyenne de 2,0 heures par semaine par enseignant-e. Dans celui des PNE et autres non-enseignants-es, il va de 30 minutes à 12 heures par semaine, pour une moyenne de 2,6 heures par semaine par intervenant-e.

Dans leur ensemble, ces enseignants-es et ces PNE ou autres non-enseignants-es trouvent que ce temps qu'ils consacrent aux échanges et à la concertation répond modérément à leurs besoins (moyenne de 2,16 sur 4), mais 27,8% ont indiqué que cela n'y correspondait pas du tout ou répondait peu à leurs besoins (indicateur 85). Les PNE et autres non-enseignants-es diffèrent significativement des enseignants-es sur ce plan, ces derniers y trouvant moins de concordance avec leurs besoins (moyenne de 1,97 sur 4) que ce n'est le cas pour les PNE et autres non-enseignants-es (moyenne de 2,52 sur 4). Les enseignants-es sont, par conséquent, relativement peu satisfaits de la situation (moyenne 1,89 sur 4); ils le sont moins que les PNE ou autres non-enseignants-es qui se montrent modérément satisfaits (moyenne 2,39 sur 4). Il n'en demeure pas moins que, parmi les diverses mesures de soutien qui leur sont offertes, les enseignants-es considèrent que les échanges avec d'autres intervenants-es constituent pour eux la mesure de soutien la plus fréquente, comme l'ont montré certains résultats pour un indicateur précédent (indicateur 52).

Plus de la moitié des enseignants-es (53,7%) qui accordent du temps au partage des expertises et à la concertation (indicateur 83) ont mentionné que ce temps était inclus dans leur horaire de travail, mais 42,1% ont affirmé que ce temps n'y figurait pas et 4,1% qu'ils ne savait pas si ce temps était inclus ou non. Les deux tiers des PNE et autres non-enseignants-es (66,0%) qui accordent du temps aux échanges et à la concertation avec les autres intervenants-es mentionnent que ce temps est inclus dans leur horaire de travail, 24,0% que ce n'est pas le cas et 10,0% ne savent pas si c'est le cas.

Ces résultats entraînent la conclusion suivante. Les pratiques en matière d'échanges d'expertises et de concertation concordent partiellement avec ce qu'en dit la *Politique de l'adaptation scolaire.*

5. L'intervention

(Recherche sur l'intervention en adaptation scolaire)

Un (1) indicateur a été retenu pour évoquer le domaine de l'intervention, mais de manière à faire référence au développement de connaissances à son sujet. Ce domaine se situe dans le champ des pratiques éducatives (cf. figure 1).

5.1 Les résultats pour l'indicateur

Indicateur 86) Mesures mises en place pour développer des nouvelles connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire et, plus particulièrement, sur les troubles d'apprentissage et les troubles d'adaptation

Les moyens de développer de nouvelles connaissances en adaptation scolaire sur les troubles d'apprentissage et d'adaptation, comme le mentionne l'indicateur 86, sont une allusion directe à la recherche. À l'occasion des entrevues individuelles, les directions d'école de l'échantillon ont fourni l'information suivante sur le sujet.

Parmi les directions d'école (n=50), 80% ont déclaré qu'il n'y avait pas de recherche reliée à l'adaptation scolaire en cours dans leurs écoles en 2006-2007. Parmi les autres directions d'écoles (20%), sept (7) ont mentionné qu'il y avait de la recherche sur les difficultés d'apprentissage dans leurs écoles (primaires, secondaires ou spéciales), et trois (3) que ce n'était pas sur ce sujet. Huit (8) ont fait part de recherches sur les difficultés d'adaptation (écoles primaires, secondaires et spéciales), mais une (1) direction d'école a mentionné que la recherche en cours dans son école ne portait pas sur ce sujet.

La plupart de ces recherches sont dirigées par des chercheurs-euses universitaires de six universités différentes. Deux recherches sont dirigées par une commission scolaire ou par le MELS. Dans deux cas, la direction d'école n'a pas pu identifier les responsables de la recherche.

Les sujets de recherche sont passablement diversifiés. Aux dires des directions d'école concernées, ces recherches portent sur les sujets suivants :

- la dysphasie;
- la lecture en braille;
- les troubles de comportement et l'hyperactivité;
- la prévention de la violence;
- le décrochage scolaire;
- le bilinguisme dans la langue des signes;
- l'alphabétisation assistée par ordinateur;
- l'apprentissage des sciences et des mathématiques;
- les problématiques psychosociales et de santé mentale et physique comme la dépression, le suicide, le tabagisme, la consommation de drogues, etc. ;
- le bulletin adapté;
- les élèves qui ne communiquent pas oralement («*les élèves non-oraux*»).

La participation des écoles à ces recherches en 2006-2007 est très variée, comme le montrent les informations données par les directions d'école, mais elle paraît aussi très réduite puisqu'elle se résume à une opération ou quelques-unes par école, parmi les suivantes :

- accueillir des chercheurs;
- présenter le projet de recherche au personnel (par la direction d'école);
- donner des libérations de temps aux enseignants-es que les chercheurs rencontrent en entrevue individuelle;
- préparer du matériel pédagogique requis par la recherche;
- faire remplir des questionnaires aux élèves;
- répondre par écrit à un questionnaire, dans le cas d'enseignants-es;
- suivre une formation (pour les enseignants-es) dans le cadre d'un projet de recherche-action;
- rencontrer régulièrement un spécialiste impliqué dans la recherche (dans le cas d'enseignants-es);
- accorder du temps à la direction adjointe pour s'impliquer dans la recherche.

5.2 Les résultats sur l'intervention mis en parallèle avec le texte de la Politique

Le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* fait allusion à la recherche en adaptation scolaire, tel que le montrent les citations suivantes.

Dans l'«Exposé de la situation» :

(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) en matière d'intégration scolaire (…) mentionne que plusieurs recherches visent à créer de nouvelles approches ou de nouveaux modes d'intervention (…) p. 7 (Annexe 2, #17)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(…) les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles parmi les élèves handicapés ou en difficulté et (…) il faudra en tenir compte dans la recherche de nouveaux modes d'intervention. p. 19 (Annexe 2, #54)

Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire (…). Le développement des connaissances doit donc se poursuivre pour qu'on soit davantage en mesure de déterminer les pistes d'intervention appropriées. p. 29 (Annexe 2, #94)

(…) certains élèves, qui ne sont pas déclarés officiellement comme ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, éprouvent quand même des difficultés qui les mettent dans une situation de vulnérabilité. (…) le milieu de la recherche doit apporter son aide pour dégager des pistes d'intervention appropriées. p. 29 (Annexe 2, #95)

Beaucoup de travail reste à faire pour améliorer les connaissances et pour dégager des pistes d'intervention appropriées afin d'assurer la réussite éducative des élèves à risque, notamment ceux ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement. (…) Le ministère de l'Éducation (…) doit favoriser le développement des connaissances et de la recherche concernant ces élèves (…) p. 30 (Annexe 2, #99)

Parmi les directions des écoles de l'échantillon, une sur cinq indique que de la recherche était en cours dans son école en 2006-2007 (indicateur 86). Ces recherches portent sur différents sujets de l'adaptation scolaire, mais aucune direction d'école n'était en mesure d'affirmer que ces travaux tenaient compte ou non du nombre plus élevé de garçons que de filles en adaptation scolaire, tel que l'évoquent certaines des citations présentées ci-haut. De plus, le mode de participation de ces écoles à la recherche en 2006-2007, comme le montrent les résultats pour l'indicateur 86, est limité (accueil des chercheurs, faire passer des questionnaires, répondre à des questions d'entrevue, suivre une formation, etc.). Selon ce qui en est dit, les écoles qui participent à des recherches sont davantage des «terrains de recherche» que des acteurs qualifiés pour la conception, le développement et la réalisation de travaux de recherche.

Sur cette base, il faudrait conclure que cette situation ne concorde pas bien avec la *Politique*, mais cette conclusion serait pour le moins impromptue. En effet, il se fait de la recherche en adaptation scolaire dans les écoles du Québec, notamment celles que soutiennent des organismes subventionnaires québécois comme le Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture

(FQRSC) ou des organismes canadiens comme le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) et dans plusieurs de ces recherches, les données sont recueillies dans des écoles du Québec. D'ailleurs, le MELS a lui-même établi des ententes avec le FQRSC pour des actions concertées en recherche universitaire sur des problématiques qui l'intéressent et il a lui-même développé un «programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire».

Comme ces informations sont à l'extérieur du sujet de la présente évaluation, il est préférable de ne pas tirer de conclusions sur la concordance des pratiques de recherche en adaptation scolaire avec les citations précédentes de la *Politique* qui les visaient. En outre, il vaudrait mieux revoir en conséquence la formulation de l'indicateur 86 pour cibler la participation de l'école à des recherches au lieu des «mesures mises en place pour le développement des connaissances» en adaptation scolaire.

6. L'évaluation

Un (1) indicateur est relié au domaine de l'évaluation dans le champ des pratiques éducatives. Il en est question ci-dessous.

6.1 Les résultats pour l'indicateur

Indicateur 87) Présence et nature d'une démarche d'évaluation systématique des services portant sur les ressources éducatives utilisées et les pratiques éducatives privilégiées pour assurer la réussite des EHDAA

Les résultats reliés à l'indicateur 87 portent sur l'évaluation systématique des services offerts aux EHDAA vus sous l'angle des ressources et des pratiques éducatives. Une partie des résultats produits à ce sujet provient de l'information recueillie en 2004 auprès des représentants des commissions scolaires de l'échantillon. Des informations fournies en entrevue individuelle en 2007 par les directions d'école de l'échantillon ont permis de produire l'autre partie des résultats.

Les informations obtenues en 2004 de 18 des 19 commissions scolaires de l'échantillon signalent que l'évaluation systématique des services portant sur les ressources éducatives avait lieu dans dix

(10) commissions scolaires, la plupart une fois par année et pour les autres, plus d'une fois par année. Parmi les sept (7) autres commissions scolaires, trois (3) procédaient à une évaluation non formelle qui porte sur les ressources éducatives, aux dires de leurs représentants, et quatre (4) ne faisaient pas d'évaluation.

Pour les commissions scolaires dont les représentants disaient qu'il y a une évaluation des ressources éducatives, les principaux procédés énoncés par les répondants étaient les suivants :

- l'examen du rendement des ressources;
- l'analyse et la réflexion en groupes d'intervenants-es sur les jeunes en difficulté, sur les pratiques et les façons de les améliorer;
- une tournée dans les écoles pour évaluer les services;
- du feedback individuel des intervenants-es et des bénéficiaires des ressources;
- des discussions par les membres des tables de gestion;
- des consultations menées auprès de parents, d'organismes externes, d'enseignants-es, de PNE et de membres du personnel de soutien;
- l'analyse financière de la distribution des ressources;
- un questionnement et une réflexion sur la façon de faire, afin d'apporter des changements s'il y a lieu.

Sur les 18 commissions scolaires, les représentants de huit (8) d'entre elles disaient que leur commission scolaire procédait à une évaluation systématique des services portant sur les pratiques éducatives. Dans sept (7) autres commissions scolaires, les représentants disaient que l'évaluation portant sur les pratiques éducatives n'était pas systématique et restait plutôt informelle. Les représentants des trois (3) autres commissions scolaires ont dit qu'il n'y avait pas d'évaluation systématique des pratiques éducatives dans leurs commissions scolaires respectives.

Parmi ceux qui disaient qu'il y a une évaluation des pratiques éducatives dans leur commission scolaire, certains en ont mentionné les modalités de réalisation suivantes:

- par l'entremise des formations (perfectionnement) offertes au personnel;
- de manière informelle à travers l'action;
- par le signalement, continu et administratif, par des conseillers pédagogiques;
- selon une approche de cas par cas, en regardant le progrès de chaque élève et en ajustant la façon de faire en conséquence;

- par des consultations des parents, des organismes externes, des enseignants-es, des PNE et du personnel de soutien;
- en ciblant certaines pratiques éducatives;
- en utilisant un questionnaire;
- en discussion dans le comité consultatif sur les services aux EHDAA;
- par la tenue de différents comités de travail.

Les modalités d'évaluation des ressources et des pratiques éducatives évoquées en 2004 par les représentants des commissions scolaires permettent de conclure qu'il s'agit très rarement d'une évaluation systématique et formelle des ressources et des pratiques éducatives.

En 2007, parmi les directions d'école de l'échantillon qui ont donné l'information à ce sujet (n=49), 24,5% ont déclaré que leur école avait initié une démarche d'évaluation systématique des ressources consacrées aux EHDAA. Ce sont des directions d'écoles primaires, secondaires et spéciales. Sur les 49 directions d'école, 37,5% ont affirmé que leur école avait entrepris une démarche d'évaluation systématique des pratiques privilégiées pour favoriser la réussite éducative des EHDAA. Ce sont aussi des directions d'écoles primaires, secondaires et spéciales.

L'analyse des propos des directions d'école concernées a permis d'identifier les objets d'évaluation suivants pour l'évaluation dans l'ensemble de leurs écoles respectives :

- les services donnés aux EHDAA : le nombre d'élèves touchés par service ou par ressource (par exemple, par l'orthopédagogue, par l'enseignant-e-ressource, etc.), la manière de dispenser les services, les actions posées, les améliorations à leur apporter, les attentes et la satisfaction des parents à leur égard, les besoins des élèves en vue d'adapter les services qu'ils reçoivent individuellement;
- l'ensemble des services complémentaires et les besoins de l'école en ces domaines;
- les besoins des enseignants-es;
- l'atteinte des objectifs du plan d'intervention de l'élève;
- les actions posées pour développer le sentiment d'appartenance des élèves;
- les capacités et les progrès individuels des élèves en lecture et en écriture, les stratégies de lecture des élèves;

- le portrait des élèves ayant des difficultés ou des handicaps (âge, nombre, cheminement scolaire de chacun, etc.), leur évaluation diagnostique;
- l'efficacité des plans de travail des PNE;
- l'articulation de la Réforme à la spécificité des EHDAA en cheminement particulier, notamment sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.

Ensuite, en fonction de ces objets d'évaluation, les modalités et les instruments d'évaluation qui ressortent des informations fournies par les directions d'école concernées sont les suivants:

- réflexion du Comité EHDAA qui fait un «*questionnement systématique*» sur les services donnés par l'école (par exemple, à la fin de l'année scolaire);
- bilan oral, mise en commun, faire le point ensemble (direction et intervenants-es concernés);
- analyse des services complémentaires : besoins de l'école, points de vue, portrait des bénéficiaires, satisfaction des parents, etc.;
- constitution d'une liste par tous les intervenants-es pour connaître le nombre d'élèves touchés par leurs services respectifs;
- rédaction par l'enseignant-e d'un profil de besoins par élève, dans son groupe;
- questionnaire-maison en développement qui sera soumis aux membres du comité EHDAA afin d'évaluer la satisfaction des parents;
- rédaction d'un bilan annuel incluant des attentes des parents pour l'année suivante;
- questionnaire-maison répondu par les enseignants-es sur ce qu'ils font pour développer le sentiment d'appartenance de leurs élèves;
- évaluation de l'élève par l'orthopédagogue des capacités en lecture et écriture, au moyen d'exercices de contrôle;
- application par les enseignants-es d'une démarche établie par un-e PNE pour certains élèves aux fins d'une évaluation diagnostique («*suivi systématique*» de cette démarche);
- grille d'évaluation des difficultés, appliquée à des élèves par les PNE.

Les sources des données recueillies dans les écoles pour ces modalités d'évaluation sont les suivantes, selon les directions d'école concernées :

- les réponses fournies aux divers questionnaires mentionnés plus haut, par les enseignants-es, les élèves et les parents;
- les résultats scolaires et les profils de compétences attendues;

- les plans d'intervention;
- les résultats à divers tests administrés aux élèves par des PNE.

Selon ce qu'en ont dit les directions d'école concernées, ceux et celles qui font ces évaluations sont :

- l'équipe-école dans son ensemble;
- les participants du comité EHDAA;
- un-e PNE : orthopédagogue, psychologue (dans une école, l'orthopédagogue a une libération pour le faire);
- la direction, des enseignants-es et un-e orthopédagogue;
- des conseillers-ères pédagogiques de la commission scolaire;
- la direction de l'école;
- la direction adjointe avec des enseignants-es et un-e conseiller-ère pédagogique.

En somme, dans la minorité d'écoles dont la direction affirme qu'il y a de l'évaluation systématique des ressources (24,5% des écoles) et des pratiques éducatives (37,5% des écoles), une partie d'entre elles procède plutôt à d'autres types d'évaluation, tel que le montrent les objets d'évaluation, les modalités et les instruments d'évaluation mentionnés plus haut. Il y a de l'évaluation des ressources et des pratiques éducatives dans les autres écoles, mais elle revêt rarement un caractère formel et systématique. Par conséquent, comme ce fut le cas pour leurs commissions scolaires, il faut conclure qu'il y a très rarement des évaluations systématiques des ressources éducatives et des pratiques éducatives dans les écoles de l'échantillon. En plus, dans plusieurs cas, cette évaluation est confondue avec celle des élèves (performances scolaires, progrès et difficultés, par exemple) et avec certaines phases de la démarche entourant le plan d'intervention (cf. indicateur 56).

5.2 Les résultats sur l'évaluation mis en parallèle avec le texte de la Politique

L'évaluation des services, des ressources et des pratiques éducatives par les écoles est directement visée dans les citations suivantes du texte de la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

Une attention importante accordée à l'évaluation des résultats est donc souhaitable et conséquente avec le désir d'améliorer la situation. En éducation, comme dans les autres secteurs d'intervention, des efforts supplémentaires doivent être consentis pour évaluer les résultats atteints. p. 15 (cf. Annexe 2, #45)

Suite à la page suivante

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

Se donner des moyens (…) d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats. (…) Elle [l'information] *doit aussi viser l'organisation scolaire et les mesures prises pour aider les élèves à progresser (services offerts, adaptations prévues, collaborations obtenues, etc.)* p. 30 (cf. Annexe 2, #101)

Le défi de l'évaluation est de se doter de points de repère, qu'on désigne comme étant des indicateurs, pour vérifier si les efforts faits et les modifications apportées donnent les résultats escomptés. Ce qui est visé essentiellement, c'est l'obtention de l'information requise pour prendre les bonnes décisions, améliorer la situation et être en mesure d'expliquer les résultats obtenus. p. 30 (cf. Annexe 2, #102)

Des indicateurs devraient servir à vérifier les efforts consacrés à l'adaptation des services, les conditions mises en place pour favoriser cette adaptation ainsi que les mesures prises pour assurer la qualification des élèves handicapés ou en difficulté. (…) Ces indicateurs doivent permettre de mesurer l'efficacité et l'efficience des services, porter sur leur état, leur quantité, leur qualité, leur organisation ainsi que sur les résultats obtenus.
L'utilisation de ces indicateurs doit être accompagnée d'une démarche d'évaluation (…). Cette démarche doit mettre à contribution les autorités scolaires, le personnel touché, le conseil d'établissement et le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté et tenir compte des différents aspects de la vie scolaire, dans une perspective d'amélioration des services. p. 31 (cf. Annexe 2, #105)

La direction d'école doit aussi apporter sa contribution à l'évaluation des résultats. Elle doit, par exemple, sensibiliser le conseil d'établissement et le personnel de l'école à l'importance de l'évaluation en vue d'améliorer la qualité des services rendus.
Le conseil d'établissement et le personnel de l'école doivent participer à la démarche d'évaluation, notamment en donnant leur point de vue en ce qui a trait aux objets d'évaluation et aux moyens de réalisation de façon à être partie prenante des décisions qui découleront des évaluations effectuées. p. 32 (cf. Annexe 2, #107)

Les résultats pour l'indicateur 87 démontrent assez clairement qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir en matière d'évaluation des services, des ressources et des pratiques éducatives, tant dans les commissions scolaires que dans les écoles de l'échantillon, afin que tous les milieux scolaires développent des pratiques d'évaluation systématique. Par exemple, certaines citations ci-haut insistent sur les indicateurs dans les évaluations, tandis que le terme-même est absent du discours des directions d'école qui décrivent l'évaluation des ressources et des pratiques éducatives dans leurs écoles. Il faut donc conclure à une concordance très partielle entre les attentes exprimées par la *Politique* sous divers aspects dans ces citations sur l'évaluation et les pratiques évaluatives décrites par nos résultats (indicateur 87).

7. La convergence de la Politique et des pratiques éducatives

Les parallèles établis à tour de rôle entre les résultats obtenus pour le champ des pratiques éducatives (cf. figure 1) et le contenu de la *Politique de l'adaptation scolaire* ont servi à produire la synthèse présentée au tableau 132. Celle-ci a permis de poser des jugements sur la convergence de la *Politique* et de son application, cette dernière étant révélée par les résultats obtenus pour les domaines de la prévention, de l'adaptation des services, de l'organisation des services, de la communauté éducative, de l'intervention et de l'évaluation. Ces jugements seront repris à la fin du rapport pour constituer le jugement évaluatif global sur l'application de la *Politique.*

La synthèse présentée au tableau 132 permet de conclure que la *Politique de l'adaptation scolaire* et les résultats obtenus sur les pratiques éducatives …

- ... convergent pour la plupart des aspects de la prévention (numéro 1), excepté par rapport aux méthodes d'enseignement dont la dominante plutôt conventionnelle est axée sur les exercices d'application entourés de questions-réponses sur le contenu présenté sous diverses formes;
- … convergent pour la plupart des aspects de l'organisation des services (numéro 3), quoique le comité consultatif sur les services aux EHDAA soit peu consulté par certaines commissions scolaires;
- … convergent partiellement, mais pour la plupart des aspects de l'adaptation des services (numéro 2); les aspects moins convergents sont les libérations de temps des enseignants-es et l'évaluation des plans d'intervention;
- … convergent partiellement, mais pour la plupart des aspects du domaine de la communauté éducative (numéro 4); les aspects moins convergents sont le peu de représentants-es externes parmi les membres des conseils d'établissement ainsi que le temps non reconnu dans l'horaire de travail pour le partage d'expertises et la concertation pour un pourcentage relativement élevé du personnel enseignant et des PNE ou autres non-enseignants-es;
- … convergent très peu pour le domaine de l'évaluation (numéro 6), compte tenu de la rareté de l'évaluation systématique des ressources et des pratiques éducatives.

Enfin, il est inadéquat de tirer des conclusions sur la convergence de la *Politique* et du domaine de l'intervention (numéro 5) qui fait ici référence à la recherche en adaptation scolaire, puisque la conception et la réalisation de travaux de recherche ne sont pas du ressort du réseau scolaire.

Tableau 132. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
1. Prévention	41 à 50	**Politique** : souligne le rôle de la direction d'école comme agent de changement et responsable de mettre en place des moyens et du temps pour soutenir le personnel enseignant et faciliter l'adaptation des services; signale la socialisation de l'élève comme mission de l'école et celle-ci comme milieu dans lequel l'élève doit sentir qu'il a sa place; préconise des méthodes nouvelles en classe, ajustées aux différences des EHDAA; valorise l'adaptation de l'enseignement et du matériel didactique pour les EHDAA; signale la vulnérabilité des élèves face à leur transition du primaire vers le secondaire. ***Résumé des résultats correspondants :*** - *moyennes élevées pour le leadership transformationnel des directions d'école (3,35 à 3,52 sur 4) et pour le leadership transactionnel (3,13 à 3,46 sur 4), beaucoup supérieures à celle du laisser-faire, ce qui place la plupart des écoles en excellente position pour assumer le changement et soutenir le personnel scolaire;* - *fort sentiment d'appartenance des EHDAA et des autres élèves (moyenne 3,09 sur 4), mais les EHDAA (moyenne 3,00 sur 4) diffèrent modérément des autres élèves (moyenne 3,21 sur 4); les garçons ne se distinguent pas des filles quant au sentiment d'appartenance, ni chez les EHDAA, ni chez les autres élèves; il y a plusieurs mesures dans les écoles pour favoriser le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité;* - *comportements de l'enseignant-e nombreux, variés et répandus dans les écoles, manifestant l'attention accordée individuellement à l'EHDAA et correspondant à ce que les spécialistes recommandent pour l'enseignement aux EHDAA; méthode d'enseignement dominante axée sur les exercices d'application entourés de questions-réponses sur le contenu présenté sous diverses formes (exposés, exercices, objets, etc.), cette méthode étant plutôt conventionnelle, alors que plus rarement, on retrouve l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projet ou par résolution de problèmes ou d'autres méthodes moins conventionnelles; matériel didactique adapté assez répandu dans les écoles et utilisé par les EHDAA qui en ont besoin;* - *panoplie de mesures répandues dans les écoles pour faciliter le passage du primaire au secondaire, certaines prises en charge par l'école primaire, d'autres par la classe de 6e année et les autres, par l'école secondaire; elles suscitent une satisfaction modérée (moyenne sur 4 : 2,50 pour les parents et 2,71 pour les élèves concernés), encore plus modérée chez les EHDAA concernés et leurs parents que chez les autres élèves et leurs parents.*	Oui en général, mais partielle-ment pour méthodes d'enseigne-ment
2. Adaptation des services	51 à 62	**Politique** : pour le soutien aux enseignants-es, signale l'importance de conditions favorables aux échanges entre intervenants-es, au perfectionnement, à la préparation de matériel didactique adapté, à la communication avec les parents, et indique que le temps dont dispose l'enseignant-e pour ce faire est un élément déterminant; demande d'évaluer la réussite éducative des EHDAA, leurs progrès et difficultés de parcours; pour le plan d'intervention (ou PI), en rappelle l'obligation et signale la nécessité de l'évaluer et la participation indispensable des parents et de l'élève à la démarche entourant le PI; mentionne que le contenu du PI doit spécifier les objectifs ainsi que les services offerts à l'EHDAA et comment ils sont offerts; souligne l'importance de suivre de près le cheminement des EHDAA et de leur offrir des parcours scolaires et voies de formation variés; (suite à la page suivante)	

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
2. Adaptation des services (suite)	51 à 62 (suite)	**Politique (suite) :** souhaite donner aux EHDAA plus de chances de se qualifier dans des cheminements scolaires adaptés, facilitant le passage entre les voies de formation; promeut la préparation des EHDAA au marché du travail et les moyens de faciliter leur transition de l'école à la vie active. ***Résumé des résultats correspondants :*** *- mesures de soutien à l'enseignant-e les plus fréquentes et les plus répandues dans les écoles, selon les directions d'école : pondération des élèves, échanges entre intervenants-es, fournir du matériel didactique adapté; selon les enseignants-es : échanges entre intervenants-es, coaching individuel, enseignement conjoint; mesures de soutien les moins fréquentes et les moins répandues dans les écoles, selon les directions d'école : compensation financière, perfectionnement, enseignement conjoint; selon les enseignants-es : perfectionnement, libération de temps et information; satisfaction des enseignants-es envers le soutien par rapport à leur besoins: grande pour enseignement conjoint (2,92 sur 4), modérée pour échanges entre intervenants-es (2,49), matériel fourni (2,41) et coaching individuel (2,38), plus modérée pour information, perfectionnement, pondération des élèves et compensation financière (de 2,07 à 2,18 sur 4) et faible pour libération de temps (1,90 sur 4);* *- diverses adaptations de l'évaluation des apprentissages pour les EHDAA mentionnées par les enseignants-es : exigences moins élevées quant à la tâche d'évaluation, au contenu évalué et au niveau de difficulté; ajustement des cibles de l'évaluation, des corrections et des résultats; aide fournie à l'EHDAA pendant l'évaluation, plus de temps accordé à l'EHDAA pour réaliser la tâche d'évaluation; modalités, matériel ou instruments d'évaluation différents pour l'EHDAA, environnement propice fourni à l'EHDAA pendant l'évaluation et période préparatoire de l'EHDAA avant l'évaluation; dans les classes observées, en général pas de variations entre EHDAA et les autres élèves, mais durée et modalités de l'évaluation parfois différentes;* *- le PI se fait généralement en équipe concertée, ensemble ou en consultant les personnes individuellement ou en sous-groupes; la démarche réalisée dans les écoles comprend 4 phases : synthèse d'informations, production, application et évaluation ou suivi; en grande majorité, les parents d'EHDAA et les élèves participent à la démarche en entier ou à une partie; la majorité des PI est entièrement ou grandement mise en application selon 89,9% des parents d'EHDAA et les trois quarts des directions d'école; les services mentionnés dans les PI sont des services professionnels (ex. : orthopédagogie, physiothérapie, orthophonie, psychologie, etc.), l'assistance par du personnel de soutien (ex. : préposés, TES) et l'aide de nature pédagogique; le niveau de satisfaction à leur égard est modéré chez les parents d'EHDAA (2,58 sur 4) et plus modéré chez les PNE et autres non-enseignants-es (2,28), mais grand chez les EHDAA (2,99); peu de commissions scolaires contribuent à l'évaluation systématique des PI dans les écoles, quelques-unes en font une évaluation plus informelle et les autres ne s'y impliquent pas; des ajustements apportés au PI de leur enfant selon 65,5% des parents d'EHDAA, indiquent que les PI ont été évalués; parmi 385 PI examinés,* (suite à la page suivante)	Oui, en général, mais peu pour la libération de temps des enseig.

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
2. Adaptation des services (suite)	51 à 62 (suite)	*la structure et la clarté sont faibles dans 27% d'entre eux, moyennes dans 36,4% d'entre eux et bonnes dans 36,6% des cas; la présentation des objectifs et des moyens d'appui à l'EHDAA constitue le point fort des 385 PI analysés, celle des résultats obtenus, des ajustements apportés et des modalités d'évaluation constitue la plus grande faiblesse des PI, tandis que celle des difficultés ou handicaps, des forces et capacités de l'EHDAA, de ses besoins prioritaires et des ressources nécessaires est moyennement bonne;* *- dans la majorité des écoles, il y a plusieurs moyens d'assurer le suivi du cheminement des EHDAA et des autres élèves, tels l'agenda de l'élève, le portfolio, le bulletin scolaire, le PI, la concertation de l'équipe-école;* *- diverses voies de formation et des exemples d'autres parcours des EHDAA de leurs écoles ont été identifiés par les directions d'école : l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ou ISPJ), l'insertion sociale et la préparation au marché du travail (ISPMT), la préparation à la poursuite des études à l'éducation des adultes, l'éducation des adultes, la formation professionnelle, l'exploration professionnelle, le cheminement particulier de type temporaire ou continu, la classe-ressource, le programme TEACCH, etc. ; selon les années, de 9,5% à 10,3% des élèves du secondaire des commissions scolaires de l'échantillon sont en cheminement particulier temporaire ou continu et en ISPJ; de 49,6% à 59,3% d'entre eux sont des EHDAA; dans les écoles de l'échantillon, 83,5% des élèves en cheminement particulier, en ISPJ et en ISPMT sont des EHDAA; dans les commissions scolaires de l'échantillon, en 2005-2006, 20,3% des EHDAA du secondaire sont en cheminement particulier temporaire, 24,7% en cheminement particulier continu et 4,6% en ISPJ, les pourcentages ayant diminué de 1998-1999 à 2005-2006 pour le cheminement particulier de type temporaire et l'ISPJ, mais ayant augmenté pour le cheminement particulier de type continu;* *- 10,5% des EHDAA du secondaire dans les écoles de l'échantillon bénéficient de mesures de transition entre l'école et la vie active, soit 65,5% des EHDAA finissants dans ces écoles; il s'agit de mesures pour préparer à la vie en général (comment faire son budget, prendre les transports en commun, entretenir son lieu de résidence, etc.) et de la préparation au travail (programmes et cours spécifiques en métiers non spécialisés, stages, manière de se présenter à une entrevue de sélection, de répondre à la clientèle, etc.), en plus de rencontres d'orientation professionnelle et de l'encadrement individuel par un-e intervenant-e (ex. : TES, travailleur-euse social-e, psychoéducateur-trice, etc.); les EHDAA et leurs parents sont très modérément satisfaits de ces mesures (moyenne 2,17 sur 4).*	(oui, en général) mais peu pour l'évaluation des plans d'interv.
3. Organisation des services	63 à 68 et un ajout	**Politique :** accorde de l'importance à la sensibilisation et à l'information du conseil d'établissement par rapport aux EHDAA; souhaite que le comité consultatif des commissions scolaires sur les services aux EHDAA soit mis à contribution; insiste sur l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire ou, du moins, dans des écoles ordinaires, et signale les difficultés en regard des moyens qui favorisent l'intégration; évoque la possibilité pour les commissions scolaires d'établir des ententes de services, à certaines conditions, avec des partenaires externes. (Suite à la page suivante)	

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
3. Organisation des services (suite)	63 à 68 et un ajout (suite)	***Résumé des résultats correspondants :*** *- dans 4 écoles sur 5 de l'échantillon, les directions affirment que leur conseil d'établissement est sensibilisé à la question des EHDAA; cette sensibilisation est moins grande dans les écoles qui ne comptent que peu ou pas d'EHDAA; les moyens de sensibilisation indiqués par les directions d'école sont l'insertion d'un point sur ce sujet dans l'ordre du jour, la diffusion d'informations concernant l'adaptation scolaire, la présence d'un parent d'EHDAA dans le conseil et celle ponctuelle d'invités qui viennent aborder le sujet;* *- sur 19 commissions scolaires de l'échantillon, 4 ont tenu trois réunions de leur comité consultatif sur les services aux EHDAA en 2002-2003, 4 autres en ont tenues onze, les autres se situant entre ces deux pôles; en 2003-2004, 5 ont tenu quatre ou cinq réunions de ce comité consultatif, trois en ont tenues dix et les autres, de six à neuf; en 2006-2007, en grande majorité, les écoles de l'échantillon n'ont pas consulté ce comité de leur commission scolaire et certaines l'ont fait modérément (1 à 3 fois dans l'année) et, exceptionnellement plus souvent (1 à 3 fois par mois);* *- dans les commissions scolaires de l'échantillon, en 2004, par rapport au nombre total de classes, les pourcentages de classes ordinaires sont de 97,4% au préscolaire, 92,9% au primaire et 83,5% au secondaire; dans les écoles de l'échantillon en 2007, ces pourcentages sont de 92,8% au préscolaire, 86,1% au primaire et 69,5% au secondaire; parmi les classes ordinaires des commissions scolaires, au préscolaire et au primaire, celles qui comptent des EDAA ayant des difficultés d'apprentissage forment la plus grande proportion et au secondaire, ce sont celles qui comptent des EDAA sans code ayant des troubles du comportement; au préscolaire et au primaire, la proportion des classes ordinaires intégrant des EDAA sans code ayant des troubles du comportement est ensuite la plus élevée et au secondaire, les classes ordinaires qui intègrent des EDAA ayant des difficultés d'apprentissage arrivent au deuxième rang; les parents d'EHDAA ont identifié les mesures de soutien à l'intégration de leur enfant à la classe ordinaire et ce sont : l'adaptation de la pédagogie assortie d'une attitude bienveillante et encourageante de la part de l'enseignant-e, la sensibilisation des autres élèves aux différences de l'EHDAA, des aménagements physiques dans le local de classe, la présence en classe du personnel d'accompagnement (TES, préposés-es, etc.) et une intégration progressive (quelques jours par semaine, avant une intégration plus complète); la satisfaction des parents d'EHDAA envers ce soutien à l'intégration de leur enfant à la classe ordinaire est relativement modérée (2,69 sur 4), mais plus élevée que celle des PNE et autres non-enseignants-es concernés (2,04 sur 4);* *- en moyenne par commission scolaire de l'échantillon, il y avait 5,3 ententes de services avec des partenaires externes en 2002-2003 et 6,4 en 2003-2004 et parmi elles, il y en avait 3,2 en moyenne par commission scolaire avec des organismes du MSSS en 2002-2003 et 3,5 en 2003-2004.*	Oui en général, mais en partie pour la contribution du comité consultatif des services aux EHDAA

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
4. Communauté éducative	69 à 79 et 81 à 85 et un ajout	**Politique :** souligne l'importance pour l'école de communiquer régulièrement avec les parents, notamment pour le suivi des progrès et difficultés dans le parcours scolaire de leurs enfants; insiste sur l'accueil à offrir aux parents, sur leur place à l'école, sur l'importance de les soutenir, de reconnaître leur contribution, de mettre en œuvre des moyens favorisant leur collaboration; met en relief la place à accorder aux parents et à la communauté au conseil d'établissement, mais aussi aux personnels scolaires; mentionne que la contribution de la communauté éducative implique des partenariats avec d'autres organisations en complémentarité avec les milieux scolaires; s'attend à la concertation entre les intervenants-es au sein du milieu scolaire notamment pour le partage des expertises et la cohérence des interventions. ***Résumé des résultats correspondants :*** *- dans une période de deux semaines, sur une moyenne de 74 EHDAA et 217 autres élèves par école de l'échantillon, les parents de 9 EHDAA et de 12 autres élèves sont entrés en contact avec l'école et ceux de 12 EHDAA et de 17 autres élèves ont été contactés individuellement par l'école (sans les enseignants-es); dans la même période, les parents de 49 EHDAA et de 236 autres élèves, en moyenne par école, ont été contactés collectivement par l'école (sans ceux contactés par l'enseignant-e); en 2006-2007, 64% des parents d'EHDAA et 60% de ceux des autres élèves disent être entrés en communication individuelle avec l'école (excluant l'enseignant-e); le temps moyen par semaine par école (sans l'enseignant-e) pris pour ces contacts est de près de 6 heures avec les parents d'EHDAA et plus de 5 heures pour les autres parents; pendant deux semaines, les enseignants-es étaient susceptibles d'avoir des contacts avec les parents de 9 EHDAA et de 25 autres élèves, en moyenne par enseignant-e; ceux de 2 EHDAA et de 4 autres élèves, en moyenne par enseignant-e, ont contacté celui-ci et ceux de 3 EHDAA et de 3 autres élèves, en moyenne par enseignant-e, ont été contactés individuellement par l'enseignant-e sur deux semaines, alors que ceux de 6 EHDAA et de 14 autres élèves, en moyenne par enseignant-e, ont été contactés collectivement par l'enseignant-e durant ces deux semaines; en 2006-2007, 81% des parents d'EHDAA et 74% de ceux des autres élèves disent être entrés en communication individuellement avec un-e enseignant-e de leur enfant; le temps moyen par enseignant-e accordé aux parents est d'une heure par semaine pour ceux d'EHDAA et d'une demi-heure par semaine pour ceux des autres élèves; une variété de moyens de communication est utilisée (agenda de l'élève, lettres et mémos, courrier électronique, feuille de route ou fiche de comportement de l'élève, appels téléphoniques, rencontres individuelles et collectives, etc.); les parents d'EHDAA en sont très satisfaits (moyenne 2,97 sur 4), mais significativement moins que les autres parents (moyenne 3,34); les parents ont une satisfaction modérément élevée vis-à-vis du contenu de ces communications, mais celle des parents d'EHDAA (moyenne 2,76 sur 4) est significativement moins grande que celle des autres parents (moyenne 3,08); trois moyens de communication des résultats scolaires* (Suite à la page suivante)	

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
4. Communauté éducative (suite)	69 à 79 et 81 à 85 et un ajout (suite)	*(ou sur la réussite éducative, les progrès et les difficultés de l'élève) identifiés par les parents, soit le bulletin scolaire, l'agenda de l'élève annoté par l'enseignant-e ainsi que les travaux scolaires et les examens annotés (souvent dans le portfolio de l'élève) suscitent une satisfaction modérée (moyenne 2,51 sur 4), les parents d'EHDAA (moyenne 2,47) ne se distinguant pas de ceux des autres élèves (moyenne 2,61);* *- l'attitude d'accueil et d'ouverture se situe au premier plan des moyens pour favoriser la collaboration des parents, suivie de l'ensemble des moyens de communication mentionnés plus haut (ex. : agenda, appels téléphoniques, etc.) selon les parents, les directions d'école et les intervenants-es; ils servent à signaler aux parents que leur implication est souhaitée, importante, à les inviter à participer à certaines tâches à l'école et en classe, à souligner leur contribution; il y a souvent un comité qui s'occupe de l'information aux parents et de leur participation; pour l'implication du parent avec l'enfant, il s'agit de leur expliquer des manières de l'aider à faire ses devoirs, de leur demander de faire certaines activités de consolidation des apprentissages avec leur enfant, d'assister aux prestations de leur enfant à l'école (ex. pièce de théâtre par les élèves), etc.; plus spécifiquement pour les parents d'EHDAA s'ajoutent l'écoute sans jugement par les intervenants-es, l'empathie, la compréhension et des encouragements par rapport à ce que vivent les parents devant les difficultés ou le handicap de leur enfant, une attention particulière accordée par l'enseignant-e à la manière de parler des problèmes reliés à leur enfant, etc.; selon les parents, les moyens qui les incitent le plus à s'impliquer sont d'abord l'information qu'ils reçoivent sur le cheminement scolaire de leur enfant et sur les projets de l'école, mais aussi le fait d'être obligés de signer les messages dans l'agenda de leur enfant ou sur sa feuille de route, puis, d'autres moyens comme les appels téléphoniques faits par l'école ou par l'enseignant-e ou l'aménagement des horaires de rencontre pour correspondre à la disponibilité des parents;* *- dans les écoles de l'échantillon, le conseil d'établissement compte, en moyenne par école, 6 parents d'élèves, 4 enseignants-es, 2 élèves (surtout au secondaire) ou aucun, la direction d'école et 2 autres membres dont le statut varie d'une école à l'autre (direction adjointe, PNE, responsable du service de garde, représentant d'organismes communautaires, secrétaire, etc.); 12,4% des parents membres de ces conseils d'établissement sont des parents d'EHDAA, mais 64,5% des écoles primaires de l'échantillon et 36,4% des écoles secondaires ne comptent pas de parents d'EHDAA dans leur conseil d'établissement; 4,3% des parents d'EHDAA et 15,2% de ceux des autres élèves sont membres d'un conseil d'établissement, alors que 11,1% des parents d'EHDAA et 26,1% des autres parents assistent occasionnellement aux réunions du conseil d'établissement de l'école de leur enfant;* *- la plupart des commissions scolaires de l'échantillon ont des ententes de services surtout avec les Centres Jeunesse, puis avec les autres organismes du MSSS (CSSS, DPJ, Centres hospitaliers, Centres de réadaptation), moins avec d'autres organismes et très peu avec d'autres commissions scolaires; le type de services offerts par les partenaires des commis-* (Suite à la page suivante)	Oui en général, mais peu pour représentants externes au conseil d'établissement

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
4. Communauté éducative (suite)	69 à 79 et 81 à 85 et un ajout (suite)	*sions scolaires est à caractère socio-éducatif ou psychosocial (éducation spécialisée, psychoéducation, service social, thérapie psychologique, intervention en toxicomanie, etc.), socio-médical ou de soins de santé (psychiatrie, ergothérapie, physiothérapie, hygiène dentaire, etc.), éducationnel (formation et enseignement, conseil pédagogique, etc.) et autres (aide au transport, coordination de projets, etc.); 66,7% des écoles de l'échantillon ont des partenariats avec les organismes du MSSS, 42,9% avec des organismes communautaires, 33,3% avec des organismes municipaux, 14,3% avec des services de police, 11,9% avec d'autres écoles ou d'autres commissions scolaires et moins de 10% avec des entreprises ou des écoles privées (école d'art dramatique, de karaté, etc.); en moyenne par école, il y a 3,5 partenaires externes par école, mais 3,0 en moyenne par école primaire, 4,7 en moyenne par école secondaire, 5,5 par école primaire-secondaire et 3,3 par école spéciale; la contribution de ces partenaires est à caractère socio-éducatif et psychosocial, socio-médical et de soins de santé, éducationnel (aide aux devoirs, cours d'art dramatique, de karaté, etc.), culturel (accès à des musées, animation sur l'histoire du quartier, etc.), sportif et récréatif (accès aux infrastructures sportives municipales, organisation d'activités sportives ou récréatives), financier (subvention et commandite pour des activités de l'école), alimentaire (repas fournis aux élèves) et autres (jardins communautaires, transport d'élèves, etc.);* *- deux moyens principaux favorisent la concertation et le partage des expertises entre les intervenants-es scolaires : le temps et les rencontres; selon les enseignants-es, ils passent, en moyenne par enseignant-e, 2 heures par semaine à se concerter et à échanger entre eux ou avec d'autres intervenants-es de l'école et pour 42,1% d'entre eux, ce temps n'est pas inclus dans leur horaire de travail (et 4,1% ne savent pas); ce temps répond peu à leurs besoins (moyenne 1,97 sur 4) et ils en sont peu satisfaits (1,89 sur 4); les PNE et autres non-enseignants-es consacrent 2,6 heures par semaine, en moyenne par intervenant-e, en échanges et en concertation avec les enseignant-es et autres intervenants-es et pour 24% d'entre eux, ce temps n'est pas inclus dans leur horaire de travail (10% ne savent pas); cela répond modérément à leurs besoins (moyenne 2,52 sur 4) et ils en sont modérément satisfaits (2,39 sur 4), mais plus que les enseignants-es; les caractéristiques des rencontres d'échanges et de concertation varient d'une école à l'autre et d'une rencontre à l'autre par leur fréquence, leur régularité, selon qu'elle soit prévue ou fortuite et en groupe homogène ou hétérogène d'intervenants-es (par catégorie d'emplois ou non, par cycle d'études ou inter-cycle, etc.).*	(oui en général) mais partielle-pour le temps réservé dans l'horaire pour échanges et concertation

Tableau 132-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats sur les pratiques éducatives

PRATIQUES ÉDUCATIVES	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
(Recherche sur l' …) **5. Interven-tion**	86	**Politique :** souhaite que les recherches en adaptation scolaire tiennent compte de la situation des garçons (plus nombreux) et des élèves vulnérables qui ne sont pas reconnus EHDAA; constate le besoin de recherches futures en vue de favoriser la réussite éducative des élèves à risque (EDAA) et affirme la responsabilité du MELS pour favoriser la recherche. ***Résumé des résultats correspondants :*** - *dans une école sur cinq de l'échantillon, il y a des recherches en cours en 2006-2007 sur l'adaptation scolaire; elles portent sur différents sujets spécialisés, mais les directions d'école n'ont pas indiqué si ces recherches tiennent compte ou non de la situation des garçons; la participation des écoles est limitée à un rôle de «terrain de recherche» et elle consiste à accueillir les chercheurs, présenter le projet de recherche, répondre à des questionnaires (enseignants-es ou élèves), faire passer les questionnaires aux élèves, répondre à des questions d'entrevue, etc.; la recherche est pilotée à l'extérieur du réseau scolaire public et l'analyse de cette information externe outrepasse le mandat de notre évaluation. Il faudrait modifier en conséquence l'indicateur 86.*	Sans objet
6. Évaluation	87	**Politique :** accorde de l'importance à l'évaluation des résultats obtenus et à la qualité des services, incluant leur nature, les adaptations, les collaborations, etc., en vue d'en rendre compte; insiste sur l'utilisation d'indicateurs pour mesurer l'efficacité et l'efficience des services, pour les examiner sous différents angles, dans le cadre d'une démarche d'évaluation impliquant les diverses parties prenantes (par ex. : comité consultatif des services aux EHDAA, conseil d'établissement, personnel concerné, etc.) et orientée vers l'amélioration des services; souhaite que la direction d'école contribue à cette évaluation en sensibilisant les diverses parties prenantes à ce sujet; demande que le conseil d'établissement et le personnel de l'école donnent leur point de vue sur les objets d'évaluation et les moyens de réaliser l'évaluation en vue de prendre part aux décisions qui s'ensuivront. ***Résumé des résultats correspondants :*** - *une partie des commissions scolaires de l'échantillon fait surtout des évaluations informelles des ressources et des pratiques éducatives; très rarement, il y en a qui font des évaluations plus systématiques, les autres ne faisant pas de telles évaluations; les directions de 24,5% des écoles de l'échantillon affirment qu'il y a de l'évaluation systématique des ressources éducatives dans leurs écoles et celles de 37,5%, des pratiques éducatives, mais les objets, les modalités de réalisation et les instru-ments mentionnés démontrent qu'il s'agit d'évaluations informelles, partielles souvent confondues avec l'évaluation des élèves (performan-ces scolaires, progrès, difficultés) et avec celle du plan d'intervention de l'EHDAA.*	Très peu

V- LES RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME

Le champ des résultats pour les élèves et pour le système est représenté par 17 indicateurs répartis en trois (3) domaines :

- la réussite au plan de l'instruction,
- la réussite au plan de la socialisation,
- la réussite au plan de la qualification.

Les résultats produits sur ces sujets sont présentés dans ce chapitre.

1. La réussite au plan de l'instruction

Sept (7) indicateurs représentent le domaine de la réussite au plan de l'instruction, dans le champ des résultats pour les élèves et pour le système d'éducation (cf. figure 1).

1.1 Les résultats par indicateur

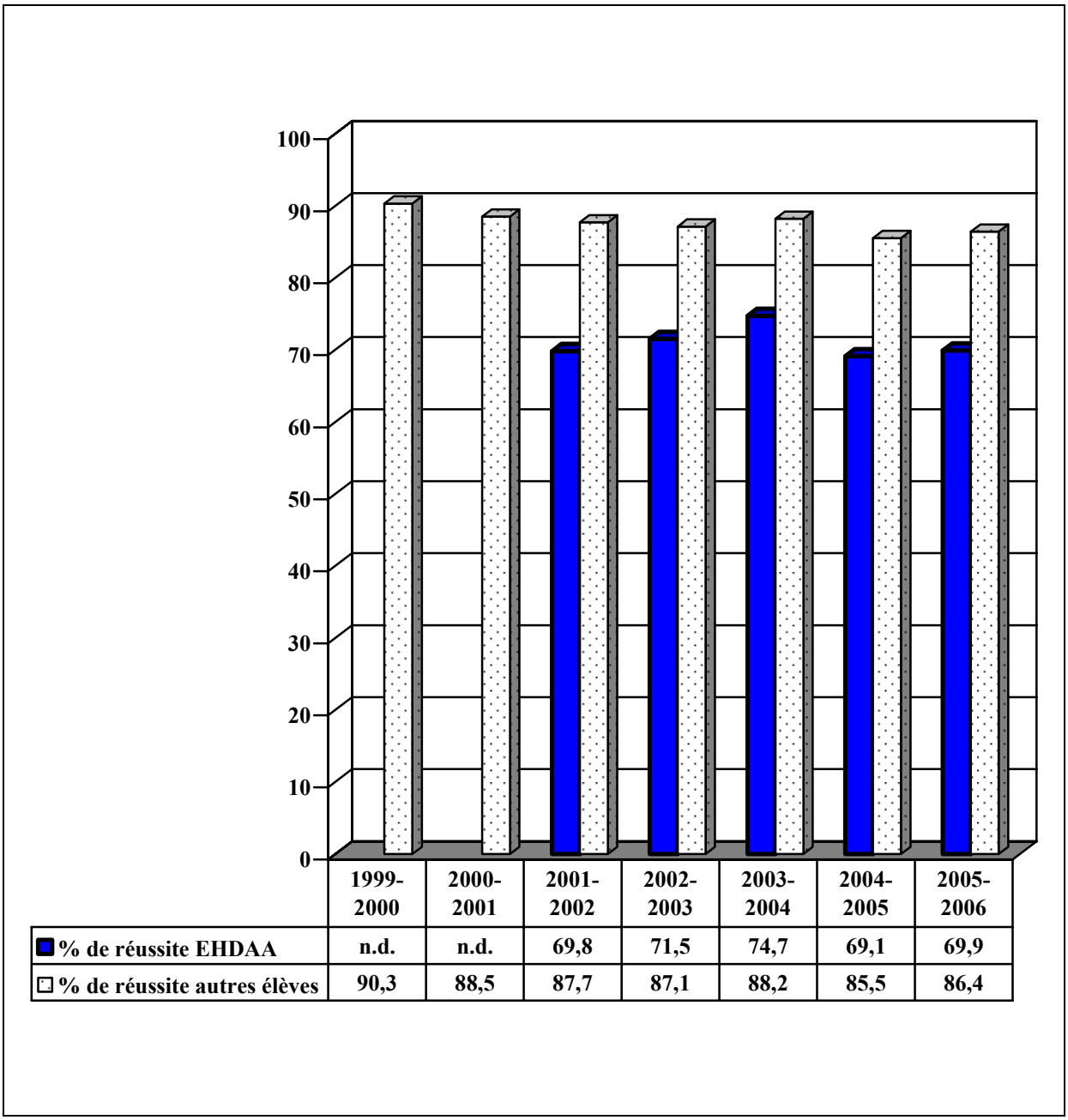
Indicateur 88) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA qui maîtrisent les compétences requises à la fin d'un cycle

Au début de la présente évaluation, les spécialistes du MELS s'attendaient à pouvoir rassembler les données nécessaires pour que nous produisions les résultats demandés par l'indicateur 88. Le MELS n'ayant pas pu produire ces données, l'indicateur 88 a dû être abandonné.

Indicateur 89) Augmentation (1998 à 2005) du % de réussite aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA (dans ce dernier cas, en tenant compte des objectifs ciblés dans le plan de réussite)

Une partie des données reliées à l'indicateur 89 apparaissait dans le cadre du rapport d'étape (2006), mais des corrections et des ajouts ont été apportés. Ces données proviennent des bases de données du MELS (AGIR) sur la présence et la réussite des EHDAA et des autres élèves aux examens ministériels. Les résultats rattachés à l'indicateur 89 prennent la forme de pourcentages annuels de réussite. Ils reposent sur la définition suivante de la réussite, telle qu'établie par le MELS: la proportion d'épreuves réussies par les élèves présents à au moins une session d'examens ministériels pendant l'année, peu importe la session où l'élève a réussi l'épreuve.

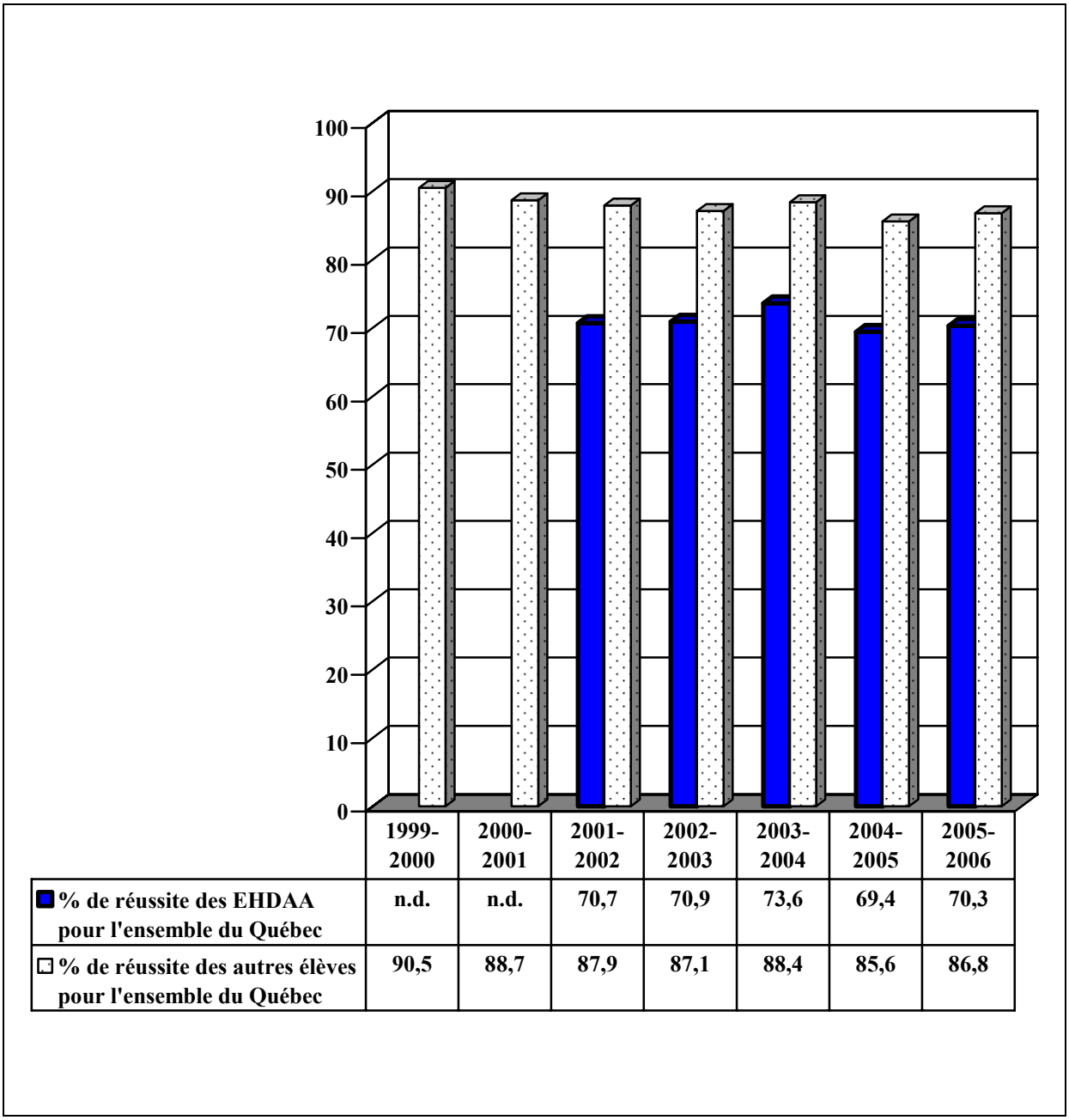
Les résultats présentés à la figure 43 permettent de voir l'évolution des pourcentages annuels de réussite des EHDAA et des autres élèves de 1999-2000 à 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon et, à la figure 44, à l'échelle du Québec. Le tableau 133 présente le détail des données qui ont servi à produire ces résultats.



	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% de réussite EHDAA	n.d.	n.d.	69,8	71,5	74,7	69,1	69,9
% de réussite autres élèves	90,3	88,5	87,7	87,1	88,2	85,5	86,4

Figure 43. Évolution des % de réussite aux épreuves ministérielles au secondaire des EHDAA et des autres élèves, de 1999-2000 à 2005-2006, pour les commissions scolaires de l'échantillon

n.d. : données non disponibles ou non probantes



	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% de réussite des EHDAA pour l'ensemble du Québec	n.d.	n.d.	70,7	70,9	73,6	69,4	70,3
% de réussite des autres élèves pour l'ensemble du Québec	90,5	88,7	87,9	87,1	88,4	85,6	86,8

Figure 44. Évolution des % de réussite aux épreuves ministérielles au secondaire des EHDAA et des autres élèves, de 1999-2000 à 2005-2006, pour l'ensemble du Québec

n.d. : données non disponibles ou non probantes

Tableau 133. Nombres de présences aux épreuves et pourcentages d'épreuves ministérielles réussies au secondaire, de 1999-2000 à 2005-2006 pour les EHDAA et les autres élèves

		EHDAA		AUTRES ÉLÈVES	
		Nombres de présences aux épreuves	% d'épreuves réussies	Nombres de présences aux épreuves	% d'épreuves réussies
1999-2000	Les 19 commissions scolaires	---	---	118 134	90,3%
	Ensemble du Québec (69 comm. scol.)	---	---	306 396	90,5%
2000-2001	Les 19 commissions scolaires	---	---	124 561	88,5%
	Ensemble du Québec (69 comm. scol.)	---	---	321 136	88,7%
2001-2002	18 des 19 commissions scol.	4 360*	69,8%	126 805	87,7%
	Ensemble du Québec (69 comm. scol.)	12 202	70,7%	324 518	87,9%
2002-2003	Les 19 commissions scolaires	5 893	71,5%	127 160	87,1%
	Ensemble du Québec (69 comm. scol.)	15 135	70,9%	323 197	87,1%
2003-2004	Les 19 commissions scolaires	7 882	74,7%	125 016	88,2%
	Ensemble du Québec (69 comm. scol.)	17 423	73,6%	316 338	88,4%
2004-2005	Les 19 commissions scolaires	7 952	69,1%	132 905	85,5%
	Ensemble du Québec **(68 comm. scol.)	17 645	69,4%	*333 598***	85,6%
2005-2006	Les 19 commissions scolaires	7 428	69,9%	138 824	86,4%
	Ensemble du Québec (69 comm. scol.)	15 984	70,3%	351 192	86,8%

* Pour cette année-là, le total est calculé pour 18 commissions scolaires de l'échantillon, les données n'étant pas disponibles pour l'une d'elles.

** Pour tous les résultats de l'ensemble du Québec, les données nécessaires pour le «nombre de présences…» n'étaient pas toutes disponibles à chaque année dans trois des 72 commissions scolaires du Québec; c'était aussi le cas pour une commission scolaire supplémentaire en 2004-2005. Les données sont donc celles de 69 des 72 commissions scolaires québécoises, excepté en 2004-2005 (68 commisssions scolaires). Lorsque des calculs impliquant les «nombres de présences…» ont pu être effectués pour 72 commissions scolaires à des fins de vérification, cela ne modifiait que très peu les pourcentages de réussite (de 0,1% ou moins) et pour certaines années seulement.

À première vue, les résultats mettent en évidence une diminution du pourcentage de réussite de 1999-2000 à 2005-2006, parmi les élèves autres que des EHDAA (différence de -3,9% dans l'échantillon et -3,7% pour le Québec). Il faut cependant interpréter cette diminution avec circonspection car, pour la même période, le nombre d'élèves présents aux examens (nombre par rapport auquel les pourcentages sont calculés) a augmenté considérablement (17,5% pour l'échantillon de commissions scolaires et 14,6% pour le Québec[303]).

Alors que les pourcentages de réussite des EHDAA sont relativement stables de 2001-2002 à 2005-2006 (+0,1% dans les commissions scolaires de l'échantillon et -0,4% à l'échelle du Québec), ceux des autres élèves varient un peu plus et tendent à diminuer (-1,3% pour l'échantillon et -1,1% pour le Québec). Ici aussi, il faut interpréter ces résultats avec prudence, car le nombre de présences aux examens ministériels s'est beaucoup accru; de 2002-2003 à 2005-2006, il a augmenté de 26,1% pour les EHDAA des commissions scolaires de l'échantillon et de 5,6% à l'échelle du Québec, pendant que les pourcentages de réussite diminuaient respectivement de -1,6% pour l'échantillon et de -0,6% pour le Québec. De plus, en 2005-2006, le nombre de présences des autres élèves aux examens ministériels s'était accru de 9,2% dans l'échantillon de commissions scolaires et de 8,7% à l'échelle du Québec par rapport à 2002-2003, tandis que pour la même période, les pourcentages de réussite accusaient une légère baisse (-0,7% pour l'échantillon et -0,3% pour le Québec).

Dans leur ensemble, les résultats permettent toutefois de soutenir la conclusion suivante. Jusqu'à 2005-2006, il n'y a généralement pas eu d'augmentation sensible des pourcentages de réussite aux épreuves ministérielles du secondaire, ni pour les EHDAA, ni pour les autres élèves.

Indicateur 90) Amélioration (1998 à 2005) de la note moyenne aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA (qui ont amélioré leurs notes)

Les données nécessaires pour produire des pourcentages en guise de résultats pour l'indicateur 90 ne sont pas disponibles. Elles sont issues d'opérations qui varient d'année en année (examens locaux, travaux scolaires effectués pendant l'année, etc.) et les pourcentages demandés par l'indicateur ne seraient pas comparables d'une année à l'autre. L'indicateur 90 a donc dû être abandonné.

303. Nombre de présences en 2005-2006 – nombre de présences en 1999-2000 / nombre en 1999-2000

Indicateur 91) Augmentation (de 1998 à 2005) d'accès des élèves à la 4è et 5è secondaires en formation générale des jeunes, des adultes et en formation professionnelle (par exemple, proportion d'élèves de 4è et 5è secondaires classés EHDAA et études de cohortes)

Les données nécessaires pour constituer les résultats à l'indicateur 91 n'ont pas pu être mises à la disposition de notre équipe pour être analysées. L'indicateur a dû être abandonné.

Indicateur 92) Diminution (1998 à 2005) du nombre d'élèves ayant des retards scolaires (ou augmentation de la proportion d'élèves sans retard scolaire)

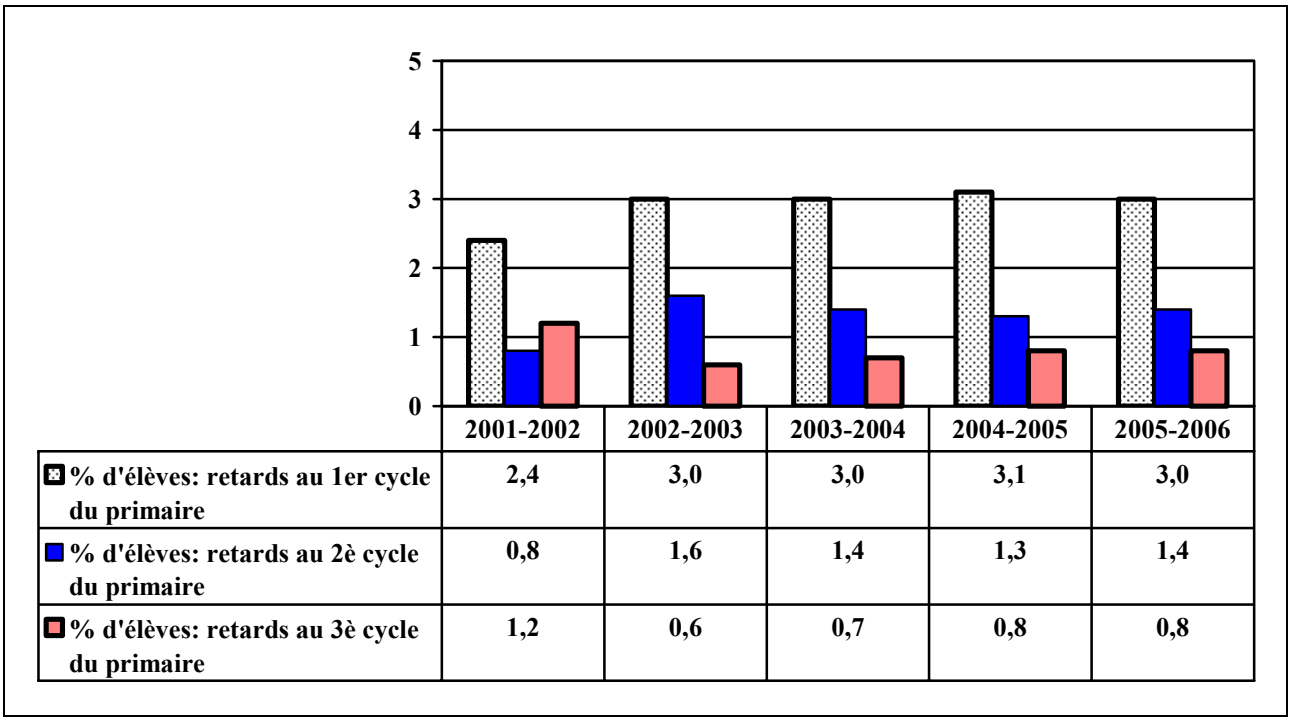
Les données évoquées par l'indicateur 92 étaient partiellement présentées dans le rapport d'étape (2006). Elles ont été produites à partir des bases de données DCS et du système AGIR du MELS. Elles portent sur les élèves du primaire inscrits dans une troisième année d'un cycle, alors que chacun des cycles en compte deux. Elles ont été transformées en pourcentages pour produire les résultats présentés au tableau 134 qui, en réponse à ce qui est mentionné à l'indicateur 92, montre les pourcentages d'élèves ayant un retard scolaire au primaire, mais de 2001-2002 à 2005-2006 (au lieu de 1998 à 2005). Ces résultats sont illustrés à la figure 45 pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon, et à la figure 46 pour l'ensemble du Québec.

Pour la période allant de 2001-2002 à 2005-2006, les résultats révèlent un certain accroissement des pourcentages d'élèves ayant des retards scolaires aux premier et deuxième cycles du primaire (+0,6% pour l'échantillon de commissions scolaires, mais respectivement +1,0% et +0,6% à l'échelle du Québec). Par contre, une tendance à la baisse apparaît au troisième cycle, soit -0,4% dans les commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec. Il faut donc conclure qu'il n'y a pas de diminution de la proportion d'élèves qui ont des retards scolaires aux deux premiers cycles du primaire, contrairement aux attentes énoncées par l'indicateur, mais qu'une petite diminution est décelable au troisième cycle.

Tableau 134. Pourcentages d'élèves du primaire ayant un retard scolaire, de 2001-2002 à 2005-2006, dans les commissions scolaires de l'échantillon et à l'échelle du Québec

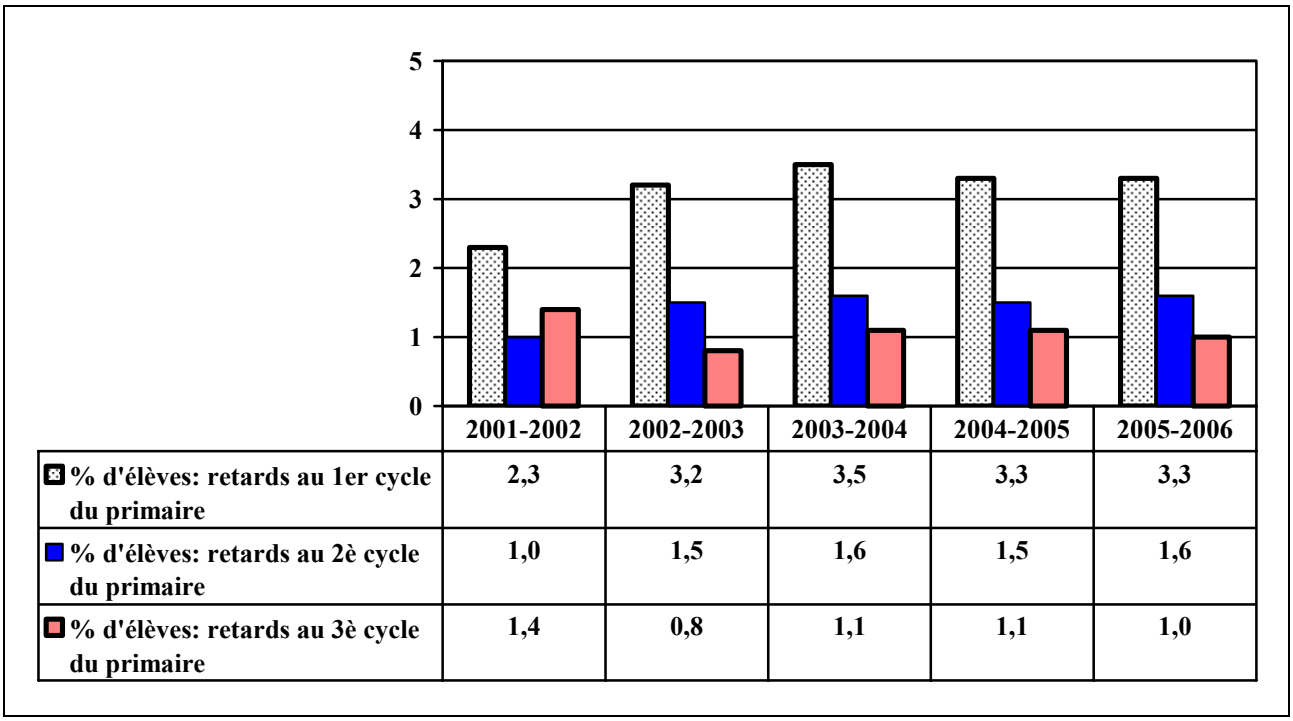
		% d'élèves inscrits pour une troisième année ou plus au 1er cycle du primaire	% d'élèves inscrits pour une troisième année ou plus au 2è cycle du primaire	% d'élèves inscrits pour une troisième année ou plus au 3è cycle du primaire
2001-2002	**19 commissions scolaires**	2,4%	0,8%	1,2%
	***À l'échelle du Québec**	2,3%	1,0%	1,4%
2002-2003	**19 commissions scolaires**	3,0%	1,6%	0,6%
	***À l'échelle du Québec**	3,2%	1,5%	0,8%
2003-2004	**19 commissions scolaires**	3,0%	1,4%	0,7%
	***À l'échelle du Québec**	3,5%	1,6%	1,1%
2004-2005	**19 commissions scolaires**	3,1%	1,3%	0,8%
	***À l'échelle du Québec**	3,3%	1,5%	1,1%
2005-2006	**19 commissions scolaires**	3,0%	1,4%	0,8%
	***À l'échelle du Québec**	3,3%	1,6%	1,0%

* 69 commissions scolaires sur les 72 du Québec



	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'élèves: retards au 1er cycle du primaire	2,4	3,0	3,0	3,1	3,0
% d'élèves: retards au 2è cycle du primaire	0,8	1,6	1,4	1,3	1,4
% d'élèves: retards au 3è cycle du primaire	1,2	0,6	0,7	0,8	0,8

Figure 45. Évolution de 2001-2002 à 2005-2006 des % d'élèves du primaire ayant des retards dans un cycle d'études, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon



	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'élèves: retards au 1er cycle du primaire	2,3	3,2	3,5	3,3	3,3
% d'élèves: retards au 2è cycle du primaire	1,0	1,5	1,6	1,5	1,6
% d'élèves: retards au 3è cycle du primaire	1,4	0,8	1,1	1,1	1,0

Figure 46. Évolution de 2001-2002 à 2005-2006 des % d'élèves du primaire ayant des retards dans un cycle d'études, à l'échelle du Québec

Indicateur 93) Diminution (1998 à 2005) du % de redoublement au primaire et au secondaire (ou augmentation de la proportion de passages au niveau supérieur)

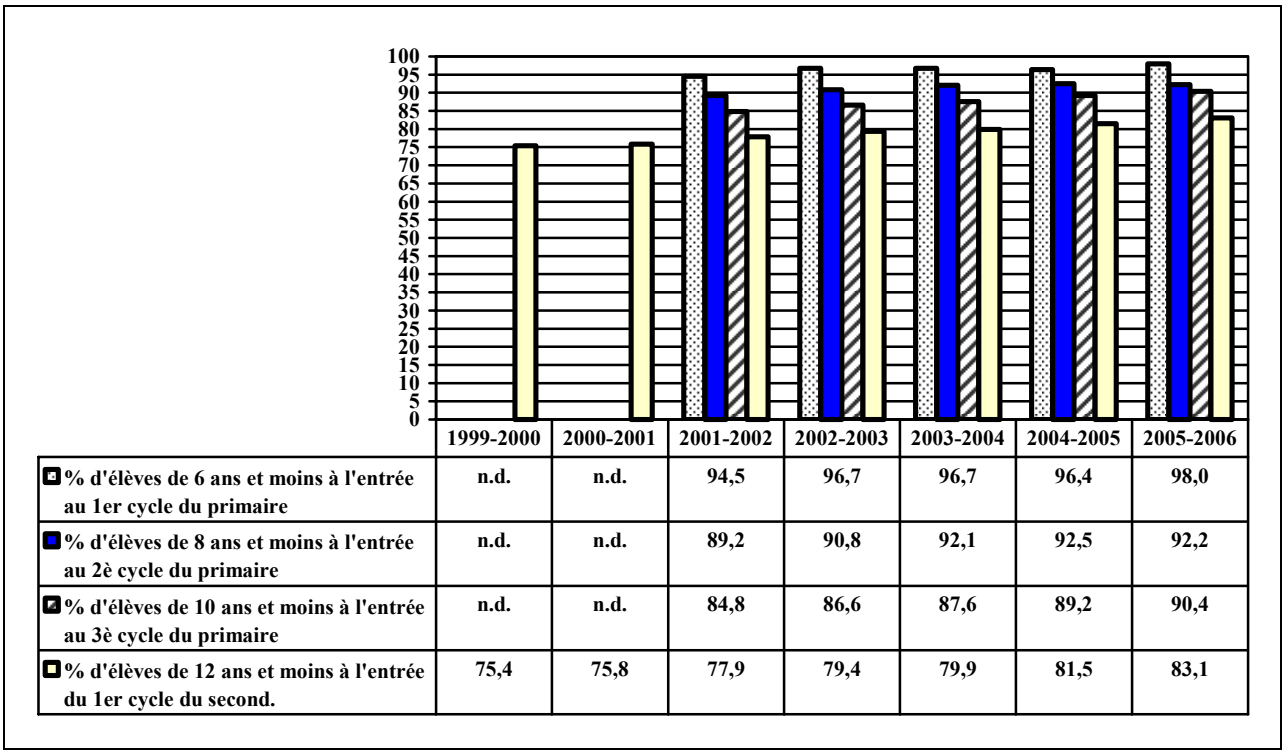
Une partie des données constituant l'indicateur 93 a été présentée dans le rapport d'étape (2006). Elles proviennent des bases de données du MELS (AGIR). Les résultats produits à partir de ces données sont les pourcentages d'élèves sans retard scolaire à l'entrée dans un cycle du primaire de 2001-2002 à 2005-2006 et à l'entrée au premier cycle du secondaire pour la période allant de 1999-2000 à 2005-2006. Ces résultats présentent l'information sur «la proportion de passages au niveau supérieur», comme le mentionne l'indicateur, sans retard scolaire ou sans redoublement, considérant l'âge auquel ces passages doivent normalement se faire.

Les résultats présentés au tableau 135 et aux figures 47 et 48 révèlent que de 2001-2002 à 2005-2006, il y a eu un accroissement des proportions d'élèves qui entrent à l'âge prévu aux premier, deuxième et troisième cycles du primaire. Dans les commissions scolaires de l'échantillon, cette augmentation est de 3,5% à l'entrée au premier cycle, de 3,0% à l'entrée au deuxième cycle et de 5,6% à l'entrée au troisième cycle. À l'échelle du Québec, l'augmentation est du même ordre de grandeur, soit 2,3% à l'entrée au premier cycle, de 3,2% à l'entrée au deuxième cycle et de 5,5% à l'entrée au troisième cycle du primaire. De plus, de 1999-2000 à 2005-2006, il y a une augmentation des pourcentages d'élèves sans retard scolaire par rapport à l'âge de l'entrée au secondaire; cette augmentation est de 5,2% dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 3,6% à l'échelle du Québec.

Ces résultats semblent contredire ceux présentés pour l'indicateur précédent; ils mettaient en évidence que les pourcentages d'élèves accusant des retards scolaires d'un cyle à l'autre du primaire (ou prolongeant la durée du cycle d'études) n'avaient généralement pas diminué de 2001-2002 à 2005-2006 aux premier et deuxième cycles (indicateur 92). Il se peut, toutefois, que le prolongement des premier et deuxième cycles soit suffisamment court pour l'ensemble des élèves pour ne pas entraîner de décalage important ou généralisé de l'âge à l'entrée au cycle suivant. Quant aux résultats pour l'indicateur 93, ils témoignent d'une progression constante, d'année en année, du pourcentage de passages au niveau supérieur du parcours scolaire, sans retard scolaire (ni redoublement).

Tableau 135. Pourcentages d'élèves qui passent au niveau supérieur à l'âge requis (sans retard scolaire ni redoublement dans un cycle), de 1999-2000 à 2005-06

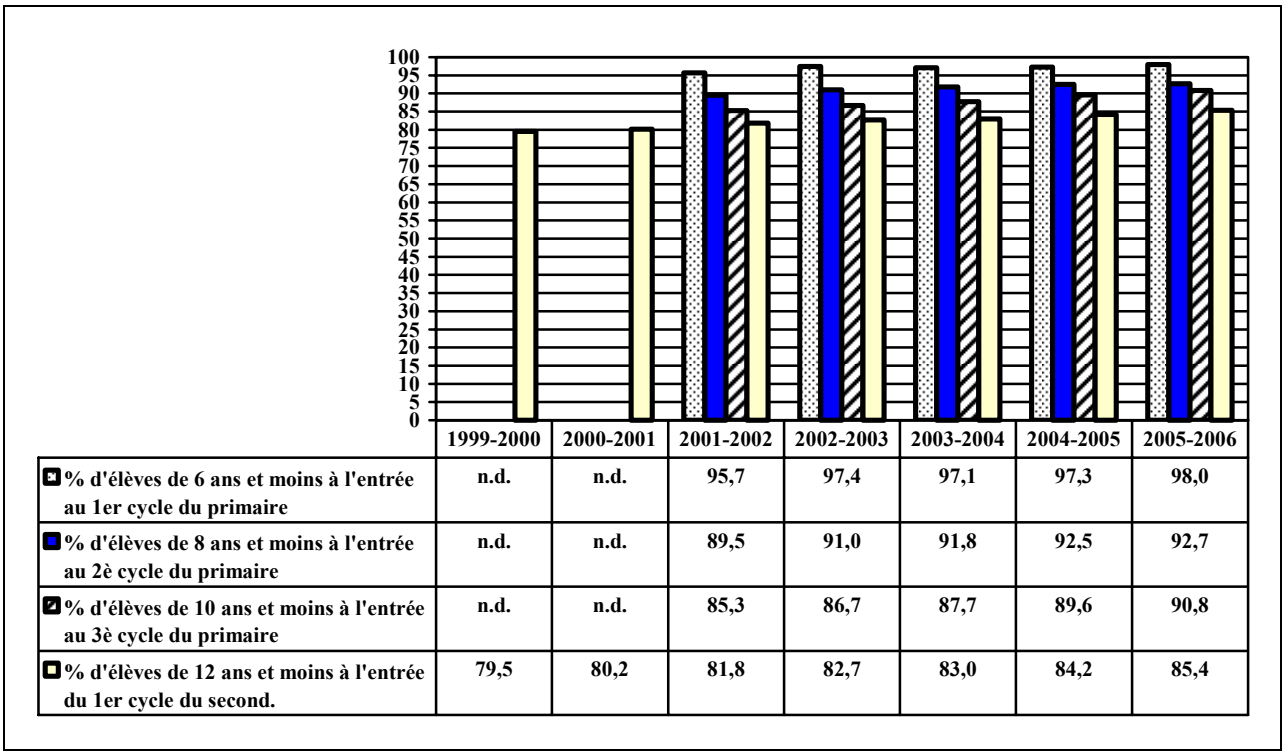
		% d'élèves de 6 ans et moins à la 1ère incription au 1er cycle du primaire	% d'élèves de 8 ans et moins à la 1ère incription au 2e cycle du primaire	% d'élèves de 10 ans et moins à la 1ère incription au 3e cycle du primaire	% d'élèves de 12 ans et moins à la 1ère incription au secondaire
1999-2000	**19 commissions scolaires**	---	---	---	75,4%
	Pour l'ensemble du Québec	---	---	---	79,5%
2000-2001	**19 commissions scolaires**	---	---	---	75,8%
	Pour l'ensemble du Québec	---	---	---	80,2%
2001-2002	**19 commissions scolaires**	94,5%	89,2%	84,8%	77,9%
	Pour l'ensemble du Québec	95,7%	89,5%	85,3%	81,8%
2002-2003	**19 commissions scolaires**	96,7%	90,8%	86,6%	79,4%
	Pour l'ensemble du Québec	97,4%	91,0%	86,7%	82,7%
2003-2004	**19 commissions scolaires**	96,7%	92,1%	87,6%	79,9%
	Pour l'ensemble du Québec	97,1%	91,8%	87,7%	83,0%
2004-2005	**19 commissions scolaires**	96,4%	92,5%	89,2%	81,5%
	Pour l'ensemble du Québec	97,3%	92,5%	89,6%	84,2%
2005-2006	**19 commissions scolaires**	98,0%	92,2%	90,4%	83,1%
	Pour l'ensemble du Québec	98,0%	92,7%	90,8%	85,4%



	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'élèves de 6 ans et moins à l'entrée au 1er cycle du primaire	n.d.	n.d.	94,5	96,7	96,7	96,4	98,0
% d'élèves de 8 ans et moins à l'entrée au 2è cycle du primaire	n.d.	n.d.	89,2	90,8	92,1	92,5	92,2
% d'élèves de 10 ans et moins à l'entrée au 3è cycle du primaire	n.d.	n.d.	84,8	86,6	87,6	89,2	90,4
% d'élèves de 12 ans et moins à l'entrée du 1er cycle du second.	75,4	75,8	77,9	79,4	79,9	81,5	83,1

Figure 47. Évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des % d'élèves qui passent au niveau supérieur à l'âge requis (sans retard scolaire) dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

n.d.: donnée non disponible



	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'élèves de 6 ans et moins à l'entrée au 1er cycle du primaire	n.d.	n.d.	95,7	97,4	97,1	97,3	98,0
% d'élèves de 8 ans et moins à l'entrée au 2è cycle du primaire	n.d.	n.d.	89,5	91,0	91,8	92,5	92,7
% d'élèves de 10 ans et moins à l'entrée au 3è cycle du primaire	n.d.	n.d.	85,3	86,7	87,7	89,6	90,8
% d'élèves de 12 ans et moins à l'entrée du 1er cycle du second.	79,5	80,2	81,8	82,7	83,0	84,2	85,4

Figure 48. Évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des % d'élèves qui passent au niveau supérieur à l'âge requis (sans retard scolaire) dans l'ensemble du Québec

n.d.: donnée non disponible

Indicateur 94) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA qui participent aux évaluations provinciales

Les données nécessaires pour produire les résultats demandés par l'indicateur 94, c'est-à-dire, pour des groupes d'EHDAA déterminés par leur niveau scolaire, ne peuvent pas être produites par le MELS. En effet, il est impossible de faire le lien entre le groupe ou le niveau scolaire et la présence des élèves aux examens provinciaux, car ces EHDAA ne sont pas inscrits par niveau scolaire et pour un même EHDAA, ce niveau peut être différent d'une matière à l'autre. L'indicateur 94 a donc dû être abandonné.

1.2 Les résultats sur la réussite au plan de l'instruction mis en parallèle avec le texte de la Politique

Les résultats obenus pour les indicateurs 89, 92 et 93 portaient sur la réussite au plan de l'instruction. Le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire* y fait référence de la manière suivante.

Dans l'«Exposé de la situation» :

Afin (...) de suivre l'évolution des EHDAA, des données complémentaires concernant (...) le cheminement scolaire de ces élèves [les EHDAA] *(...) sont présentées.* p. 3 (Annexe 2, #5)

(...) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés. Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant (...) le redoublement (...) les échecs scolaires p. 3-4 (Annexe 2, #8 et #9)

(...) les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage sont ceux qui redoublent le plus souvent. p. 6 (Annexe 2, #15)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

L'un des défis qu'entraîne la réforme est la poursuite des efforts nécessaires pour que la réussite de l'élève handicapé ou en difficulté se manifeste aussi sur les plans de l'instruction (...) p. 17 (Annexe 2, #47)

Les garçons sont fortement représentés chez les élèves qui ont une difficulté relative au comportement ou à l'apprentissage et aussi chez certaines catégories d'élèves handicapés. Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire, par exemple, l'écart observé dans la réussite scolaire. p. 29 (Annexe 2, #93)

Certaines de ces citations révèlent une préoccupation de la *Politique* à l'effet que l'échec scolaire et le redoublement se retrouvent davantage parmi les garçons que parmi les filles et qu'une proportion moins élevée de garçons que de filles réussit à l'école. Une des citations attire aussi l'attention sur le phénomène du redoublement chez les élèves qui présentent des difficultés graves d'apprentissage. Or, les données traitées aux fins de la présente évaluation ne permettaient pas d'examiner ces différences entre filles et garçons, ni la situation particulière des élèves en difficulté d'apprentissage. Par contre, une des citations aborde plus globalement la réussite des EHDAA et les résultats pour les indicateurs 89 peuvent servir à la documenter, alors que les résultats sur les retards scolaires et le redoublement donnent un aperçu sur l'évolution dans le temps de la réussite pour l'ensemble des élèves (indicateurs 92 et 93).

Le pourcentage annuel de réussite des épreuves ministérielles du secondaire parmi les EHDAA qui se présentent à ces examens a été établi à 70% (indicateur 89). De 2001-2002 à 2005-2006, il est demeuré stable alors que celui des autres élèves diminuait : pour ces derniers, il était de 87,9% en 2001-2002 dans l'ensemble du Québec (87,7% dans les commissions scolaires de l'échantillon), alors qu'en 2005-2006, il était de 86,8% (86,4% dans les commissions scolaires de l'échantillon). Pour les EHDAA de l'ensemble du Québec, ce pourcentage se situait à 70,7% en 2001-2002 (69,8% pour les EHDAA des commissions scolaires de l'échantillon) et en 2005-2006, il était de 70,3% (69,9% pour les EHDAA des commissions scolaires de l'échantillon). Le pourcentage de réussite des EHDAA qui se présentent aux examens ministériels reste inférieur à celui des autres élèves, mais il n'a pas diminué avec les années. Ce contraste avec les autres élèves permet de conclure que le taux de réussite des EHDAA aux examens du Ministère et la *Politique de l'adaptation scolaire* vont dans la même direction, bien qu'il y ait place à amélioration.

En 2005-2006, les pourcentages d'élèves affichant des retards scolaires aux différents cycles du primaire (indicateur 92) étaient de 3,3% au premier cycle, 1,6% au deuxième et 1,0% au troisième, dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec (respectivement 3,0%, 1,4% et 0,8% pour les commissions scolaires de l'échantillon). Par rapport aux pourcentages en 2001-2002, il n'y a pas de diminution aux deux premiers cycles du primaire (augmentation de +1,0% et +0,6% respectivement), mais une faible baisse apparaît au troisième cycle (-0,4%). Or, en 2005-2006 dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec, les pourcentages d'élèves qui entrent à l'âge requis aux différents cycles d'études au primaire et au premier cycle du secondaire (indicateur 93)

sont les suivants : 98,0% au premier cycle du primaire, 92,7% au deuxième, 90,8% au troisième et 85,4% au premier cycle du secondaire (respectivement 98,0%, 92,2%, 90,4% et 83,1% dans les commissions scolaires de l'échantillon). Il y a eu un acroissement par rapport aux pourcentages de 2001-2002, la différence étant de +2,3% à l'entrée au premier cycle du primaire, +3,2% à l'entrée au deuxième cycle, +5,5% au troisième cycle et +3,6% à l'entrée au premier cycle du secondaire (respectivement 3,5%, 3,0%, 5,6% et 5,2% dans les commissions scolaires de l'échantillon).

Le prolongement de la durée de la formation aux premier et deuxième cycles du primaire (indicateur 92) paraît suffisamment court parmi l'ensemble des élèves concernés pour éviter que leur âge à l'entrée aux cycles suivants soit décalé par rapport à l'âge normal d'entrée dans le cycle (indicateur 93). Il faut donc conclure que la situation quant à la prolongation dans le cycle d'études et au redoublement va dans le même sens que la *Politique de l'adaptation scolaire* lorsqu'elle traite la réussite de l'ensemble des éleves, mais il y a encore place à amélioration.

2. La réussite au plan de la socialisation

Six (6) indicateurs représentent le domaine de la réussite au plan de la socialisation, dans le champ des résultats pour l'élève et pour le système (cf. figure 1). Voici les résultats à cet égard.

2.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 95) Augmentation (1998 à 2005) du % d'intégration d'EHDAA à la classe et à l'école ordinaires

Certains résultats reliés à l'indicateur 95 ont été présentés dans les rapports précédents; mais depuis, des corrections ont été apportées et d'autres résultats se sont ajoutés. De plus, les directions d'école de l'échantillon ont fourni en 2007 les données nécessaires pour estimer la moyenne d'EHDAA qui se retrouvent en classe ordinaire dans leurs écoles respectives et il en sera question plus loin. Les principaux résultats pour l'indicateur sont les pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe et à l'école ordinaires dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon. Ils sont présentés pour la période allant de 1998-1999 à 2005-2006, par ordre et par cycle d'enseignement, puis par catégorie de difficulté ou de handicap des EHDAA.

Compte tenu des changements qui se sont produits en 2000-2001 dans la définition des catégories d'EHDAA et qui se sont aussi répercutés sur l'année suivante, il faut s'en tenir à la période allant de 2002-2003 à 2005-2006 pour examiner l'évolution des pourcentages d'intégration. En 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon, le pourcentage général d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire (64,8%) était du même ordre de grandeur que celui établi pour les 72 commissions scolaires du Québec (63,4%); le pourcentage d'intégration obtenu pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon est donc assez représentatif de celui du Québec. Or, dans les commissions scolaires de l'échantillon, la proportion d'EHDAA intégrés en classe ordinaire tend à s'accroître d'année en année. Cette progression annuelle ressort en effet des pourcentages indiqués à la dernière ligne du tableau 136 et à la figure 49 pour l'ensemble des EHDAA. De 2002-2003 à 2005-2006, l'augmentation est de +3,5%. Elle est en grande partie attribuable à celle qui s'est produite au secondaire (+9,4%), bien qu'il y ait eu une petite augmentation du pourcentage d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire au préscolaire (+1,1%) et au primaire (+1,3%) (figure 50).

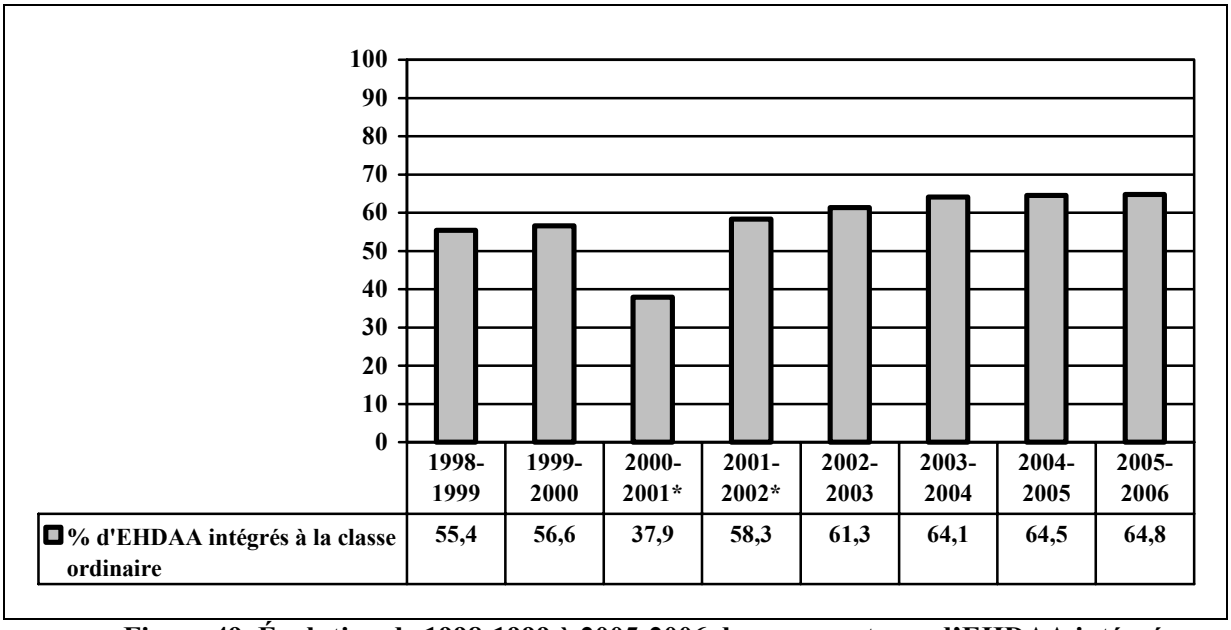
Dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006, le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire était de 69,9% au préscolaire, de 80,4% au primaire et de 48,5% au secondaire. Ces pourcentages sont tous supérieurs à ceux de 2002-2003 qui étaient de 68,8% au préscolaire, 79,1% au primaire, 39,1% au secondaire. Le taux d'intégration au primaire est donc demeuré le plus élevé, suivi de celui au préscolaire, puis au secondaire.

En 2007, les directions des écoles de l'échantillon ont fourni l'information nécessaire pour établir les nombres et les moyennes, par école et par ordre d'enseignement, des EHDAA qui ont une cote du MELS, des EDAA sans cote et des autres élèves considérés à risque par le milieu et qui se retrouvent dans les classes ordinaires et spéciales. Dans les écoles de l'échantillon (n=48) dont les données sont disponibles et en excluant les écoles spéciales, il y a en moyenne 31,1 EHDAA par école qui sont intégrés en classe ordinaire, mais ce nombre varie beaucoup d'une école à l'autre (de 1 à plus de 200). Le tableau 137 présente les résultats à cet égard par ordre d'enseignement et code de difficulté ou de handicap. Ils permettent de constater qu'il y a, en moyenne par école, 1,7 EHDAA au préscolaire, 31,5 au primaire et 71,5 au secondaire intégrés en classe ordinaire dans les écoles de l'échantillon (dernière ligne du tableau). La moyenne plus élevée au secondaire s'explique par le nombre beaucoup plus considérable d'élèves par école secondaire que par école primaire.

Tableau 136. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des nombres et % d'EHDAA intégrés en classe ordinaire, par ordre et cycle d'enseignement et pour leur ensemble, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

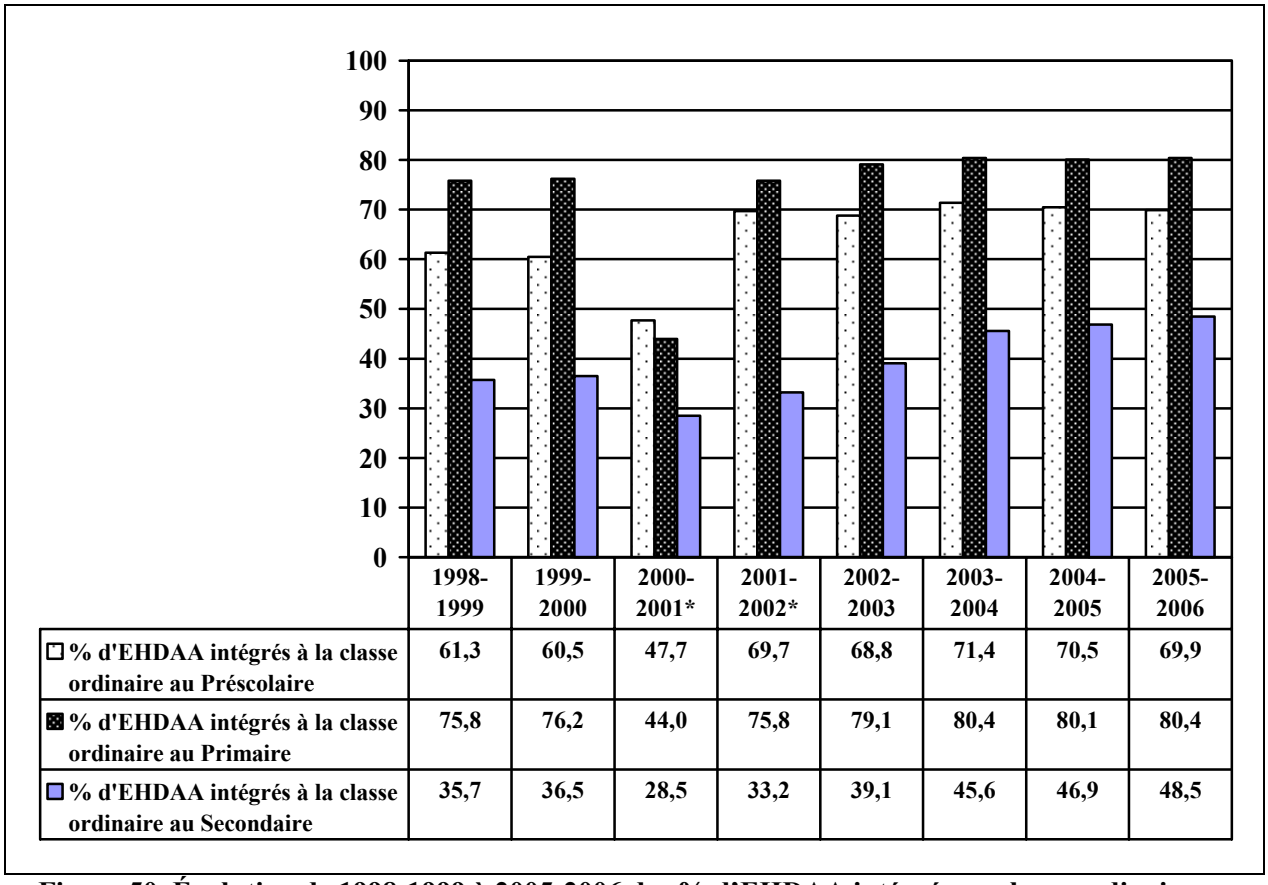
Ordres et cycles d'enseignement			1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Préscolaire		**Nombre d'EHDAA**	851	946	*777*	1 394	1 419	1 516	1 442	1 531
		Nombre d'EHDAA en cl. ordinaire	522	572	*371*	971	976	1 083	1 017	1 070
% d'EHDAA en cl. ordi. au PRÉSCOL.			**61,3%**	**60,5%**	***47,7%***	**69,7%**	**68,8%**	**71,4%**	**70,5%**	**69,9%**
Primaire	**1er cycle**	**Nombre d'EHDAA**	6 549	6 925	*1 636*	7 721	8 630	8 497	8 181	8 045
		Nombre d'EHDAA en cl. ordinaire	4 741	5 163	*738*	5 684	6 467	6 472	5 986	6 036
		% d'EHDAA en cl. ordinaire	72,4%	74,6%	*45,1%*	73,6%	74,9%	76,2%	73,2%	75,0%
	2è cycle	**Nombre d'EHDAA**	8 830	9 211	*1 400*	8 716	10 906	11 704	11 420	11 348
		Nombre d'EHDAA en cl. ordinaire	6 725	7 028	*624*	6 878	8 678	9 396	9 206	9 078
		% D'EHDAA en cl. ordinaire	76,2%	76,3%	*44,6%*	78,9%	79,6%	80,3%	80,6%	80,0%
	3è cycle	**Nombre d'EHDAA**	9 170	9 568	*1 161*	8 785	10 274	11 549	11 990	12 138
		Nombre d'EHDAA en cl. ordinaire	7 142	7 389	*486*	6 782	8 424	9 645	10 119	10 249
		% d'EHDAA en cl. ordinaire	77,9%	77,2%	*41,9%*	77,2%	82,0%	83,5%	84,4%	84,4%
% d'EHDAA en cl. ordi. au PRIMAIRE			**75,8%**	**76,2%**	***44,0%***	**75,8%**	**79,1%**	**80,4%**	**80,1%**	**80,4%**
Secondaire	**1er cycle**	**Nombre d'EHDAA**	19 319	19 016	*2 257*	14 801	18 883	21 989	22 009	17 307
		Nombre d'EHDAA en cl. ordinaire	6 804	6 888	*677*	4 920	7 406	9 937	10 367	8 304
		% d'EHDAA en cl. ordinaire	35,2%	36,2%	*30,0%*	33,2%	39,2%	45,2%	47,1%	48,0%
	2è cycle	**Nombre d'EHDAA**	6 324	6 197	*1 277*	4 312	5 453	6 447	6 478	13 275
		Nombre d'EHDAA en cl. ordinaire	2 345	2 304	*331*	1 429	2 098	3 025	2 980	6 524
		% d'EHDAA en cl. ordinaire	37,3%	37,2%	*25,9%*	33,2%	38,5%	46,9%	46,0%	49,1%
% d'EHDAA en cl. ordi. au SECONDAIRE			**35,7%**	**36,5%**	***28,5%***	**33,2%**	**39,1%**	**45,6%**	**46,9%**	**48,5%**
Nombre total d'EHDAA			51 043	51 863	*8 508*	45 729	55 565	61 702	61 520	63 644
Nombre total d'EHDAA intégrés en classe ordinaire			28 279	29 344	*3 227*	26 664	34 049	39 558	39 675	41 261
% global d'EHDAA intégrés en classe ordinaire			**55,4%**	**56,6%**	***37,9%***	**58,3%**	**61,3%**	**64,1%**	**64,5%**	**64,8%**

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.



	1998-1999	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire	55,4	56,6	37,9	58,3	61,3	64,1	64,5	64,8

Figure 49. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon



	1998-1999	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire au Préscolaire	61,3	60,5	47,7	69,7	68,8	71,4	70,5	69,9
% d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire au Primaire	75,8	76,2	44,0	75,8	79,1	80,4	80,1	80,4
% d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire au Secondaire	35,7	36,5	28,5	33,2	39,1	45,6	46,9	48,5

Figure 50. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés en classe ordinaire au préscolaire, au primaire et au secondaire, dans les commissions scolaires de l'échantillon

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des pourcentages cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

Tableau 137. Moyenne du nombre d'élèves par code de handicap ou de difficulté, dans les classes spéciales et ordinaires des écoles concernées de l'échantillon en 2007

Élèves	MOYENNE DU NOMBRE D'ÉLÈVES** PAR ÉCOLE CONCERNÉE							
	AU PRÉSCOLAIRE			AU PRIMAIRE		AU SECONDAIRE		Moyenne globale *(et écart-type)*
	4 ans	5 ans						
	En classe spéciale : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	En classe spéciale : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	En classe ordinaire : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	En classe spéciale : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	En classe ordinaire : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	En classe spéciale : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	En classe ordinaire : moyenne *(et nombre d'écoles concernées)*	
Troubles légers ou moyens du comportement	0 *(9)*	0 *(32)*	0,38 *(29)*	0,74 *(39)*	4,66 *(35)*	6,00 *(16)*	19,55 *(11)*	4,18 *(9,4)*
Difficulté d'apprentissage	0 *(9)*	0 *(32)*	0,14 *(29)*	4,69 *(39)*	13,71 *(35)*	29,19 *(16)*	17,64 *(11)*	10,15 *(21,1)*
Autres élèves considérés à risque	0,33 *(9)*	0 *(32)*	0,90 *(29)*	0 *(39)*	11,00 *(35)*	4,44 *(16)*	24,36 *(11)*	5,23 *(16,3)*
14 Troubles graves du comportement	0 *(9)*	0 *(32)*	0 *(29)*	0,38 *(39)*	0,14 *(35)*	0,63 *(16)*	1,64 *(11)*	0,41 *(1,5)*
23 Déf. intell. profonde	0 *(9)*	0,19 *(32)*	0 *(29)*	0,87 *(39)*	0 *(35)*	5,56 *(16)*	0,91 *(11)*	0,87 *(3,2)*
24 Déf. intel. moyenne à sévère	0,22 *(9)*	0,16 *(32)*	0,07 *(29)*	0,97 *(39)*	0,26 *(35)*	4,75 *(16)*	0,27 *(11)*	0,87 *(2,6)*
33 Déf. motrice légère ou déf. organique	0,11 *(9)*	0,03 *(32)*	0,07 *(29)*	0,59 *(39)*	0,77 *(35)*	1,69 *(16)*	0,82 *(11)*	0,62 *(1,3)*
34 Déficience langagière	0 *(9)*	0,03 *(32)*	0,10 *(29)*	0,15 *(39)*	0,69 *(35)*	3,56 *(16)*	0,64 *(11)*	0,83 *(3,8)*
36 Déf. motrice grave	0 *(9)*	0,03 *(32)*	0,07 *(29)*	0,05 *(39)*	0,09 *(35)*	7,81 *(16)*	0,27 *(11)*	1,32 *(8,4)*
42 Déficience visuelle	0,33 *(0,33)*	0,13 *(32)*	0,07 *(29)*	0,72 *(39)*	0,14 *(35)*	3,44 *(16)*	0,09 *(11)*	0,56 *(2,8)*
44 Déficience auditive	0 *(9)*	0 *(32)*	0 *(29)*	0,21 *(39)*	0,23 *(35)*	1,38 *(16)*	0,36 *(11)*	0,33 *(1,1)*
50 Troubles envahissants du développement	0,22 *(9)*	0,25 *(32)*	0,17 *(29)*	1,03 *(39)*	1,14 *(35)*	3,06 *(16)*	0,36 *(11)*	0,96 *(1,9)*
53 Troubles relevant de la psychopathologie	0 *(9)*	0 *(32)*	0,03 *(29)*	0,90 *(39)*	0,14 *(35)*	1,94 *(16)*	0,27 *(11)*	0,68 *(3,9)*
98 Déf. intellect. légère et reconnu handicapé* **	0 *(9)*	0 *(32)*	0,03 *(29)*	0,41 *(39)*	0,06 *(34)*	0,50 *(16)*	0 *(11)*	0,13 *(0,6)*
99 Déficience atypique	0 *(9)*	0,03 *(32)*	0,14 *(29)*	0,05 *(39)*	0,14 *(35)*	0 *(16)*	0 *(11)*	0,08 *(0,2)*
***MOYENNE GLOBALE** *(et nombre d'écoles concernées)*	1,6 *(7)*	1,0 *(27)*	1,7 *(32)*	11,7 *(38)*	31,5 *(36)*	73,9 *(16)*	71,5 *(9)*	---

* Un EHDAA peut présenter plus d'une difficulté ou plus d'un handicap et dans ce cas, il se peut que les directions d'école l'aient compté pour chacun des codes concernés. Lorsque nous avons établi la moyenne globale d'EHDAA indiquée à la dernière ligne du tableau, ces élèves n'étaient comptés qu'une fois. Il se peut donc que la moyenne globale ne corresponde pas à celle des moyennes de la colonne.

** La moyenne est calculée pour les écoles concernées dont les directions ont fourni les données nécessaires.

*** Reconnu handicapé au sens de la loi québécoise sur les droits des personnes handicapées.

Les résultats présentés dans le tableau 137 montrent aussi la répartition des EHDAA dans les écoles de l'échantillon selon les handicaps et les difficultés. Ainsi, les EDAA sans code de difficulté ou de handicap figurent dans les trois premiers rangs des EHDAA intégrés dans les classes ordinaires du préscolaire 5 ans, du primaire et du secondaire.

Au préscolaire 5 ans, les autres élèves considérés à risque par leur milieu scolaire occupent la première position dans les classes ordinaires avec une moyenne de 0,90 élève par école; ils sont suivis au deuxième rang par les élèves ayant des troubles légers ou moyens du comportement (moyenne 0,38 par école concernée) et au troisième, par les élèves ayant des troubles envahissants du développement (code 50 : moyenne 0,17 par école concernée). Au primaire, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage se retrouvent au premier rang des EHDAA intégrés en classe ordinaire (moyenne 13,71 par école concernée); ils sont suivis au deuxième rang par les autres élèves considérés à risque par le milieu (moyenne 11,00 par école), puis par les élèves qui ont des troubles légers ou moyens du comportement (moyenne 4,66 par école). Parmi les EHDAA intégrés en classe ordinaire au secondaire, le premier rang est occupé par les autres élèves considérés à risque (moyenne 24,36 par école), puis par ceux qui ont des troubles légers ou moyens du comportement (moyenne 19,55 par école) et enfin, par ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (moyenne 17,64 par école concernée).

Pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon, les nombres et les pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire de 1998-1999 à 2005-2006 sont présentés par catégorie et code de difficulté ou de handicap au tableau 138. L'évolution des pourcentages de 2002-2003 à 2005-2006 est illustrée à la figure 51. Le tableau 139 permet de situer les uns par rapport aux autres les EHDAA des différents codes en fonction de la progression ou bien de la diminution du pourcentage d'élèves de ces codes qui ont été intégrés en classe ordinaire de 2002-2003 à 2005-2006. La catégorie d'EHDAA qui a subi la plus forte hausse du pourcentage d'intégration à la classe ordinaire est celle des EDAA sans code : leur pourcentage est passé de 66,0% en 2002-2003 à 70,6% en 2005-2006, pour une progression de +4,6%. Ils sont suivis par les EHDAA qui ont une déficience intellectuelle légère et sont reconnus handicapés (code 98 : +3,8%), des troubles envahissants du développement (code 50 : +2,2%) ou encore, une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24 : + 0,7%) (figure 51 et tableau 139).

Tableau 138. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par catégorie et code de difficulté ou de handicap, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Catégories et codes de difficulté et de handicap		1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
DIFFICULTÉS RELATIVES AU COMPORTEMENT Code 13 Troubles graves du comport. (entente MELS-MSSS)	**Nombre d'EHDAA**	1 325	1 315	*1 387*	1 407	1 383	1 574	1 550	1 461
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	481	491	*520*	575	549	592	592	516
	% d' EHDAA en cl. ordinaire	36,3%	37,3%	*37,5%*	40,9%	39,7%	37,6%	38,2%	35,3%
Code 14 Troubles graves du comporte-ment (sans entente MELS-MSSS)	**Nombre d'EHDAA**	312	312	*400*	470	457	466	428	383
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	39	69	*117*	156	133	113	102	103
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	12,5%	22,1%	*29,3%*	33,2%	29,1%	24,2%	23,8%	26,9%
DÉFICIENCES INTELLECTUELLES Code 23 Déficience intellectuelle profonde	**Nombre d'EHDAA**	300	300	*295*	315	327	332	344	357
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	6	6	*7*	5	3	4	4	4
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	2,0%	2,0%	*2,4%*	1,6%	0,9%	1,2%	1,2%	1,1%
Code 24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère [1]	**Nombre d'EHDAA**	1 508	1 511	*1 438*	1 515	1 480	1 453	1 448	1 411
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	252	240	*251*	258	258	257	257	256
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	16,7%	15,9%	*17,5%*	17,0%	17,4%	17,7%	17,7%	18,1%
DÉFICIENCE MOTRICE LÉGÈRE OU ORGANIQUE OU DÉF. LANGAGIÈRE Code 33 Déficience motrice légère ou organique [2]	**Nombre d'EHDAA**	645	707	*858*	902	968	1 052	1 149	1 205
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	466	522	*604*	633	696	751	828	835
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	72,2%	73,8%	*70,4%*	70,2%	71,9%	714%	72,1%	69,3%
Code 34 Déficience langagière [3]	**Nombre d'EHDAA**	819	1 017	*1 431*	903	1 315	1 578	1 838	2 023
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	302	360	*515*	295	429	499	600	638
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	36,9%	35,4%	*36,0%*	32,7%	32,6%	31,6%	32,6%	31,5%

1. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux codes suivants : code 22 Déficience intellectuelle moyenne à sévère; code 75 Déficience intellectuelle moyenne et TCC; code 76 Déficience intellectuelle moyenne et déficience visuelle; code 77 Déficience intellectuelle moyenne et déficience auditive; code 78 Déficience intellectuelle moyenne et déficience physique.
2. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux codes suivants : code 31 Déficience motrice légère; code 35 Déficience organique; code 81 TCC et déficience physique.
3. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond au code 52 Audi-mutité.

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

Tableau 138-SUITE. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par catégorie et code de difficulté ou de handicap, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Catégories et codes de difficulté ou handi.		1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
DÉFICIENCES PHYSIQUES GRAVES	**Nombre d'EHDAA**	534	521	*474*	487	488	482	498	519
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	178	179	*152*	142	141	138	148	145
Code 36 Déficience motrice grave [4]	**% d' EHDAA en cl. ordinaire**	33,3%	34,4%	*32,1%*	29,2%	28,9%	28,6%	29,7%	27,9%
	Nombre d'EHDAA	264	257	*295*	297	271	282	282	279
Code 42 Déficience visuelle [5]	**N d'EHDAA en cl. ordinaire**	153	145	*149*	152	140	153	147	138
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	58,0%	56,4%	*50,5%*	51,2%	51,7%	54,3%	52,1%	49,5%
	Nombre d'EHDAA	729	746	*756*	789	810	830	785	792
Code 44 Déficience auditive [6]	**N d'EHDAA en cl. ordinaire**	373	400	*474*	401	413	426	421	402
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	51,2%	53,6%	*62,7%*	50,8%	51,0%	51,3%	53,6%	50,8%
TROUBLES SÉVÈRES DU DÉVELOPPEMENT	**Nombre d'EHDAA**	358	458	*642*	859	1 085	1 297	1 544	1 867
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	101	143	*247*	313	416	508	595	757
Code 50 Troubles envahissants du développement [7]	**% d'EHDAA en cl. ordinaire**	28,2%	31,2%	*38,5%*	36,4%	38,3%	39,2%	38,5%	40,5%
	Nombre d'EHDAA	200	215	*289*	321	393	462	548	591
Code 53 Troubles relevant de la psychopathologie [8]	**N d'EHDAA en cl. ordinaire**	73	92	*123*	158	209	257	293	306
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	36,5%	42,8%	*42,6%*	49,2%	53,2%	55,6%	53,5%	51,8%

4. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 32 Déficience motrice grave; code 74 Déficience intellectuelle légère et déficience physique.
5. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 41 Déficience visuelle; code 72 Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle; code 79 TCC et déficience visuelle; code 82 Déficience visuelle et déficience auditive; code 83 Déficience visuelle et déficience physique.
6. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 43 Déficience auditive; code 73 Déficience intellectuelle légère et déficience auditive; code 80 TCC et déficience auditive; code 84 Déficience auditive et déficience physique.
7. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond au code 51 Autisme.
8. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code portait le titre « Troubles d'ordre psychopathologique ».

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

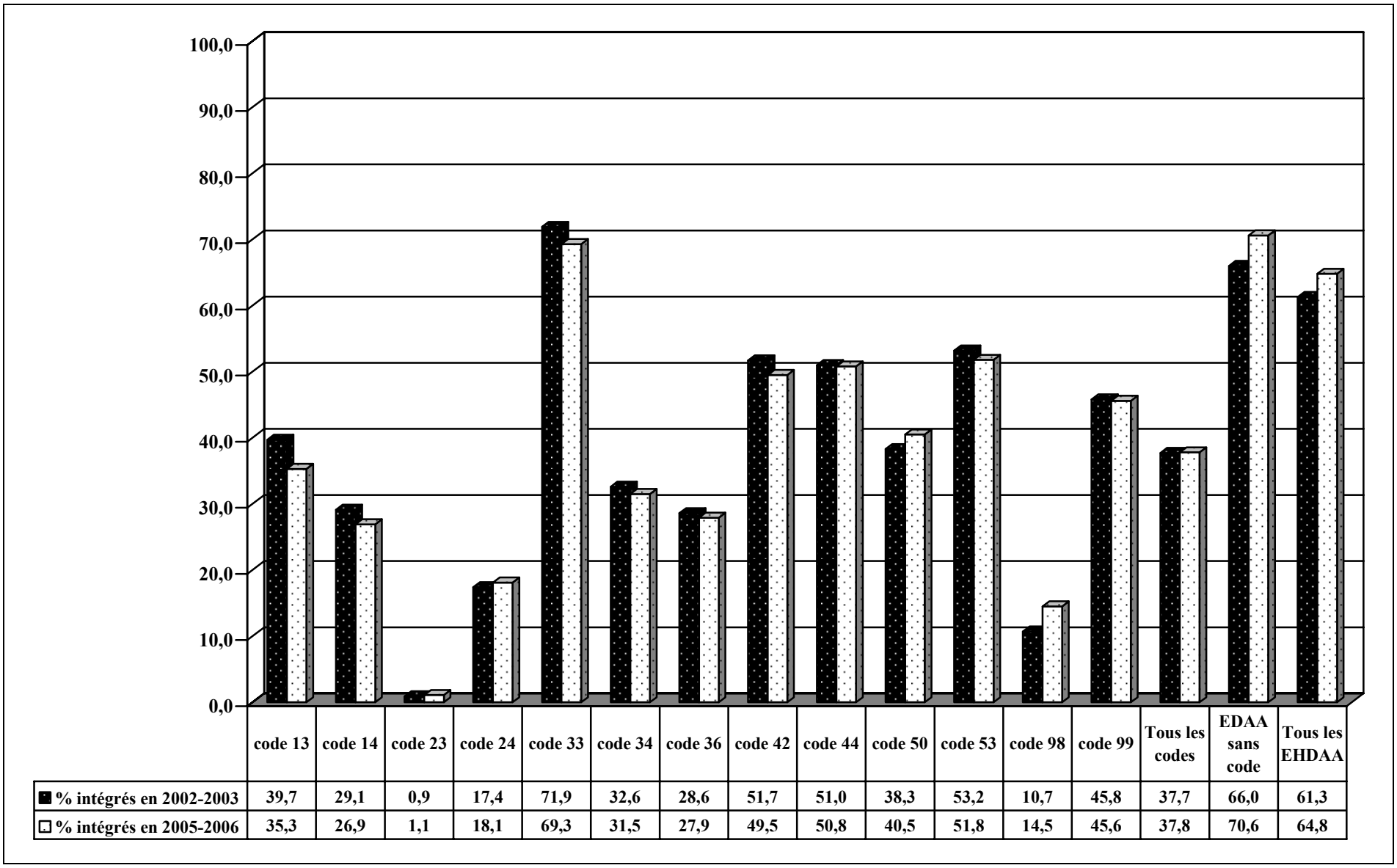
Tableau 138-SUITE. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par catégorie et code de difficulté ou de handicap, dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

Catégories et codes difficultés ou handi.		1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
AUTRES DÉFICIENCES	**Nombre d'EHDAA**	---	---	*39*	67	75	61	53	62
Code 98 Déficience intellect. légère et reconnu handicapé [9]	**N d'EHDAA en cl. ordinaire**	---	---	*6*	10	8	7	7	9
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	---	---	*15,4%*	14,9%	10,7%	11,5%	13,2%	14,5%
Code 99 Déficience atypique [10]	**Nombre d'EHDAA**	163	180	*204*	208	273	309	374	399
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	37	48	*62*	74	125	142	188	182
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	22,7%	26,7%	*30,4%*	35,6%	45,8%	46,0%	50,3%	45,6%
TOUS LES CODES Codes 13 à 99	**Nombre d'EHDAA**	7 157	7 539	*8 508*	8 540	9 325	10 178	10 841	11 349
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	2 461	2 695	*3 227*	3 172	3 520	3 847	4 182	4 291
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	34,4%	35,7%	*37,9%*	37,1%	37,7%	37,8%	38,6%	37,8%
EDAA sans code Élèves à risque[11]	**Nombre d'EHDAA**	43 886	44 321	**	37 189	46 240	51 565	50 681	52 446
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	25 818	26 622	**	23 492	30 529	35 752	35 493	37 022
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	58,8%	60,1%	**	63,2%	66,0%	69,3%	70,0%	70,6%
ENSEMBLE DES EHDAA	**Nombre d'EHDAA**	51 043	51 860	*8508*	45 729	55 565	61 743	61 522	63 795
	N d'EHDAA en cl. ordinaire	28 279	29 317	*3 227*	26 664	34 049	39 599	39 675	41 313
	% d'EHDAA en cl. ordinaire	55,4%	56,5%	*37,9%*	58,3%	61,3%	64,1%	64,5%	64,8%

9. Ce code n'existe pas avant l'année scolaire 2000-2001; reconnu handicapé : au sens de la loi québécoise sur les droits des personnes handicapées.
10. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code portait le titre « Autre ».
11. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce nom correspond aux codes suivants : code 01 Difficultés légères d'apprentissage; code 02 Difficultés graves d'apprentissage; code 12 Troubles du comportement; code 21 Déficience intellectuelle légère; code 71 Déficience intellectuelle légère et TCC (troubles de la conduite et du comportement).

* Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

**Aucun élève n'a été classé dans cette catégorie en 2000-2001.



	code 13	code 14	code 23	code 24	code 33	code 34	code 36	code 42	code 44	code 50	code 53	code 98	code 99	Tous les codes	EDAA sans code	Tous les EHDAA
■ % intégrés en 2002-2003	39,7	29,1	0,9	17,4	71,9	32,6	28,6	51,7	51,0	38,3	53,2	10,7	45,8	37,7	66,0	61,3
□ % intégrés en 2005-2006	35,3	26,9	1,1	18,1	69,3	31,5	27,9	49,5	50,8	40,5	51,8	14,5	45,6	37,8	70,6	64,8

Figure 51. Comparaison entre 2002-2003 et 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA, dans les commissions scolaires de l'échantillon

Tableau 139. Différences entre 2002-2003 et 2005-2006 quant aux pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA, dans les commissions scolaires de l'échantillon

Codes de handicap ou de difficulté en ordre décroissant de la progression du % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire	Différence de 2002-2003 à 2005-2006 du % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire
1) EDAA sans code	+4,6%
2) Code 98 Déficience intellectuelle légère et reconnu handicapé	+3,8%
3) Code 50 Troubles envahissants du développement	+2,2%
4) Code 24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère	+0,7%
5) Code 23 Déficience intellectuelle profonde	+ 0,2% (relativement stable)
Codes de handicap ou de difficulté où la différence de 2002-2003 à 2005-2006 indique une diminution du % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire	
Code 44 Déficience auditive et Code 99 Déficience atypique	-0,2% (relativement stable)
Code 36 Déficience motrice grave	-0,7%
Code 34 Déficience langagière	-1,1%
Code 53 Troubles relevant de la psychopathologie	-1,4%
Code 14 Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS) Code 42 Déficience visuelle	-2,2%
Code 33 Déficience motrice légère ou organique	-2,6%
Code 13 Troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS)	-4,4%
Tous les EHDAA	**+3,5%**

Comme le montrent les résultats présentés à la figure 51 et au tableau 139, le pourcentage d'EHDAA intégrés en classe ordinaire est demeuré relativement stable de 2002-2003 à 2005-2006 chez ceux qui ont une déficience intellectuelle profonde (code 23 : +0,2%), une déficience auditive (code 44 : -0,2%) ou atypique (code 99 : -0,2). Durant la même période, le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire a cependant diminué pour les EHDAA des autres codes; c'est le cas de ceux qui ont une déficience motrice grave (code 36 : -0,7%), une déficience langagière (code 34 : -1,1%), des troubles relevant de la psychopathologie (code 53 : -1,4%), des troubles graves du comportement sans entente MELS-MSSS (code 14 : -2,2%), une déficience visuelle (code 42 : -2,2%), une déficience motrice légère ou organique (code 33 : -2,6%) ou des troubles graves du comportement et qui sont sous entente MELS-MSSS (code 13 : -4,4%).

Ces résultats permettent d'ordonner les codes de difficulté ou de handicap en fonction des nombres d'EHDAA intégrés dans les classes ordinaires des commissions scolaires de l'échantillon (au tableau 138);

1- mais, il y a d'abord les EDAA sans code dont 37 022 sont en classe ordinaire, ce nombre devançant considérablement celui des EHDAA qui ont :
2- une déficience motrice légère ou organique (code 33) : 835 en classe ordinaire;
3- des troubles envahissants du développement (code 50) : 757 en classe ordinaire;
4- une déficience langagière (code 34) : 638 en classe ordinaire;
5- des troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS code 13) : 516 en classe ordinaire;
6- une déficience auditive (code 44) : 402 en classe ordinaire;
7- des troubles relevant de la psychopathologie (code 53) : 306 en classe ordinaire;
8- une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24) : 256 en classe ordinaire;
9- une déficience atypique (code 99) : 182 en classe ordinaire;
10- une déficience motrice grave (code 36) : 145 en classe ordinaire;
11- une déficience visuelle (code 42) : 138 en classe ordinaire;
12- des troubles graves du comportement, sans entente MELS-MSSS (code 14) : 103 en classe ordinaire;
13- une déficience intellectuelle profonde (code 23) ou une déficience intellectuelle légère et reconnu handicapé (code 98) : moins de 10 en classe ordinaire.

Le rang occupé par la plupart des codes de cette liste correspond à celui qu'ils ont dans la liste établie pour l'ensemble du Québec en 2005-2006 (dans le tableau 140), hormis deux inversions (3è et 4è rangs, puis, 5è et 6è rangs). Entre autres, les deux premiers rangs des EHDAA les plus nombreux à être intégrés à la classe ordinaire en 2005-2006 sont occupés par les EDAA sans code et par les EHDAA ayant une déficience motrice légère ou organique (code 33), que ce soit dans l'échantillon de commissions scolaires ou dans l'ensemble de celles du Québec.

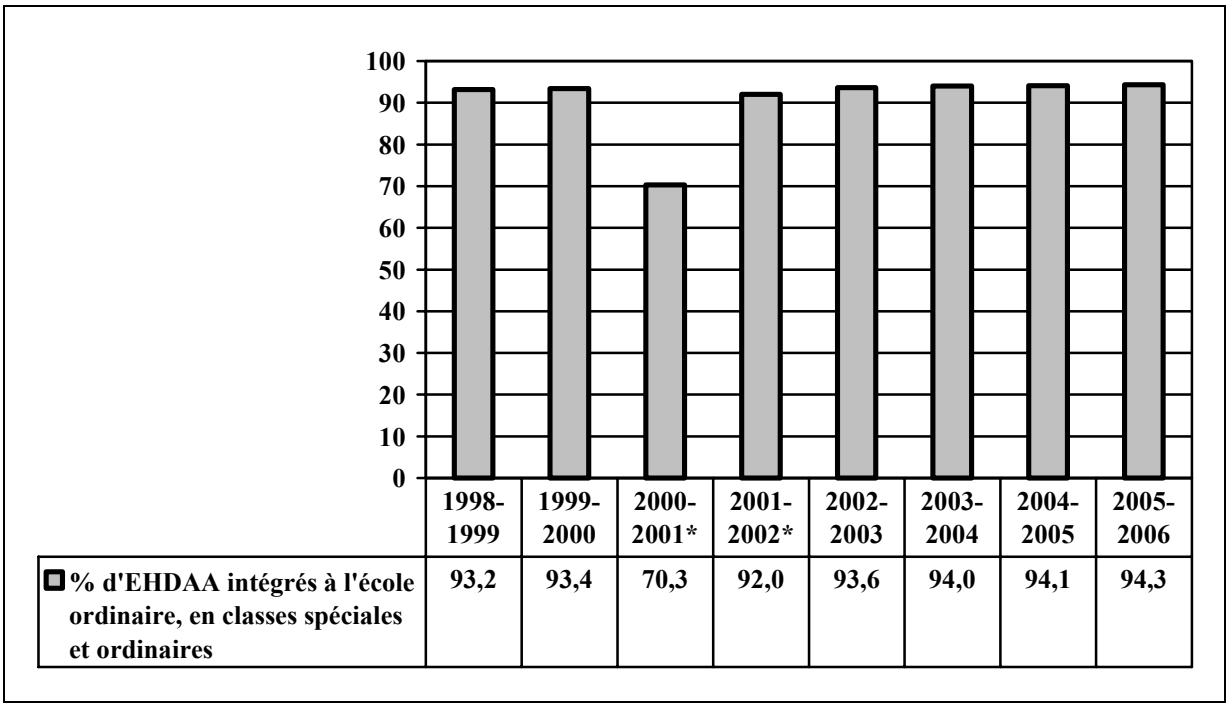
En 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon, le pourcentage général d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire (94,3%), que ce soit en classe ordinaire ou en classe spéciale, était presqu'identique à celui obtenu pour l'ensemble des 72 commissions scolaires du Québec (94,5%). Le pourcentage d'intégration à l'école ordinaire pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon est donc très représentatif de celui pour le Québec. Or, les résultats obtenus pour les commissions scolaires de l'échantillon révèlent que la proportion d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire progresse un peu d'année en année. Cet accroissement annuel apparaît en effet dans les résultats présentés à la dernière ligne du tableau 141 et illustrés à la figure 52 pour l'ensemble des EHDAA. De 2002-2003 à 2005-2006, l'augmentation générale est de +0,7%.

Les pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire dans les commissions scolaires de l'échantillon, sont présentés par code de difficulté ou de handicap dans le tableau 141 et à la figure 53. Le tableau 142 complète l'information en situant les uns par rapport aux autres les nombres d'EHDAA des différents codes de difficulté et de handicap en fonction de la progression ou bien de la diminution du pourcentage d'intégration à l'école ordinaire de 2002-2003 à 2005-2006. Les plus fortes hausses du pourcentage d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire apparaissent chez les élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (code 53 : +10,1%), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24 : +8,5%) ou des troubles envahissants du développement (code 50 : +6,4%). Cette augmentation est toutefois beaucoup plus faible pour les EHDAA ayant une déficience motrice légère ou organique (code 33 : +0,6%) et les EDAA sans code (+0,4%).

Comme le révèlent les résultats présentés au tableau 142, le pourcentage d'EHDAA ayant une déficience auditive (code 44) n'a pas augmenté de 2002-2003 à 2005-2006. Il est relativement stable (-0,1%) chez les EHDAA ayant une déficience atypique (code 99) ou une déficience langagière (code 34). Par contre, le pourcentage d'intégration à l'école ordinaire s'est trouvé à

Tableau 140. Nombres et pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA dans les 72 commissions scolaires du Québec en 2005-2006

Codes de difficulté ou de handicap, en ordre décroissant du nombre d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire, dans toutes les commissions scolaires du Québec	Rang obtenu pour les 19 comm. scolaires de l'éch.	Nombre d'EHDAA des 72 comm. scol. du Québec	Nombre d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire au Québec	% d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire au Québec
1) EDAA sans code	1er	126 297	87 090	69,0%
2) Déficience motrice légère ou organique (code 33)	2è	2 810	1 887	67,2%
3) Déficience langagière (code 34)	4è	5 162	1 799	34,9%
4) Troubles envahissants du développement (code 50)	3è	4 141	1 672	40,4%
5) Déficience auditive (code 44)	6è	1 788	1 021	57,1%
6) Troubles graves du comportement et sous entente MELS-MSSS (code 13)	5è	3 340	902	27,0%
7) Troubles relevant de la psychopathologie (code 53)	7è	1 448	559	38,6%
8) Déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)	8è	3 276	509	15,5%
9) Déficience atypique (code 99)	9è	1 063	490	46,1%
10) Déficience motrice grave (code 36)	10è	1 190	398	33,4%
11) Déficience visuelle (code 42)	11è	601	327	54,4%
12) Troubles graves du comportement sans entente MELS-MSSS (code 14)	12è	950	266	28,0%
13) Déficience intellectuelle profonde (code 23)	13è	712	12	1,7%
14) Déficience intellectuelle légère, reconnu handicapé (code 98)		155	9	5,8%
Au total pour les EHDAA qui ont des codes (13 à 99)		26 636	9 851	37,0%
Au total pour tous les EHDAA		152 933	96 941	63,4%



	1998-1999	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
% d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire, en classes spéciales et ordinaires	93,2	93,4	70,3	92,0	93,6	94,0	94,1	94,3

Figure 52. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des pourcentages cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

Tableau 141. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire par catégorie et code de difficulté ou de handicap, dans les commissions scolaires de l'échantillon

Catégories et codes de difficulté ou handicap		1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
DIFFICULTÉS RELATIVES AU COMPORTEMENT Code 13 Troubles graves du comport. (entente MELS-MSSS)	**Nombre d'EHDAA**	1 325	1 315	*1 387*	1 407	1 383	1 574	1 550	1 461
	N d'EHDAA en école ord.	808	809	*799*	844	794	810	835	769
	% d'EHDAA en école ordi.	61,0%	61,5%	*57,6%*	60,0%	57,4%	51,5%	53,9%	52,6%
Code 14 Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS)	**Nombre d'EHDAA**	312	312	*400*	470	457	466	428	383
	N d'EHDAA en école ord.	151	159	*228*	283	278	251	187	178
	% d'EHDAA en école ordi.	48,4%	51,0%	*57,0%*	60,2%	60,8%	53,9%	43,7%	46,5%
DÉFICIENCES INTELLECTUELLES Code 23 Déficience intellectuelle profonde	**Nombre d'EHDAA**	300	300	*295*	315	327	332	344	357
	N d'EHDAA en école ord.	81	75	*74*	71	69	68	65	66
	% d'EHDAA en école ordi.	27,0%	25,0%	*25,1%*	22,5%	21,1%	20,5%	18,9%	18,5%
Code 24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère [1]	**Nombre d'EHDAA**	1 508	1 511	*1 438*	1 515	1 480	1 453	1 448	1 411
	N d'EHDAA en école ord.	821	809	*835*	903	880	893	910	959
	% d'EHDAA en école ordi.	54,4%	53,5%	*58,1%*	59,6%	59,5%	61,5%	62,8%	68,0%
DÉFICIENCE MOTRICE LÉGÈRE OU ORGANIQUE OU DÉF. LANGAGIÈRE Code 33 Déficience motrice légère ou organique [2]	**Nombre d'EHDAA**	645	707	*858*	902	968	1 052	1 149	1 205
	N d'EHDAA en école ord.	595	652	*796*	841	913	986	1 084	1 144
	% d'EHDAA en école ordi.	92,2%	92,2%	*92,8%*	93,2%	94,3%	93,7%	94,3%	94,9%
Code 34 Déficience langagière [3]	**Nombre d'EHDAA**	819	1 017	*1 431*	903	1 315	1 578	1 838	2 023
	N d'EHDAA en école ord.	768	971	*1 370*	893	1 266	1 524	1 773	1 947
	% d'EHDAA en école ordi.	93,8%	95,5%	*95,7%*	98,9%	96,3%	96,6%	96,5%	96,2%

1. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux codes suivants : code 22 Déficience intellectuelle moyenne à sévère; code 75 Déficience intellectuelle moyenne et TCC; code 76 Déficience intellectuelle moyenne et déficience visuelle; code 77 Déficience intellectuelle moyenne et déficience auditive; code 78 Déficience intellectuelle moyenne et déficience physique.
2. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux codes suivants : code 31 Déficience motrice légère; code 35 Déficience organique; code 81 TCC et déficience physique.
3. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond au code 52 Audi-mutité.

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

Tableau 141-SUITE. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire par catégorie et code de difficulté ou handicap, dans les commissions scolaires de l'échantillon

Catégories et codes de difficulté ou de handicap		1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
DÉFICIENCES PHYSIQUES GRAVES	**Nombre d'EHDAA**	534	521	*474*	487	488	482	498	519
	N d'EHDAA en école ord.	308	308	*220*	224	224	214	223	231
Code 36 Déficience motrice grave [4]	**% d'EHDAA en école ordi.**	57,7%	59,1%	*46,4%*	46,0%	45,9%	44,4%	44,8%	44,5%
	Nombre d'EHDAA	264	257	*295*	297	271	282	282	279
Code 42 Déficience visuelle [5]	**N d'EHDAA en école ord.**	181	172	*183*	184	172	182	179	172
	% d'EHDAA en école ordi.	68,6%	66,9%	*62,0%*	62,0%	63,5%	64,5%	63,5%	61,6%
	Nombre d'EHDAA	729	746	*756*	789	810	830	785	792
Code 44 Déficience auditive [6]	**N d'EHDAA en école ord.**	577	605	*603*	620	640	648	626	626
	% d'EHDAA en école ordi.	79,1%	81,1%	*79,8%*	78,6%	79,0%	78,1%	79,7%	79,0%
TROUBLES SÉVÈRES DU DÉVELOPPEMENT	**Nombre d'EHDAA**	358	458	*642*	859	1 085	1 297	1 544	1 867
	N d'EHDAA en école ord.	235	310	*474*	648	856	1 058	1 288	1 593
Code 50 Troubles envahissants du développement [7]	**% d'EHDAA en école ordi.**	65,6%	67,7%	*73,8%*	75,4%	78,9%	81,6%	83,4%	85,3%
	Nombre d'EHDAA	200	215	*289*	321	393	462	548	591
Code 53 Troubles relevant de la psychopathologie [8]	**N d'EHDAA en école ord.**	137	159	*236*	245	308	387	466	523
	% d'EHDAA en école ordi.	68,5%	74,0%	*81,7%*	76,3%	78,4%	83,8%	85,0%	88,5%

4. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 32 Déficience motrice grave; code 74 Déficience intellectuelle légère et déficience physique.
5. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 41 Déficience visuelle; code 72 Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle; code 79 TCC et déficience visuelle; code 82 Déficience visuelle et déficience auditive; code 83 Déficience visuelle et déficience physique.
6. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 43 Déficience auditive; code 73 Déficience intellectuelle légère et déficience auditive; code 80 TCC et déficience auditive; code 84 Déficience auditive et déficience physique.
7. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond au code 51 Autisme.
8. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code portait le titre « Troubles d'ordre psychopathologique ».

***** Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

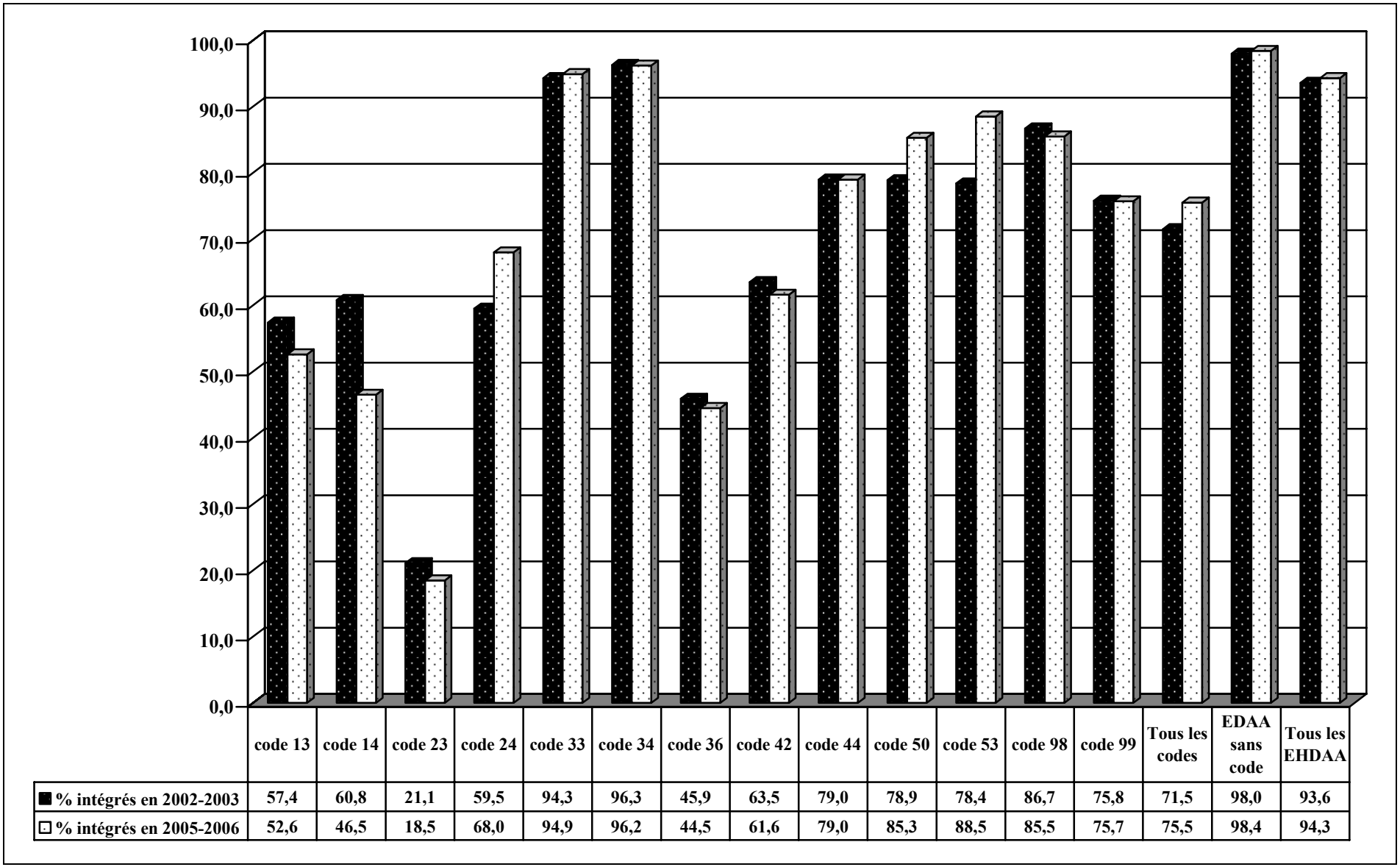
Tableau 141-SUITE. Évolution de 1998-1999 à 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire par catégorie et code de difficulté ou handicap, dans les commissions scolaires de l'échantillon

Catégories et codes de difficulté ou handi.		1998-1999	1999-2000	*2000-2001**	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
AUTRES DÉFICIENCES	**Nombre d'EHDAA**	---	---	*39*	67	75	61	53	62
Code 98 Déficience intellectuelle légère et reconnu handicapé [9]	**N d'EHDAA en école ord.**	---	---	*29*	56	65	52	45	53
	% d'EHDAA en école ordi.	---	---	*74,4%*	83,6%	86,7%	85,2%	84,9%	85,5%
Code 99 Déficience atypique [10]	**Nombre d'EHDAA**	163	180	*204*	208	273	309	374	399
	N d'EHDAA en école ord.	49	80	*138*	142	207	236	295	302
	% d'EHDAA en école ordi.	30,1%	44,4%	*67,6%*	68,3%	75,8%	76,4%	78,9%	75,7%
TOUS LES CODES Codes 13 à 99	**Nombre d'EHDAA**	7 157	7 539	*8 508*	8 540	9 325	10 178	10 841	11 349
	N d'EHDAA en école ord.	4 711	5 109	*5 985*	5 954	6 672	7 309	7 976	8 563
	% d'EHDAA en école ordi.	65,8%	67,8%	*70,3%*	69,7%	71,5%	71,8%	73,6%	75,5%
EDAA AUCUN CODE Élèves à risque[11]	**Nombre d'EHDAA**	43 886	44 321	**	37 189	46 240	51 565	50 681	52 446
	N d'EHDAA en école ord.	42 852	43 341	**	36 128	45 310	50 720	49 901	51 618
	% d'EHDAA en école ordi.	97,6%	97,8%	**	97,1%	98,0%	98,4%	98,5%	98,4%
ENSEMBLE DES EHDAA Total	**Nombre d'EHDAA**	51 043	51 860	*8508*	45 729	55 565	61 743	61 522	63 795
	N d'EHDAA en école ord.	47 563	48 450	*5985*	42 082	51 982	58 029	57 877	60 181
	% d'EHDAA en école ordi.	93,2%	93,4%	*70,3%*	92,0%	93,6%	94,0%	94,1%	94,3%

9. Ce code n'existe pas avant l'année scolaire 2000-2001; reconnu handicapé : au sens de la loi québécoise sur les droits des personnes handicapées
10. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code portait le titre « Autre ».
11. Avant l'année scolaire 2000-2001, ce code correspond aux suivants : code 01 Difficultés légères d'apprentissage; code 02 Difficultés graves d'apprentissage; code 12 Troubles du comportement; code 21 Déficience intellectuelle légère; code 71 Déficience intellectuelle légère et TCC (troubles de la conduite et du comportement).

* Les changements survenus dans les déclarations des clientèles scolaires en 2000-2001 obligent à ne pas tenir compte des résultats pour cette année-là et l'année suivante et ceux des années précédentes ne peuvent pas être comparés à ceux des années subséquentes.

** Aucun élève n'a été classé dans cette catégorie en 2000-2001.



	code 13	code 14	code 23	code 24	code 33	code 34	code 36	code 42	code 44	code 50	code 53	code 98	code 99	Tous les codes	EDAA sans code	Tous les EHDAA
■ % intégrés en 2002-2003	57,4	60,8	21,1	59,5	94,3	96,3	45,9	63,5	79,0	78,9	78,4	86,7	75,8	71,5	98,0	93,6
□ % intégrés en 2005-2006	52,6	46,5	18,5	68,0	94,9	96,2	44,5	61,6	79,0	85,3	88,5	85,5	75,7	75,5	98,4	94,3

Figure 53. Comparaison entre 2002-2003 et 2005-2006 des % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire, par code de difficulté ou de handicap et pour l'ensemble des EHDAA, dans les commissions scolaires de l'échantillon

Tableau 142. Différences entre 2002-2003 et 2005-2006 quant aux pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire, par code de difficulté ou de handicap et pour l'ensemble des EHDAA des commissions scolaires de l'échantillon

Codes de handicap ou de difficulté en ordre décroissant de la progression du % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire	Différence de 2002-2003 à 2005-2006 du % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire
1) Code 53 Troubles relevant de la psychopathologie	+ 10,1%
2) Code 24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère	+ 8,5%
3) Code 50 Troubles envahissants du développement	+ 6,4%
4) Code 33 Déficience motrice légère ou organique	+ 0,6%
5) EDAA sans code	+ 0,4%
6) Code 44 Déficience auditive	0 (pas de changement)
Codes de handicap ou de difficulté où la différence de 2002-2003 à 2005-2006 indique une diminution du % d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire	
Code 99 Déficience atypique et Code 34 Déficience langagière	- 0,1% (relativement stable)
Code 98 Déficience intellectuelle légère et reconnu handicapé	- 1,2%
Code 36 Déficience motrice grave	- 1,4%
Code 42 Déficience visuelle	- 1,9%
Code 23 Déficience intellectuelle profonde	- 2,6%
Code 13 Troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS)	- 4,8%
Code 14 Troubles graves du comportement (sans entente MELS-MSSS)	- 14,3%
Tous les EHDAA	**+ 0,7%**

diminuer de 2002-2003 à 2005-2006 pour les EHDAA ayant une déficience intellectuelle légère et qui sont reconnus handicapés (code 98 : -1,2%), pour ceux qui ont une déficience motrice grave (code 36 : -1,4%), une déficience visuelle (code 42 : -1,9%), une déficience intellectuelle profonde (code 23 : -2,6%), des troubles graves du comportements et qui sont sous entente MELS-MSSS (code 13 : -4,8%) ou sans entente MELS-MSSS (code 14 : -14,3%).

Enfin, les résultats présentés précédemment permettent aussi d'établir parmi les EHDAA des divers codes de difficulté ou handicap, lesquels sont les plus et les moins nombreux dans les écoles ordinaires des commissions scolaires de l'échantillon. Par ordre décroissant de leur nombre en 2005-2006 (au tableau 141), ce sont :

1- d'abord les EDAA sans code, dont 51 618 sont à l'école ordinaire, ce nombre devançant considérablement celui des EHDAA qui ont :
2- une déficience langagière (code 34) : 1 947 à l'école ordinaire;
3- des troubles envahissants du développement (code 50) : 1 593 à l'école ordinaire;
4- une déficience motrice légère ou organique (code 33) : 1 144 à l'école ordinaire;
5- une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24) : 959 à l'école ordinaire;
6- des troubles graves du comportement (entente MELS-MSSS code 13) : 769 à l'école ordinaire;
7- une déficience auditive (code 44) : 626 à l'école ordinaire;
8- des troubles relevant de la psychopathologie (code 53) : 523 à l'école ordinaire;
9- une déficience atypique (code 99) : 302 à l'école ordinaire;
10- une déficience motrice grave (code 36) : 231 à l'école ordinaire;
11- des troubles graves du comportement sans entente MELS-MSSS (code 14) : 178 à l'école ordinaire;
12- une déficience visuelle (code 42) : 172 à l'école ordinaire;
13- une déficience intellectuelle profonde (code 23) : 66 à l'école ordinaire;
14- une déficience intellectuelle légère et reconnus handicapés (code 98) : 53 à l'école ordinaire.

Ces rangs correspondent généralement bien avec ceux indiqués au tableau 143 pour l'ensemble des EHDAA du Québec en 2005-2006 (pour les 72 commissions scolaires), hormis une inversion (6è et 7è rangs). Que ce soit dans les commissions scolaires de l'échantillon ou dans l'ensemble de celles du Québec, les cinq premiers rangs des EHDAA les plus nombreux à être intégrés à l'école ordinaire

Tableau 143. Nombres et pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire (classe ordinaire ou spéciale), par code de difficulté et de handicap et pour l'ensemble des EHDAA du Québec en 2005-2006

Codes de difficulté ou de handicap, en ordre décroissant du nombre d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire, dans toutes les commissions scolaires du Québec	Rang obtenu pour les 19 comm. scolaires de l'éch.	Nombre d'EHDAA des 72 comm. scol. du Québec	Nombre d'EHDAA intégrés en école ordinaire au Québec	% d'EHDAA intégrés en école ordinaire au Québec
1) EDAA sans code	1er	126 297	124 328	98,4%
2) Déficience langagière (code 34)	2è	5 162	4 933	95,6%
3) Troubles envahissants du développement (code 50)	3è	4 141	3 444	83,2%
4) Déficience motrice légère ou organique (code 33)	4è	2 810	2 646	94,2%
5) Déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24)	5è	3 276	2 291	69,9%
6) Déficience auditive (code 44)	7è	1 788	1 553	86,9%
7) Troubles graves du comportement et sous entente MELS-MSSS (code 13)	6è	3 340	1 390	41,6%
8) Troubles relevant de la psychopathologie (code 53)	8è	1 448	1 076	74,3%
9) Déficience atypique (code 99)	9è	1 063	831	78,2%
10) Déficience motrice grave (code 36)	10è	1 190	711	59,7%
11) Troubles graves du comportement sans entente MELS-MSSS (code 14)	11è	950	607	63,9%
12) Déficience visuelle (code 42)	12è	601	429	71,4%
13) Déficience intellectuelle profonde (code 23)	13è	712	214	30,1%
14) Déficience intellectuelle légère, reconnu handicapé (code 98)	14è	155	120	77,4%
Au total pour les EHDAA qui ont des codes (13 à 99)		26 636	20 245	76,0%
Au total pour tous les EHDAA		152 933	144 573	94,5%

en 2005-2006 sont occupés par les EDAA sans code, dont le nombre devance beaucoup celui des EHDAA suivants qui ont une déficience langagière (code 34), puis ceux qui ont des troubles envahissants du développement (code 50), une déficience motrice légère ou organique (code 33) ou une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24).

Indicateur 96) Niveau (taux) de participation des EHDAA en classe

Les résultats reliés à l'indicateur 96 sont basés sur les observations effectuées dans 50 classes d'autant d'écoles primaires, secondaires, primaires-secondaires et spéciales de l'échantillon. Ces observations portaient sur les pratiques pédagogiques en classe, mais aussi sur la participation des EHDAA préalablement ciblés pour l'observation (un par classe). Le détail de la conception et des caractéristiques de l'instrument et des procédés d'observation a été exposé précédemment (chapitre I, section 3.2, le septième instrument)[304].

Le tableau 144 présente les résultats des observations sur le niveau de participation des EHDAA en classe. La moyenne calculée pour chacune des situations ou comportements observés a permis de classer ceux-ci du niveau de participation le plus élevé au plus faible (dernière colonne du tableau 144). La forme de participation la plus répandue et la plus grande (moyenne de 2,32 sur 4) se situe dans la réalisation, par l'EHDAA, des exercices d'application. Les deux formes de participation ensuite les plus répandues et les plus grandes consistent, pour l'EHDAA, à répondre aux questions de l'enseignant-e qui s'adresse à son groupe d'élèves (1,00 sur 4) et à poser des questions à l'enseignant-e (0,82 sur 4).

Ces trois formes les plus courantes et les plus grandes de participation de l'EHDAA sont conséquentes avec les résultats présentés précédemment pour l'indicateur 48. En effet, ceux-ci établissaient que les exercices d'application entourés de questions-réponses constituent la formule pédagogique la plus répandue parmi les classes observées. Les formules pédagogiques moins utilisées ou absentes dans les classes observées ne peuvent évidemment pas entraîner une fréquence

304. Les conditions entourant les observations (procédés, nombre de classes et d'élèves, etc.), ont été décrites à l'indicateur 48, notamment aux tableaux 91 et 92 et dans les commentaires qui les entourent.

Tableau 144. Résultats des observations du niveau de participation des EHDAA en classe

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition (de 0 à 4) de la situation ou du comportement					Moyenne sur 4
	0 non, jamais : Nbre de classes	1 oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes	2 oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes	3 oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes	4 oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes	
1. L'EHDAA observé fait les exercices d'application.	18	1	4	1	26	2,32
2. L'EHDAA observé répond à des questions adressées au groupe par l'enseignant-e.	21	14	11	2	2	1,00
3. L'EHDAA observé pose des questions adressées à l'enseignant-e.	26	13	8	0	3	0,82
4. Pendant une période de lecture de texte, l'EHDAA observé lit.	40	0	2	3	5	0,66
5. Des élèves prennent l'initiative de parler à l'EHDAA observé.	34	9	3	0	4	0,62
6. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé parle des éléments de contenu.	31	12	5	2	0	0,56
7. L'EHDAA observé prend l'initiative de parler à un autre ou aux autres élèves.	40	2	5	1	2	0,46
8. Pendant une période d'audition de CD, de disques, etc., l'EHDAA observé écoute.	44	2	0	1	3	0,34
9. Pendant un enseignement par apprentissage coopératif, l'EHDAA observé reçoit l'enseignement des autres élèves.	44	2	0	2	2	0,32
10. Un élève donne une aide rapprochée à l'EHDAA observé (par ex. : tenir sa main pour faire un geste, lui ouvrir son livre, le soutenir dans un déplacement, etc.)	42	5	1	1	1	0,28
11. Pendant un enseignement par projet, l'EHDAA observé travaille lui aussi au projet.	46	0	2	0	2	0,24
12. Jumelage de l'EHDAA observé avec un autre élève (sans jumelage des autres élèves).	47	0	0	0	3	0,24
13. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé explique son propre cheminement.	40	9	1	0	0	0,22

Tableau 144-SUITE. Résultats des observations du niveau de participation des EHDAA en classe

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition (de 0 à 4) de la situation ou du comportement					Moyenne sur 4
	0 non, jamais : Nbre de classes	1 oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes	2 oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes	3 oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes	4 oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes	
14. L'EHDAA observé manipule les objets expliqués par l'enseignant-e.	46	1	1	0	2	0,22
15. Pendant un enseignement par apprentissage coopératif, l'EHDAA observé enseigne aux autres.	47	1	0	0	2	0,18
16. Pendant une session de visionnement (de vidéos, de photos, etc.), l'EHDAA observé regarde.	48	0	0	0	2	0,16
17. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé prend une initiative.	45	3	2	0	0	0,14
18. Pendant une session d'apprentissage assisté par ordinateur, l'EHDAA observé travaille à l'ordinateur.	48	0	1	0	1	0,12
19. Un résumé ou un retour sur le contenu est effectué par l'EHDAA observé.	46	4	0	0	0	0,08
20. L'EHDAA observé intervient dans les périodes de questions-réponses entre élèves.	47	2	1	0	0	0,08
21. L'EHDAA intervient dans une animation-discussion en grand groupe.	48	1	0	1	0	0,08
22. À la demande de l'enseignant-e, l'EHDAA observé fait un exposé.	47	3	0	0	0	0,06
23. L'EHDAA observé fait une démonstration.	48	1	1	0	0	0,06
24. Pendant un enseignement par modelage, l'enseignant-e adresse personnellement son enseignement à l'EHDAA observé pour que celui-ci imite l'enseignant-e.	49	0	0	1	0	0,06
25. À la demande de l'enseignant-e qui s'adresse spécifiquement à l'EHDAA observé, ce dernier répète ou reformule ce que l'enseignant-e a dit.	48	2	0	0	0	0,04

Tableau 144-SUITE. Résultats des observations du niveau de participation des EHDAA en classe

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition (de 0 à 4) de la situation ou du comportement					Moyenne sur 4
	0 non, jamais : Nbre de classes	1 oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes	2 oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes	3 oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes	4 oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes	
26. L'enseignant-e parle aux autres élèves de l'EHDAA observé (par ex. : explique sa condition).	48	2	0	0	0	0,04
27. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé apporte des suggestions d'activités.	49	0	1	0	0	0,04
28. Pendant un enseignement au moyen d'un jeu éducatif, l'EHDAA participe au jeu.	49	1	0	0	0	0,02
29. Pendant un enseignement par imagerie mentale, l'enseignant-e s'adresse personnellement à l'EHDAA observé.	50	0	0	0	0	0
30. Pendant un enseignement par résolution de problèmes, l'EHDAA observé travaille lui aussi à résoudre le problème.	50	0	0	0	0	0
31. Pendant une période de tutorat individuel entre élèves, l'EHDAA observé encadre un autre élève.	50	0	0	0	0	0

et un niveau élevés de participation des EHDAA dans ces classes. Autrement dit, le niveau de participation, qui se traduit par une moyenne sur 4, dépend du fait que la formule pédagogique soit beaucoup ou moins répandue dans les classes observées. Ce biais peut toutefois être contré de la manière suivante. Parmi les situations ou comportements mentionnés dans le tableau 144, certains sont plus indépendants que les autres de la fréquence des formules pédagogiques utilisées dans les classes observées et ils sont regroupés au tableau 145 (première colonne). Or, comparé à la moyenne obtenue pour la réalisation des exercices d'application (tableau 144, numéro 1 : moyenne 2,32), le niveau de participation le plus élevé pour la première situation indiquée au tableau 145 est très faible selon la moyenne obtenue (numéro 5: moyenne 0,62). La moyenne d'ensemble des 11 situations énumérées dans le tableau 145 est elle aussi très faible, soit 0,25 sur 4 (écart-type 0,3), lorsqu'elle est comparée à celle du niveau de participation des EHDAA aux exercices d'application entourés de questions-réponses (1,06 sur 4 pour l'ensemble des situations 1, 2, 3 et 20 au tableau 144).

De plus, les EHDAA du primaire se distinguent significativement[305] de ceux du secondaire quant à leur participation en classe pour l'ensemble des situations énumérées au tableau 145, les premiers ayant une moyenne plus élevée que les seconds (respectivement 0,30 et 0,20 sur 4). Il n'y a toutefois pas de différence statistiquement significative entre eux quant à leur niveau de participation aux différentes situations énumérées au tableau 144 prises séparément, ni quant aux exercices d'application entourés de questions-réponses (situations 1, 2, 3 et 20 prises ensemble).

Les résultats permettent donc de conclure que les EHDAA participent modérément en classe aux activités regroupant des exercices d'application et des interactions avec leur enseignant-e sous la forme de questions-réponses. En comparaison, leur niveau de participation en classe dans les autres situations paraît très faible.

Indicateur 97) Niveau (taux) de participation des EHDAA aux activités de l'école, incluant les activités du conseil d'établissement et au conseil des élèves

Une partie des résultats reliés à l'indicateur 97 provient des réponses données en entrevue individuelle par les directions d'école de l'échantillon à des questions sur le nombre d'EHDAA qui sont membres de leur conseil d'établissement respectif, ainsi que sur la nature et le niveau de leur

305. Test t à $p<0,05$; p obtenu = 0,03

Tableau 145. Niveau de participation des EHDAA en classe révélé par des situations ou comportements moins dépendants des formules pédagogiques employées par l'enseignant-e

Situation ou comportement observés	Nombre de classes par fréquence et/ou durée d'apparition (de 0 à 4) de la situation ou du comportement					Moyenne sur 4
	0 non, jamais : Nbre de classes	1 oui, mais brièvement une fois : Nbre de classes	2 oui, 2-3 fois brièvement : Nbre de classes	3 oui, 2-3 fois parfois brièvement, parfois longtemps : Nbre de classes	4 oui, plus de 3 fois ou longuement : Nbre de classes	
5. Des élèves prennent l'initiative de parler à l'EHDAA observé.	34	9	3	0	4	0,62
6. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé parle des éléments de contenu.	31	12	5	2	0	0,56
7. L'EHDAA observé prend l'initiative de parler à un autre ou aux autres élèves.	40	2	5	1	2	0,46
10. Un élève donne une aide rapprochée à l'EHDAA observé (par ex. : tenir sa main pour faire un geste, lui ouvrir son livre, le soutenir dans un déplacement, etc.)	42	5	1	1	1	0,28
12. Jumelage de l'EHDAA observé avec un autre élève (sans jumelage des autres élèves).	47	0	0	0	3	0,24
13. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé explique son propre cheminement.	40	9	1	0	0	0,22
17. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé prend une initiative.	45	3	2	0	0	0,14
19. Un résumé ou un retour sur le contenu est effectué par l'EHDAA observé.	46	4	0	0	0	0,08
25. À la demande de l'enseignant-e qui s'adresse spécifiquement à l'EHDAA observé, ce dernier répète ou reformule ce que l'enseignant-e a dit.	48	2	0	0	0	0,04
26. L'enseignant-e parle aux autres élèves de l'EHDAA observé (par ex. : explique sa condition).	48	2	0	0	0	0,04
27. L'enseignant-e lui en offrant l'occasion personnellement, l'EHDAA observé apporte des suggestions d'activités.	49	0	1	0	0	0,04

participation. La plus grande partie des résultats a cependant été produite au moyen des réponses à des questions ouvertes adressées en entrevue individuelle aux 795 élèves de l'échantillon, sur les activités de l'école auxquelles ils ont participé en 2006-2007.

Le conseil d'établissement compte des EHDAA dans deux (2) des 49 écoles dont les directions ont fourni l'information nécessaire; il s'agit d'une école secondaire et d'une école spéciale. Les deux directions d'école ont estimé le degré de participation de ces EHDAA au conseil d'établissement en fonction d'une échelle de réponses allant de 0 : «pratiquement nulle» à 3 : «relativement élevée». Dans les deux cas, la réponse a été 3. Le petit nombre de directions d'école ne permet pas d'affirmer que ce niveau de participation relativement élevé représente celui des EHDAA qui siègent dans l'ensemble des conseils d'établissement. Les résultats permettent, par contre, de conclure que le pourcentage de conseils d'établissement dans lesquels se retrouvent des EHDAA dans l'échantillon d'écoles est faible (soit 4,1%) comparé à celui des conseils d'établissement qui comptent des élèves (50%, selon des résultats présentés au tableau 125 pour l'indicateur 79). Les deux directions d'école ont aussi répondu à des questions sur la nature de la participation des EHDAA à leur conseil d'établissement. Elles ont alors mentionné que ces EHDAA participaient «*activement*» aux discussions : ils y amènent la vision des EHDAA et ce qu'ils vivent, ils suggèrent des sujets de discussion et des propositions, ils défendent leurs idées en se référant à la réalité des EHDAA, en donnant leur point de vue et en soulevant les problèmes vécus par leurs pairs EHDAA.

Sur les 795 élèves de l'échantillon, 768 (dans 49 écoles de 17 commissions scolaires) ont pu répondre en entrevue individuelle à des questions ouvertes sur les activités auxquelles ils ont participé depuis le début de leur année scolaire (2006-2007); 62% d'entre eux étaient des EHDAA et 38%, d'autres élèves. L'analyse de leurs propos a donné lieu aux résultats présentés au tableau 146. Il en ressort que la majorité des EHDAA (60,3%) et des autres élèves interrogés (81,9%) disent participer à au moins une des activités sportives de tous genres organisées par l'école ou à l'école-même et, dans une grande proportion, à au moins une des visites culturelles (46,0% des EHDAA et 40,4% des autres élèves interrogés). Le taux de participation aux autres activités est moindre, comme le montrent les pourcentages d'EHDAA et d'autres élèves aux items III à XII dans le tableau 146. Notons aussi que 10,1% des EHDAA et 5,5% des autres élèves ont mentionné qu'ils ne participaient pas aux activités de l'école (item XIII au tableau 146). Cela signifie aussi que 89,9% des EHDAA et 94,5% des autres élèves interrogés ont participé à au moins une des activités de leur école énumérées dans le tableau 146.

Tableau 146. Participation des EHDAA et des autres élèves aux activités de leurs écoles

Nature de l'activité		EHDAA (n=476)			Autres élèves (n=292)		
		% qui l'ont mentionnée	Nombre d'écoles	Nombre de com. scol.	% qui l'ont mentionnée	Nombre d'écoles	Nombre de com. scol.
I-Activités sportives de l'école *(60,3% des EHDAA; 81,9% des autres élèves)*	1. Faire un sport d'équipe et-ou être dans un club sportif : badminton, baseball, basketball, curling, football, handball, hockey, hockey cosom, rugby soccer, volleyball	24,6%	40	15	35,3%	33	13
	2. Activités hivernales de plein-air: journée de ski alpin ou de ski de fond, classe-neige, glissades, patinage, planche à neige	21,9%	31	15	28,8%	27	14
	4. Sport aquatique : natation	7,1%	13	8	7,5%	8	5
	5. Jeux sportifs : ballon chasseur, jeu du drapeau, trempoline, quilles, etc.	6,5%	17	9	9,6%	17	10
	6. Sports variés : escalade, équitation, judo, olympiades et tournois, musculation, rafting, tennis, vélo de montagne, pèche, randonnée, etc.	2,9%	10	8	6,9%	14	7
	7. Activités sportives sans précision	3,8%	6	3	5,1%	4	1
II-Visites culturelles organisées par l'école *(46,0% des EHDAA ; 40,4% des autres élèves)*	1. Sortie au théâtre	36,8%	36	13	31,2%	21	11
	2. Visite de musées	8,2%	20	9	8,6%	15	8
	3. Sortie à la bibliothèque municipale	4,2%	10	7	2,7%	5	4
	4. Visite d'expositions culturelles : salon des arts, du livre, etc.	3,6%	2	2	2,1%	4	3
III-Prestations artistiques à l'école *(21,4% des EHDAA et 39,1% des autres élèves)*	1. Arts de la scène et expression corporelle : jouer dans un spectacle, dans une pièce de théâtre, dans du «*théâtre dansé*», faire de l'improvisation, etc.	18,1%	30	15	33,9%	33	15
	2. Musique : jouer d'un instrument, faire partie d'un groupe de musiciens, faire des spectacles de musique, etc.	3,8%	9	5	3,4%	5	5
	3. Chorale : faire partie d'une chorale, chanter devant l'école, les parents, etc.	1,3%	6	4	1,7%	3	2

Tableau 146-SUITE. Participation des EHDAA et des autres élèves aux activités de leurs écoles

Nature de l'activité		EHDAA (n=476)			Autres élèves (n=292)		
		% qui l'ont mentionnée	Nombre d'écoles	Nombre de com. scol.	% qui l'ont mentionnée	Nombre d'écoles	Nombre de com. scol.
IV- Sorties en groupe organisées par l'école *(27,5% des EHDAA ; 20,9% des autres élèves)*	1. Sorties récréatives : aller au parc, pique-nique, parc d'attractions, cabane à sucre, cueillette de pommes, exposition agricole, visite d'une ferme, cinéma, plage, etc.	18,1%	21	10	14,4%	21	11
	2. Sorties dans le milieu environnant : centre-ville, quartier, port, place historique, etc.	6,1%	10	7	4,5%	7	7
	3. Visites de lieux d'intérêt: plateau de travail, studio de télévision, église, usine, etc.	3,4%	7	7	2,1%	3	3
V- Bénévolat à l'école ou organisé par l'école *(15,1% des EHDAA ; 13,0% des autres élèves)*	1. Aide à des activités de l'école : pour préparer la salle avant un spectacle, placer les chaises, décorer l'école pour une fête, etc.	11,8%	23	11	14,7%	15	10
	2. Levée de fonds pour l'école : vente de produits pour le financement d'activités	2,7%	4	4	2,4%	3	3
	3. Entraide pédagogique : aide aux autres élèves pour effectuer les travaux scolaires, les devoirs, etc.	0,4%	1	1	2,1%	3	3
	4. Faire de la médiation dans la cour d'école	0,2%	1	1	2,1%	3	3
	5. Chanter dans un centre d'accueil : chanter en groupe dans un centre pour personnes âgées à plusieurs reprises durant l'année	0,2%	1	1	0	---	---
	6. Brigadier scolaire	0,2%	1	1	0	---	---
VI- Sorties éducatives scientifiques: *(14,9% des EHDAA ; 10,5% des autres élèves)*	Diverses sorties éducatives reliées à la protection de l'environnement, expo-sciences, visite de sites scientifiques, etc.	14,9%	23	11	17,1%	23	12
VII-Participation aux fêtes de l'école : *(14,9% des EHDAA ; 20,6% des autres élèves)*	Différentes fêtes : carnaval de l'école, bal de fin d'année, Halloween, Noël, etc.	14,7%	24	13	20,2%	24	10

Tableau 146-SUITE. Participation des EHDAA et des autres élèves aux activités de leurs écoles

Nature de l'activité		EHDAA (n=476)			Autres élèves (n=292)		
		% qui l'ont mentionnée	Nombre d'écoles	Nombre de com. scol.	% qui l'ont mentionnée	Nombre d'écoles	Nombre de com. scol.
VIII- Voyages organisés par l'école : *(6,3% des EHDAA ; 7,2% des autres élèves)*	1. Ailleurs au Québec: 1-2 jours dans une grande ville	4,2%	10	7	3,4%	6	6
	2. Aux Etats-Unis : une semaine dans une grande ville américaine	1,3%	5	5	3,8%	6	5
	3. Au Canada, à l'extérieur du Québec : 2 à 4 jours dans une grande ville canadienne hors-Québec	0,8%	2	2	2,4%	3	3
IX-Jeux organisés par l'école : *(5,9% des EHDAA ; 3,4% des autres élèves)*	Sans précision	5,9%	18	13	3,4%	6	4
X- Séjour dans un camp : *(4,4% des EHDAA ; 4,8% des autres élèves)*	1. Avec la classe ou d'autres classes : séjour de plusieurs jours dans un camp sportif, dans la nature, canot-camping, semaine verte, camp de leadership, etc.	3,4%	7	6	4,8%	8	6
	2. Séjour dans un camp d'été : camp-école visant la socialisation	1,1%	1	1	0	---	---
XI-Participation à des comités de l'école : *(2,1% des EHDAA ; 6,5% des autres élèves)*	1. Membre du conseil étudiant	1,5%	5	5	2,1%	7	6
	2. Membre d'un comité d'organisation : activités pour l'école, bal ou photo des finissants, échanges étudiants avec un autre pays, loisir, etc.	0,4%	2	2	2,7%	7	5
	3. Membre du conseil des élèves de la classe	0,2%	1	1	0,3%	1	1
XII- Activités pendant les pauses-repas : *(2,9% des EHDAA ; 1,4% des autres élèves)*	1. Atelier d'artisanat : confection de bijoux, céramique, bricolage, tricot, dessin, travail du bois, etc.	1,9%	6	5	0	---	---
	2. Jeu d'échecs	1,1%	3	2	1,4%	3	3
XIII-Ne participent pas : *(10,1% des EHDAA ; 5,5% des autres élèves)*	Motifs : pas d'intérêt, activités annulées par l'école à cause des «*mauvais comportements des élèves*», horaires ne conviennent pas, pas d'argent pour l'activité, etc.	10,1%	21	12	5,5%	13	10

Indicateur 98) Apprentissages spécifiques reliés à l'autonomie, effectués par certains élèves handicapés et montrant un accroissement de cette autonomie (ou une diminution du besoin d'accompagnement)

Les enseignants-es (n=97) ont fourni l'information nécessaire à la production des résultats pour l'indicateur 98 sur les apprentissages reliés à l'autonomie des élèves handicapés. Ils ont d'abord indiqué les nombres d'élèves handicapés auprès de qui ils travaillent, puis le nombre de ceux qui ont reçu un accompagnement autre que pédagogique depuis le début de l'année scolaire (2006-2007), le niveau d'autonomie acquis entre-temps par ces élèves et la diminution qui a pu s'ensuivre dans l'accompagnement. Les enseignants-es ont aussi répondu à des questions ouvertes sur la nature des apprentissages qui, selon eux, ont permis d'accroître l'autonomie des élèves handicapés, ainsi que sur les moyens employés pour les susciter, et il en sera question plus loin.

Dans le tableau 147, la proportion d'enseignants-es travaillant auprès d'élèves handicapés est établie à 26,8%. Il y a des relations statistiquement significatives entre le type d'école (primaire, secondaire, primaire-secondaire et spéciale) et le nombre d'élèves handicapés auprès de qui les enseignants-es travaillent[306]. Toutes proportions gardées, davantage d'enseignants-es des écoles spéciales, que ceux des autres types d'école, travaillent auprès d'élèves handicapés, comme il fallait s'y attendre; et davantage d'enseignants-es d'écoles primaires-secondaires, que ceux des écoles primaires ou secondaires, travaillent auprès de ces élèves.

Aux dires des enseignants-es travaillant auprès d'élèves handicapés, la majorité de ces derniers (60,5%) est devenue plus autonome au fil de l'année scolaire; ce pourcentage correspond à une moyenne de trois élèves handicapés par enseignant-e concerné (tableau 147, moyenne par enseignant-e : 2,8). Parmi les 72 élèves handicapés dont l'autonomie s'est accrue, celle-ci a augmenté un peu pour 15 d'entre eux (20,8%), moyennement pour 17 d'entre eux (23,6%) et beaucoup pour 40 d'entre eux (55,6%), selon leurs enseignants-es; les pourcentages présentés à cet effet au tableau 147 ont été calculés par rapport au total d'élèves handicapés pris en considération, soit 119. Parmi ces derniers, 85,7% bénéficiaient d'un accompagnement autre que pédagogique en 2006-2007 et, selon leurs enseignants-es, cet accompagnement a diminué pour certains élèves dont

306. Test de chi carré à $p<0,05$, entre la fréquence de «oui» et «non» à une question qui demandait aux enseignants-es s'ils travaillaient auprès d'élèves handicapés et celle du nombre d'enseignants-es par type d'école; chi deux obtenu : 16,7, à 3 d.l. et p=0,001

Tableau 147. Développement de l'autonomie des élèves handicapés

		Enseignant-es qui ont répondu (n=97)		Élèves handicapés (n=119)		Moyenne d'élèves handicapés par enseignant-e concerné
		Nombre concernés	%	Nombre	%	
1. Enseignant-es qui disent travailler auprès d'élèves handicapés		26	26,8%	---	---	---
2. Élèves handicapés auprès de qui les enseignants-es disent travailler.		24*	24,7%	119	100%	5,0
3. Élèves handicapés qui ont reçu un accompagnement particulier autre que pédagogique depuis le début de 2006-2007.		26	26,8%	102	85,7%	3,9
4. Parmi ceux qui ont eu cet accompagnement (numéro 2), élèves handicapés qui ont acquis plus d'autonomie, selon l'enseignant-e.	**Un peu**	8	8,3%	15	12,6%	1,9
	Moyennement	11	11,3%	17	14,3%	1,6
	Beaucoup	7	7,2%	40	39,2%	5,7
	Au total	26	26,8%	72	60,5%	2,8
5. Parmi ceux qui ont eu cet accompagnement (numéro 2), élèves handicapés pour qui cet accompagnement a diminué depuis le début de 2006-2007 grâce aux apprentissages qu'ils ont faits pour développer leur autonomie, selon l'enseignant-e.		26	26,8%	16	13,5%	0,6

***** Deux enseignants-es qui n'ont pas répondu à la question spécifique à ce sujet ont quand même fourni les informations nécessaires sur les autres sujets abordés ici.

l'autonomie s'est accrue. C'est le cas de 16 des 72 élèves dont l'autonomie a augmenté (22,2%), ce qui représente 13,5% des élèves handicapés pris en considération (tableau 147).

Selon les résultats produits par des analyses supplémentaires, il n'y a pas de différence statistiquement significative[307] entre le primaire et le secondaire quant au nombre d'élèves handicapés auprès de qui les enseignants-es travaillent (numéro 2 au tableau 147) ou qui ont reçu un accompagnement (numéro 3) ou sont devenus plus autonomes (numéro 4), et quant au nombre d'élèves handicapés dont l'accompagnement a diminué depuis le début de l'année scolaire (numéro 5). Toutefois, les écoles spéciales se distinguent significativement[308] des écoles primaires et des écoles secondaires. Les écoles spéciales comptent plus d'élèves handicapés par enseignant-e que les écoles primaires (numéro 2 au tableau 147), plus d'élèves handicapés qui bénéficient d'un accompagnement autre que pédagogique (numéro 3) et qui ont acquis de l'autonomie (numéro 4) dont l'accroissement est considérable (numéro 4, «beaucoup»). Les écoles spéciales ont plus d'élèves handicapés bénéficiant d'un accompagnement que ce n'est le cas dans les écoles secondaires (numéro 3), et plus d'élèves qui ont beaucoup développé leur autonomie (numéro 4, «beaucoup») et dont l'accompagnement à diminué en conséquence (numéro 5).

Parmi les enseignants-es de l'échantillon qui travaillent auprès des élèves handicapés, 20 ont fourni de l'information sur la nature des apprentissages effectués par ces élèves pour développer leur autonomie, ainsi que sur les moyens utilisés pour les susciter. Évidemment, ces apprentissages et les moyens de les favoriser varient selon le type de handicap de l'élève, ce qui explique la variété des apprentissages énumérés au tableau 148.

L'analyse des propos des enseignants-es concernés a en effet permis de dégager six catégories d'apprentissages. Par ordre décroissant de répondants qui les ont évoquées, ce sont des apprentissages moteurs et physiologiques, reliés à la vie quotienne, cognitifs, de la communication et du langage, sociaux ou socio-affectifs et liés à des attitudes et des habiletés préparatoires au marché du travail. Ces catégories d'apprentissages ainsi que les moyens pour les susciter selon les enseignants-es, sont détaillés dans le tableau 148.

307. Test t, à $p<0,05$
308. Test t à $p<0,05$; les p obtenus vont de 0,000 à 0,03.

Tableau 148. Apprentissages ayant favorisé le développement de l'autonomie des élèves handicapés et moyens de les susciter, selon leurs enseignants-es

Nature des apprentissages		Moyens de les susciter	Nombre d'enseign. qui l'ont mentionné	Nombre d'écoles de ces enseign.	Nombre de com. scolaires de ces enseig.
1. Apprentissages moteurs et physiologiques	Motricité globale et fine, par ex. : se vêtir; posture physique, mouvement, contrôle des sphincters, hygiène; manipulation de matériel et d'appareils adaptés, etc.	- Avec l'enseignant-e : par répétitions, par étapes, par l'aide individuelle et en diminuant cette aide progressivement en fonction du niveau d'autonomie développé; par des adaptations du matériel scolaire, par l'aménagement de l'espace ou de la disposition du local de classe et des vestiaires; par des pictogrammes représentant des séquences d'actions et par l'aide rapprochée (par ex. : pour se vêtir, pour utiliser certains appareils comme une visionneuse ou un appareil pour malentendant, etc.); - au domicile : collaboration des parents; - suivis effectués par un-e TES.	11	8	7
2. Apprentissages de la vie quotidienne	Faire la cuisine ou l'entretien de son environnement, prendre des responsabilités (par ex. : distribuer des documents); se donner une méthode de travail et s'organiser (par ex. : se rendre seul à sa classe, faire ce qu'il y a à faire, etc.); s'orienter pour se déplacer dans l'école ou la cour d'école (pour les élèves ayant une déficience visuelle); respecter une routine (pour des élèves ayant certains troubles envahissants du développement)	- En classe avec l'enseignant-e : collaboration avec d'autres intervenants-es pour des ateliers, des tâches pratiques; application et suivi des objectifs du plan d'intervention; explications par l'enseignant-e; - suivis effectués par un-e PNE (par ex. : ergothérapeute) ou accompagnement par un-e autre non-enseignant-e (par ex. : TES, préposé-e); - parrainage par des élèves plus autonomes; - au domicile : collaboration des parents.	9	8	7
3. Apprentissages cognitifs	Mathématiques, français, lecture et autres	- Rencontres avec un-e PNE; par ex. : avec un-e orthopédagogue une fois par semaine; - en classe avec l'enseignant-e : soutien individualisé (par ex. : association avec des images) et adaptations de matériel didactique.	8	7	7

Tableau 148-SUITE. Apprentissages ayant favorisé le développement de l'autonomie des élèves handicapés et moyens de les susciter, selon leurs enseignants-es

Nature des apprentissages		Moyens de les susciter	Nombre d'enseign. qui l'ont mentionné	Nombre d'écoles de ces enseign.	Nombre de com. scolaires de ces enseig.
4. Apprentissages de la communication et du langage	Communication orale ou gestuelle, développement des sons et de la voix; apprentissage de concepts du niveau du préscolaire ou formulation de phrases, d'un désir, etc.	- En classe avec l'enseignant-e : stimulation LSQ (par ex. : comment nommer les choses), collaboration avec d'autres intervenants-es; - au domicile : collaboration des parents; - suivis effectués par un-e PNE (par ex.: TES, orthophoniste).	4	4	4
5. Apprentissages sociaux et socio-affectifs	Savoir ce qui est acceptable ou non, reconnaître et respecter les limites; savoir gérer les conflits; connaissance de soi; savoir comment fonctionner à l'école, en connaître et en respecter les règles; etc.	- En classe et suivi par l'enseignant-e : retours et discussion pour trouver des moyens et stratégies; dessins et activités sur la connaissance de soi; explications et suivis par l'enseignant-e; - au domicile : collaboration des parents; - suivis par un-e TES ou autres.	4	4	4
6. Apprentissages pour la préparation au marché du travail	Créativité, solidarité, responsabilité, autonomie, confiance, esprit d'équipe, leadership, persévérance, sens de l'organisation, débrouillardise, etc.	- En classe avec l'enseignant-e : collaboration avec d'autres intervenants-es et entre l'équipe-cycle; activités reliées au marché du travail, stage à l'interne; donner des responsabilités à l'élève, faire le suivi du plan d'intervention; - parrainage par des élèves plus autonomes; - suivi par des TES ou autres non enseignants-es.	3	3	3

Indicateur 99) Diminution (de 1998 à 2005) du % d'absentéisme des élèves réguliers

Les résultats reliés à l'indicateur 99 sont basés sur les nombres de jours d'absence et d'élèves différents absents compilés par les directions d'école de l'échantillon pour leur école respective. Cette information a été obtenue au moyen d'un questionnaire à réponses écrites qui leur a été transmis avant notre séjour sur les lieux. Environ 20% des directions d'école ont pu réunir en tout ou en partie les données nécessaires, les autres expliquant ne pas avoir accès aux informations ou manquant de disponibilité ou de ressources pour le faire. Les résultats présentés sur l'absentéisme sont donc basés sur les indications fournies pour les élèves réguliers de 11 écoles (sur 47 écoles de l'échantillon), alors que les informations sur l'absentéisme des EHDAA ont été données pour 13 écoles (sur 54 dans l'échantillon), des écoles spéciales s'ajoutant aux précédentes. Ces données ne permettent pas de calculer les pourcentages annoncés dans l'indicateur, mais elles ont pu servir à établir des moyennes par école d'élèves absents et de jours d'absence pour les EHDAA et les autres élèves de 1999-2000 à 2005-2006. Les résultats permettent ainsi de dégager des tendances pour décrire l'évolution de l'absentéisme dans le temps, tel que le demande l'indicateur 99.

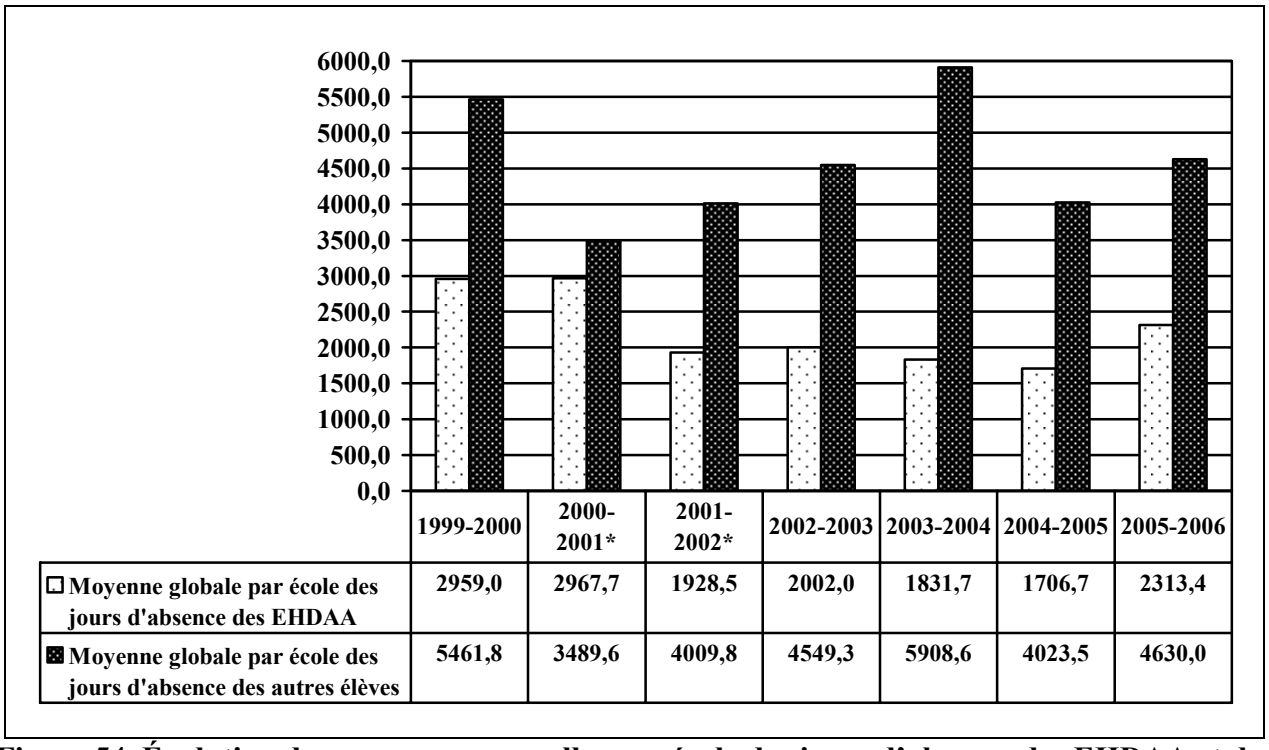
Les résultats sont présentés au tableau 149 par ordre d'enseignement et par année scolaire. L'évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des moyennes globales par école du nombre de jours d'absence est illustrée à la figure 54 et celle des nombres d'élèves absents pendant cette période, à la figure 55. Les résultats antérieurs à 2002-2003 ne peuvent pas être pris en considération pour les EHDAA, compte tenu de la redéfinition, en 2000-2001, des catégories et des codes de difficulté ou de handicap et de ses répercussions en 2001-2002.

Les résultats présentés aux figures 54 et 55 mettent toutefois en évidence la diminution de la moyenne globale des jours d'absence des EHDAA de 2002-2003 à 2004-2005, pendant que le nombre d'EHDAA absents était en progression. Le nombre de jours d'absence des EHDAA a ensuite augmenté en 2005-2006 alors que le nombre d'EHDAA absents diminuait. L'évolution des jours d'absence pour les autres élèves est en dents de scie de 1999-2000 à 2005-2006 (figure 54). Leur moyenne globale de jours d'absence diminue en 2000-2001; c'est l'année où certaines catégories d'EHDAA ont été abolies et les élèves de ces catégories se retrouvent ensuite parmi les autres dits «réguliers».

Tableau 149. Évolution de 1999-2000 à 2005-2006 des absences des EHDAA et des autres élèves dans des écoles de l'échantillon, par ordre d'enseignement et pour l'ensemble

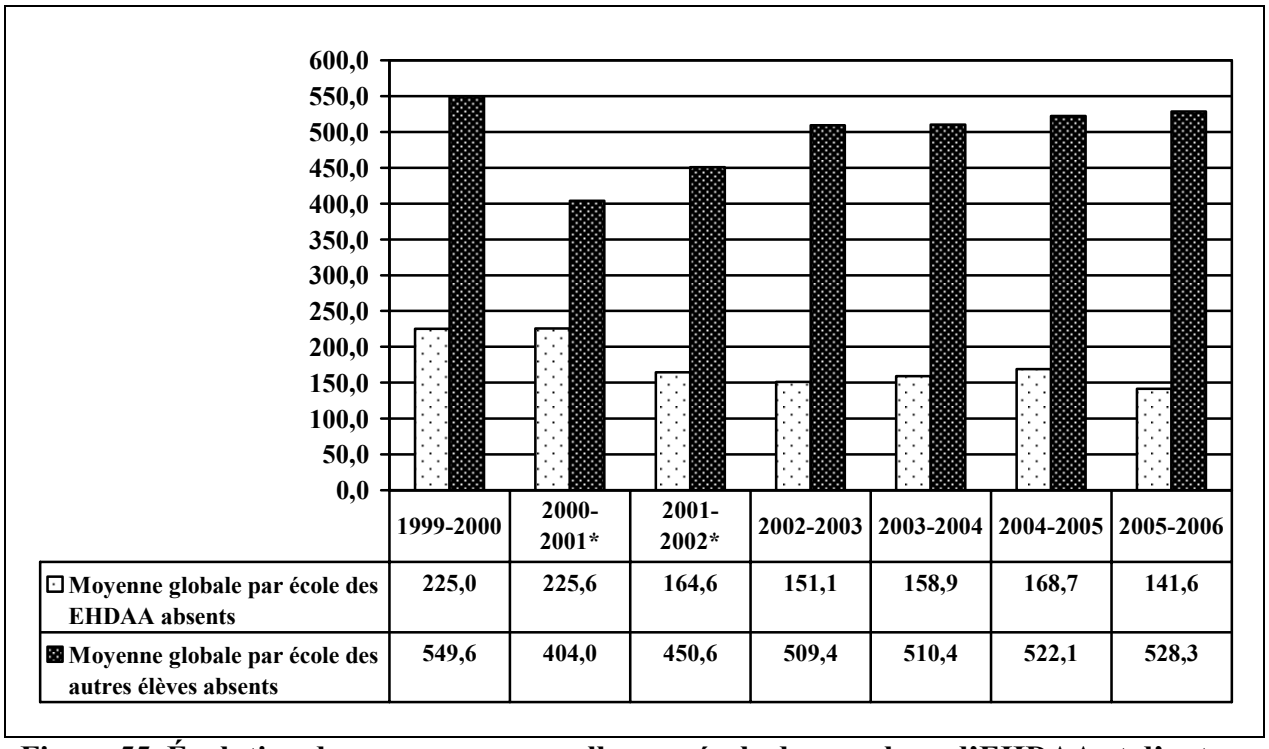
			1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
EHDAA	Pré-scol.	Moyenne par école d'élèves absents	4,5 (2)*	3,5 (2)	10,0 (2)	7,0 (2)	4,5 (2)	6,5 (2)	4,7 (3)
		Moyenne de jours d'absence par école	*158,5 (1)*	*134,5 (1)*	*155,0 (1)*	*138,0 (1)*	*278,0 (1)*	*340,0 (1)*	183,0 (2)
	Prim.	Moyenne par école d'élèves absents	35,3 (3)	47,3 (3)	39,5 (4)	35,8 (5)	43,0 (5)	49,4 (5)	35,9 (7)
		Moyenne de jours d'absence par école	474,8 (2)	617,8 (2)	463,7 (3)	573,0 (4)	370,1 (4)	515,8 (4)	305,5 (6)
	Secon.	Moyenne par école d'élèves absents	371,0 (3)	368,7 (3)	275,8 (4)	257,2 (5)	268,4 (5)	237,7 (6)	244,8 (6)
		Moyenne de jours d'absence par école	3 963,2 (3)	3 980,8 (3)	2 826,1 (4)	2 967,8 (5)	2 905,4 (5)	2 240,1 (6)	3 827,8 (6)
	Moyenne globale par école du nombre d'élèves absents		225,0 (5)	225,6 (5)	164,6 (7)	151,1 (9)	158,9 (9)	168,7 (9)	141,6 (11)
	Moyenne globale par école de jours d'absence		2 959,0 (4)	2 967,7 (4)	1 928,5 (6)	2 002,0 (8)	1 831,7 (8)	1 706,7 (8)	2 313,4 (10)
Autres élèves	Pré-scol.	Moyenne par école d'élèves absents	*57,0 (1)*	43,0 (2)	49,0 (2)	55,3 (3)	59,0 (3)	58,7 (3)	56,3 (3)
		Moyenne de jours d'absence par école	---	*25,5 (1)*	*60,5 (1)*	388,0 (2)	254,5 (2)	331,5 (2)	200,8 (2)
	Prim.	Moyenne par école d'élèves absents	350,0 (2)	333,0 (3)	259,3 (4)	322,2 (6)	310,0 (6)	317,8 (6)	316,2 (3)
		Moyenne de jours d'absence par école	*751,5 (1)*	1 171,3 (2)	850,2 (3)	1 565,0 (5)	1 526,2 (5)	1 737,7 (5)	1 632,1 (5)
	Secon.	Moyenne par école d'élèves absents	817,0 (2)	785,0 (2)	761,0 (3)	875,5 (4)	890,3 (4)	914,5 (4)	941,3 (4)
		Moyenne de jours d'absence par école	7 817,0 (2)	7 540,0 (2)	7 166,1 (3)	8 360,9 (4)	11 495,2 (4)	6 978,1 (4)	8 567,3 (4)
	Moyenne globale par école du nombre d'élèves absents		549,6 (4)	404,0 (6)	450,6 (7)	509,4 (10)	510,4 (10)	522,1 (10)	528,3 (10)
	Moyenne globale par école de jours d'absence		5 461,8 (3)	3 489,6 (5)	4 009,8 (6)	4 549,3 (9)	5 908,6 (9)	4 023,5 (9)	4 630,0 (9)

***** Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'écoles qui ont fourni les données (*en italique lorsqu'il n'y a qu'une école*).



	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Moyenne globale par école des jours d'absence des EHDAA	2959,0	2967,7	1928,5	2002,0	1831,7	1706,7	2313,4
Moyenne globale par école des jours d'absence des autres élèves	5461,8	3489,6	4009,8	4549,3	5908,6	4023,5	4630,0

Figure 54. Évolution des moyennes annuelles par école des jours d'absence des EHDAA et des autres élèves de 1999-2000 à 2005-2006, dans une partie des écoles de l'échantillon



	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Moyenne globale par école des EHDAA absents	225,0	225,6	164,6	151,1	158,9	168,7	141,6
Moyenne globale par école des autres élèves absents	549,6	404,0	450,6	509,4	510,4	522,1	528,3

Figure 55. Évolution des moyennes annuelles par école des nombres d'EHDAA et d'autres élèves absents, pour 1999-2000 à 2005-2006, dans une partie des écoles de l'échantillon

***** Pour interpréter correctement ces résultats, il faut tenir compte des changements survenus en 2000-2001 dans la définition des catégories d'EHDAA.

Cette situation était sans doute stabilisée en 2002-2003 et à compter de cette année-là, la moyenne de jours d'absence des élèves réguliers fluctue : elle s'accroît en 2003-2004 pour ensuite diminuer en 2004-2005 et augmenter en 2005-2006 (figure 54). Pendant ce temps, la moyenne globale du nombre d'élèves réguliers absents progresse de 2002-2003 à 2005-2006 (figure 55). L'évolution de l'absentéisme des élèves dits «réguliers» va donc dans le sens contraire de celle évoquée par l'indicateur 99.

Indicateur 100) Diminution (1998 à 2005) du % des expulsions-suspensions d'élèves réguliers

Les résultats pour l'indicateur 100 portent sur l'évolution des pourcentages d'expulsions et de suspensions d'élèves. D'une part, la suspension d'un élève se fait au niveau de l'école, tandis que la démarche à effectuer pour prononcer une expulsion implique la commission scolaire; celle-ci reçoit la recommandation acheminée par l'école et soumet le cas au conseil des commissaires qui prend alors la décision. Par conséquent, une partie des données requises pour constituer les résultats demandés par l'indicateur 100 provient de l'information écrite fournie par les commissions scolaires en 2004 sur les expulsions d'élèves et l'autre partie, des données sur les suspensions obtenues des directions des écoles de l'échantillon en 2007. D'autre part, les nombres d'élèves expulsés et suspendus sont trop petits pour se prêter à des calculs de pourcentages. Aussi, l'évolution des expulsions et suspensions a-t-elle été déterminée par des moyennes annuelles au lieu de pourcentages.

En 2004, les représentants des commissions scolaires de l'échantillon ont répondu par écrit à des questions sur les nombres d'expulsions d'élèves de 1998-1999 à 2002-2003. Ces informations ont été données par 16 des 19 commissions scolaires, mais celles fournies par l'une d'elles étant incomplètes, les résultats ont donc été produits pour 15 commissions scolaires (tableau 150 et figure 56), dont cinq (5) ne comptaient aucun élève expulsé pour la période mentionnée. Pour la période allant de 1998-1999 à 2000-2001, la moyenne d'expulsions d'élèves par commission scolaire a augmenté chez les EHDAA et chez les autres élèves. En 2000-2001, les changements apportés à la définition de certaines catégories d'EHDAA ont fait en sorte que des élèves auparavant considérés EHDAA se sont ensuite retrouvés parmi les autres élèves. Cette situation s'est probablement stabilisée en 2002-2003. Il est donc préférable de se référer aux moyennes d'ensemble (EHDAA et

Tableau 150. Évolution des expulsions d'élèves dans les commissions scolaires de l'échantillon, de 1998-1999 à 2002-2003

		Moyenne par commission scolaire (n=15) des nombres d'expulsions d'élèves				
		1998-1999	1999-2000	2000-2001*	2001-2002*	2002-2003
EHDAA	Primaire	0,1	0,8	0,3	0,1	0,1
	Secondaire	0,9	8,2	2,7	2,5	1,9
	Moyenne globale	1,1	3,5	3,0	2,5	1,9
Autres élèves	Primaire	0,6	2,0	1,5	1,3	1,1
	Secondaire	6,4	7,0	10,8	9,9	10,6
	Moyenne globale	7,0	9,0	12,3	11,2	11,7
EHDAA et autres élèves		8,1	12,5	15,3	13,7	13,6

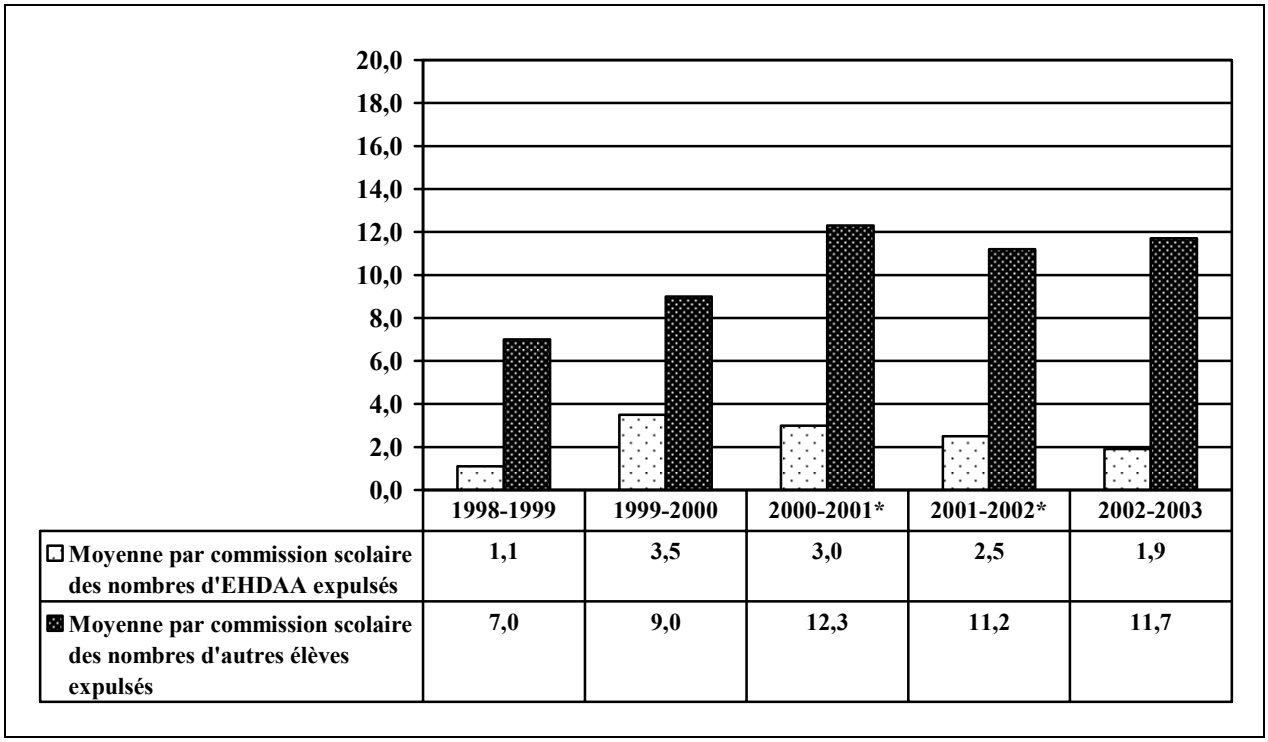


Figure 56. Évolution de 1998-1999 à 2002-2003, des moyennes par commission scolaire des nombres d'expulsions d'EHDAA et des autres élèves

***** Pour interpréter correctement ces résultats, il faut tenir compte des changements survenus en 2000-2001 dans la définition des catégories d'EHDAA.

autres élèves) pour voir l'évolution des expulsions d'élèves de 1998-1999 à 2002-2003. Ces résultats sont présentés à la figure 57. Celle-ci permet de constater une progression des expulsions d'élèves de 1998-1999 à 2000-2001 suivie d'une diminution en 2001-2002 et d'une stabilisation en 2002-2003. Les expulsions d'élèves (EHDAA et autres élèves ensemble ou autres élèves seulement) n'évoluent donc pas dans le même sens que la diminution évoquée par l'indicateur 100 pour les élèves dits «réguliers».

2.2 Les résultats sur la réussite au plan de la socialisation mis en parallèle avec le texte de la Politique

Le domaine de la réussite au plan de la socialisation se situe dans le champ des résultats pour l'élève et pour le système (cf. figure 1). Six indicateurs ont été utilisés pour produire les résultats à cet égard dont quatre sont évoqués dans le texte de la *Politique de l'adaptation scolaire*, à savoir : l'évolution dans le temps de l'intégration des EHDAA à la classe et à l'école ordinaires (indicateur 95), la participation des EHDAA en classe et aux activités de l'école (indicateurs 96 et 97) et le développement de l'autonomie des élèves handicapés (indicateur 98). Les résultats obtenus pour ces indicateurs sont comparés ci-dessous à tour de rôle avec les extraits pertinents de la *Politique*.

i) L'évolution de l'intégration des EHDAA

Plusieurs passages du texte de la *Politique* font référence à l'intégration des EHDAA à l'école et à la classe ordinaires. L'analyse de contenu de la *Politique* a permis d'identifier les suivants.

Dans l'«Exposé de la situation» :

Les données de base les plus connues (...) utilisées par le Ministère ou par des partenaires (...) [dont] *l'information sur l'intégration dans les écoles et des classes ordinaires* p. 3 (cf. Annexe 2, #2)

Un aspect important de la situation des EHDAA porte sur leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires. En effet, cet aspect de la situation des élèves a certainement constitué l'enjeu majeur des revendications des organismes représentant ces élèves au cours des dernières années (...) la grande majorité des élèves sont intégrés à l'école ordinaire et (...) cette situation est en progression pour la plupart des EHDAA.
Les taux d'intégration en classe ordinaire (...) ont augmenté de façon importante pour sept des dix catégories d'élèves présentées. Il est à noter que certains pourcentages d'intégration d'élèves en difficulté (difficulté grave d'apprentissage et trouble du comportement) demeurent faibles même s'ils sont en progression.
Par ailleurs, on observe un écart important entre les taux d'intégration des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire et ceux du secondaire, et ce, pour toutes les catégories EHDAA. p. 4 (cf. Annexe 2, #11)

Suite à la page suivante

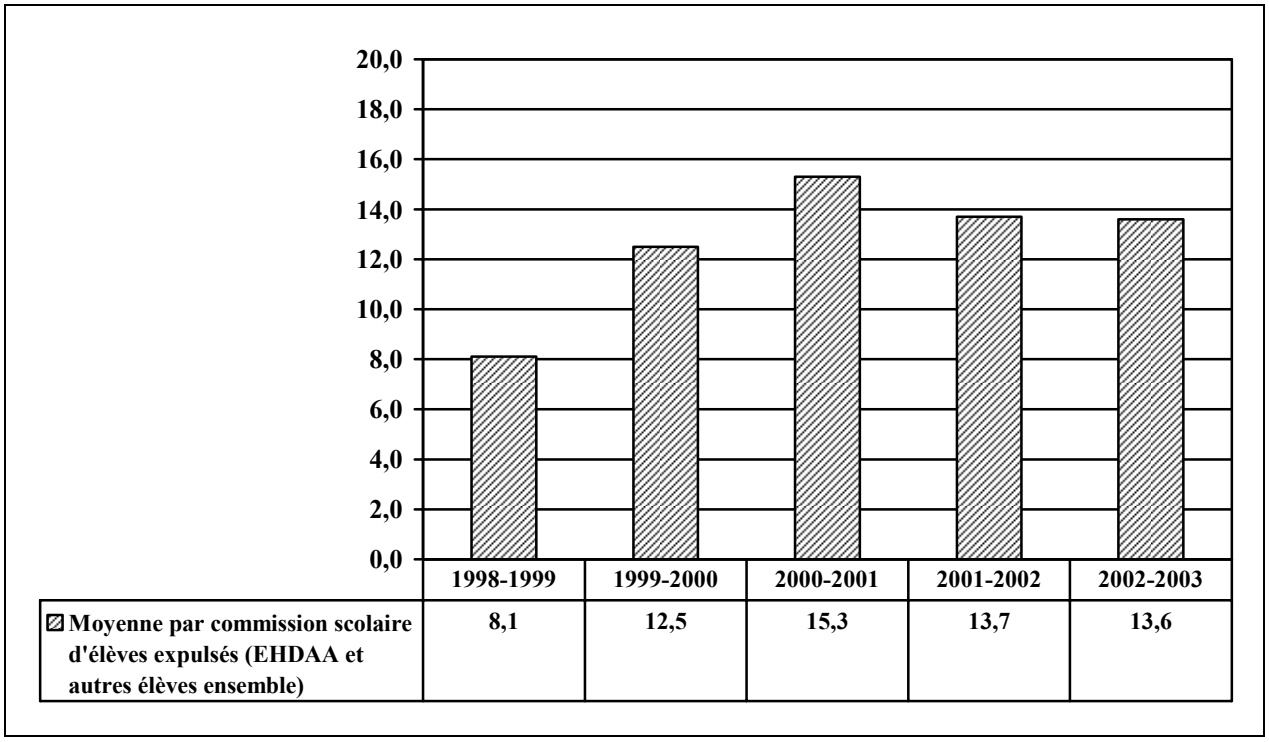


Figure 57. Évolution de 1998-1999 à 2002-2003, des moyennes par commission scolaire des nombres d'expulsions d'élèves (EHDAA et autres élèves ensemble)

Dans l'«Exposé de la situation»-SUITE :

(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) constate «une intégration qui progresse mais de façon variable» selon l'ordre d'enseignement, les catégories d'élèves et les régions. p. 7 (cf. Annexe 2, #16)

Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation [1996]*, on peut lire : «Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration.» (…)* p. 8 (cf. Annexe 2, #22)

L'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer l'évolution de la situation des élèves handicapés ou en difficulté, soit l'intégration dans les écoles et les classes ordinaires, permet de constater qu'il y a une progression constante depuis plusieurs années, particulièrement pour certaines catégories d'élèves handicapés. Fait à souligner, les taux d'intégration des élèves ayant une difficulté grave d'apprentissage et ceux des élèves ayant un trouble du comportement demeurent plutôt faibles même si on note une amélioration de la situation. Enfin, l'écart entre les taux observés pour l'éducation préscolaire et le primaire et ceux du secondaire est aussi une information importante à considérer. p. 8 (cf. Annexe 2, #29)

Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» :

L'intégration dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée. p. 13 (cf. Annexe 2, #37)

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

(…) les efforts des dernières années ont permis d'enregistrer certains progrès au regard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté : ils sont désormais plus nombreux à être scolarisés à l'école ordinaire et en classe ordinaire (…) p. 17 (cf. Annexe 2, #46)

(…) privilégier l'intégration à la classe ou au groupe ordinaire p. 23 (cf. Annexe 2, #71)

La norme générale est l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaire en raison des avantages que cela procure habituellement. p. 23 (cf. Annexe 2, #74)

Divers aspects de la situation des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement sont préoccupants. Leur taux d'intégration en classe ordinaire (…) sont relativement faibles. p. 28 (cf. Annexe 2, #92)

Au cours des dernières années, pour décrire la situation des élèves handicapés ou en difficulté, on a souvent parlé de leur intégration à l'école ou dans une classe ordinaire. Il s'agit d'un bon indicateur pour évaluer l'effort consacré pour favoriser l'intégration sociale. p. 31 (cf. Annexe 2, #104)

La *Politique* insiste donc sur l'intégration des EHDAA en fonction de deux niveaux différents sans toujours les distinguer l'un de l'autre. Le premier, l'intégration à l'école ordinaire, a un caractère institutionnel indépendamment du fait que l'EHDAA fasse partie ou non d'une classe ordinaire. Le second, l'intégration à la classe ordinaire, est davantage enraciné dans le vécu social à l'échelle de

l'élève puisqu'il signifie que l'EHDAA appartient à un groupe-classe ordinaire. Dans les deux cas, les citations en appellent à l'accroissement de l'intégration des EHDAA et soulèvent des préoccupations quant à celle de certaines catégories d'élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou qui ont des troubles du comportement. Or, les résultats obtenus pour l'indicateur 95 permettent d'établir le parallèle suivant avec ces préoccupations, selon qu'il s'agisse de l'intégration à l'école ordinaire ou en classe ordinaire.

Une des citations mentionne que la majorité des EHDAA était intégrée à l'école ordinaire à la fin des années quatre-vingt-dix. C'est aussi le cas en 2005-2006 puisque le pourcentage général d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire est de 94,3% dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon; sur ce point, elles sont fort représentatives de l'ensemble des 72 commissions scolaires du Québec (94,5% des EHDAA intégrés à l'école ordinaire). De plus, la majorité des EHDAA est aussi intégrée en classe ordinaire, soit 64,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon, ce qui est du même ordre de grandeur que le pourcentage provincial (63,4% d'EHDAA intégrés en classe ordinaire). Ces pourcentages se sont accrus avec le temps, mais les changements qui se sont produits en 2000-2001 dans les définitions des catégories d'EHDAA et qui se répercutent en 2001-2002 obligent à s'en tenir à l'évolution de l'intégration des EHDAA à partir 2002-2003. Or, les résultats pour les commissions scolaires de l'échantillon ont révélé une différence de +0,7% entre les pourcentages d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire en 2002-2003 et en 2005-2006, ce qui correspond à une augmentation de 15,8% par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire en 2002-2003[309]. L'intégration à la classe ordinaire a elle aussi progressé pendant cette période, affichant une différence de +3,5% en 2005-2006, ce qui correspond à une augmentation de 21,3% par rapport au nombre d'EHDAA intégrés en classe ordinaire en 2002-2003[310]. En cela, les pratiques d'intégration à l'école et à la classe ordinaires concordent très bien, du moins quantitativement, avec les attentes exprimées dans les citations précédentes tirées de la *Politique de l'adaptation scolaire.*

Les écarts entre les ordres d'enseignement quant aux pourcentages d'intégration des EHDAA à la classe ordinaire sont signalés parmi les préoccupations soulevées par certaines des citations précédentes. Or, les résultats ont montré, au niveau des écoles échantillonnées, que les nombres

309. Nombre intégrés en 2005-2006 (soit 60 181) – celui en 2002-2003 (soit 51 882) / celui en 2002-2003 (soit 51 882)
310. Nombre intégrés en 2005-2006 (soit 41 313) – celui en 2002-2003 (soit 34 049) / celui en 2002-2003 (soit 34 049)

moyens d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire par école concernée sont de 1,7 élève au préscolaire, 31,5 au primaire et 71,5 au secondaire. Ceci peut donner l'impression qu'il y a, dans la réalité des écoles, une proportion plus grande d'EHDAA intégrés au secondaire que dans les deux autres ordres d'enseignement, mais cette interprétation est erronée, car elle est due au plus grand nombre d'élèves par école secondaire que par école primaire et au primaire qu'au préscolaire. Les résultats obtenus sur les pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire dans les commissions scolaires de l'échantillon corrigent cette impression, mais révèlent que les écarts persistent en 2005-2006 entre les ordres d'enseignement, les pourcentages d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire étant plus élevés au primaire (80,4%) qu'au préscolaire (69,9%) et au secondaire (48,5%). Ces pourcentages ont cependant progressé depuis 2002-2003; la différence est de +1,1% au préscolaire, de +1,3 au primaire et de +9,4% au secondaire. Par rapport au nombre d'EHDAA intégrés en classe ordinaire en 2002-2003, l'augmentation constatée en 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon paraît relativement grande au préscolaire (8,8%) et au primaire (7,6%), mais radicale au secondaire (56,0%) où il y avait du rattrapage à effectuer[311]. Les écarts entre les ordres d'enseignement évoluent donc dans le sens voulu par la *Politique*, mais il est encore possible de les diminuer en accroissant l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, notamment au secondaire.

Certaines des citations précédentes tirées de la *Politique* attirent l'attention sur les catégories d'EHDAA dont les pourcentages d'intégration sont plus faibles, bien qu'ils aient progressé avec le temps, et en particulier sur les EDAA qui ont des troubles du comportement. Or, les résultats sur l'intégration des EDAA montrent qu'ils constituent la proportion de loin la plus élevée des EHDAA intégrés à l'école et à la classe ordinaires, mais cela ne s'applique qu'aux EDAA sans code; 98,4% d'entre eux sont intégrés à l'école ordinaire dans les commissions scolaires de l'échantillon (98,4% pour l'ensemble du Québec) et 70,6% à la classe ordinaire (69,0% pour le Québec) en 2005-2006. En comparaison, les pourcentages d'intégration des EDAA des codes 13 et 14 sont relativement faibles (troubles graves du comportement avec ou sans entente MELS-MSSS); en 2005-2006, 52,6% des EDAA du code 13 étaient intégrés à l'école ordinaire (41,6% pour le Québec) et 35,3% à la classe ordinaire (27,0% pour le Québec), alors que 46,5% des EDAA du code 14 étaient intégrés en école ordinaire (63,9% pour le Québec) et 26,9% à la classe ordinaire (28,0% pour le Québec).

311. Nombre d'EHDAA intégés à la classe ordinaire en 2005-2006 - Nombre en 2002-2003 / Nombre en 2002-2003; ces nombres sont présentés au tableau 136 pour le préscolaire, pour le primaire (somme des nombres aux trois cycles) et au secondaire (somme des nombres des deux cycles).

La comparaison entre les pourcentages précédents et suivants nécessite toutefois de tenir compte qu'il y avait en 2005-2006, par rapport aux années précédentes, un accroissement des nombres totaux d'EDAA sans code et de ceux du code 13, tandis que le nombre de ceux du code 14 avait diminué dans les commissions scolaires de l'échantillon (selon les résultats présentés auparavant pour l'indicateur 23). Or, de 2002-2003 à 2005-2006, le pourcentage des EDAA sans code intégrés à l'école ordinaire a légèrement augmenté (différence de +0,4%). L'augmentation est beaucoup plus importante pour leur intégration à la classe ordinaire (différence +4,6%) de sorte qu'ils occupent le premier rang des catégories d'EHDAA dont la progression de l'intégration à la classe ordinaire a été la plus grande de 2002-2003 à 2005-2006.

Pendant ce temps, les pourcentages d'EDAA des codes 13 et 14 intégrés à l'école et en classe ordinaires diminuaient. En effet, pour l'intégration à l'école ordinaire de 2002-2003 à 2005-2006, la différence est de -4,8% pour ceux du code 13 et de -14,3% pour ceux du code 14, ces derniers se situant en tête de liste des catégories d'EHDAA affichant la plus grande diminution des pourcentages d'intégration à l'école ordinaire. En 2005-2006, le pourcentage d'EDAA du code 13 intégrés à la classe ordinaire accusait une baisse de -4,4% par rapport au pourcentage de 2002-2003, la plus forte de celles constatées parmi les différents codes d'EHDAA, alors que la différence enregistrée pour le pourcentage d'EDAA du code 14 intégrés à la classe ordinaire était de -2,2%.

Les résultats concernant les EDAA sans code concordent donc bien avec les attentes expimées dans la *Politique* quant à l'accroissement quantitatif de leur intégration à l'école et à la classe ordinaires. La situation dépeinte pour l'intégration des EDAA des codes 13 et 14 va cependant dans le sens contraire de ce qui est préconisé dans la *Politique* à ce sujet.

À quelques reprises, les citations précédentes tirées de la *Politique* font référence plutôt généralement aux catégories d'élèves handicapés dont le pourcentage d'intégration est faible, mais en progression. Les résultats pour l'indicateur 95 ont permis de documenter cette situation.

D'une part, dans les commissions scolaires de l'échantillon, les pourcentages d'intégration à l'école ordinaire les plus faibles (moins de la moitié des élèves intégrés) pour les élèves handicapés se situent parmi ceux qui ont une déficience intellectuelle profonde (code 23 : 18,5%) et ceux qui ont une déficience motrice grave (code 36 : 44,5%). À l'échelle du Québec, ces pourcentages sont plus

élevés que dans les commissions scolaires de l'échantillon, mais demeurent les deux plus faibles parmi les codes de handicap (code 23 : 30,1%; code 36 : 59,7%). Ces pourcentages ont diminué de 2002-2003 à 2005-2006 dans les commissions scolaires de l'échantillon, la différence étant de -2,6% pour les élèves du code 23 et de -1,4% pour ceux du code 36.

D'autre part, la majorité des codes de handicap compte moins de la moitié d'élèves intégrés à la classe ordinaire dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006. C'est en effet le cas pour les deux codes précédents, c'est-à-dire des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (code 23 : 1,1%) ou une déficience motrice grave (code 36 : 27,9%), mais aussi celui des élèves présentant une déficience intellectuelle légère et reconnus handicapés (code 98 : 14,5%), ceux qui ont une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24 : 18,1%) ou une déficience langagière (code 34 : 31,5%), ceux qui ont des troubles envahissants du développement (code 50 : 40,5%) ou une déficience atypique (code 99 : 45,6%) et ceux qui ont une déficience visuelle (code 42 : 49,5%).

Cette situation prévaut aussi dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec où ces pourcentages d'intégration à la classe ordinaire demeurent inférieurs à 50%, excepté pour les élèves ayant une déficience visuelle (code 42 : 54,4%). Ces pourcentages se sont toutefois accrus de 2002-2003 à 2005-2006 pour les élèves des codes 24 (+ 0,7%), 50 (+2,2%) et 98 (+3,8%), ceux du code 98 figurant en outre à la première place des codes de handicap qui affichent les plus grandes progressions du pourcentage d'intégration en classe ordinaire. De telles augmentations ne se manifestent pas pour les élèves des autres codes dont le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire est inférieur à 50%. Ainsi, le pourcentage d'élèves des codes 23 et 99 intégrés à la classe ordinaire en 2005-2006 est relativement stable comparé à celui de 2002-2003 (code 23 : +0,2%; code 99 : -0,2%); celui des élèves des codes 34, 36 et 42 a même diminué (-1,1%, -0,7% et -2,2% respectivement), ce qui va dans le sens contraire des attentes exprimées dans la *Politique*.

Les constatations sur les proportions les plus faibles d'EDAA et d'élèves handicapés intégrés à l'école et à la classe ordinaires et sur l'évolution de ces proportions dans le temps entraînent la conclusion suivante. Il y a une certaine concordance entre les pratiques d'intégration et les attentes de la *Politique de l'adaptation scolaire* pour les EDAA et les élèves handicapés, mais il y a aussi des discordances importantes. Ces dernières se situent dans l'évolution quantitative de l'intégration à l'école et à la classe ordinaires des élèves de plusieurs codes de handicap, notamment ceux des codes 23 et 36, et des EDAA des codes 13 et 14.

ii) La participation des EHDAA en classe et aux activités de l'école

La citation suivante de la *Politique de l'adaptation scolaire* met en relief la dimension sociale de l'école.

> Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :
>
> *La socialisation de l'élève demeure un objectif important de la mission de l'école. (...) L'école constitue un des premiers lieux de la vie en société. Il est donc essentiel que l'élève différent y trouve sa place.(...) Des efforts ont été faits ces dernières années et des résultats positifs ont été observés, même si des écarts importants subsistent entre les élèves.* p. 25 (cf. Annexe 2, #76)

Or, les résultats sur la participation de l'élève en classe (indicateur 96) et aux activités de l'école (indicateur 97) donnent un aperçu sur cette dimension sociale de l'école, mais telle qu'elle se vit à l'échelle de l'élève. Les résultats pour l'indicateur 96, basés sur des observations effectuées dans 50 classes d'autant d'écoles, ont d'abord révélé un niveau modéré de participation des EHDAA en classe dans les activités pédagogiques que sont les exercices d'application accompagnés de périodes de questions-réponses entre l'enseignant-e et son groupe d'élèves. Les résultats ont ensuite montré qu'un ensemble de situations susceptibles d'impliquer l'élève en classe, hormis les activités d'enseignement en tant que telles, suscite plus de participation de la part des EHDAA du primaire que du secondaire, mais leur niveau de participation en classe reste quand même relativement faible.

La participation aux activités de l'école paraît plus élevée, selon les résultats obtenus pour l'indicateur 97 au moyen des entrevues individuelles réalisées auprès de 476 EHDAA et 292 autres élèves. Le pourcentage de ceux qui disent y avoir participé est plus élevé pour les EHDAA que pour les autres élèves dans plusieurs types d'activités; c'est le cas des visites culturelles organisées par l'école, de diverses sorties en groupe, des activités de bénévolat, des sorties éducatives scientifiques, des jeux organisés par l'école et des activités d'artisanat qui se tiennent pendant les pauses-repas (tableau 146). Le taux de participation des EHDAA aux autres activités de l'école est moins élevé que celui des autres élèves; ce sont les activités sportives, les prestations artistiques devant les élèves et les parents, les fêtes célébrées à l'école, les voyages organisés par l'école, les séjours dans des camps et la participation aux comités de l'école (tableau 146). Les EHDAA sont rarement membres des conseils d'établissement (2 écoles sur 49 de l'échantillon), mais le niveau de participation de ceux qui le sont est élevé, aux dires des directions d'école concernées.

Parmi les activités mentionnées par les élèves, celles qui obtiennent le plus haut pourcentage de participation des EHDAA (60,3%) et des autres élèves (81,9%) sont sans conteste les activités sportives. Viennent ensuite les visites culturelles organisées par l'école; 46,0% des EHDAA et 40,4% des autres élèves disent y avoir participé. Enfin, 10,1% des EHDAA et 5,5% des autres élèves interrogés ont affirmé n'avoir participé à aucune activité de leur école depuis le début de leur année scolaire (2006-2007).

La mission de socialisation de l'école pour les EHDAA a donc plus de chances de se réaliser grâce aux activités offertes par l'école qu'en classe, puisque 89,9% des EHDAA, selon nos résultats, participent à au moins une de ces activités et compte tenu du niveau de participation modéré des EHDAA aux activités d'enseignement-apprentissage et faible dans les autres situations de classe. Cela répond donc partiellement aux aspirations de socialisation exprimées dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

iii) Le développement de l'autonomie des élèves handicapés

La *Politique de l'adaptation scolaire* accorde une importance particulière à l'autonomie des élèves, à son exercice et à son développement, tel que le montre la citation suivante.

> Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :
>
> *L'élève (...) a toutefois besoin d'être accompagné et soutenu pour développer son autonomie et pour exercer pleinement son autonomie. (...) Le milieu scolaire et ses partenaires doivent aussi apporter leur contribution pour que l'élève fasse les apprentissages requis pour participer activement à sa réussite.* p. 25
>
> (cf. Annexe 2, #78)

Or, sur les 97 enseignants-es de l'échantillon, 26,8% travaillent auprès d'élèves handicapés et ils ont fourni des indications sur l'évolution de l'autonomie chez ces élèves (indicateur 98). Parmi les 119 élèves handicapés dont ils ont fait mention, 85,7% ont reçu un accompagnement autre que pédagogique depuis le début de l'année scolaire (2006-2007). Aux dires de ces enseignants-es, près des deux tiers de ces élèves ont développé leur autonomie pendant l'année; 12,6% sont devenus un peu plus autonomes, 14,3% ont moyennement développé leur autonomie et 39,2% l'ont beaucoup développée. Toujours selon les enseignants-es concernés, l'accompagnement autre que pédagogique

a pu être réduit pour 13,5% des élèves handicapés qui en bénéficiaient et qui ont fait des apprentissages contribuant à une plus grande autonomie.

La nature de ces apprentissages dépend du type de handicap de l'élève et de ses capacités. Les explications fournies par les enseignants-es concernés révèlent que ce sont avant tout des apprentissages d'ordre moteur et physiologique, puis, ceux reliés aux activités de la vie quotidienne, mais aussi des apprentissages cognitifs, de la communication et du langage, sociaux et socio-affectifs et reliés aux attitudes et aux habiletés nécessaires pour se préparer au marché du travail. Les moyens utilisés pour les susciter sont très variables (voir au tableau 148) et plusieurs acteurs y contribuent : l'enseignant-e, les parents, des PNE (par exemple : orthopédagogue, ergothérapeute, orthophoniste) et d'autres non-enseignants-es (TES, préposé-e), mais aussi l'ensemble de l'équipe-école et certains élèves qui parrainent des élèves handicapés.

Les pratiques favorisent donc une plus grande autonomie chez les élèves handicapés et elles sont réalisées en concertation entre les différents agents d'éducation. Il faut donc conclure qu'elles concordent bien avec ce qui en est dit dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

3. La réussite au plan de la qualification

Quatre (4) indicateurs représentent le domaine de la réussite au plan de la qualification, dans le champ des résultats pour l'élève et pour le système (cf. figure 1). Les résultats pour ces indicateurs sont présentés ci-dessous.

3.1 Les résultats par indicateur

Indicateur 101) Augmentation (1998 à 2005) du % de diplômation des élèves réguliers et des EHDAA, pour la formation secondaire générale, professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes

L'indicateur 101 suppose que des taux ou pourcentages de diplômation des EHDAA et des autres élèves soient compilés séparément pour le secondaire en formation générale, en formation professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes. Or, les données disponibles ne permettaient pas de distinguer les EHDAA des autres élèves, mais elles ont pu servir à établir, parmi les élèves

inscrits en 5è secondaire le 30 septembre, la proportion[312] de ceux qui obtiennent durant l'année un diplôme du secondaire (DES, DEP, ASP ou AFP) pour les années allant de 1999-2000 à 2005-2006.

Le tableau 151 présente les résultats pour les 19 commissions scolaires de l'échantillon et pour l'ensemble des 72 commissions scolaires du Québec. La figure 58 permet de suivre l'évolution des pourcentages de diplômation dans le temps. Le pourcentage d'élèves diplômés évolue en dents de scie et, dans les commissions scolaires de l'échantillon, il se situe entre 70% et 75%, ce qui est un peu inférieur à celui obtenu dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec (de 72% à 77%).

De 1999-2000 à 2001-2002, ces pourcentages demeurent dans la fourchette de 70% à 75% pour les commissions scolaires de l'échantillon alors que ceux à l'échelle du Québec se situent au-dessus de 75%. Ces pourcentages diminuent en 2002-2003, subissent une petite hausse en 2003-2004 et demeurent relativement stables en 2004-2005 pour ensuite diminuer en 2005-2006. Par rapport à 1999-2000, la différence est de -2,6% pour les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006 et de -4,5% pour l'ensemble de celles du Québec.

Il n'en demeure pas moins que cette diminution est trompeuse. En effet, en tenant compte de la diminution du nombre d'élèves en 5è secondaire de 1999-2000 à 2005-2006, les résultats indiquent, pour 2005-2006 comparé à 1999-2000, une hausse de 6,8% des diplômés dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 27,3% à l'échelle du Québec[313]. Malgré de faibles différences négatives dans les pourcentages, la proportion d'élèves diplômés a donc sensiblement augmenté avec les années dans les commissions scolaires de l'échantillon et dans l'ensemble de celles du Québec, conformément à ce qui est mentionné dans l'indicateur 101.

312. Le calcul des pourcentages est effectué comme suit : Nombre d'élèves inscrits au 30 septembre et qui obtiennent un diplôme du secondaire pendant l'année / Nombre de l'ensemble des élèves inscrits en 5è secondaire le 30 septembre X 100.

313. Nombre de diplômés en 1999-2000 – Nombre de diplômés en 2005-2006 / Nombre de diplômés en 1999-2000 X100.

Tableau 151. % de diplômation des élèves pour la formation secondaire générale et pour la formation professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes, de 1999-2000 à 2005-2006

	Dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon		Dans les 72 commissions scolaires du Québec	
	Nombre d'élèves en 5è secondaire	% d'élèves diplômés	Nombre d'élèves en 5è secondaire	% d'élèves diplômés
1999-2000	25 218	73,3%	79 358	76,8%
2000-2001	24 645	74,5%	77 728	77,1%
2001-2002	23 311	73,1%	73 390	76,3%
2002-2003	23 291	70,6%	72 958	74,0%
2003-2004	22 464	72,4%	74 226	76,8%
2004-2005	23 035	72,1%	74 814	76,6%
2005-2006	24 482	70,7%	61 264	72,3%
Différence entre les % de 1999-2000 et 2005-2006	-2,6%		-4,5%	
Écart en 2005-2006 par rapport à 1999-2000, en tenant compte de la diminution des nombres d'élèves en 5è secondaire	**+6,8% : accroissement**		**+ 27,3% : accroissement**	

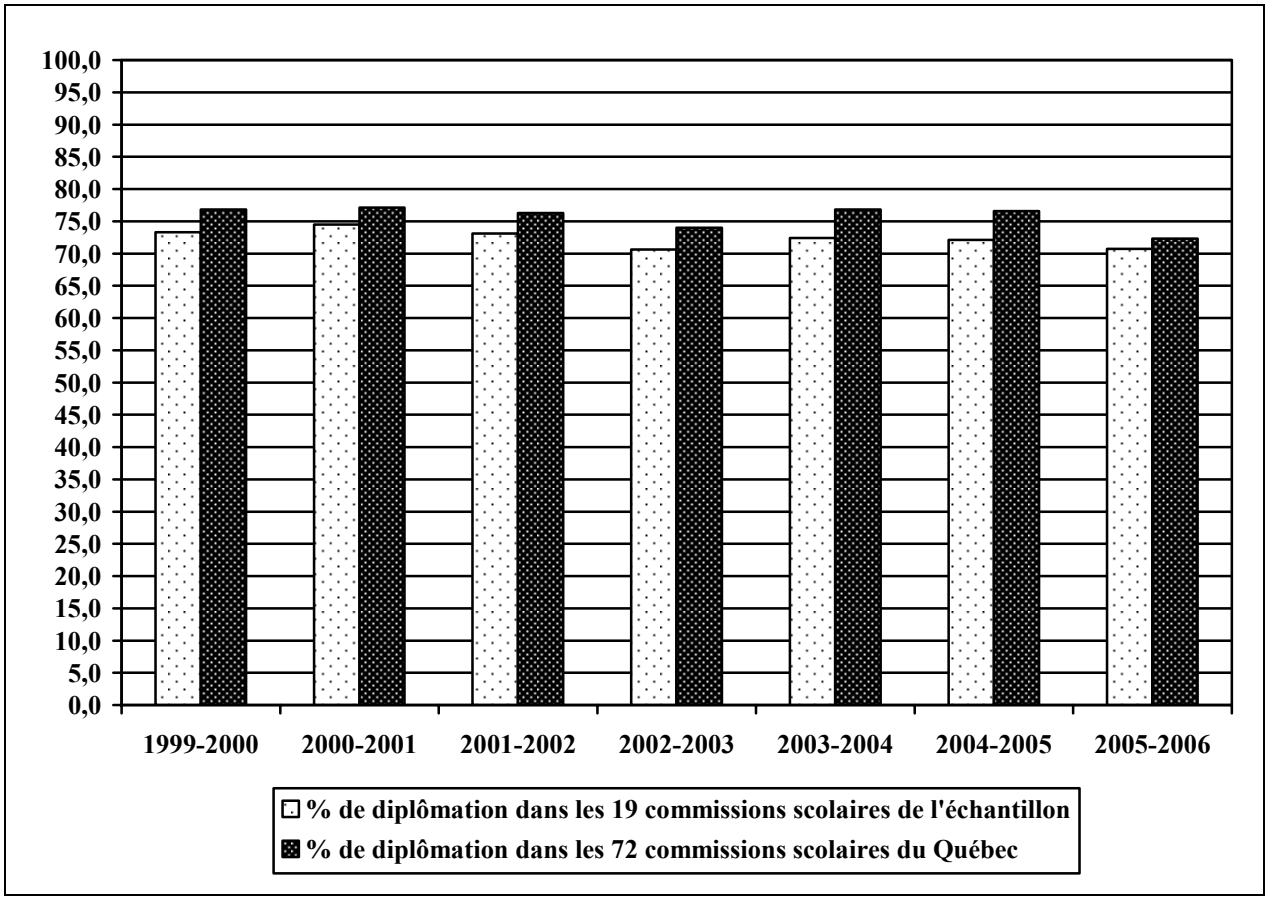


Figure 58. Évolution des % de diplômation pour la formation secondaire générale et pour la formation professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes, de 1999-2000 à 2005-2006

Indicateur 102) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA recevant une reconnaissance officielle des acquis

Les résultats reliés à l'indicateur 102 requièrent le calcul du pourcentage annuel d'EHDAA recevant une reconnaissance officielle des acquis. Or, sur les centaines de milliers de diplômes décernés aux élèves des commissions scolaires du Québec durant la période indiquée, il y a très peu d'attestations (quelques centaines en tout). Leur pourcentage annuel est beaucoup trop faible pour renseigner adéquatement sur la situation. Par conséquent, l'indicateur 102 a dû être abandonné.

Indicateur 103) Diminution (1998 à 2005) du % de décrochage scolaire au secondaire pour les élèves du régulier (ou augmentation du % de persévérance scolaire)
Indicateur 104) Diminution (1998 à 2005) du % de sorties du secondaire sans diplôme

Les indicateurs 103 et 104 sont traités ensemble car ils représentent une seule et même réalité qui peut, selon les interprétations, apparaître négative (décrochage) ou positive (persévérance). Les résultats qui leur sont respectivement reliés s'appuient d'ailleurs sur les mêmes données provenant des bases de données du MELS. Comme les résultats présentés ici sont des pourcentages d'élèves sortant du secondaire avec un diplôme (indicateur 101) mais aussi avec une qualification autre, ils peuvent constituer un indice de la persévérance scolaire. En les soustrayant de 100%, on pourrait être tenté d'établir les pourcentages de sortants du secondaire sans diplôme ni qualification; mais parmi ces élèves, il y en a qui ont changé de voie de formation ou qui ont quitté le réseau scolaire public d'une manière ou d'une autre, et cela ne signifie pas qu'ils sont ou seront décrocheurs (sortants sans diplôme ni qualification).

Par conséquent, les résultats pour les indicateurs 103 et 104 sont les pourcentages de sortants du secondaire qualifiés et diplômés de 1999-2000 à 2005-2006 (tableau 152). L'évolution de ces pourcentages dans le temps est illustrée à la figure 58. Il en ressort que, de 1999-2000 à 2005-2006, le pourcentage annuel des élèves qui quittent le secondaire munis de leur diplôme ou d'une qualification oscille constamment, mais se situe toujours entre 70% et 72% dans les commissions scolaires de l'échantillon et reste très légèrement inférieur au pourcentage annuel obtenu pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec (de 72% à 73%). En 2005-2006, il y une petite différence de +0,1% par rapport au pourcentage de 1999-2000 dans les commissions scolaires de

Tableau 152. % d'élèves sortant diplômés et qualifiés du secondaire, de 1999-2000 à 2005-2006

	Dans les 19 commissions scolaires de l'échantillon		Dans les 72 commissions scolaires du Québec	
	Nombre de sortants	% de sortants qualifiés et diplômés	Nombre de sortants	% de sortants qualifiés et diplômés
1999-2000	26 286	71,5%	66 778	73,6%
2000-2001	26 272	70,9%	65 990	73,2%
2001-2002	24 386	71,1%	61 864	72,5%
2002-2003	23 435	71,4%	59 289	72,2%
2003-2004	23 576	70,6%	59 581	72,3%
2004-2005	23 661	71,6%	59 759	72,6%
2005-2006	24 535	71,6%	61 794	72,9%
Différence entre les % de 1999-2000 et 2005-2006	+0,1%		-0,7%	
Écart en 2005-2006 par rapport à 1999-2000, en tenant compte de la diminution des nombres d'élèves	**+6,5% : accroissement**		**+8,3% : accroissement**	

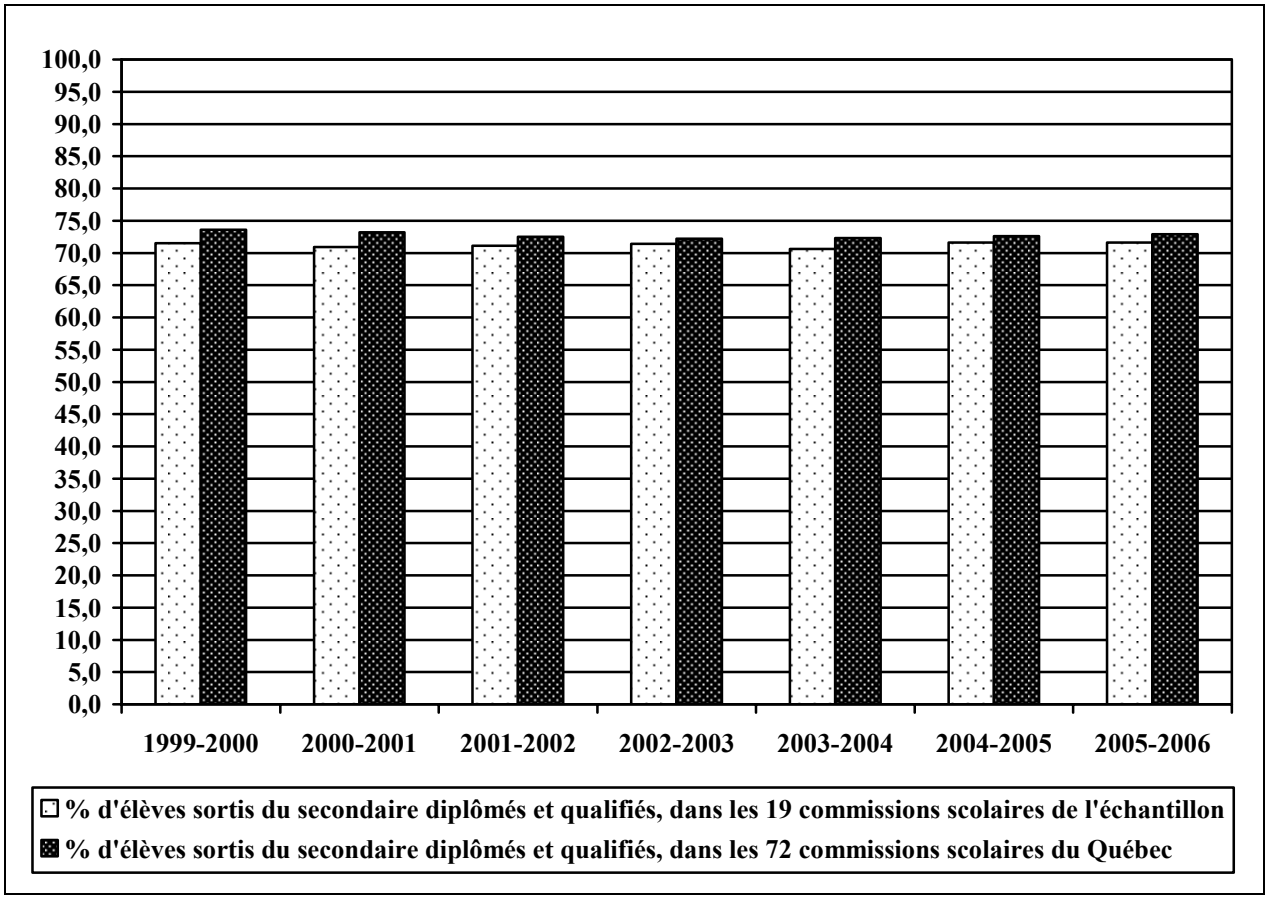


Figure 59. Évolution des % de sortants du secondaire diplômés et qualifiés de 1999-2000 à 2005-2006

l'échantillon et de -0,7% à l'échelle du Québec mais, en tenant compte de la diminution du total de sortants diplômés et qualifiés de 1999-2000 à 2005-2006, cela doit être interprété comme une hausse de 6,5% dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 8,3% à l'échelle du Québec[314]. Il faut donc conclure que l'évolution dans le temps des proportions d'élèves sortant diplômés et qualifiés du secondaire dénote un certain accroissement du taux de persévérance scolaire.

3.2 Les résultats dans le domaine de la réussite au plan de la qualification mis en parallèle avec le texte de la Politique

La réussite de l'élève constitue une aspiration fondamentale qui traverse l'ensemble des préoccupations et des attentes exprimées dans la *Politique de la l'adaptation scolaire*, mais les citations suivantes qui en sont tirées ne font qu'effleurer les aspects pris en considération pour produire les résultats aux indicateurs 101 à 104 sur la réussite au plan de la qualification.

Dans l'«Exposé de la situation» :

Afin (…) de suivre l'évolution des EHDAA, des données complémentaires concernant la diplomation, (…) de ces élèves [les EHDAA] *(…) sont présentées.* p. 3
(cf. Annexe 2, #4)

(…) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés. Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant le décrochage scolaire (…) p. 3-4 (cf. Annexe 2, #7)

En ce qui concerne la diplomation (…) Il faut établir, à partir des données du système, une cohorte d'élèves et suivre son évolution au cours des ans. La cohorte choisie est celle des élèves qui, en 1990, avaient 14 ans et étaient déclarés EHDAA. Ces élèves ont été suivis jusqu'à l'âge de 21 ans.
(…) pour les élèves qui n'étaient pas déclarés EHDAA,(…)71,2% ont obtenu un diplôme du secteur des jeunes (DES, jeunes) (…) .
Du côté des EHDAA (…) les taux de réussite les plus élevés, au secteur des jeunes, sont enregistrés chez les élèves ayant une déficience motrice légère ou organique (39,8 p. 100), une déficience visuelle (40,0 p. cent, une déficience auditive (31,6 p. 100) et chez les élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage (21,0 p. 100). p. 5
(cf. Annexe 2, #14)

Suite à la page suivante

314. Nombre de sortants diplômés et qualifiés en 1999-2000 – Nombre de sortants diplômés et qualifiés en 2005-2006 / Nombre de sortants diplômés et qualifiés en 1999-2000 X100.

Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» :

L'un des défis qu'entraîne la réforme est la poursuite des efforts nécessaires pour que la réussite de l'élève handicapé ou en difficulté se manifeste aussi sur les plans (…) de la qualification. p. 17 (cf. Annexe 2, #48)

Les garçons sont fortement représentés chez les élèves qui ont une difficulté relative au comportement ou à l'apprentissage et aussi chez certaines catégories d'élèves handicapés. Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire, par exemple, l'écart observé dans la réussite scolaire. p. 29 (cf. Annexe 2, #93)

La diplômation et le décrochage scolaire sont les deux éléments soulevés dans ces citations et ils le sont aussi par les résultats obtenus pour les indicateurs 101, 103 et 104. D'une part, nous avons pu établir que de 1999-2000 à 2005-2006, les pourcentages annuels de diplômés fluctuent d'année en année entre 70% et 75% dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 72% à 77% dans l'ensemble de celles du Québec, pour la formation générale et la formation professionnelle des jeunes et au secteur des adultes pris ensemble. Nos résultats ont aussi permis de constater l'augmentation, de 1999-2000 à 2005-2006, de la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme (DES, DEP, ASP, AFP); lorsqu'on tient compte de la diminution des nombres d'élèves de 1999-2000 à 2005-2006, l'accroissement de la proportion de diplômés est alors, en 2005-2006, de 6,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 27,3% dans l'ensemble de celles du Québec, comparé à 1999-2000. D'autre part, les résultats pour les indicateurs 103 et 104 ont montré que les pourcentages des élèves sortant du secondaire diplômés ou qualifiés se situaient d'année en année dans une fourchette allant de 70% à 72% de ceux qui sortent de l'école secondaire dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 72% à 73% dans l'ensemble de celles du Québec. De 1999-2000 à 2005-2006, il y a une augmentation de la proportion d'élèves qui sortent du secondaire diplômés et qualifiés. En effet, lorsque la diminution des nombres d'élèves de 1999-2000 à 2005-2006 est prise en considération, l'augmentation de la proportion de sortants diplômés et qualifiés en 2005-2006 est alors de 6,5% dans les commissions scolaires de l'échantillon et de 8,3% dans l'ensemble de celles du Québec, par rapport à 1999-2000.

Ces résultats ne peuvent pas servir à établir un parallèle avec les aspects plus spécifiques soulevés dans les citations précédentes sur la situation des garçons ou des EHDAA par rapport à la réussite au plan de la qualification ou par rapport à la persistance aux études secondaires. Ils permettent néanmoins de conclure que la situation donne des signes d'amélioration du taux de diplômation ou

de qualification et de persistance dans les études au secondaire. Cependant, il y a encore place à amélioration puisque de 25 à 30% des élèves sortent du secondaire sans diplôme, ni qualification.

4. La convergence de l'énoncé de Politique et des résultats pour les élèves et pour le système

Les parallèles établis à tour de rôle entre les résultats obtenus pour le champ des résultats pour les élèves et pour le système (cf. figure 1) et le contenu de la *Politique de l'adaptation scolaire* ont servi à produire la synthèse présentée au tableau 153. Celle-ci a permis de poser des jugements sur la convergence de la *Politique* et de son application, cette dernière étant révélée par les résultats obtenus pour les domaines de la réussite au plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Ces jugements seront repris plus loin pour constituer le jugement évaluatif global sur l'application de la *Politique* (à la fin du rapport).

La synthèse présentée au tableau 153 permet de conclure que la *Politique de l'adaptation scolaire* et les résultats obtenus sur les «résultats pour les élèves et pour le système»…

- ...convergent partiellement avec les résultats obtenus pour la réussite au plan de l'instruction et de la socialisation mais dans ce dernier cas, il y a aussi des divergences;
- …convergent assez bien avec les résultats obtenus pour la réussite au plan de la qualification, bien qu'il y ait encore de la place pour accroître cette convergence.

Tableau 153. Convergence de la Politique et des résultats obtenus sur les «résultats pour les élèves et le système»

RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET LE SYSTÈME	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
1. Réussite au plan de l'instruction	89, 92 et 93	**Politique** : préoccupation pour l'échec scolaire et le redoublement en fonction des ordres d'enseignement, notamment chez les garçons; attention accordée au redoublement plus fréquent chez les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage; demande que des efforts soient faits pour favoriser la réussite des EHDAA sur le plan de l'instruction. ***Résumé des résultats correspondants :*** *- parmi les EHDAA qui se présentent aux examens ministériels : 70% des épreuves réussies, ce pourcentage restant relativement stable de 2001-2002 à 2005-2006; diminution progressive de ce pourcentage pour les autres élèves de 87,9% en 2001-2002 à 86,8% à l'échelle du Québec (de 87,7% à 86,4% dans les commissions scolaires de l'échantillon);* *- retards scolaires en 2005-2006 : 3,3% des élèves du 1er cycle du primaire, 1,6% au 2è cycle et 1,0% au 3ècycle au Québec (respectivement 3,0%, 1,4% et 0,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon); différence par rapport à ces pourcentages de 2001-2002 :+1,0% au 1er cycle, +0,6% au 2è cycle et -0,4% au 3è cycle au Québec (respectivement +0,6%, +0,6% et -0,4% pour les commissions scolaires de l'échantillon);* *- élèves sans retard d'âge à l'entrée aux trois cycles du primaire et au 1er du secondaire, en 2005-2006 : 98,0% au 1er cycle du primaire, 92,7% au 2ècycle, 90,8% au 3è cycle et 85,4% au 1er cycle du secondaire au Québec (respectivement 98,0%, 92,2%, 90,4% et 83,1% dans les commissions scolaires de l'échantillon); différences par rapport à 2001-2002 de +2,3% au 1ercycle du primaire, +3,2% au 2è cycle, +5,5% au 3è cycle et +3,6% au 1ercycle du secondaire (respectivement +3,5%, +3,0%, +5,6% et +5,2% dans les commissions scolaires de l'échantillon).*	Oui, partielle
2. Réussite au plan de la socialisation	95 à 98	**Politique** : importance capitale accordée à l'intégration des EHDAA à l'école et à la classe ordinaires; en majorité, les EHDAA y sont intégrés; augmentation observée du taux d'intégration à la classe ordinaire pour plusieurs catégories d'EHDAA et progression pour les EDAA avec code dont le taux d'intégration reste faible; progrès variables et écarts dans le taux d'intégration pour les ordres d'enseignement et pour les catégories d'EHDAA; mission de socialisation de l'école milieu de vie social et importance que l'EHDAA s'y trouve à sa place; besoin d'accompagnement de l'élève pour développer son autonomie et le milieu scolaire doit contribuer aux apprentissages pour la développer et favoriser la réussite. ***Résumé des résultats correspondants :*** *- EHDAA intégrés à l'école ordinaire : 94,3% dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006 (94,5% au Québec), différence avec 2002-2003 de +0,7% pour une augmentation de 15,8% par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire en 2002-2003; en 2005-2006, 98,4% des EDAA sans code intégrés à l'école ordinaire (98,4% au Québec), différence de +0,4% avec 2002-2003, mais 52,6% des EDAA du code 13 (41,6% au Québec) et 46,5% des EDAA du code 14 (28,0% au Québec) pour une différence de -4,8% pour le code 13 et de -14,3% pour le code 14 par rapport au pourcentage de 2002-2003;* SUITE à la page suivante	

Tableau 153-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats obtenus sur les «résultats pour les élèves et le système»

RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET LE SYSTÈME	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
2. Réussite au plan de la socialisation (suite)	95 à 98 (suite)	*les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (code 23) ou une déficience motrice grave (code 36) ont les plus faibles pourcentages d'intégration à l'école ordinaire, soit 18,5% et 44,5% (respectivement 30,1% et 59,7% au Québec), pour une différence de -2,6% pour les élèves du code 23 et de -1,4% pour ceux du code 36 par rapport au pourcentage de 2002-2003;* *- EHDAA intégrés à la classe ordinaire : 64,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006 (63,4% au Québec), différence avec 2002-2003 de +3,5% pour une augmentation de 21,3% par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire en 2002-2003; en 2005-2006, 69,9% des EHDAA du préscolaire sont intégrés à une classe ordinaire, 80,4% au primaire et 48,5% au secondaire pour une augmentation de 1,1% au préscolaire, 7,6% au primaire et 56,0% au secondaire par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à une classe ordinaire en 2002-2003; en 2005-2006, 70,6% des EDAA sans code sont intégrés à une classe ordinaire (69,0% au Québec) pour une différence de +4,6% par rapport au pourcentage de 2002-2003, mais 35,3% des EDAA de code 13 (27,0% au Québec) et 26,9% de code 14 (28,0% au Québec) sont intégrés à une classe ordinaire en 2005-2006 pour une différence de -4,4% pour le code 13 et de -2,2% pour le code 14 par rapport au pourcentage de 2002-2003; EHDAA dont le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire est le plus faible (moins du tiers) en 2005-2006 : ceux qui ont une déficience intellectuelle profonde (code 23 : 1,1%), une déficience intellectuelle légère et sont reconnus handicapés (code 98 : 14,5%), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24 : 18,1%), une déficience motrice grave (code 36 : 27,9%) ou une déficience langagière (code 34 : 31,5%); pour les EHDAA des codes 24 et 98, ce pourcentage est supérieur à celui de 2002-2003, pour ceux des codes 34 et 36, il est inférieur, celui du code 23 étant demeuré stable;* *- niveau de participation des EHDAA : en classe, modéré dans les activités d'enseignement-apprentissage, faible dans les autres situations de classe ; aux activités de l'école, 89,9% ds EHDAA y participent et 94,5% des autres élèves, le pourcentage d'EHDAA étant plus élevé que celui des autres élèves pour la moitié environ des activités de l'école;* *- 26,8% des enseignants-es interrogés travaillent auprès de 119 élèves handicapés dont 85,7% bénéficient d'un accompagnement autre que pédagogique; de ceux-ci, les deux tiers ont acquis plus d'autonomie en 2006-2007et pour 13,5%, cet accompagnement a diminué en conséquence; les apprentissages qui ont entraîné plus d'autonomie varient : moteurs ou physiologiques, des activités de la vie quotidienne, cognitifs, de la communication et du langage, sociaux ou socio-affectifs et des attitudes et habiletés préparatoires au marché du travail; y ont contribué l'enseignant-e, les PNE et autres non-enseignants-es, les parents et des élèves qui parrainent des élèves handicapés.* Suite à la page suivante	Oui partielle mais aussi, des diver-gences

Tableau 153-SUITE. Convergence de la Politique et des résultats obtenus sur les «résultats pour les élèves et le système»

RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET LE SYSTÈME	Indicateurs	Parallèle entre le texte de la Politique et les résultats obtenus	CONVER-GENCE
3. Réussite au plan de la qualification	101, 103 et 104	**Politique** : fait allusion à la diplômation et au décrochage scolaire; exhorte à poursuivre les efforts pour la réussite des EHDAA ***Résumé des résultats correspondants :*** *- de 1999-2000 à 2005-2006 : le pourcentage de diplômés à la formation générale, la formation professionnelle aux secteurs des jeunes et des adultes (DES, DEP, ASP, AFP) fluctue entre 70 à 75% (72% à 77% au Québec) pour une augmentation de 6,8% (27,3% au Québec) par rapport au nombre de diplômés de 1999-2000; au secteur des jeunes, le pourcentage d'élèves sortant qui obtiennent un diplôme ou une qualification oscille de 70% à 72% (72% à 73% au Québec), pour une augmentation de 6,5% (8,3% au Québec) par rapport au nombre de sortants diplômés et qualifiés de 1999-2000); donc 25% à 30% de ceux qui quittent le secondaire sortent sans diplôme, ni qualification.*	Oui, mais progrès possibles

VI- DES LIENS ENTRE LES INTRANTS ET LES EXTRANTS

En vertu de la logique sous-jacente à la présente évaluation, la série d'indicateurs était subdivisée en trois grandes thématiques: les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système (cf. figure 1). Or, la nature des indicateurs qu'ils regroupent permet de constater que le premier et le troisième de ces trois champs s'apparentent respectivement à des intrants (ou *inputs*) et à des extrants (ou *outputs*) du système scolaire et les relations entre eux ont été examinées à titre exploratoire. Les variables utilisées pour ce faire sont présentées au tableau 154. Elles sont constituées des données se rapportant aux 19 commissions scolaires de l'échantillon, mais uniquement pour les données de 2003-2004, car elles sont les plus complètes pour l'ensemble des variables qui pouvaient être prises en considération. Puis, les variables d'intrants (v1 à v26) des 19 commissions scolaires ont été comparées à leurs variables d'extrants (v27 à v37)[315].

1. Les relations trouvées entre intrants et extrants

Le tableau 155 présente les corrélations trouvées entre les variables prises deux à deux[316]. Afin d'interpréter correctement ces résultats, il faut garder à l'esprit qu'une corrélation n'est pas en mesure de révéler une relation causale entre deux variables (elle ne permet pas de savoir laquelle des deux est la cause ou l'effet de l'autre). La corrélation sert toutefois à déceler la présence d'un lien entre deux variables, sa valeur (entre 0 et 1) indiquant la force de ce lien et le signe qui la précède signifiant que les deux variables vont dans une même direction (+) ou sont en relation inverse (-).

Selon les résultats obtenus, trois (3) des 26 variables d'intrants ne sont pas reliées aux extrants identifiés. Ce sont :

- les coûts par élève pour les activités d'enseignement et de formation (v1 ou indicateur 1);
- les coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant (v4 ou indicateur 4);
- le nombre d'enseignants-es au secondaire par 100 élèves (v8).

315. Analyses de corrélations r de Pearson, à $p<0,05$; au besoin, les données ont été transformées en cotes Z afin d'être ramenées à des échelles comparables.
316. Dans le tableau 155 : * ou **.

Tableau 154. Variables pour l'analyse des liens entre différents indicateurs des intrants et des extrants

	DOMAINE	Indicateurs	Variables (v) retenues pour l'analyse des relations entre divers indicateurs
INTRANTS *(I- Ressources éducatives)*	1. Ressources financières	1) Coûts par élève pour les activités d'enseignement et de formation	**v1- Coûts par élève pour l'enseignement et la formation en 2003-2004**
		2) Coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint (orthopédagogie et autres services)	**En 2003-2004 :** **v2- Coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint** **v3- Coûts par élève pour les services complémentaires** **v4- Coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant** **v5- Coûts par élève des moyens d'enseign.** **v6- Somme des coûts par élève, autres que pour l'enseignement ou la formation (v2+v3+v4+v5)**
		3) Coûts par élève pour les services complémentaires (vie scolaire, services personnels à l'élève, santé et services sociaux, soutien aux élèves ayant un handicap)	
		4) Coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant	
	2. Ressources matérielles	15) Coûts par élève des moyens d'enseignement (bibliothèque, audiovisuel, informatique)	
	3. Ressources humaines	16) Évolution de la distribution du personnel de la commission scolaire selon les catégories de personnel, en équivalents à temps complet, à partir de 1998-1999	**En 2003-2004 :** **v7- Nombre d'enseignants-es au primaire par 100 élèves** **v8- Nombre d'enseignants-es au secondaire par 100 élèves** **v9- Nombre d'enseignants-es au primaire et au secondaire par 100 élèves** **v10- Nombre de préposés-es par 1000 élèves** **v11- Nombre de TES par 1000 élèves** **v12- Nombre d'orthopédag. par 1000 élèves** **v13- Somme des nombres des autres PNE par 1000 élèves (orthophonistes, psychoéduc., psychologues et autres)** **v14- Nombre d'orthophonistes par 1000 élèves** **v15- Nombre de psychoéduc. par 1000 élèves** **v16- Nombre de psychologues par 1000 élèves** **v17- Nombre d'autres intervenants par 1000 élèves**
		17) Nombre d'enseignants-es ayant une formation initiale en adaptation scolaire	**v18- % d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire, en 2003-2004**
	4. Caractéristiques de l'élève	23) % d'EHDAA par école, commission scolaire et au niveau provincial	**En 2003-2004 :** **v19- Effectif d'élèves de la commission scolaire** **v20- Nombre d'élèves au secondaire dans la commission scolaire** **v21- Taille de la commission scolaire :** **moins de 25 000 élèves : petite taille** **25 000 élèves et plus : grande taille** **v22- % d'EHDAA dans la commission scolaire**

Tableau 154-SUITE. Variables pour l'analyse des liens entre différents indicateurs des intrants et des extrants

	DOMAINE	Indicateurs	Variables retenues pour l'analyse des relations entre divers indicateurs
INTRANTS *(I- Ressources éducatives)* (suite)	5. Caractéristiques de l'école	28) Type de milieu (centre urbain vs région)	**v23- Localisation urbaine ou en région de la commission scolaire** (au lieu de l'école : cf. chap I, tableau 1**)** **v24- Langue de la commission scolaire (**cf. chap.I, tableau 1) : **francoph. ou angloph.**
	6.Caractéristiques de la communauté	29) Indice de défavorisation du milieu	**En 2003-2004 dans les comm. scolaires :** **v25- Indice «faible revenu» : % d'écoles dans les 20% plus défavorisées** **v26- Indice «sans diplôme ni travail à temps plein» : % d'écoles dans les 20% plus défavorisées**
EXTRANTS *(III- Résultats pour les élèves et pour le système)*	1. Réussite au plan de l'instruction	89) Augmentation (1998 à 2005) du % de réussite aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA	**v27- % d'épreuves ministérielles réussies au secondaire** **v28- Nombre de présences aux examens ministériels**
		93) Diminution (1998 à 2005) du % de redoublement au primaire et au secondaire (ou augmentation de la proportion de passages au niveau supérieur)	**En 2003-2004 :** **v29- % d'élèves sans retard (par rapport à l'âge) à l'entrée au 1er cycle du prim.** **v30- % d'élèves sans retard (par rapport à l'âge) à l'entrée au 2è cycle du primaire** **v31- % d'élèves sans retard (par rapport à l'âge) à l'entrée au 3è cycle du primaire** **v32- % d'élèves sans retard (par rapport à l'âge) à l'entrée au 1er cycle du second.**
	2. Réussite au plan de la socialisation	95) Augmentation (1998 à 2005) du % d'intégration d'EHDAA à la classe et à l'école ordinaires	**En 2003-2004 :** **v33- % d'EHDAA intégrés à la classe ordin.** **v34- % d'élèves handicapés et d'EDAA avec code intégrés à la classe ordinaire** **v35- % d'EDAA sans code intégrés à la classe ordinaire**
	3. Réussite au plan de la qualification	101) Augmentation (1998 à 2005) du % de diplômation des élèves réguliers et des EHDAA pour la formation secondaire générale, professionnelle, aux secteurs des jeunes et des adultes	**v36- % de sorties avec diplôme en 5è second. en 2003-2004**
		103) Diminution (1998 à 2005) du % de décrochage scolaire au secondaire pour les élèves du régulier (ou augmentation du % de persévérance scolaire)	**v37- % de sorties du secondaire avec diplôme ou qualification en 2003-2004**
		104) Diminution (1998 à 2005) du % de sorties du secondaire sans diplôme	

Tableau 155. Corrélations significatives entre des résultats pour des indicateurs d'intrants (*inputs*) et d'extrants (*outputs*)

Variables d'intrants (cf tableau 154)	Variables d'extrants (cf tableau 154)										
	v27 % d'épreuves ministérielles réussies au second.	**v28 Nombre de présences aux examens ministériels**	**v29 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cycle du primaire**	**v30 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 2è cycle du primaire**	**v31 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 3è cycle du primaire**	**v32 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cy. du secondaire**	**v33 % d'EHDAA intégrés à la classe ordin.**	**v34 % d'élèves handic. et d'EDAA avec code intégrés à la classe ordi.**	**v35 % d'EDAA sans code intégrés à la classe ordin.**	**v36 % de sorties avec diplôme en 5è second.**	**v37 % de sorties du secondaire avec diplôme ou qualification**
v1- Coûts par élève pour l'enseignement et la formation	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non
v2- Coûts par élève pour services pédagog.et formation d'appoint	+0,60*	non	non	non	non	non	-0,48*	non	-0,52*	non	non
v3- Coûts par élève pour services complémentaires	non	non	non	non	non	-0,62**	non	non	non	non	non
v4- Coûts par élève pour perfectionnement du personnel ensei.	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non
v5- Coûts par élève des moyens d'enseignement	+0,45*	-0,49*	non	non	non	non	non	non	non	non	+0,64*
v6- Somme des coûts par élève, autres que pour l'enseignement ou la formation (v2+v3+v4+v5)	+0,59**	non	non	non	-0,60*	-0,55*	-0,47*	non	-0,46*	non	+0,54*
v7- Nombre d'enseignants-es au primaire par 100 élèves	non	non	non	non	non	-0,48*	non	non	non	non	non
v8- Nombre d'enseignants-es au secondaire par 100 élèves	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non
v9- Nombre d'enseignants-es au prim. et au secon. par 100 élèves	non	non	-0,46**	non	non	non	non	non	non	non	non
v10- Nombre de préposés-es par 1000 élèves	non	non	non	non	non	non	non	+0,46*	non	non	non
v11- Nbre de TES par 1000 élèves	non	-0,45*	non	non	non	non	non	non	non	non	non
v12- Nombre d'orthopédagogues par 1000 élèves	non	non	non	+0,54*	+0,53*	non	non	non	non	non	non
v13- Somme des nombres des autres PNE par 1000 élèves (orthophonistes, psychoéduc., psychologues et autres)	non	----	non	-0,47*	-0,77*	-0,62*	---	---	---	non	non

* : p obtenu <0,05; ** : p obtenu <0,01; non : corrélation nulle ou non significative à p<0,05; --- : données nécessaires non disponibles

Tableau 155-SUITE. Corrélations significatives entre des résultats pour des indicateurs d'intrants (*inputs*) et d'extrants (*outputs*)

Variables d'intrants (cf tableau 154)	Variables d'extrants (cf tableau 154)										
	v27 % d'épreuves ministérielles réussies au second.	**v28 Nombre de présences aux examens ministériels**	**v29 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cy. du primaire**	**v30 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 2è cy. du primaire**	**v31 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 3è cy. du primaire**	**v32 % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cy. du secondaire**	**v33 % d'EHDAA intégrés à la classe ordin.**	**v34 % d'élèves handic. et d'EDAA avec code intégrés à la classe ordi.**	**v35 % d'EDAA sans code intégrés à la classe ordin.**	**v36 % de sorties avec diplôme en 5è second.**	**v37 % de sorties du secondaire avec diplôme ou qualification**
v14- Nombre d'orthophonistes par 1000 élèves	non	+0,69**	-0,47*	non	non	non	non	non	non	non	non
v15- Nombre de psychoéduc. par 1000 élèves	+0,48*	non	non	-0,74**	-0,69**	non	non	+0,48*	non	non	non
v16- Nombre de psychologues par 1000 élèves	+0,59**	non	non	non	non	non	non	non	non	non	+0,48*
v17- Nombre d'autres intervenants par 1000 élèves	non	non	non	-0,54*	non	-0,57**	non	non	non	non	non
v18- % d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire	non	non	non	non	non	non	-0,50*	-0,62**	non	non	non
v19- Effectif d'élèves par commission scolaire	non	+0,99**	-0,61**	non	non	non	non	non	non	non	-0,45*
v20- Nombre d'élèves au secondaire par commission scolaire	non	+0,99**	-0,58**	non	non	non	non	non	non	non	non
v21- Grande taille de la com. scolaire : 25 000 élèves et plus	non	+0,83**	non	non	non	non	non	non	non	non	non
v22- % d'EHDAA par commission scolaire	non	non	-0,48*	-0,45*	-0,52*	non	non	non	non	non	-0,54*
v23- Localisation urbaine de la comm. scolaire	non	+0,66**	non	non	non	non	non	non	non	-0,46*	non
v24- Langue de la commission scolaire: francophone	+0,52*	non	non	non	-0,47*	-0,61**	-0,78**	-0,88**	-0,71**	non	non
v25- Indice «faible revenu» : % d'écoles dans les 20% plus défavorisées	non	---	-0,65*	non	non	non	non	---	---	-0,47*	-0,48*
v26- Indice «sans diplôme ni travail à temps plein» : % d'écoles dans les 20% plus défavorisées	non	---	non	non	-0,64*	-0,47*	-0,41*	---	---	non	non

* : p obtenu <0,05; ** : p obtenu <0,01; non : corrélation nulle ou non significative à p<0,05; --- : données nécessaires non disponibles

Les liens trouvés entre les autres variables d'intrants et les extrants sont pour la plupart de force modérée (corrélations de 0,40 à 0,59). Certains s'avèrent plus forts (corrélations égales ou supérieures à 0,60). Ces résultats sont interprétés ci-dessous en fonction des relations entre les divers intrants et les extrants que sont l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire, la réussite au primaire, ainsi que la réussite au secondaire. Les extrants sont ainsi mis en évidence, faisant écho à l'intérêt que leur porte la *Politique de l'adaptation scolaire* à travers les préoccupations, les enjeux et les attentes qui y sont soulevés.

2. Les liens entre des intrants et l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire

Les trois variables d'extrants qui représentent l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire se sont montrées reliées à des intrants (ressources). Les relations trouvées sont les suivantes (figure 60).

D'une part, le pourcentage d'EHDAA intégrés en classe ordinaire est fortement lié à la langue des commissions scolaires. Toutes proportions gardées, ce pourcentage est moins élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et plus élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones. Les autres relations trouvées sont, d'autre part, les suivantes.

Plus le pourcentage d'EHDAA intégrés en classe ordinaire est élevé,

- plus les coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint sont faibles;
- plus la somme des coûts par élève autres que pour l'enseignement et la formation est faible;
- moins il y a d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire;
- moins il y a d'écoles dans les 20% les plus défavorisées pour l'indice «sans diplôme ni travail à temps plein» dans les commissions scolaires.

Ensuite, toutes proportions gardées, le pourcentage d'élèves handicapés et d'EDAA avec code qui sont intégrés à la classe ordinaire est moins élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et plus élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones. Les autres relations avec le pourcentage d'élèves handicapés et d'EDAA avec code qui sont intégrés à la classe ordinaire sont les suivantes.

Corrélation négative : en pointillé (relation inverse)
Corrélation positive : trait plein
Corrélation forte (0,6 et plus) : trait en gras
Corrélation modérée (de 0,4 à 0,59) : trait sans gras

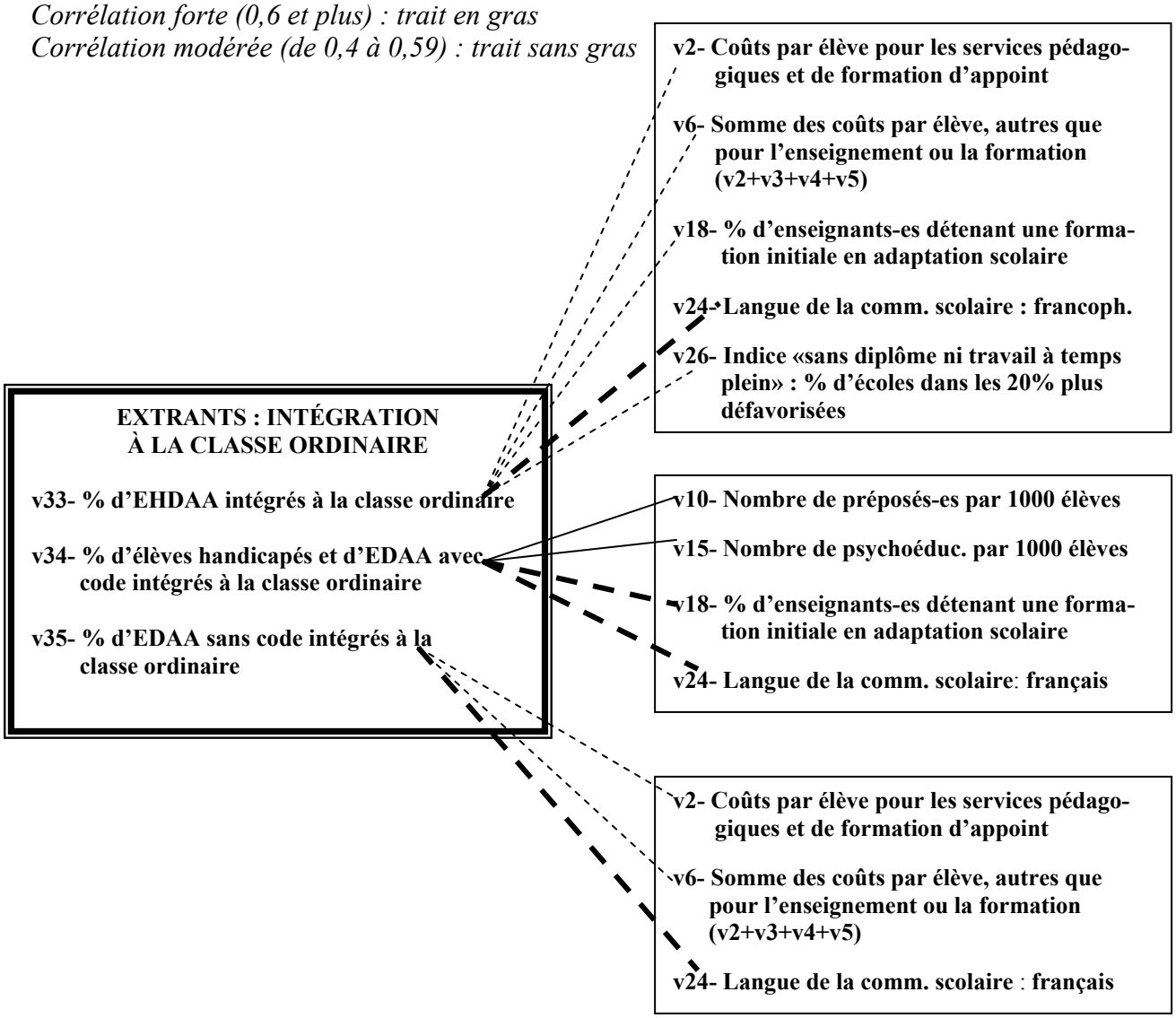


Figure 60. Liens entre des intrants et les extrants concernant l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire, selon les corrélations obtenues

Plus le pourcentage d'élèves handicapés et d'EDAA avec code qui sont intégrés à la classe ordinaire est élevé,

- plus le nombre de préposés-es par 1000 élèves est grand;
- plus le nombre de psychoéducateurs-trices par 1000 élèves est grand;
- moins il y a d'enseignants-es détenant une formation initiale en adaptation scolaire.

Toutes proportions gardées, le pourcentage d'EDAA sans code intégrés à la classe ordinaire est moins élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et plus élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones. Les autres relations entre des intrants et le pourcentage d'EDAA sans code intégrés à la classe ordinaire sont les suivantes.

Plus le pourcentage d'EDAA sans code intégrés à la classe ordinaire est élevé,

- plus les coûts par élève des services pédagogiques et de formation d'appoint sont faibles;
- plus la somme des coûts par élève autres que pour l'enseignement ou la formation, est faible.

3. Les liens entre des intrants et la réussite au primaire

Les quatre variables d'extrants qui représentent la réussite de l'élève au primaire se sont montrées reliées à des intrants (ressources). Les relations trouvées sont les suivantes (figure 61).

Plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au premier cycle du primaire est élevé,

- plus le nombre total d'enseignants-es au primaire et au secondaire est petit;
- plus le nombre d'orthophonistes par 1000 élèves est petit;
- plus l'effectif d'élèves de la commission scolaire est réduit;
- plus le nombre d'élèves au secondaire est faible;
- plus le pourcentage d'EHDAA dans la commission scolaire est faible;
- plus le nombre d'écoles de la commission scolaire dans les 20% plus défavorisées selon l'indice «faible revenu» est petit.

Ces résultats impliquent que les commissions scolaires les plus petites, c'est-à-dire qui comptent le moins d'élèves, présentent aussi les pourcentages les plus grands d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au premier cycle du primaire.

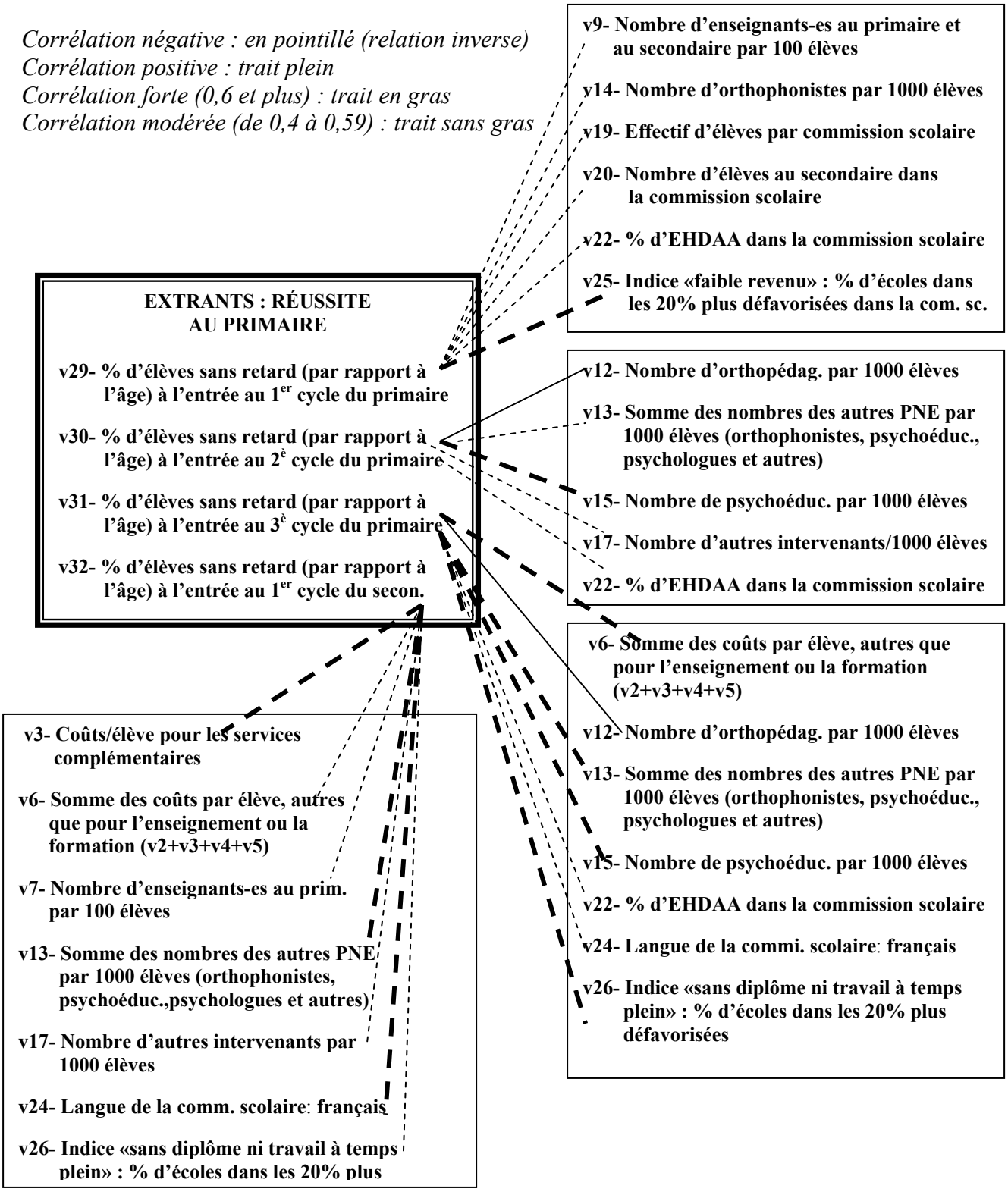


Figure 61. Liens entre des intrants et les extrants concernant la réussite au primaire, selon les corrélations obtenues

Les résultats montrent aussi que plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au deuxième cycle du primaire est élevé (figure 61),

- plus le nombre d'orthopédagogues par 1000 élèves est grand;
- plus la somme des nombres des autres PNE par 1000 élèves (orthophonistes, psycho-éducateurs-trices, psychologues et autres intervenants-es) est faible;
- plus le nombre des autres intervenants-es PNE (par exemple travailleurs-euses sociaux-ales, infirmiers-ères, animateurs-trices de pastorale, etc.) par 1000 élèves est faible;
- plus le pourcentage d'EHDAA dans la commission scolaire est faible;
- plus le nombre de psychoéducateurs-trices par 1000 élèves est faible.

À l'entrée au troisième cycle du primaire, le pourcentage d'élèves sans retard d'âge est, toutes proportions gardées, moins élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et plus élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones. Les autres relations entre des intrants et ce pourcentage sont les suivantes (figure 61).

Plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au troisième cycle du primaire est élevé,

- plus le nombre d'orthopédagogues par 1000 élèves est grand;
- plus le pourcentage d'EHDAA dans la commission scolaire est faible;
- plus la somme des coûts par élève autres que pour l'enseignement et la formation est réduite;
- plus la somme des nombres par 1000 élèves des PNE orthophonistes, psychoéducateurs-trices, psychologues et autres est faible;
- plus le nombre de psychoéducateurs-trices par 1000 élèves est réduit;
- plus le pourcentage d'écoles de la commission scolaire dans les 20% les plus défavorisées selon l'indice «sans diplôme ni travail à temps plein» est faible.

À l'entrée au premier cycle du secondaire, le pourcentage d'élèves sans retard d'âge est, toutes proportions gardées, moins élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et plus élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones. Les autres relations entre des intrants et ce pourcentage sont les suivantes.

Plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au premier cycle du secondaire est élevé (figure 61),

- plus la somme des coûts par élève autres que pour l'enseignement et la formation est faible;
- plus les coûts par élève pour les services complémentaires sont réduits;
- plus le nombre d'enseignants-es au primaire par 100 élèves est faible;
- plus la somme des nombres par 1000 élèves des PNE orthophonistes, psychoéducateurs-trices, psychologues et autres intervenants-es est faible;
- plus le nombre des autres intervenants-es PNE (par exemple travailleurs-euses sociaux-ales, infirmiers-ères, animateurs-trices de pastorale, etc.) par 1000 élèves est faible;
- plus le nombre d'écoles de la commission scolaire dans les 20% les plus défavorisées selon l'indice «sans diplôme ni travail à temps plein» est réduit.

4. Les liens entre des intrants et la réussite au secondaire

Les quatre variables d'extrants qui représentent la réussite de l'élève au secondaire se sont montrées reliées à des intrants (ressources). Les relations trouvées sont les suivantes (figure 62).

Le pourcentage d'épreuves ministérielles («examens du Ministère») réussies au secondaire est, toutes proportions gardées, plus élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et moins élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones. Les autres relations entre des intrants et ce pourcentage sont les suivantes.

Plus le pourcentage d'épreuves ministérielles réussies au secondaire est élevé,

- plus les coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint sont élevés;
- plus les coûts par élève pour les moyens d'enseignement sont élevés;
- plus la somme des coûts par élève autres que pour l'enseignement et la formation sont élevés;
- plus le nombre de psychoéducateurs-trices par 1000 élèves est grand;
- plus le nombre de psychologues par 1000 élèves est grand.

Le nombre de présences aux épreuves ministérielles est relié au nombre d'élèves dans la commission scolaire car plus les élèves sont nombreux dans la commission scolaire, plus il y en a qui sont susceptibles de se présenter à ces examens. Ceci s'est évidemment répercuté dans les résultats sur les corrélations entre le nombre de présences aux examens ministériels et trois variables

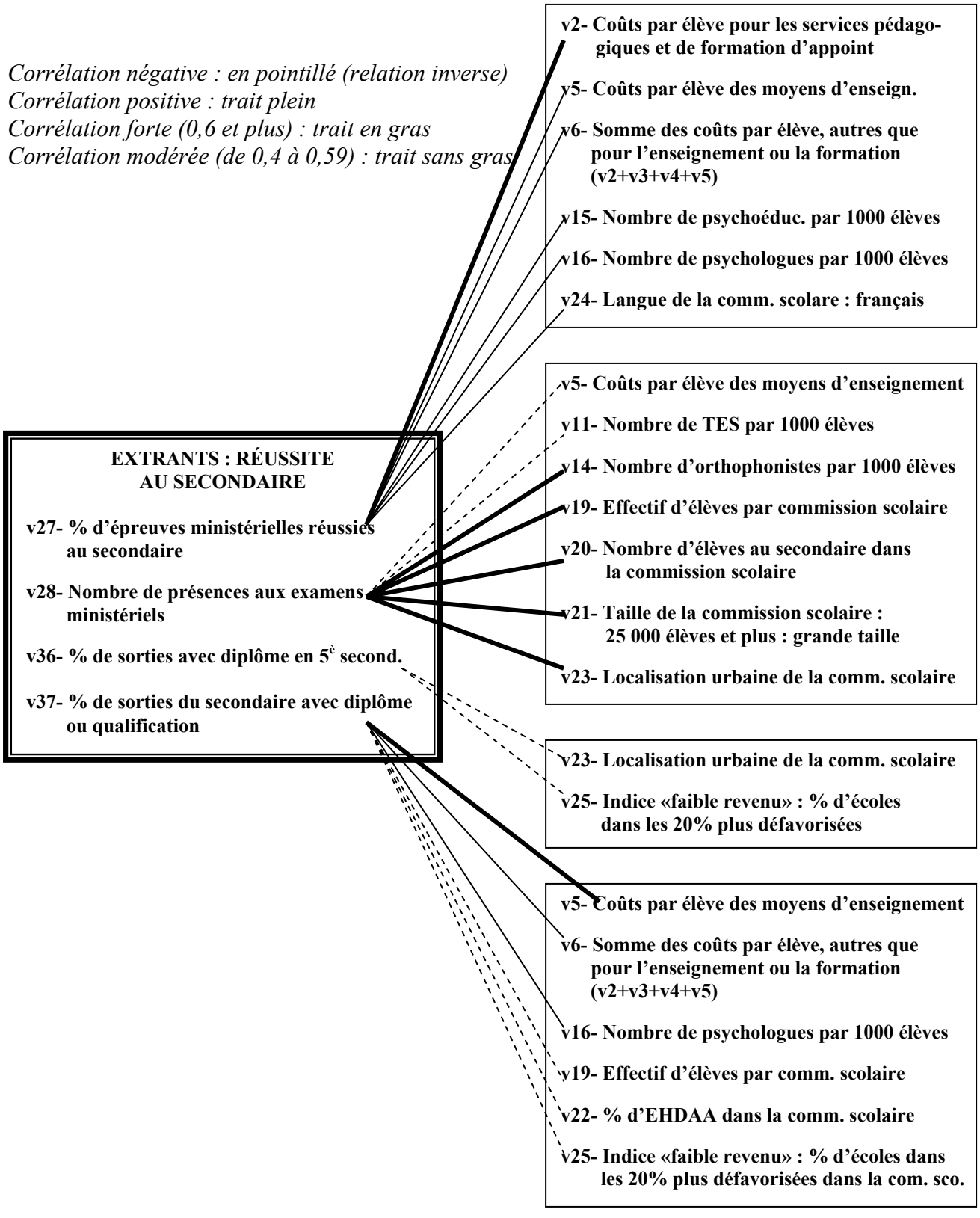


Figure 62. Liens entre des intrants et les extrants concernant la réussite au secondaire, selon les corrélations obtenues

d'intrants qui font directement référence au nombre d'élèves par commission scolaire (v19, v20 et v21 à la figure 62).

Le nombre de présences aux examens ministériels du secondaire est aussi relié à la localisation urbaine de la commission scolaire (v23 à la figure 62). Or, ce sont principalement celles qui comptent le plus d'élèves. Il est donc conséquent qu'il y ait un lien entre le nombre de présences aux épreuves ministérielles plus élevé pour les élèves des commissions scolaires urbaines que pour ceux des commissions scolaires non urbaines.

Les autres relations avec le nombre de présences aux épreuves ministérielles du secondaire sont les suivantes. Plus le nombre de ces présences est grand,

- plus le nombre d'orthophonistes par 1000 élèves est grand;
- plus les coûts par élève pour les moyens d'enseignement sont faibles;
- plus le nombre de TES par 1000 élèves est réduit.

Les liens trouvés entre les variables d'intrants et le pourcentage d'élèves sortant de la 5è secondaire munis de leur diplôme indiquent que ce pourcentage est plus faible dans les commissions scolaires urbaines que dans les non urbaines (v23 à la figure 62). L'autre lien décelé est le suivant : plus le pourcentage d'élèves sortant de la 5è secondaire munis de leur diplôme est élevé,

- plus le nombre d'écoles de la commission scolaire faisant partie des 20% les plus défavorisées pour l'indice «faible revenu» est petit.

Enfin, lorsqu'aux élèves sortant du secondaire diplômés s'ajoutent ceux qui détiennent une autre qualification officielle, le pourcentage de sortants diplômés et qualifiés est relié à des variables d'intrants de la manière suivante. Plus le pourcentage d'élèves sortant du secondaire avec un diplôme ou une qualification est élevé,

- plus les coûts par élève pour les moyens d'enseignement sont élevés;
- plus la somme des coûts par élève autres que pour l'enseignement et la formation sont élevés;
- plus le nombre de psychologues par 1000 élèves est grand;
- plus l'effectif d'élèves par commission scolaire est petit;

- plus le pourcentage d'EHDAA par commission scolaire est faible;
- plus le nombre d'écoles de la commission scolaire qui figurent parmi les 20% les plus défavorisées pour l'indice «faible revenu» est petit.

5. Les liens entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire et la réussite au primaire et au secondaire

Les relations existant entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire (v33, v34 et v35 au tableau 154) et la réussite au primaire (v29, v30, v31 et v32) ou au secondaire (v27, v28, v36 et v37) ont aussi été examinées à titre indicatif. Les corrélations obtenues sont présentées dans le tableau 156 et illustrées à la figure 63.

Aucun lien n'est ressorti entre le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire et la réussite au secondaire. Par contre, ce pourcentage et la réussite au primaire sont reliés significativement comme ceci.

Plus le pourcentage d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire est élevé,

- plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 3è cycle du primaire est élevé.

Plus le pourcentage d'élèves handicapés et d'EDAA avec code qui sont intégrés à la classe ordinaire est élevé,

- plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 2è cycle du primaire est élevé;
- plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 3è cycle du primaire est élevé;
- plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cycle du secondaire est élevé.

Plus le pourcentage d'EDAA sans code intégrés à la classe ordinaire est élevé,

- plus le pourcentage d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 3è cycle du primaire est élevé.

Le taux d'intégration des EHDAA à la classe ordinaire est donc relié positivement à la réussite au primaire, mais n'a pas de lien avec la réussite au secondaire telle que définie par les variables considérées ici.

Tableau 156. Corrélations significatives entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire et la réussite au primaire ou au secondaire

Variables d'extrants sur la réussite (cf. Tableau 154)		Variables d'extrants sur l'intégration à la classe ordinaire (cf. tableau 154)		
		v33- % d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire	**v34- % d'élèves handicapés et d'EDAA avec code intégrés à la classe ordinaire**	**v35- % d'EDAA sans code intégrés à la classe ordinaire**
Réussite au primaire	**v29- % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cycle du primaire**	non	non	non
	v30- % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 2è cycle du primaire	non	+0,49*	non
	v31- % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 3è cycle du primaire	+0,52*	+0,58**	+0,48*
	v32- % d'élèves sans retard d'âge à l'entrée au 1er cycle du secondaire	non	+0,59**	non
Réussite au seccondaire	**v27- % d'épreuves ministérielles réussies au secondaire**	non	non	non
	v28- Nombre de présences aux examens ministériels	non	non	non
	v36- % de sorties avec diplôme en 5è secondaire	non	non	non
	v37- % de sorties du secondaire avec diplôme ou qualification	non	non	non

* : p obtenu <0,05;
** : p obtenu <0,01;
non : corrélation nulle ou non significative à p<0,05

Corrélation négative : en pointillé (relation inverse)
Corrélation positive : trait plein
Corrélation forte (0,6 et plus) : trait en gras
Corrélation modérée (0,4 à 0,59) : trait plein

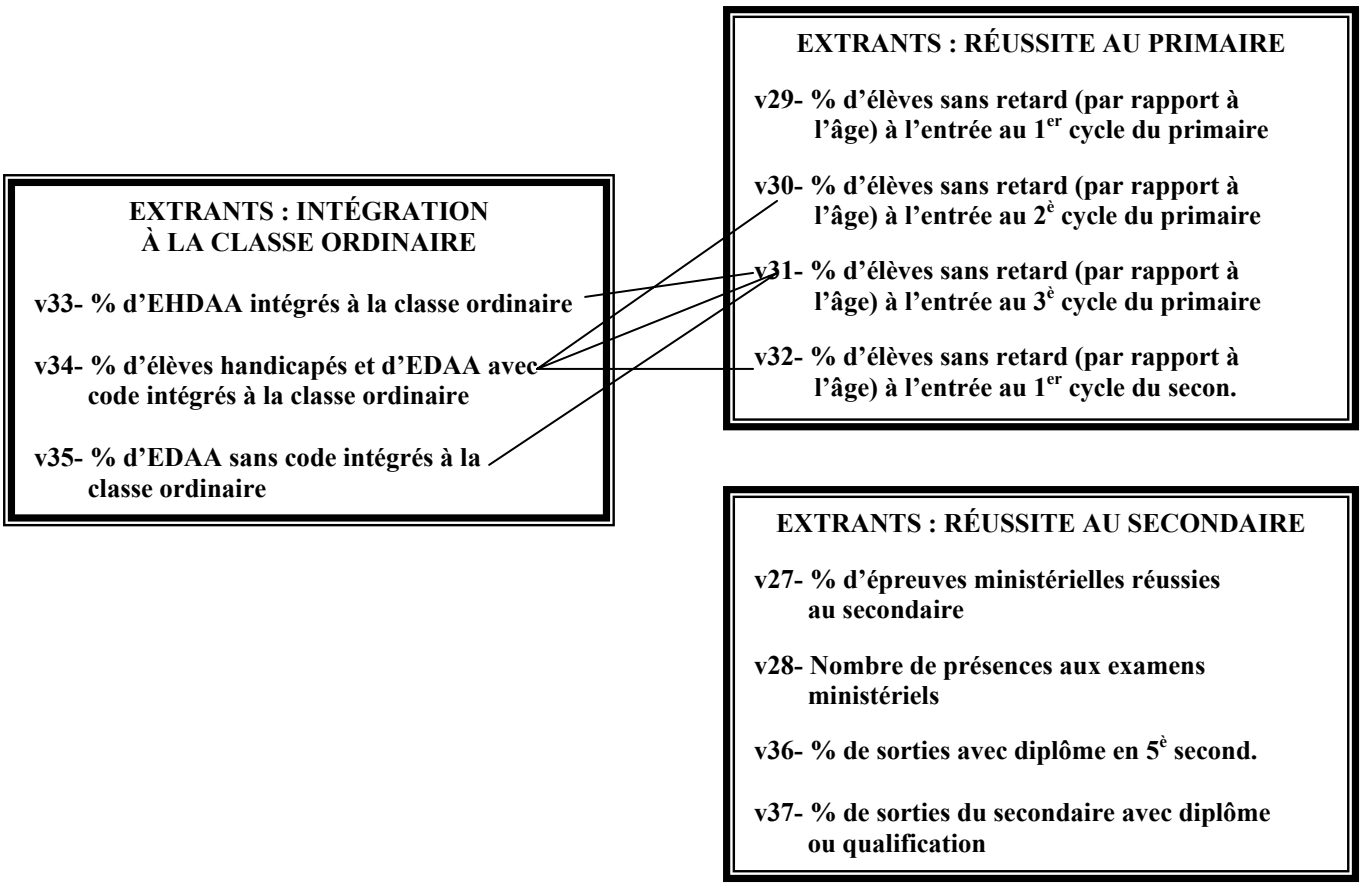


Figure 63. Liens entre l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire et la réussite au primaire ou au secondaire, selon les corrélations obtenues

VII- LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SON APPLICATION

Les résultats permettent maintenant de répondre à la question soulevée dans l'introduction, à savoir : quelles sont les concordances et les discordances entre l'énoncé de *Politique de l'adaptation scolaire* d'une part, et les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système d'autre part? Les principales concordances et les principales discordances constatées dans la réalité révélée par les résultats de l'évaluation sont présentées dans ce chapitre qui se termine par un jugement d'ensemble sur la convergence entre la *Politique* et son application.

1. Les concordances

Les concordances dont il est ici question ont été dégagées des informations fournies aux tableaux 70, 132 et 153, en particulier celles qui portaient sur la convergence entre les résultats obtenus pour les domaines reliés à chacun des trois champs et l'énoncé de *Politique*. Ces informations sont regroupées au tableau 157 et montrent qu'il y a plusieurs aspects de la réalité dépeinte par nos résultats qui concordent avec la *Politique*. Toutefois, cette concordance n'est pratiquement jamais totale et elle signifie ici que la pratique et ce qui en est dit dans la *Politique* tendent davantage à se rapprocher qu'à s'éloigner. En résumé, les concordances sont les suivantes.

Dans le champ des ressources éducatives, la *Politique* attire l'attention sur les ressources matérielles, notamment sur le matériel relié aux TIC et sur le matériel didactique adapté, ainsi que sur le perfectionnement du personnel enseignant en matière de TIC. Dans le domaine des ressources humaines, la *Politique* accorde un intérêt particulier au perfectionnement des enseignants-es en adaptation scolaire et, dans celui des «grands encadrements», aux politiques des commissions scolaires sur les services offerts aux EHDAA. Or, par rapport au domaine des ressources matérielles, les écoles disposent de matériel didactique adapté et utilisé par la grande majorité des élèves qui en ont besoin, les élèves se servent des TIC dans la plupart des écoles dont plusieurs possèdent des logiciels et des équipements adaptés selon les besoins et la majorité des équipements informatiques sont suffisants et à jour. De plus, la majorité des enseignants-es a reçu du perfectionnement en TIC ces cinq dernières années et ils en sont modérément satisfaits. Dans le domaine des ressources

Tableau 157. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire son aplication révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
I- RESSOURCES ÉDUCATIVES (Tableau 70)	**2. Ressources matérielles**	s'attarde surtout au matériel relié aux TIC et un peu au matériel didactique adapté; valorise l'utilisation des TIC par les élèves et particulièrement par les EHDAA; encourage l'utilisation des TIC par les élèves et le perfectionnement des enseignants-es en TIC.	*- intervenants et parents : moyennement satisfaits des ressources matérielles adaptées; les EHDAA le sont davantage;* *- la moitié des EHDAA, mais deux tiers des autres élèves, ont utilisé les TIC pendant une période de référence de deux semaines;* *- logiciels adaptés repérés dans la moitié des écoles visitées;* *- équipements informatiques adaptés repérés dans 1 école sur 5;* *- équipements informatiques (…) en majorité suffisants et à jour;* *- près de 60% des enseignants-es ont eu du perfectionnement en TIC ces cinq dernières années; leur commission scolaire respective a donné ce perfectionnement à 45% d'entre eux;* *- contenu du perfectionnement : familiarisation avec logiciels et équipements informatiques (adaptés ou non) et avec l'application pédagogique de l'ordinateur (APO);* *- le personnel enseignant trouve ce perfectionnement sur les TIC moyennement satisfaisant; celui sur les TIC axées sur les EHDAA s'avère plus satisfaisant*
	3. Ressources humaines	accorde de l'importance à la formation et au perfectionnement du personnel enseignant en adaptation scolaire et aux conditions à mettre en place pour favoriser et faciliter ce perfectionnement	*- hormis le perfectionnement en TIC (…) la proportion du personnel enseignant qui a suivi du perfectionnement en adaptation scolaire s'est considérablement accrue de 1999-2000 à 2003-2004 chez les enseignants-es des classes ordinaires du préscolaire et du primaire, (…);* *- pendant ce temps, la proportion des enseignants-es des classes spéciales du primaire qui ont suivi ce perfectionnement s'est accrue (…);* *- 60% des enseignants-es ont eu ce perfectionnement ces cinq dernières années;* *- durée de ce perfectionnement : 8,7 heures par année par enseignant-e qui l'ont reçu (en 1 à 3 sessions pour 80% d'entre eux);* *- leur commission scolaire respective a donné ce perfectionnement à 49% d'entre eux;* *- contenu de cette formation : pratiques d'intervention favorisant les apprentissages de l'ensemble des EHDAA, puis, selon les difficultés et handicaps; ensuite, nature des problématiques, difficultés ou handicaps;* *- le personnel enseignant qui a reçu cette formation l'a trouvée très intéressante, modérément satisfaisante, moyennement utile et peu suffisante, 1 enseignant-e sur 5 la trouvant insuffisante.*

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
I- RESSOURCES ÉDUCATIVES (Tableau 70) (suite)	**7. Grands encadrements**	enjoint les commissions scolaires d'adopter une politique locale qui fait écho à la Politique de l'adaptation scolaire du MELS; présente les orientations générales ainsi que des précisions au sujet de l'intégration, de la prévention, de l'individualisation des services, des modalités de regroupement des élèves et de l'évaluation des EHDAA.	*- Conformité des énoncés de politique locaux avec celui du MELS, notamment au sujet de l'intégration des EHDAA, de la prévention, et de l'individualisation des services, des modalités de regroupement et de l'évaluation des EHDAA.*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132)	**1. Prévention**	souligne le rôle de la direction d'école comme agent de changement et responsable de mettre en place des moyens et du temps pour soutenir le personnel enseignant et faciliter l'adaptation des services;	*- moyennes élevées pour le leadership transformationnel des directions d'école (3,35 à 3,52 sur 4) et pour le leadership transactionnel (3,13 à 3,46 sur 4), beaucoup supérieures à celle du laisser-faire, ce qui place la plupart des écoles en excellente position pour assumer le changement et soutenir le personnel scolaire;*
		signale la socialisation de l'élève comme mission de l'école et celle-ci comme milieu dans lequel l'élève doit sentir qu'il a sa place;	*- fort sentiment d'appartenance des EHDAA et des autres élèves (moyenne 3,09 sur 4), mais les EHDAA (moyenne 3,00 sur 4) diffèrent modérément des autres élèves (moyenne 3,21 sur 4); les garçons ne se distinguent pas des filles quant au sentiment d'appartenance, ni chez les EHDAA, ni chez les autres élèves; il y a plusieurs mesures dans les écoles pour favoriser le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité;*
		préconise des méthodes (…) adaptées aux différences des EHDAA; valorise l'adaptation de l'enseignement et du matériel didactique pour les EHDAA;	*- comportements de l'enseignant-e nombreux, variés et répandus dans les écoles, manifestant l'attention accordée individuellement à l'EHDAA et correspondant à ce que les spécialistes recommandent pour l'enseignement aux EHDAA(…); matériel didactique adapté assez répandu dans les écoles et utilisé par les EHDAA qui en ont besoin;*
		signale la vulnérabilité des élèves face à leur transition du primaire vers le secondaire.	*- panoplie de mesures répandues dans les écoles pour faciliter le passage du primaire au secondaire, certaines prises en charge par l'école primaire, d'autres par la classe de 6e année et les autres, par l'école secondaire; elles suscitent une satisfaction modérée (moyenne sur 4 :2,50 pour les parents et 2,71 pour les élèves concernés), encore plus modérée chez les EHDAA concernés et leurs parents que chez les autres élèves et leurs parents.*

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**2. Adaptation des services**	demande d'évaluer la réussite éducative des EHDAA, leurs progrès et difficultés de parcours;	*- diverses adaptations de l'évaluation des apprentissages pour les EHDAA mentionnées par les enseignants-es : exigences moins élevées quant à la tâche d'évaluation, au contenu évalué et au niveau de difficulté; ajustement des cibles de l'évaluation, des corrections et des résultats; aide fournie à l'EHDAA pendant l'évaluation, plus de temps accordé à l'EHDAA pour réaliser la tâche d'évaluation; modalités, matériel ou instruments d'évaluation différents pour l'EHDAA, environnement propice fourni à l'EHDAA pendant l'évaluation et période préparatoire de l'EHDAA avant l'évaluation; dans les classes observées, en général pas de variations entre EHDAA et les autres élèves, mais durée et modalités de l'évaluation parfois différentes;*
		pour le plan d'intervention (ou PI), en rappelle l'obligation et signale (…) la participation indispensable des parents et de l'élève à la démarche entourant le PI; mentionne que le contenu du PI doit spécifier les objectifs ainsi que les services offerts à l'EHDAA et comment ils sont offerts;	*- le PI se fait généralement en équipe concertée, ensemble ou en consultant les personnes individuellement ou en sous-groupes; la démarche réalisée dans les écoles comprend 4 phases : synthèse d'informations, production, application et évaluation ou suivi; en grande majorité, les parents d'EHDAA et les élèves participent à la démarche en entier ou à une partie; la majorité des PI est entièrement ou grandement mise en application selon 89,9% des parents d'EHDAA et les trois quarts des directions d'école; les services mentionnés dans les PI sont des services professionnels (ex. : orthopédagogie, physiothérapie, orthophonie, psychologie, etc.), l'assistance par du personnel de soutien (ex. : préposés, TES) et l'aide de nature pédagogique; le niveau de satisfaction à leur égard est modéré chez les parents d'EHDAA (2,58 sur 4) et plus modéré chez les PNE et autres non-enseignants-es (2,28), mais grand chez les EHDAA (2,99);* *- la présentation des objectifs et des moyens d'appui à l'EHDAA constitue le point fort des 385 PI analysés, (…) celle des difficultés ou handicaps, des forces et capacités de l'EHDAA, de ses besoins prioritaires et des ressources nécessaires est moyennement bonne;*
		souligne l'importance de suivre de près le cheminement des EHDAA	*- dans la majorité des écoles, il y a plusieurs moyens d'assurer le suivi du cheminement des EHDAA et des autres élèves, tels l'agenda de l'élève, le portfolio, le bulletin scolaire, le PI, la concertation de l'équipe-école;*

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**2. Adaptation des services (suite)**	souligne l'importance d'offrir aux EHDAA des parcours scolaires et des voies de formation variés; souhaite donner aux EHDAA plus de chances de se qualifier dans des cheminements scolaires adaptés, facilitant le passage entre les voies de formation;	*- diverses voies de formation et des exemples d'autres parcours des EHDAA de leurs écoles ont été identifiés par les directions d'école dont l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ou ISPJ), l'insertion sociale et la préparation au marché du travail (ISPMT), la préparation à la poursuite des études à l'éducation des adultes, l'éducation des adultes, la formation professionnelle, l'exploration professionnelle, le cheminement particulier de type temporaire ou continu, la classe-ressource, le programme TEACCH (…);*
		promeut la préparation des EHDAA au marché du travail et les moyens de faciliter leur transition de l'école à la vie active.	*- 10,5% des EHDAA du secondaire dans les écoles de l'échantillon bénéficient de mesures de transition entre l'école et la vie active, soit 65,5% des EHDAA finissants dans ces écoles; il s'agit de mesures pour préparer à la vie en général (comment faire son budget, prendre les transports en commun, entretenir son lieu de résidence, etc.) et de la préparation au travail (programmes et cours spécifiques en métiers non spécialisés, stages, manière de se présenter à une entrevue de sélection, de répondre à la clientèle, etc.), en plus de rencontres d'orientation professionnelle et de l'encadrement individuel par un-e intervenant-e (ex. : TES, travailleur-euse social-e, psychoéducateur-trice, etc.); les EHDAA et leurs parents sont très modérément satisfaits de ces mesures (moyenne 2,17 sur 4).*
	3. Organisation des services	accorde de l'importance à la sensibilisation et à l'information du conseil d'établissement par rapport aux EHDAA;	*- dans 4 écoles sur 5 de l'échantillon, les directions affirment que leur conseil d'établissement est sensibilisé à la question des EHDAA; cette sensibilisation est moins grande dans les écoles qui ne comptent que peu ou pas d'EHDAA; les moyens de sensibilisation indiqués par les directions d'école sont l'insertion d'un point sur ce sujet dans l'ordre du jour, la diffusion d'informations concernant l'adaptation scolaire, la présence d'un parent d'EHDAA dans le conseil et celle ponctuelle d'invités qui viennent aborder le sujet;*
		souhaite que le comité consultatif des commissions scolaires sur les services aux EHDAA soit mis à contribution;	*- sur 19 commissions scolaires de l'échantillon, 4 ont tenu trois réunions de leur comité consultatif sur les services aux EHDAA en 2002-2003, 4 autres en ont tenu onze, les autres se situant entre ces deux pôles; en 2003-2004, 5 ont tenu quatre ou cinq réunions de ce comité consultatif, trois en ont tenu dix et les autres, de six à neuf; en 2006-2007, en grande majorité, les écoles de l'échantillon n'ont pas consulté ce comité de leur commission scolaire et certaines l'ont fait modérément (1 à 3 fois dans l'année) et, exceptionnellement plus souvent (1 à 3 fois par mois);*

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**3. Organisation des services (suite)**	insiste sur l'intégration des EHDAA à la classe ordinaire ou, du moins, dans des écoles ordinaires, (voir plus bas le champ III- «Résultats…»)	*- dans les commissions scolaires de l'échantillon, en 2004, par rapport au nombre total de classes, les pourcentages de classes ordinaires sont de 97,4% au préscolaire, 92,9% au primaire et 83,5% au secondaire; (…) parmi les classes ordinaires des commissions scolaires, au préscolaire et au primaire, celles qui comptent des EDAA ayant des difficultés d'apprentissage forment la plus grande proportion et au secondaire, ce sont celles qui comptent des EDAA sans code ayant des troubles du comportement; au préscolaire et au primaire, la proportion des classes ordinaires intégrant des EDAA sans code ayant des troubles du comportement est ensuite la plus élevée et au secondaire, les classes ordinaires qui intègrent des EDAA ayant des difficultés d'apprentissage arrivent au deuxième rang;*
		signale les difficultés en regard des moyens qui favorisent l'intégration;	*- les parents d'EHDAA ont identifié les mesures de soutien à l'intégration de leur enfant à la classe ordinaire: l'adaptation de la pédagogie assortie d'une attitude bienveillante et encourageante de la part de l'enseignant-e, la sensibilisation des autres élèves aux différences de l'EHDAA, des aménagements physiques dans le local de classe, la présence en classe du personnel d'accompagnement (TES, préposés-es, etc.) et une intégration progressive (…), la satisfaction des parents d'EHDAA envers ce soutien (…) est relativement modérée (2,69 sur 4), mais plus élevée que celle des PNE et autres non-enseignants-es (2,04 sur 4);*
		évoque la possibilité pour les commissions scolaires d'établir des ententes de services, à certaines conditions, avec des partenaires externes.	*- en moyenne par commission scolaire de l'échantillon, il y avait 5,3 ententes de services avec des partenaires externes en 2002-2003 et 6,4 en 2003-2004 et parmi elles, il y en avait 3,2 en moyenne par commission scolaire avec des organismes du MSSS en 2002-2003 et 3,5 en 2003-2004.*
	4. Communauté éducative	souligne l'importance pour l'école de communiquer régulièrement avec les parents, notamment pour le suivi des progrès et difficultés dans le parcours scolaire de leurs enfants; insiste sur l'accueil à offrir aux parents, sur leur place à l'école, sur l'importance de les soutenir, de reconnaître leur contribution, de mettre en œuvre des moyens favorisant leur collaboration;	*- en 2006-2007, 64% des parents d'EHDAA et 60% de ceux des autres élèves disent être entrés en communication individuelle avec l'école (excluant l'enseignant-e); le temps moyen par semaine par école (sans l'enseignant-e) pris pour ces contacts est de près de 6 heures avec les parents d'EHDAA et plus de 5 heures pour les autres parents; en 2006-2007, 81% des parents d'EHDAA et 74% de ceux des autres élèves disent être entrés en communication individuellement avec un-e enseignant-e de leur enfant; le temps moyen par enseignant-e accordé aux parents est d'une heure par semaine pour ceux d'EHDAA et d'une demi-heure par semaine pour ceux des autres élèves;*

Suite à la page suivante

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**4. Communauté éducative (suite)**		*- une variété de moyens de communication est utilisée (agenda de l'élève, lettres et mémos, courrier électronique, feuille de route ou fiche de comportement de l'élève, appels téléphoniques, rencontres individuelles et collectives, etc.); les parents d'EHDAA en sont très satisfaits (moyenne 2,97 sur 4), mais moins que les autres parents (moyenne 3,34); les parents ont une satisfaction modérément élevée vis-à-vis du contenu de ces communications, mais celle des parents d'EHDAA (moyenne 2,76 sur 4) est moins grande que celle des autres parents (moyenne 3,08); (…)* *- l'attitude d'accueil et d'ouverture se situe au premier plan des moyens pour favoriser la collaboration des parents, suivie de l'ensemble des moyens de communication mentionnés plus haut (ex. : agenda, appels téléphoniques, etc.) (…); selon les parents, les moyens qui les incitent le plus à s'impliquer sont d'abord l'information qu'ils reçoivent sur le cheminement scolaire de leur enfant et sur les projets de l'école, mais aussi le fait d'être obligés de signer les messages dans l'agenda de leur enfant ou sur sa feuille de route, puis, d'autres moyens comme les appels téléphoniques faits par l'école ou par l'enseignant-e ou l'aménagement des horaires de rencontre pour correspondre à la disponibilité des parents;*
		met en relief la place à accorder aux parents et à la communauté au conseil d'établissement, mais aussi aux personnels scolaires;	*- dans les écoles de l'échantillon, le conseil d'établissement compte, en moyenne par école, 6 parents d'élèves, 4 enseignants-es, 2 élèves (surtout au secondaire) ou aucun, la direction d'école et 2 autres membres dont le statut varie d'une école à l'autre (direction adjointe, PNE, responsable du service de garde, représentant d'organismes communautaires, secrétaire, etc.); 12,4% des parents membres de ces conseils d'établissement sont des parents d'EHDAA(…); 4,3% des parents d'EHDAA et 15,2% de ceux des autres élèves sont membres d'un conseil d'établissement, alors que 11,1% des parents d'EHDAA et 26,1% des autres parents assistent occasionnellement aux réunions du conseil d'établissement de l'école de leur enfant;*

Suite à la page suivante

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**4. Communauté éducative (suite)**	mentionne que la contribution de la communauté éducative implique des partenariats avec d'autres organisations en complémentarité avec les milieux scolaire	*- la plupart des commissions scolaires de l'échantillon ont des ententes de services surtout avec les Centres Jeunesse, puis avec les autres organismes du MSSS (CSSS, DPJ, Centres hospitaliers, Centres de réadaptation), moins avec d'autres organismes et très peu avec d'autres commissions scolaires; le type de services offerts (…)est à caractère socio-éducatif ou psychosocial (…) socio-médical ou de soins de santé (…) éducationnel (…) et autres (aide au transport, coordination de projets, etc.); 66,7% des écoles de l'échantillon ont des partenariats avec les organismes du MSSS, 42,9% avec des organismes communautaires, 33,3% avec des organismes municipaux, 14,3% avec des services de police, 11,9% avec d'autres écoles ou d'autres commissions scolaires et moins de 10% avec des entreprises ou des écoles privées (école d'art dramatique, de karaté, etc.); en moyenne par école, il y a 3,5 partenaires externes par école, mais 3,0 en moyenne par école primaire, 4,7 en moyenne par école secondaire, 5,5 par école primaire-secondaire et 3,3 par école spéciale; la contribution de ces partenaires est à caractère socio-éducatif et psychosocial, socio-médical et de soins de santé, éducationnel (….), culturel (...), sportif et récréatif (…), financier (…), alimentaire (…) et autres (…);*
		s'attend à la concertation entre les intervenants-es au sein du milieu scolaire notamment pour le partage des expertises et la cohérence des interventions.	*- (…) selon les enseignants-es, ils passent, en moyenne par enseignant-e, 2 heures par semaine à se concerter et à échanger entre eux ou avec d'autres intervenants-es de l'école (…); les PNE et autres non-enseignants-es consacrent 2,6 heures par semaine, en moyenne par intervenant-e, en échanges et en concertation avec les enseignant-es et autres intervenants-es (...).*
	6. Évaluation	accorde de l'importance à l'évaluation des résultats obtenus et à la qualité des services	*- une partie des commissions scolaires de l'échantillon fait surtout des évaluations informelles des ressources et des pratiques éducatives; (…) les directions de 24,5% des écoles de l'échantillon affirment qu'il y a de l'évaluation systématique des ressources éducatives dans leurs écoles et celles de 37,5%, des pratiques éducatives,*

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
III-RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET LE SYSTÈME (Tableau 153)	**1. Réussite au plan de l'instruction**	préoccupation pour l'échec scolaire et le redoublement en fonction des ordres d'enseignement (…); attention accordée au redoublement plus fréquent chez les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage; demande que des efforts soient faits pour favoriser la réussite des EHDAA sur le plan de l'instruction.	*- parmi les EHDAA qui se présentent aux examens ministériels : 70% des épreuves réussies, ce pourcentage restant relativement stable de 2001-2002 à 2005-2006; diminution progressive de ce pourcentage pour les autres élèves de 87,9% en 2001-2002 à 86,8% à l'échelle du Québec (de 87,7% à 86,4% dans les commissions scolaires de l'échantillon);* *- élèves sans retard d'âge à l'entrée aux trois cycles du primaire et au 1er du secondaire, en 2005-2006 : 98,0% au 1er cycle du primaire, 92,7% au 2è cycle, 90,8% au 3è cycle et 85,4% au 1er cycle du secondair au Québe (respectivement 98,0%, 92,2%, 90,4% et 83,1% dans les commissions scolaires de l'échantillon); différences par rapport à 2001-2002 de +2,3% au 1er cycle du primaire, +3,2% au 2è cycle, +5,5% au 3è cycle et +3,6% au 1er cycle du secondaire (respectivement +3,5%, +3,0%, +5,6% et +5,2% dans les commissions scolaires de l'échantillon).*
	2. Réussite au plan de la socialisation	importance capitale accordée à l'intégration des EHDAA à l'école et à la classe ordinaires; en majorité, les EHDAA y sont intégrés; progrès variables et écarts dans le taux d'intégration pour les ordres d'enseignement et pour les catégories d'EHDAA;	*- EHDAA intégrés à l'<u>école</u> ordinaire : 94,3% dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006 (94,5% au Québec), différence avec 2002-2003 de +0,7% pour une augmentation de 15,8% par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à l'école ordinaire en 2002-2003; en 2005-2006, 98,4% des EDAA sans code intégrés à l'école ordinaire (98,4% au Québec), différence de +0,4% avec 2002-2003 (…);les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (code 23) ou une déficience motrice grave (code 36) ont les plus faibles pourcentages d'intégration à l'école ordinaire, soit 18,5% et 44,5% (respectivement 30,1% et 59,7% au Québec), pour une différence de -2,6% pour les élèves du code 23 et de -1,4% pour ceux du code 36 par rapport au pourcentage de 2002-2003;* *- EHDAA intégrés à la <u>classe</u> ordinaire : 64,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon en 2005-2006 (63,4% au Québec), différence avec 2002-2003 de +3,5% pour une augmentation de 21,3% par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire en 2002-2003; en 2005-2006, 69,9% des EHDAA du préscolaire sont intégrés à une classe ordinaire, 80,4% au primaire et 48,5% au secondaire pour une augmentation de 1,1% au préscolaire, 7,6% au primaire et 56,0% au secondaire par rapport au nombre d'EHDAA intégrés à une classe ordinaire en 2002-2003; en 2005-2006, 70,6% des EDAA sans code sont intégrés à une classe ordinaire (69,0% au Québec) pour une différence de +4,6% par rapport au pourcentage de 2002-2003 (...)* Suite à la page suivante

Tableau 157-SUITE. Concordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
III-RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET LE SYSTÈME (Tableau 153) (suite)	**2. Réussite au plan de la socialisation (suite)**	mission de socialisation de l'école et importance que l'EHDAA s'y trouve à sa place;	*EHDAA dont le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire est le plus faible (moins du tiers) en 2005-2006 : ceux qui ont une déficience intellectuelle profonde (code 23 : 1,1%), une déficience intellectuelle légère et sont reconnus handicapés (code 98 : 14,5%), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24 : 18,1%), une déficience motrice grave (code 36 : 27,9%) ou une déficience langagière (code 34 : 31,5%); pour les EHDAA des codes 24 et 98, ce pourcentage est supérieur à celui de 2002-2003, pour ceux des codes 34 et 36, il est inférieur, celui du code 23 étant demeuré stable;* *- niveau de participation des EHDAA : en classe, modéré dans les activités d'enseignement-apprentissage, faible dans les autres situations de classe; aux activités de l'école, 89,9% ds EHDAA y participent et 94,5% des autres élèves, le pourcentage d'EHDAA étant plus élevé que celui des autres élèves pour la moitié environ des activités de l'école;*
		besoin d'accompagnement de l'élève pour développer son autonomie et le milieu scolaire doit contribuer aux apprentissages pour la développer et favoriser la réussite.	*- 26,8% des enseignants-es interrogés travaillent auprès de 119 élèves handicapés dont 85,7% bénéficient d'un accompagnement autre que pédagogique; de ceux-ci, les deux tiers ont acquis plus d'autonomie en 2006-2007et pour 13,5%, cet accompagnement a diminué en conséquence; les apprentissages qui ont entraîné plus d'autonomie varient : moteurs ou physiologiques, des activités de la vie quotidienne, cognitifs, de la communication et du langage, sociaux ou socio-affectifs et des attitudes et habiletés préparatoires au marché du travail; y ont contribué l'enseignant-e, les PNE et autres non-enseignants-es, les parents et des élèves qui parrainent des élèves handicapés.*
	3. Réussite au plan de la qualification	fait allusion à la diplômation et au décrochage scolaire; exhorte à poursuivre les efforts pour la réussite des EHDAA	*- de 1999-2000 à 2005-2006 : le pourcentage de diplômés à la formation générale, la formation professionnelle aux secteurs des jeunes et des adultes (DES, DEP, ASP, AFP) fluctue entre 70 à 75% (72% à 77% au Québec) pour une augmentation de 6,8% (27,3% au Québec) par rapport au nombre de diplômés de 1999-2000; au secteur des jeunes, le pourcentage d'élèves sortant qui obtiennent un diplôme ou une qualification oscille de 70% à 72% (72% à 73% au Québec), pour une augmentation de 6,5% (8,3% au Québec) par rapport au nombre de sortants diplômés et qualifiés de 1999-2000.*

humaines, la proportion d'enseignants-es du préscolaire-primaire qui reçoivent du perfectionnement en adaptation scolaire s'est accrue avec le temps, ce perfectionnement représentant environ 9 heures par année, et il a suscité une satisfaction modérée. Pour les «grands encadrements», les politiques locales des commissions scolaires sur les services offerts aux EHDAA sont en général conformes aux indications fournies dans la *Politique*. L'ensemble de ces éléments de la réalité des ressources éducatives et la *Politique* sont donc assez bien harmonisés.

Le champ des pratiques éducatives présente plusieurs concordances entre la *Politique de l'adaptation scolaire* et la réalité révélée par les résultats. Le contenu du tableau 157 montre qu'elles se situent dans les domaines de la prévention, de l'adaptation des services, de l'organisation des services, de la communauté éducative et de l'évaluation.

Pour le domaine de la prévention, le leadership transformationnel soutenu par un leadership transactionnel domine parmi les directions d'école, ce qui favorise leur rôle d'agent de changement et d'appui au personnel. Les EHDAA et les autres élèves ont un fort sentiment d'appartenance et des mesures visant à le favoriser sont en application dans la plupart des écoles. Les comportements des enseignants-es sont généralement adéquats pour s'adapter aux EHDAA et ces derniers ont accès à du matériel didactique adapté. Des mesures visant à faciliter la transition du primaire vers le secondaire sont appliquées dans les écoles et suscitent une satisfaction modérée. Ces éléments reliés à la prévention s'accordent donc assez bien avec la *Politique* qui interpelle les directions d'école dans leur rôle d'agent de changement et d'appui au personnel, souligne l'importance pour l'élève de se sentir à sa place à l'école, valorise l'adaptation de l'enseignement et du matériel didactique et se préoccupe de la vulnérabilité des élèves devant la transition entre le primaire et le secondaire.

Dans le domaine de l'adaptation des services, la *Politique* demande d'évaluer la réussite des EHDAA; cette évaluation a lieu dans les écoles par des moyens adaptés et différenciés de diverses manières. La *Politique* rappelle l'obligation du plan d'intervention et la quasi totalité des EHDAA en ont un; il est totalement ou grandement mis en application dans la majorité des écoles. La *Politique* demande que les parents et l'élève participent à l'élaboration du plan d'intervention de l'élève; c'est effectivement le cas dans la plupart des écoles et pour la majorité des parents d'EHDAA et des élèves, les parents s'impliquant dans l'ensemble de la démarche ou dans une partie, ainsi que les élèves qui le peuvent. La *Politique* indique que les objectifs poursuivis et les

services envisagés doivent être décrits dans le plan d'intervention; ils constituent les points les plus forts du contenu des plans d'intervention que nous avons analysés et les services auxquels ils donnent lieu suscitent un niveau de satisfaction modéré parmi les parents des EHDAA, mais plus élevé parmi les EHDAA qui les reçoivent. La *Politique* souligne l'importance d'effectuer un suivi du cheminement des EHDAA, alors que la plupart des écoles le font par une diversité de moyens. La *Politique* souhaite que les EHDAA du secondaire puissent emprunter des voies de formation adaptées menant éventuellement à une qualification. Or, dans les écoles, ils ont accès à une certaine diversité de voies de formation et de parcours adaptés à leurs besoins. Enfin, la *Politique* valorise la préparation des EHDAA à la vie active et au travail alors que dans les écoles concernées, près des deux tiers des EHDAA finissants bénéficient de mesures à cet égard. L'ensemble de ces aspects reliés à l'adaptation des services démontre donc une certaine concordance entre la réalité telle que révélée par les résultats et la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Dans le domaine de l'organisation des services (tableau 157), la sensibilisation et l'information du conseil d'établissement à propos des besoins et des capacités des EHDAA figurent parmi les attentes énoncées dans la *Politique*. Or, selon la majorité des directions d'école, leur conseil d'établissement est sensibilisé et informé à ce sujet, et davantage lorsque l'école compte beaucoup d'EHDAA. La *Politique* mentionne que le comité consultatif sur les services offerts aux EHDAA devrait être mis à contribution et selon nos résultats, la majorité des commissions scolaires le sollicite à l'occasion de cinq à onze réunions par année scolaire. La *Politique* signale des difficultés quant aux moyens d'aider à l'intégration des EHDAA à l'école ou en classe ordinaires alors que, selon les parents d'EHDAA, des moyens sont mis en œuvre dans les écoles pour soutenir l'intégration de leur enfant dans une classe ordinaire, ce soutien les satisfaisant modérément. La *Politique* signale que les commissions scolaires peuvent établir des ententes de services avec des partenaires externes; une majorité de commissions scolaires le font modérément (d'une à sept ententes de services, en moyenne par année, par commission scolaire de l'échantillon). L'ensemble de ces considérations suggère donc une bonne concordance entre la réalité dépeinte par les résultats sur l'organisation des services et ce qu'en dit la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Dans le domaine de la communauté éducative (tableau 157), la *Politique* accorde une importance considérable entre autres aux liens entre l'école et les parents. Or, en moyenne par école, les communications avec les parents prennent 11 heures par semaine (dont 6 heures pour les parents

d'EHDAA), sans compter le temps qui leur est consacré par les enseignants-es, soit une moyenne d'une heure et demie par semaine par enseignant-e (dont une heure pour les parents d'EHDAA). L'attitude d'accueil et d'ouverture dont les intervenants-es font généralement preuve se situe au premier plan de la grande variété des moyens favorisant ces liens école-parents. Les parents se disent très satisfaits de ces moyens de communication et d'information et modérément satisfaits du contenu ainsi échangé, les parents des autres élèves étant davantage satisfaits que ceux des EHDAA. La *Politique* promeut la participation au conseil d'établissement des parents et des membres du personnel; en moyenne par école, le conseil d'établissement compte six parents et quatre enseignants-es parmi ses membres et dans certaines écoles, des PNE ou autres non-enseignants-es en font aussi partie. La *Politique* souhaite que le milieu scolaire établisse des partenariats avec des organisations externes; plusieurs commissions scolaires sont impliquées dans des partenariats par l'entremise des ententes de services qu'elles établissent avec d'autres organismes dont les principaux sont les Centres Jeunesse et d'autres organismes du MSSS, alors que les écoles ont pour partenaires des organismes du MSSS pour la majorité, mais aussi des organismes communautaires, municipaux, des services de police, des entreprises privées, d'autres écoles, etc. La concertation et le partage des expertises entre intervenants-es font partie des attentes énoncées dans la *Politique* alors qu'en moyenne par intervenant-e, les enseignants-es disent leur consacrer deux heures par semaine et les PNE et autres non-enseignants-es, plus de deux heures et demie par semaine. En somme, ces aspects du domaine de la communauté éducative concordent avec ce qui en est dit dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Dans le domaine de l'évaluation (tableau 157), la *Politique* demande de procéder à l'évaluation formelle des services et des ressources éducatives. Une partie des commissions scolaires et des écoles les évaluent. Même si ces évaluations sont surtout informelles et qu'elles ont lieu dans une minorité de milieux scolaires, il faut quand même admettre qu'il y a au moins un peu de concordance avec ce qui en est dit dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

Plusieurs concordances sont apparues entre la *Politique* et les résultats obtenus pour les trois domaines reliés au champ des «résultats pour les élèves et pour le système» (tableau 157). En lien avec la réussite au plan de l'instruction, la *Politique* réclame des efforts pour favoriser davantage la réussite des EHDAA. Or, le pourcentage de réussite des épreuves ministérielles par des EHDAA se situe d'année en année à environ 70% pendant que celui des autres élèves (de 85% à 88%) a un peu

diminué avec le temps. La *Politique* témoigne de préoccupations à l'égard de l'échec et du redoublement (ou prolongation du cycle d'étude), alors que les pourcentages d'élèves sans retard scolaire par rapport à l'âge normal d'entrée dans les trois cycles du primaire et au premier cycle du secondaire ont augmenté avec les années. Dans le domaine de la réussite au plan de la socialisation, la *Politique* accorde une importance capitale à l'intégration des EHDAA à l'école et à la classe ordinaires. Or, le pourcentage d'intégration a augmenté avec les années pour s'établir, en 2005-2006, à plus de 94% des EHDAA intégrés à l'école ordinaire et près de 65% dans une classe ordinaire; le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire a aussi augmenté à chaque ordre d'enseignement pour se situer, en 2005-2006, à près de 70% au préscolaire, à plus de 80% au primaire et à près de 50% au secondaire, ce dernier ayant subi la plus forte augmentation du pourcentage d'EHDAA intégrés à la classe ordinaire. La *Politique* met de l'avant le rôle socialisant de l'école et dans cette perspective, la participation des EHDAA aux activités de l'école est élevée (près de 90% des EHDAA). La *Politique* demande de favoriser l'accompagnement des EHDAA et les apprentissages qui permettent aux élèves de développer leur autonomie; selon des enseignants-es qui travaillent auprès d'élèves handicapés, près de 86% de ces élèves ont reçu en 2006-2007 un accompagnement autre que pédagogique et les deux tiers ont acquis plus d'autonomie pendant l'année scolaire grâce à une diversité d'apprentissages (moteurs et physiologiques, reliés aux gestes quotidiens, ou encore cognitifs, reliés à la communication, etc.) réalisés à l'aide d'une panoplie de moyens, ce qui a permis de diminuer l'accompagnement de plus de 13% de ces élèves. Enfin, dans le domaine de la réussite au plan de la qualification, la *Politique* évoque la diplômation et le décrochage scolaire, alors que le pourcentage d'élèves sortant du secondaire munis d'un diplôme ou d'une qualification se situe entre 70% et 75% et qu'il a augmenté avec les années. L'ensemble de ces aspects du champ des résultats pour les élèves et le système va donc dans le sens des aspirations présentées à cet égard dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

2. Des discordances et des silences

En général, les aspects de la pratique révélés par nos résultats rejoignent au moins en partie ce qui en est dit dans la *Politique*. Une discordance ne signifie donc pas nécessairement que l'énoncé de *Politique* et son application s'écartent totalement l'un de l'autre ou s'opposent complètement. Elle signifie plutôt qu'il y a un écart plus ou moins prononcé entre les deux. C'est le cas de la plupart des discordances identifiables au tableau 158 et résumées ensuite.

Tableau 158. Discordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
I- RESSOURCES ÉDUCATIVES (Tableau 70)	**2. Ressources matérielles**	s'attarde surtout au matériel relié aux TIC; valorise l'utilisation des TIC par les élèves et particulièrement par les EHDAA; encourage l'utilisation des TIC par les élèves et le perfectionnement des enseignants-es en TIC.	*- EHDAA et autres élèves passent une demi-heure à une heure et demie par semaine à l'ordinateur à l'école;* *- la moitié des EHDAA, mais deux tiers des autres élèves, ont utilisé les TIC pendant une période de référence de deux semaines;* *(…)* *- équipements informatiques parfois insuffisants, vétustes ou non utilisés, mais en majorité, suffisants et à jour;* *- près de 60% des enseignants-es ont eu du perfectionnement en TIC ces cinq dernières années; (…) rares sont ceux pour qui ce perfectionnement portait sur les TIC axées spécifiquement sur les EHDAA;* *- durée du perfectionnement enseignant : en moyenne 3,6 heures par enseignant-e par année en TIC et 3,3 heures par année pour les quelques enseignants qui ont reçu du perfectionnement en TIC axées sur les EHDAA*
	3. Ressources humaines	accorde de l'importance à la formation et au perfectionnement du personnel enseignant en adaptation scolaire et aux conditions à mettre en place pour [le] favoriser et [le] faciliter	*- (…) la proportion du personnel enseignant qui a suivi du perfectionnement en adaptation scolaire (…) de 1999-2000 à 2003-2004 chez les enseignants-es des classes ordinaires (…) a diminué chez ceux du secondaire; (…) pendant ce temps, la proportion (…) des enseignants-es des classes spéciales du secondaire qui ont eu ce perfectionnement a diminué*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132)	**1. Prévention**	préconise des méthodes nouvelles en classe, ajustées aux différences des EHDAA;	*- méthode d'enseignement dominante axée sur les exercices d'application entourés de questions-réponse sur le contenu présenté sous diverses formes (exposés, exercices, objets, etc.), cette méthode étant plutôt conventionnelle, alors que plus rarement, on retrouve l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projet ou par résolution de problèmes ou d'autres méthodes moins conventionnelles*
	2. Adaptation des services	pour le soutien aux enseignants-es, signale l'importance de conditions favorables aux échanges entre intervenants-es, au perfectionnement, à la préparation de matériel didactique adapté, à la communication avec les parents, et indique que le temps dont dispose l'enseignant-e pour ce faire est un élément déterminant	*- mesures de soutien à l'enseignant-e (…) les moins fréquentes et les moins répandues dans les écoles, selon les directions d'école : compensation financière, perfectionnement, enseignement conjoint; selon les enseignants-es : perfectionnement, libération de temps et information; satisfaction des enseignants-es envers le soutien par rapport à leur besoins: (…) modérée pour échanges entre intervenants-es (2,49) et faible pour libération de temps (1,90 sur 4)*

Tableau 158-SUITE. Discordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**2. Adaptation des services (suite)**	pour le plan d'intervention (ou PI), en rappelle l'obligation et signale la nécessité de l'évaluer	*- la majorité des PI est entièrement ou grandement mise en application selon 89,9% des parents d'EHDAA et les trois quarts des directions d'école; (…) peu de commissions scolaires contribuent à l'évaluation systématique des PI dans les écoles, quelques-unes en font une évaluation plus informelle et les autres ne s'y impliquent pas; des ajustements apportés au PI de leur enfant selon 65,5% des parents d'EHDAA, indiquent que les PI ont été évalués;* *- parmi 385 PI examinés, la structure et la clarté sont faibles dans 27% d'entre eux, moyennes dans 36,4% d'entre eux et bonnes dans 36,6% des cas; la présentation (…) des résultats obtenus, des ajustements apportés et des modalités d'évaluation constitue la plus grande faiblesse des PI*
	3. Organisation des services	souhaite que le comité consultatif des commissions scolaires sur les services aux EHDAA soit mis à contribution	*- sur 19 commissions scolaires de l'échantillon, 4 ont tenu trois réunions de leur comité consultatif sur les services aux EHDAA en 2002-2003, 4 autres en ont tenues onze, les autres se situant entre ces deux pôles; en 2003-2004, 5 ont tenu quatre ou cinq réunions de ce comité consultatif, trois en ont tenu dix et les autres, de six à neuf; en 2006-2007, en grande majorité, les écoles de l'échantillon n'ont pas consulté ce comité de leur commission scolaire et certaines l'ont fait modérément (1 à 3 fois dans l'année) et, exceptionnellement plus souvent (1 à 3 fois par mois);*
	4. Communauté éducative	souligne l'importance pour l'école de communiquer régulièrement avec les parents (…); s'attend à la concertation entre les intervenants-es au sein du milieu scolaire notamment pour le partage des expertises et la cohérence des interventions.	*- (…) le temps moyen par enseignant-e accordé aux parents est d'une heure par semaine pour ceux d'EHDAA et d'une demi-heure par semaine pour ceux des autres élèves;* *(…) selon les enseignants-es, ils passent, en moyenne par enseignant-e, 2 heures par semaine à se concerter et à échanger entre eux ou avec d'autres intervenants-es de l'école et pour 42,1% d'entre eux, ce temps n'est pas inclus dans leur horaire de travail (et 4,1% ne savent pas); ce temps répond peu à leurs besoins (moyenne 1,97 sur 4) et ils en sont peu satisfaits (1,89 sur 4); les PNE et autres non-enseignants-es consacrent 2,6 heures par semaine, en moyenne par intervenant-e, en échanges et en concertation avec les enseignant-es et autres intervenants-es et pour 24% d'entre eux, ce temps n'est pas inclus dans leur horaire de travail (10% ne savent pas); cela répond modérément à leurs besoins (moyenne 2,52 sur 4) et ils en sont modérément satisfaits (2,39 sur 4)*

Tableau 158-SUITE. Discordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132) (suite)	**4. Communauté éducative (suite)**	met en relief la place à accorder aux parents et à la communauté au conseil d'établissement (…)	*- dans les écoles de l'échantillon, le conseil d'établissement compte, en moyenne par école, 6 parents d'élèves, 4 enseignants-es, 2 élèves (surtout au secondaire) ou aucun, la direction d'école et 2 autres membres dont le statut varie d'une école à l'autre (direction adjointe, PNE, responsable du service de garde, représentant d'organismes communautaires, secrétaire, etc.); 12,4% des parents membres de ces conseils d'établissement sont des parents d'EHDAA, mais 64,5% des écoles primaires de l'échantillon et 36,4% des écoles secondaires ne comptent pas de parents d'EHDAA dans leur conseil d'établissement*
	6. Évaluation	**Politique :** accorde de l'importance à l'évaluation des résultats obtenus et à la qualité des services, incluant leur nature, les adaptations, les collaborations, etc., en vue d'en rendre compte; insiste sur l'utilisation d'indicateurs pour mesurer l'efficacité et l'efficience des services, pour les examiner sous différents angles, dans le cadre d'une démarche d'évaluation impliquant les diverses parties prenantes (par ex. : comité consultatif des services aux EHDAA, conseil d'établissement, personnel concerné, etc.) et orientée vers l'amélioration des services; souhaite que la direction d'école contribue à cette évaluation en sensibilisant les diverses parties prenantes à ce sujet; demande que le conseil d'établissement et le personnel de l'école donnent leur point de vue sur les objets d'évaluation et les moyens de réaliser l'évaluation en vue de prendre part aux décisions qui s'ensuivront	*- une partie des commissions scolaires de l'échantillon fait surtout des évaluations informelles des ressources et des pratiques éducatives; très rarement, il y en a qui font des évaluations plus systématiques, les autres ne faisant pas de telles évaluations;* *les directions de 24,5% des écoles de l'échantillon affirment qu'il y a de l'évaluation systématique des ressources éducatives dans leurs écoles et celles de 37,5%, des pratiques éducatives, mais les objets, les modalités de réalisation et les instru ments mentionnés démontrent qu'il s'agit d'évaluations informelles, partielles souvent confondues avec l'évaluation des élèves (performances scolaires, progrès, difficultés) et avec celle du plan d'intervention de l'EHDAA*

Tableau 158-SUITE. Discordances entre la Politique de l'adaptation scolaire et son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs	Domaines	La *Politique*	En pratique *(Résumé des résultats correspondants)*
III- RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME (Tableau 153)	**1. Réussite au plan de l'instruction**	préoccupation pour l'échec scolaire et le redoublement en fonction des ordres d'enseignement (…); demande que des efforts soient faits pour favoriser la réussite des EHDAA sur le plan de l'instruction	*- parmi les EHDAA qui se présentent aux examens ministériels : 70% des épreuves réussies, ce pourcentage restant relativement stable de 2001-2002 à 2005-2006; diminution progressive de ce pourcentage pour les autres élèves de 87,9% en 2001-2002 à 86,8% à l'échelle du Québec (de 87,7% à 86,4% dans les commissions scolaires de l'échantillon);* *- retards scolaires en 2005-2006 : 3,3% des élèves du 1er cycle du primaire, 1,6% au 2è cycle et 1,0% au 3è cycle au Québec (respectivement 3,0%, 1,4% et 0,8% dans les commissions scolaires de l'échantillon); différence par rapport à ces pourcentages de 2001-2002 :+1,0% au 1er cycle, +0,6% au 2è cycle et -0,4% au 3è cycle au Québec (respectivement +0,6%, +0,6% et -0,4% pour les commissions scolaires de l'échantillon)*
	2. Réussite au plan de la socialisation	augmentation observée du taux d'intégration à la classe ordinaire pour plusieurs catégories d'EHDAA et progression pour les EDAA avec code	*- (…) 35,3% des EDAA de code 13 (27,0% au Québec) et 26,9% de code 14 (28,0% au Québec) sont intégrés à une classe ordinaire en 2005-2006 pour une différence de -4,4% pour le code 13 et de -2,2% pour le code 14 par rapport au pourcentage de 2002-2003; EHDAA dont le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire est le plus faible (moins du tiers) en 2005-2006 : ceux qui ont une déficience intellectuelle profonde (code 23 : 1,1%), une déficience intellectuelle légère et sont reconnus handicapés (code 98 : 14,5%), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24 : 18,1%), une déficience motrice grave (code 36 : 27,9%) ou une déficience langagière (code 34 : 31,5%); (…)* *- niveau de participation des EHDAA : en classe, modéré dans les activités d'enseignement-apprentissage, faible dans les autres situations de classe*
	3. Réussite au plan de la qualification	fait allusion à la diplômation et au décrochage scolaire	*- de 1999-2000 à 2005-2006 (…) 25% à 30% de ceux qui quittent le secondaire sortent sans diplôme, ni qualification*

En regard du champ des ressources éducatives (tableau 158), la *Politique* accorde beaucoup d'importance entre autres aux ressources matérielles reliées aux TIC, à leur utilisation par les élèves et par les EHDAA, ainsi qu'au perfectionnement du personnel enseignant en matière de TIC et, dans le domaine des ressources humaines, au perfectionnement des enseignants-es en adaptation scolaire. Or, le temps d'utilisation de l'ordinateur par les élèves à l'école est restreint. Ce ne sont pas tous les élèves qui l'utilisent et l'ordinateur est utilisé par une proportion d'EHDAA moins élevée que celle des autres élèves. L'équipement informatique reste insuffisant ou vétuste et inutilisé dans une petite partie des écoles. De plus, en cinq ans, moins des deux tiers des enseignants-es ont reçu peu de perfectionnement en TIC, dont très peu en TIC axées sur les EHDAA. Alors que la *Politique* déclare qu'il faut faciliter et favoriser le perfectionnement du personnel enseignant en adaptation scolaire, les enseignants-es du secondaire ont tendance à délaisser ces sessions de perfectionnement. Ces facettes de la réalité ne correspondent pas bien à la vision favorable à l'intégration des TIC et au perfectionnement en ce domaine et en adaptation scolaire qui se dégage de la *Politique*.

D'autres aspects du champ des ressources éducatives ne sont pas abordés dans la *Politique*. Il en est ainsi des ressources financières et d'une variété de ressources matérielles susceptibles de se retrouver dans les écoles outre le matériel didactique et informatique adapté. De plus, en lien avec les domaines «caractéristiques des élèves» ou «caractéristiques de la communauté», la *Politique* ne dit rien du niveau socio-économique des parents d'EHDAA plus faible que chez ceux des autres élèves, ni des difficultés d'adaptation socioculturelle à l'école des élèves issus de l'immigration, ce qui pourrait pourtant être évoqué par le concept d'adaptation scolaire qui désigne la *Politique.*

Le champ des pratiques éducatives présente lui aussi quelques discordances entre la *Politique de l'adaptation scolaire* et la réalité révélée par les résultats. Le contenu du tableau 158 montre que ces discordances se situent dans les domaines de la prévention, de l'adaptation des services, de l'organisation des services, de la communauté éducative et de l'évaluation. Elles concernent les méthodes pédagogiques, le contenu des plans d'intervention et leur évaluation, la mise à contribution du comité consultatif sur les services aux EHDAA, la présence des parents d'EHDAA et de représentants externes au conseil d'établissement et l'évaluation des services. S'y ajoute le temps pris par les intervenants-es, surtout par l'enseignant-e, pour accomplir différentes tâches reliées à plus d'un domaine du champ des pratiques éducatives.

Ces discordances sont les suivantes. Les méthodes pédagogiques les plus fréquentes et les plus répandues se sont avérées plutôt conventionnelles (exercices d'application entourés de questions-réponses), alors que la *Politique* ne fait pas allusion à ce genre d'approche, mais à des approhes pédagogiques souples et variées. Le contenu d'une certaine proportion de plans d'intervention ainsi que l'évaluation de ces derniers ne sont pas d'un niveau de qualité suffisant pour répondre correctement aux préoccupations soulevées dans la *Politique* à propos du plan d'intervention. Le comité consultatif des services offerts aux EHDAA est peu sollicité dans une partie des commissions scolaires, tandis que la *Politique* suggère de l'impliquer davantage. La majorité des écoles primaires et près du tiers des écoles secondaires ne comptent aucun parent d'EHDAA parmi les membres de leur conseil d'établissement respectif, alors que la *Politique* accorde de l'importance à l'implication des parents à l'école, y compris à celle des parents d'EHDAA. Dans une partie des conseils d'établissement des écoles, les sièges réservés à des membres de la communauté ne sont pas occupés par des représentants véritablement externes par rapport à l'école, tandis que la *Politique* souhaite la participation de la communauté extérieure au milieu scolaire. Ces différentes facettes de la réalité reliées au champ des pratiques éducatives s'éloignent donc de ce que la *Politique de l'adaptation scolaire* laisse entendre à leur sujet.

Les deux éléments qui semblent les plus discordants par rapport à la *Politique* sont l'évaluation des services et des résultats qu'ils produisent ainsi que le temps pris par les enseignants-es pour effectuer diverses tâches en dehors de l'enseignement comme tel (tableau 158). D'une part, l'évaluation (au sens de l'évaluation des services offerts ou des ressources éducatives) est généralement méconnue dans la plupart des milieux scolaires, alors que la *Politique* enjoint de procéder à l'évaluation systématique de l'efficacité et de l'efficience des services. D'autre part, le temps hebdomadaire requis par la communication avec les parents et la concertation entre intervenants-es n'est pas reconnu dans l'horaire de travail d'une grande partie des enseignants-es et des PNE ou autres non-enseignants-es, il correspond mal aux besoins des enseignants-es et suscite peu leur satisfaction, tandis que la *Politique* met l'accent sur les liens école-parent, sur la concertation entre les intervenants-es (domaine de la communauté éducative), sur la nécessité de créer des conditions favorables et de veiller à ce que le personnel dispose du temps nécessaire à la réalisation de ses tâches (domaine de l'adaptation des services). Il y a donc un écart important entre l'évaluation et les attentes énoncées dans *Politique* et entre celle-ci et la libération de temps pour les intervenants-es.

Quelques discordances sont apparues entre la *Politique* et les résultats obtenus pour les trois domaines reliés au champ des «résultats pour les élèves et pour le système» (tableau 158). Elles sont moins distinctes que les précédentes. En lien avec la réussite au plan de l'instruction, la *Politique* réclame des efforts pour favoriser davantage la réussite des EHDAA, alors que le pourcentage de réussite des épreuves ministérielles par des EHDAA reste relativement stable d'année en année, pendant que celui des autres élèves diminue un peu. Le pourcentage d'élèves qui prolongent la durée de leur cycle d'études au primaire est plus élevé au premier cycle qu'au deuxième et au troisième cycles et il a un peu augmenté avec le temps aux deux premiers cycles, alors que l'échec scolaire et le redoublement (ou la prolongation du cycle d'études) constituent des problèmes préoccupants dans la *Politique*. En lien avec le domaine de la réussite au plan de la socialisation, il y a une diminution avec les années des pourcentages d'EDAA des codes 13 et 14 intégrés à la classe ordinaire, tandis que la *Politique* signale un accroissement de ces taux d'intégration pour plusieurs catégories d'EHDAA, dont ces EDAA avec code. Enfin, la *Politique* fait allusion à la diplômation et au décrochage scolaire comme éléments préoccupants, tandis que d'année en année, de 25% à 30% d'élèves sortent du secondaire sans diplôme ni qualification.

3. Le jugement sur l'application de la Politique de l'adaptation scolaire

Cette évaluation visait à vérifier la convergence de l'énoncé de *Politique* et de son application envisagée sous les angles des ressources éducatives, des pratiques éducatives et des résultats pour les élèves et pour le système. Des jugements fondés sur les résultats obtenus ont précédemment été posés sur cette convergence, mais en prenant séparément les trois champs (dernières colonnes des tableaux 70, 132 et 153). Ils sont réunis ici afin de constituer le jugement global sur la convergence de la *Politique* et de son application en fonction des concordances et des discordances identifiées dans les tableaux 157 et 158. Le jugement évaluatif est donc généré par les résultats obtenus.

Afin de baliser ce jugement général, des cotes sur 3 points ont été allouées pour représenter le degré de convergence déjà établi aux tableaux 70, 132 et 153 dans chacun des domaines des trois champs. Le mode d'attribution de ces cotes est indiqué sous le tableau 159 qui présente les scores ainsi obtenus (sur 3 et en pourcentage) par les domaines impliqués dans chacun des trois champs et par leur ensemble. Admettant que les trois champs d'intérêt aient un poids équivalent, la convergence générale de la *Politique* et de son application est alors estimée à 75,7% (voir au tableau 159), ce qui

Tableau 159. Cotes allouées à la convergence de la Politique de l'adaptation scolaire et de son application révélée par les résultats de l'évaluation

Champs d'intérêt	Domaines	Jugement sur la convergence*	Cote** attribuée pour la convergence
I- RESSOURCES ÉDUCATIVES (Tableau 70)	1. Ressources financières	Sans objet	0
	2. Ressources matérielles	En grande partie	2,5
	3. Ressources humaines	En grande partie mais une divergence	2,25
	4. Caractéristiques des élèves	Oui, mais état de situation	---
	5. Caractéristiques de l'école	Sans objet	0
	6. Caractéristiques de la communauté	Sans objet	0
	7. Grands encadrements	Oui	3,0
COTE GÉNÉRALE POUR LE CHAMP I			**7,75 sur 9*** (=2,58 sur 3 ou 86%)**
II- PRATIQUES ÉDUCATIVES (Tableau 132)	1. Prévention	En grande partie	2,5
	2. Adaptation des services	En grande partie mais peu pour certains aspects	2,0
	3. Organisation des services	En grande partie	2,5
	4. Communauté éducative	En partie mais peu pour certains aspects	2,0
	5. Intervention *(Recherche sur l'...)*	Sans objet	0
	6. Évaluation	Très peu	1,0
COTE GÉNÉRALE POUR LE CHAMP II			**10 sur 15*** (=2,00 sur 3 ou 66,7%)**
III- RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME (Tableau 153)	1. Réussite au plan de l'instruction	En grande partie	2,5
	2. Réusite au plan de la socialisation	En grande partie mais aussi des divergences	2,25
	3. Réussite au plan de la qualification	En grande partie	2,5
COTE GÉNÉRALE POUR LE CHAMP III			**7,25 sur 9 (=2,42 sur 3 ou 80,7%)**
COTE GÉNÉRALE POUR LES TROIS CHAMPS			**25 sur 33 (=2,27 sur 3 ou 75,7%)**

* Selon les indications données dans les tableaux 70, 132 et 153

** 3 : Convergence : oui (totale ou presque)
2,5 : Convergence en grande partie, plus que moins;
2,0 : Convergence en grande partie, mais peu pour certains aspects
1,5 : Convergence en partie, mais moins que plus
1,0 : Peu de convergence
-0,25 : Divergence (soustrait à la cote pour le domaine en cause)
0 : Sans objet ou pas de convergence

*** En faisant abstraction des domaines sans objet et des états de situation.

représente les trois quarts d'une échelle allant de 0 à 100. Par conséquent, le jugement qui s'en inspire est le suivant.

La *Politique* et son application convergent plus qu'elles ne divergent, et cette convergence est modérée.

La convergence paraît plus grande pour les ressources éducatives (86%) que pour les deux autres champs (tableau 159 : résultats pour les élèves et pour le système 80,7%; pratiques éducatives 66,7%), comme l'illustre la figure 64.

Afin de bien saisir la signification de ce jugement, les mises en garde suivantes s'imposent. D'une part, il va sans dire qu'une pondération différente de chacun des trois champs peut conduire à un autre jugement. Cependant, en l'absence d'indications à cet effet, il est raisonnable de donner un poids équivalent aux ressources éducatives, aux pratiques éducatives et aux résultats pour les élèves et pour le système, comme nous l'avons fait. D'autre part, le jugement ci-haut fait référence à la convergence évoquée dans l'objectif d'évaluation fixé au départ. Il ne juge donc pas la valeur de la *Politique* en tant que telle, ni ce que vaut son application, mais la correspondance entre elles. De plus, ce jugement est lié aux conceptions que les trois champs se trouvent à véhiculer, compte tenu des domaines qui les composent et des indicateurs utilisés pour représenter ces domaines et produire les résultats. Ainsi, dans la synthèse sur laquelle se fonde le jugement (tableau 159), les ressources éducatives ne comprennent que les ressources matérielles en matière de TIC et de matériel didactique adapté, les ressources humaines et les grands encadrements que sont les politiques des commissions scolaires sur les services aux EHDAA; l'ensemble des autres ressources matérielles adaptées ainsi que les ressources financières sont laissées de côté. La conception adoptée pour les pratiques éducatives déborde grandement des pratiques pédagogiques en tant que telles, pour inclure plusieurs dimensions de la prévention, de l'adaptation et de l'organisation des services, de la communauté éducative et de l'évaluation des services. Quant aux résultats pour les élèves et le système, ils évoquent une juxtaposition de la réussite des élèves (au plan de l'instruction et de la qualification) et de celle du système scolaire, et l'intégration des EHDAA est prise comme élément principal de la réussite au plan de la socialisation.

En somme, le jugement posé est valable à l'intérieur de ces paramètres. Il permet toutefois de refléter qu'il y a place à amélioration, si le but est d'accroître la convergence de la *Politique* et de son application. Les recommandations présentées au chapitre suivant vont dans ce sens.

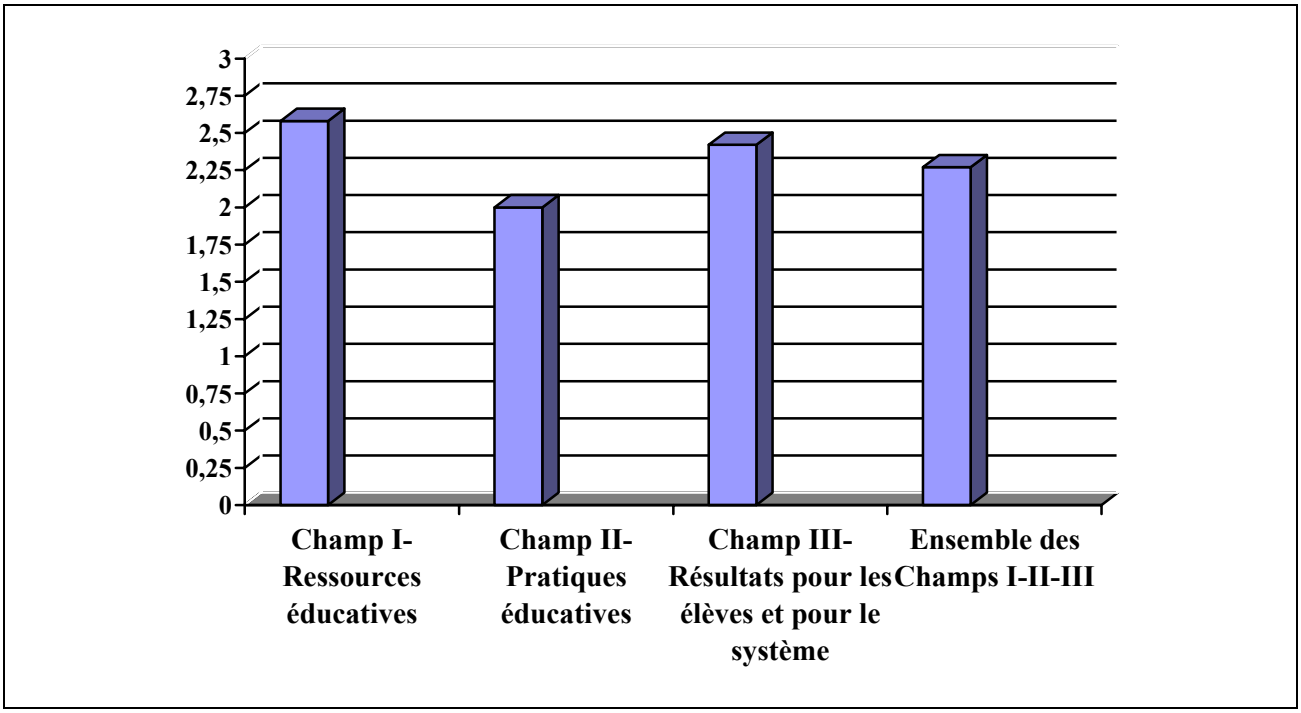


Figure 64. Sommaire de l'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire selon les résultats obtenus pour les trois champs d'intérêt*

* Cf. Cote sur 3 au tableau 159

VIII- RECOMMANDATIONS

Les recommandations suivantes découlent du jugement posé sur la convergence de la *Politique de l'adaptation scolaire* et de son application. Elles ciblent les discordances identifiées précédemment pour les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système, pris dans le sens donné à la fin du chapitre précédent.

1. Les TIC

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de ressources éducatives concernant les TIC, il est recommandé de (d') :

1- assurer le suivi nécessaire pour que les équipements informatiques et les logiciels reliés aux TIC soient disponibles dans toutes les écoles, suffisants par rapport aux besoins des enseignants-es et des élèves et régulièrement mis à jour;

2- accroître le temps de perfectionnement annuel du personnel enseignant sur les TIC en faisant porter le contenu sur leur propre démarche d'enseignement assistée par ordinateur et sur l'utilisation des TIC par les élèves dans leur démarche d'apprentissage et, en particulier, par les EHDAA;

3- fournir aux enseignants-es des incitatifs pour les motiver à se perfectionner en TIC et à intégrer celles-ci dans leur démarche d'enseignement et dans celle d'apprentissage effectuée par l'élève, et en particulier par des EHDAA;

4- accroître le perfectionnement des enseignants-es en mettant davantage à contribution les compétences développées dans les universités qui offrent des formations en TIC pour l'enseignement, ce perfectionnement ayant peu impliqué les universités jusqu'à maintenant, selon certains résultats présentés auparavant.

2. Le perfectionnement en adaptation scolaire

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de ressources humaines concernant le perfectionnement en adaptation scolaire et, en particulier, celui des enseignants-es du secondaire, il est recommandé de (d') :

5- poursuivre le perfectionnement en adaptation scolaire des enseignants-es des classes ordinaires et spéciales du préscolaire et du primaire;

6- analyser les besoins spécifiques de perfectionnement en adaptation scolaire des enseignants-es des classes spéciales et ordinaires du secondaire;

7- offrir des sessions de perfectionnement en adaptation scolaire spécifiques pour les enseignants-es du secondaire et correspondant à leurs besoins de formation;

8- fournir aux enseignants-es du secondaire des incitatifs pour les motiver à assister aux sessions de perfectionnement offertes en adaptation scolaire;

9- accroître le perfectionnement des enseignants-es en mettant davantage à contribution les compétences développées dans les universités qui offrent des formations en adaptation scolaire, les universités ayant été peu impliquées dans ce perfectionnement jusqu'à maintenant, selon certains résultats présentés auparavant.

3. Les méthodes pédagogiques

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de pratiques éducatives concernant les méthodes pédagogiques, il est recommandé de (d') :

10- mettre en valeur dans la *Politique* les approches d'enseignement interactif (incluant les formules pédagogiques dominantes que sont les exercices d'application entourés de questions-réponses),
OU
fournir aux enseignants-es les conditions (par ex. : sessions de formation) et les incitatifs nécessaires (matériels, financiers, temps libéré, etc.) qui les mènent à adopter une pédagogie variée (par ex. :

pédagogie par projet, par résolution de problèmes, enseignement stratégique, apprentissage coopératif, etc.), en autant que la recherche en ait montré l'efficacité.

4. Le plan d'intervention

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de pratiques éducatives concernant les plans d'intervention et étant donné le rôle des directions d'école en cette matière, il est recommandé de (d') :

11- informer, former et outiller les directions d'école en vue d'améliorer la clarté et la structure du contenu des plans d'intervention et de mieux discerner l'évaluation du plan d'intervention de l'évaluation de l'EHDAA (ses besoins, ses progrès, ses difficultés dans son cheminement scolaire ou autres);

12- former les directions d'école à l'évaluation, en vue de les rendre aptes à réaliser et à superviser l'évaluation des plans d'intervention;

5. Le comité consultatif des services aux EHDAA

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de pratiques éducatives concernant la mise à contribution du comité consultatif sur les services offerts aux EHDAA, il est recommandé de (d') :

13- assurer le suivi nécessaire afin que toutes les commissions scolaires tiennent au moins cinq réunions par année avec leur comité consultatif sur les services aux EHDAA.

6. Le conseil d'établissement

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de pratiques éducatives concernant le conseil d'établissement, il est recommandé de (d') :

14- demander aux écoles qu'au moins un parent d'EHDAA siège dans chacun des conseils d'établissement;

15- veiller à ce que tous les conseils d'établissement comptent parmi leurs membres des représentants externes au milieu scolaire.

7. L'évaluation des services

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de pratiques éducatives concernant l'évaluation des services offerts aux élèves et étant donné le rôle et la responsabilité des directions d'école en ce domaine, il est recommandé de (d') :

16- informer, former et outiller les directions d'école en vue de les rendre aptes à réaliser ou à superviser l'évaluation formelle, systématique et participative, de l'efficacité et de l'efficience des services offerts par leurs écoles;

17- offrir aux directions d'école et aux intervenants-es concernés du perfectionnement dans le domaine de l'évaluation de programmes (qui comprend l'évaluation de projets, de services, d'institutions, etc.), en mettant à contribution les compétences développées en ce domaine dans les universités, le perfectionnement en milieu scolaire impliquant peu les universités selon certains résultats présentés auparavant.

8. Le temps consacré aux tâches en dehors de l'enseignement

Compte tenu des discordances constatées entre la *Politique* et son application en termes de pratiques éducatives concernant le temps disponible et consacré aux communications avec les parents ainsi qu'à l'échange d'expertises et à la concertation entre intervenants-es, il est recommandé de (d') :

18- veiller à ce que, dans le cadre de leur horaire de travail hebdomadaire, les enseignants-es disposent du temps nécessaire pour accomplir les tâches inhérentes aux liens avec les parents (en moyenne une heure et demie par semaine par enseignant-e) et aux rencontres entre intervenants-es destinées à la concertation et aux échanges d'expertises (en moyenne deux heures et demie par semaine par enseignant-e); si nécessaire, voir à ce que du temps dans leur horaire de travail soit libéré pour ce faire;

19- veiller à ce que, dans le cadre de leur horaire de travail hebdomadaire, les PNE ou autres non-enseignants-es disposent du temps nécessaire pour accomplir les tâches liées aux rencontres entre intervenants-es destinées à la concertation et aux échanges d'expertises (en moyenne deux heures et demie par semaine par intervenant-e); si nécessaire, voir à ce que du temps dans leur horaire de travail soit libéré pour ce faire.

9. La réussite

La réussite des élèves sur le plan de l'instruction et de la qualification ne se prête pas à des recommandations en tant que telles, si ce n'est que d'appliquer les moyens la favorisant en se basant sur l'expérience et sur la recherche et en tenant compte d'une foule de facteurs. Quant à la réussite sur le plan de la socialisation, telle que définie précédemment, elle désigne surtout l'intégration des EHDAA à l'école et à la classe ordinaires; compte tenu des discordances constatées à son égard entre la *Politique* et son application, il est recommandé de (d') :

20- accroître le nombre d'EHDAA intégrés dans une classe ordinaire et particulièrement au secondaire, dans la mesure où les conditions entourant cette intégration le permettent;

21- fournir aux enseignants-es un soutien qui facilite significativement leur travail auprès de l'ensemble de leur classe lorsqu'un ou des EHDAA y sont intégrés, en tenant compte des résultats présentés auparavant sur le soutien offert aux enseignants-es (par exemple : nombre limite d'EHDAA dans une classe ordinaire, diminution significative du nombre d'élèves dans le groupe, présence en classe d'un accompagnateur de l'EHDAA, etc.);

22- informer, former et outiller les enseignants-es des classes ordinaires en regard de l'enseignement à une classe qui intègre des EHDAA.

10. L'examen des recommandations

Les recommandations qui viennent d'être présentées devraient être réparties selon les lieux de responsabilité pour les référer aux acteurs concernés. Ceux-ci pourront alors identifier les modalités d'opérationnalisation nécessaires pour mettre ces recommandations en application.

CONCLUSION

Une évaluation est une sorte de système dont les intrants (*inputs*) conditionnent les extrants (*outputs*). Les réponses qu'elle fournit à la fin de la démarche dépendent des questions qui en sont à l'origine.

Dans cette évaluation-ci, la question à résoudre portait sur les concordances et les discordances entre la *Politique* et son application vue sous l'angle de trois champs d'intérêt que sont les ressources éducatives, les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves et pour le système. Les cibles à investiguer ont été ces champs d'intérêt décomposés en domaines et en indicateurs déterminés par le GCAS et le MELS pour représenter la *Politique de l'adaptation scolaire* et son application.

La démarche d'évaluation qui a suivi s'est voulue la plus rigoureuse et la plus cohérente possible. Elle passait par la production d'une masse importante d'informations provenant de sources variées et issues de méthodologies tant qualitatives que quantitatives.

Il en est ressorti une réponse à la question évaluative et l'objectif qui consistait à vérifier la convergence de la *Politique* et de son application a été atteint. Le jugement posé en conséquence a fait valoir qu'il y avait une convergence modérée entre les deux.

Les nombreux résultats obtenus tout au long de la démarche d'évaluation constituent une mine de renseignements précieux qui pourront contribuer à répondre à d'autres questions que cette évaluation ne soulevait pas. En plus de renseigner sur l'adaptation scolaire, ces résultats révèlent plusieurs facettes d'un état de situation dans le système scolaire québécois. Ainsi, l'évaluation aura répondu à ses propres questions tout en offrant la possibilité d'éclairer d'autres aspects de l'éducation scolaire.

A N N E X E S

ANNEXE 1

CORRESPONDANCE ENTRE LES INDICATEURS DE L'ÉVALUATION DE L'APPLICATION DE LA POLITIQUE ET CEUX DE L'ÉVALUATION DE L'ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS AUX EHDAA

Champs, domaines et indicateurs de l'évaluation de l'application de la *Politique de l'adaptation scolaire*	**Numéros d'indicateurs de l'évaluation de l'organisation des services**
I- LES RESSOURCES ÉDUCATIVES	
1. Les ressources financières	
1) Coûts par élève pour les activités d'enseignement et de formation	5.1
2) Coûts par élève pour les services pédagogiques et de formation d'appoint (orthopédagogie et autres services)	5.4
3) Coûts par élève pour les services complémentaires (vie scolaire, services personnels à l'élève, santé et services sociaux, soutien aux élèves ayant un handicap)	5.4
4) Coûts par élève pour le perfectionnement du personnel enseignant	5.27
5) % du budget consacré à l'adaptation scolaire (Budget salaires et matériel)	5.3
2. Les ressources matérielles	
6) Nombre moyen d'heures d'utilisation des nouvelles technologies de l'information (ou NTIC) par élève par semaine (incluant l'accès à Internet)	---
7) Nombre moyen d'heures d'utilisation des NTIC par EHDAA par semaine (incluant l'accès à Internet)	---
8) Types de mobilier et d'équipements adaptés ainsi que d'appareillage et d'outillage mis à la disposition des EHDAA, incluant le matériel servant à améliorer l'accès aux NTIC	---
9) Satisfaction des EHDAA, de leurs parents et du personnel en rapport avec le mobilier et l'équipement adaptés et envers l'appareillage et l'outillage mis à la disposition des EHDAA, incluant le matériel servant à améliorer l'accessibilité aux NTIC	---
10) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves	5.29
11) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant concernant les NTIC et axées spécifiquement sur les EHDAA	5.30
12) Nature (forme et contenu) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC pour l'ensemble des élèves	---
13) Nature (forme et contenu) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTIC et axées spécifiquement sur les EHDAA	---
14) Qualité (appréciation par le personnel, selon eux) des mesures de formation du personnel enseignant concernant les NTICBpour l'ensemble des élèves et pour les EHDAA	---
15) Coûts par élève des moyens d'enseignement (bibliothèque, audiovisuel, informatique)	5.2

I- LES RESSOURCES ÉDUCATIVES (suite)	
3. Les ressources humaines	
16) Évolution de la distribution du personnel de la commission scolaire selon les catégories de personnel, en équivalents temps complet, à partir de l'année 1998-99	5.23
17) Nombre d'enseignants-es ayant une formation initiale en adaptation scolaire	5.25
18) Nombre d'enseignants-es ayant suivi un perfectionnement en adaptation scolaire entre 2000 et 2005	5.26
19) Fréquence des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire	5.28
20) Nature (forme et contenu) des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire	---
21) Qualité (appréciation par le personnel, selon eux) des mesures de perfectionnement du personnel enseignant en regard de l'adaptation scolaire	---
22) Nombre d'années du personnel enseignant, dans la commission scolaire ou l'école, dans le champ de l'adaptation scolaire	5.22
4. Les caractéristiques de l'élève	
23) % d'EHDAA par école, commission scolaire et au niveau provincial	4.1 et 4.6
24) % de communautés culturelles (selon la langue parlée au domicile)	4.3
25) % de nouveaux immigrants (% des enfants bénéficiant des mesures d'accueil)	4.4
5. Les caractéristiques de l'école	
26) Nombre d'élèves par école (incluant le préscolaire, i.e. maternelle 4 et 5 ans, possiblement par cycle du primaire	4.2
27) Région administrative	---
28) Type de milieu (centre urbain vs région)	---
6. Les caractéristiques de la communauté	
29) Indices de défavorisation du milieu	4.5
7. Les grands encadrements	
30) Conformité avec les orientations ministérielles des politiques, règlements et procédures provenant des commissions scolaires et des écoles et concernant les EHDAA	1.2

II- LES PRATIQUES ÉDUCATIVES	
1. La prévention	
31) Fréquence d'utilisation des mesures impliquées pour favoriser l'encadrement ou l'accompagnement des élèves	---
32) Nature des mesures appliquées pour favoriser l'encadrement ou l'accompagnement des élèves	---
33) Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA	---
34) Nature des mesures d'encadrement ou d'accompagnement particulières pour les EHDAA	---
35) Taux d'encadrement (ratio) au préscolaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble	4.8
36) Taux d'encadrement (ratio) au primaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble	4.8
37) Taux d'encadrement (ratio) au secondaire : nombre d'élèves par enseignant-e pour l'ensemble	4.8
38) Taux d'encadrement (ratio) au préscolaire pour EHDAA:nombre par enseignant-e	4.9
39) Taux d'encadrement (ratio) au primaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e	4.10
40) Taux d'encadrement (ratio) au secondaire pour les EHDAA : nombre par enseignant-e	4.11
41) Type de leadership de la direction de l'école	---
42) Qualité du sentiment d'appartenance pour l'ensemble des élèves	---
43) Qualité du sentiment d'appartenance pour les EHDAA	---
44) Nombre d'heures consacrées aux mesures prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité	---
45) Proportion d'élèves touchés par ces mesures	---
46) Nature des mesures prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice, de sécurité	---
47) Nature des mesures particulières prises pour développer le sentiment d'appartenance, de justice et de sécurité des EHDAA	---
48) Nature des pratiques pédagogiques tenant compte de la diversité des capacités et des besoins des EHDAA	---
49) Nature des mesures prises pour faciliter le passage primaire-secondaire en général et, s'il y a lieu, pour les EHDAA	---
50) Satisfaction des élèves et de leurs parents quant aux mesures prises pour faciliter le passage primaire-secondaire	---
2. L'adaptation des services	
51) Fréquence d'utilisation des mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant	5.17
52) Types de mesures de soutien à l'intervention du personnel enseignant	5.17
53) Satisfaction du personnel enseignant quant à l'adéquation entre les besoins identifiés et les mesures de soutien à l'intervention mises en place	---
54) Nature des mesures particulières utilisées pour adapter l'évaluation des apprentissages pour certains élèves ayant des besoins particuliers	---
55) Proportion d'élèves ayant un plan d'intervention	---

II- LES PRATIQUES ÉDUCATIVES (suite)	
56) Qualité des plans d'intervention élaborés pour l'élève dont les besoins et capacités requièrent des actions planifiées et concertées : composition de l'équipe ayant élaboré le plan d'intervention, participation des parents, des élèves, application,suivi et ajustement du plan	6.7
57) Nature des mesures prévues pour suivre l'élève dans son cheminement scolaire et professionnel (par exemple, portfolio)	---
58) Types de voies de formation disponibles et accessibles aux EHDAA	1.3
59) Nature des mesures prises pour préparer la transition entre l'école et la vie active des EHDAA	---
60) Satisfaction des EHDAA et de leurs parents quant aux mesures prises pour préparer la transition entre l'école et la vie active des EHDAA	---
61) % des EHDAA bénéficiant d'une mesure de transition entre l'école et la vie active	5.18
62) Répartition des EHDAA dans les diverses voies de formation	4.12 et 4.13
3. L'organisation des services	
63) Types de mesures prévues pour sensibiliser le conseil d'établissement aux besoins et capacités des EHDAA	---
64) Fréquence de consultation du comité consultatif des services aux EHDAA, par la commission scolaire	1.8
65) Fréquence de consultation du comité consultatif des services aux EHDAA, par l'école	---
66) Type d'organisation de services et % de classes ordinaires, par commission scolaire et possiblement par école	5.12
67) Type d'organisation de services et % de classes spéciales, par commission scolaire et possiblement par école	5.11
68) Nombre d'ententes de service avec d'autres organismes pour les EHDAA, prises par les commissions scolaires	2.1, 2.2, 3.1
4. La communauté éducative	
69) Fréquence d'utilisation des mesures d'information et de communication auprès des parents	---
70) Fréquence d'utilisation des mesures d'information et de communication auprès des parents d'EHDAA	---
71) Nature des mesures d'information et de communication utilisées auprès des parents	---
72) Nature des mesures d'information et de communication auprès des parents d'EHDAA	---
73) Satisfaction des parents envers les mesures d'information et de communication utilisées auprès d'eux	---
74) Satisfaction des parents d'EHDAA envers les mesures d'information et de communication utilisées auprès d'eux	---
75) Nature des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents	---
76) Nature des mesures facilitant et encourageant la collaboration des parents d'EHDAA	---
77) Identification par les parents des mesures qui ont le mieux facilité et encouragé leur collaboration	---

II- LES PRATIQUES ÉDUCATIVES (suite)	
78) Identification par les parents d'EHDAA des mesures qui ont le mieux facilité et encouragé leur collaboration	---
79) % de parents d'EHDAA qui participent au conseil d'établissement	---
80) Fréquence de consultation de documents ministériels ayant trait à l'adaptation scolaire	---
81) Nature et fonctionnement des partenariats avec les partenaires engagés dans des projets ou ententes avec le milieu scolaire	3.5
82) Variété des partenaires engagés dans des projets ou ententes avec le milieu scolaire	3.6
83) Quantité de temps horaire attribué au partage d'expertises et à la concertation par semaine pour l'équipe-école	---
84) Types de conditions mises en place pour faciliter le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école	---
85) Satisfaction du personnel enseignant et des professionnels, quant à l'adéquation entre les besoins identifiés et les conditions mises en place pour faciliter le partage d'expertises et la concertation pour l'équipe-école	---
5. L'intervention	
86) Mesures mises en place pour développer des nouvelles connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire et, plus particulièrement, sur les troubles d'apprentissage et les troubles d'adaptation	---
6. L'évaluation	
87) Présence et nature d'une démarche d'évaluation systématique des services portant sur les ressources éducatives utilisées et les pratiques éducatives privilégiées pour assurer la réussite des EHDAA	5.10
III- LES RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME	
1. La réussite au plan de l'instruction	
88) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA qui maîtrisent les compétences requises à la fin d'un cycle	10.7
89) Augmentation (1998 à 2005) du % de réussite aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA (dans ce dernier cas, en tenant compte des objectifs ciblés dans le plan de réussite)	10.5
90) Amélioration (1998 à 2005) de la note moyenne aux épreuves uniques (ministérielles) : % d'élèves du régulier et % d'EHDAA (qui ont amélioré leurs notes)	10.6
91) Augmentation (de 1998 à 2005) d'accès des élèves à la 4è et 5è secondaires en formation générale des jeunes, des adultes et en formation professionnelle (par exemple, proportion d'élèves de 4è et 5è secondaires classés EHDAA et études de cohortes)	10.8

III- LES RÉSULTATS POUR LES ÉLÈVES ET POUR LE SYSTÈME (suite)	
92) Diminution (1998 à 2005) du nombre d'élèves ayant des retards scolaires (ou augmentation de la proportion d'élèves sans retard scolaire)	7.5 et 7.6
93) Diminution (1998 à 2005) du % de redoublement au primaire et au secondaire (ou augmentation de la proportion de passages au niveau supérieur)	7.3 et 7.4
94) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA qui participent aux évaluations provinciales	10.4
2. La réussite au plan de la socialisation	
95) Augmentation (1998 à 2005) du % d'intégration d'EHDAA à la classe et à l'école ordinaires	4.16
96) Niveau (taux) de participation des EHDAA en classe	---
97) Niveau (taux) de participation des EHDAA aux activités de l'école, incluant les activités du conseil d'établissement et au conseil des élèves	---
98) Apprentissages spécifiques reliés à l'autonomie, effectués par certains élèves handicapés et montrant un accroissement de cette autonomie (ou une diminution du besoin d'accompagnement)	---
99) Diminution (de 1998 à 2005) du % d'absentéisme des élèves réguliers	---
100) Diminution (1998 à 2005) du % des expulsions-suspensions d'élèves réguliers	5.20 et 5.21
3. La réussite au plan de la qualification	
101) Augmentation (1998 à 2005) du % de diplômation des élèves réguliers et des EHDAA, pour la formation secondaire générale, professionnelle, aux secteurs Des jeunes et des adultes	10.2
102) Augmentation (1998 à 2005) du % d'EHDAA recevant une reconnaissance officielle des acquis	10.3
103) Diminution (1998 à 2005) du % de décrochage scolaire au secondaire pour les élèves du régulier (ou augmentation du % de persévérance scolaire)	10.9
104) Diminution (1998 à 2005) du % de sorties du secondaire sans diplôme	10.10

ANNEXE 2

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE L'ÉNONCÉ DE POLITIQUE :

CORRESPONDANCE ENTRE L'ÉNONCÉ DE LA *POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE* ET LES SUJETS ABORDÉS PAR LES INDICATEURS

	Citations provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
1)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Les données de base les plus connues (…) utilisées par le Ministère ou par des partenaires (…)* [dont] *La répartition des élèves, les taux de déclaration des EHDAA* (…) *En 1997-98, au secteur public, 1 033 099 élèves étaient inscrits à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, dont 128 343 élèves, soit 12,42 p. 100 de l'effectif scolaire, étaient handicapés ou avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. De ce nombre, 115 333 élèves, soit 11,16 p. 100 de l'effectif scolaire, avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissages, et 13 011 élèves, soit 1,26 p. 100 de l'effectif, étaient handicapés.*	p. 3	23
2)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Les données de base les plus connues (…) utilisées par le Ministère ou par des partenaires(…)* [dont] *l'information sur l'intégration dans les écoles et des classes ordinaires*	p. 3	95
3)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Les données de base les plus connues (…) utilisées par le Ministère ou par des partenaires(…)* [dont] *l'évolution du personnel des services complémentaires* (…)	p. 3	16
4)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Afin (…) de suivre l'évolution des EHDAA, des données complémentaires concernant la diplomation, (…) de ces élèves* [les EHDAA] *(…) sont présentées.*	p.3	101
5)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Afin (…) de suivre l'évolution des EHDAA, des données complémentaires concernant (…) le cheminement scolaire de ces élèves* [les EHDAA] *(…) sont présentées.*	p. 3	88-89-90-92-93
6) .	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés.*	p.3-4	23 (pour les données dont les indications sur la variable «sexe des répondants» sont disponibles)
7)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés. Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant le décrochage scolaire (…)*	p.3-4	103-104 (pour les données qui dont les indications sur la variable «sexe des répondants» sont disponibles)
8)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés. Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant (…) le redoublement (…).*	p.3-4	92-93

	Citations provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
9)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons au primaire et au secondaire, presque deux fois plus de garçons présentaient des difficultés, et ce, autant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et secondaire. Cette différence est toutefois moins importante dans le cas des élèves handicapés. Cette observation va dans le même sens que d'autres données parues ces dernières années concernant (…) les échecs scolaires*	p.3-4	88-89-90
10)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) la grande majorité des élèves en adaptation scolaire est constituée d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (89,8 p. cent). Ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui constituent la majorité des EHDAA (66,7 p. cent), suivis des élèves ayant un trouble du comportement (19,3 p. 100). En ce qui concerne les élèves handicapés, ce sont les élèves ayant des déficiences multiples (2,3 p. cent) qui sont les plus nombreux et les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou profonde (2,1 p. cent).*	p. 4	23
11)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Un aspect important de la situation des EHDAA porte sur leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires. En effet, cet aspect de la situation des élèves a certainement constitué l'enjeu majeur des revendications des organismes représentant ces élèves au cours des dernières années (…) la grande majorité des élèves sont intégrés à l'école ordinaire et (…) cette situation est en progression pour la plupart des EHDAA.* *Les taux d'intégration en classe ordinaire (…) ont augmenté de façon importante pour sept des dix catégories d'élèves présentées. Il est à noter que certains pourcentages d'intégration d'élèves en difficulté (difficulté grave d'apprentissage et trouble du comportement) demeurent faibles même s'ils sont en progression.* *Par ailleurs, on observe un écart important entre les taux d'intégration des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire et ceux du secondaire, et ce, pour toutes les catégories EHDAA.*	p. 4	95- 95A-95B
12)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Les statistiques relatives au personnel des services complémentaires donnent un aperçu des services offerts à ces élèves* [les EHDAA]*(…) depuis 1990-1991(…) Du côté du personnel professionnel, il y a eu une diminution d'effectifs au cours des deux dernières années, alors que du côté du personnel technique, on note une croissance significative depuis 1990-91.*	p. 4	16
13)	Dans l'«Exposé de la situation» : *En 1997-98, 20 118 EHDAA empruntaient un cheminement particulier temporaire (…) et 18 854, un cheminement particulier continu. (…) Pour ce qui est du cheminement particulier temporaire, on trouve un bon pourcentage d'élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage et d'autres ayant un trouble du comportement. Quant au cheminement particulier continu, on trouve surtout des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, une audimutité ou une difficulté grave d'apprentissage (…) ce sont donc les élèves dont les difficultés sont les plus importantes qui poursuivent leurs études en cheminement particulier continu.*	p. 5	58-62

	Citations provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
13)	Dans l'«Exposé de la situation» : *En 1997-98, 20 118 EHDAA empruntaient un cheminement particulier temporaire (…) et 18 854, un cheminement particulier continu. (…) Pour ce qui est du cheminement particulier temporaire, on trouve un bon pourcentage d'élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage et d'autres ayant un trouble du comportement. Quant au cheminement particulier continu, on trouve surtout des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, une audimutité ou une difficulté grave d'apprentissage (…) ce sont donc les élèves dont les difficultés sont les plus importantes qui poursuivent leurs études en cheminement particulier continu.*	p. 5	58-62
14)	Dans l'«Exposé de la situation» : *En ce qui concerne la diplomation (…) Il faut établir, à partir des données du système, une cohorte d'élèves et suivre son évolution au cours des ans. La cohorte choisie est celle des élèves qui, en 1990, avaient 14 ans et étaient déclarés EHDAA. Ces élèves ont été suivis jusqu'à l'âge de 21 ans.* *(…) pour les élèves qui n'étaient pas déclarés EHDAA,(…)71,2% ont obtenu un diplôme du secteur des jeunes (DES, jeunes) (…) .* *Du côté des EHDAA (…) les taux de réussite les plus élevés, au secteur des jeunes, sont enregistrés chez les élèves ayant une déficience motrice légère ou organique (39,8 p. 100), une déficience visuelle (40,0 p. cent, une déficience auditive (31,6 p. 100) et chez les élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage (21,0 p. 100).*	p. 5	101-104
15)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage sont ceux qui redoublent le plus souvent.*	p. 6	92-93
16)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) constate «une intégration qui progresse mais de façon variable» selon l'ordre d'enseignement, les catégories d'élèves et les régions.*	p. 7	95
17)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) en matière d'intégration scolaire (…) mentionne que plusieurs recherches visent à créer de nouvelles approches ou de nouveaux modes d'intervention (…)*	p. 7	86
18)	Dans l'«*Exposé de la situation*» : *(…) en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (…) en matière d'intégration scolaire (…) mentionne que (…) des liens entre l'école et la communauté ont été créés.*	p. 7	81-82 69-70-71-72-73-74- 75-76-77-78
19)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) en 1996, (…) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait* [entre autres] *à la nature du soutien dont le personnel enseignant dispose (…)»*	p. 7	51-52-53
20)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(…) en 1996, (…) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait* [entre autres] *à (…) la préparation de ce personnel* [enseignant] *(…)»*	p. 7	17- 17A- 18-19-20-21

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
21)	Dans l'«Exposé de la situation» : *(...) en 1996, (...) selon le Conseil supérieur de l'éducation, des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. «Ces irritants ont surtout trait* [entre autres] *à (...) un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires.»*	p. 7	1-2-3-4-5-15
22)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire : «Des organismes voués à la défense des intérêts de ces groupes, des parents d'élèves aux prises avec ces difficultés et ces élèves eux-mêmes dressent un bilan plutôt sombre des actions éducatives organisées, et en particulier des efforts d'intégration.» (...)*	p. 8	56A-68A-95C
23)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire :«* (…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les plans d'intervention* [qui] *répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent» (...)*	p. 8	55-56
24)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire : «*(…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus »(...)*	p. 8	16- 56A-68A-95C
25)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire :* (…) «*les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)* [dont] *le personnel enseignant manque de formation.»(...)*	p. 8	17- 17A- 18-19- 20-21-
26)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire : «* (…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *les parents considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment associés à l'élaboration et à la mise en œuvre du plan d'intervention destiné à leur enfant».*	p. 8	56
27)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire : «* (…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)*[dont] *(...) les enseignants disent n'être ni informés, ni consultés, ni associés (...)»*	p. 8	56
28)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Dans l'Exposé de la situation de la Commission des États généraux sur l'éducation* [1996]*, on peut lire : «* (…) *les principaux problèmes éprouvés avec ces élèves* [EHDAA] *(...)* [dont] *(...) les enseignants disent n'être (...) ni soutenus.» (...)*	p. 8	51-52-53

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
29)	Dans l'«Exposé de la situation» : *L'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer l'évolution de la situation des élèves handicapés ou en difficulté, soit l'intégration dans les écoles et les classes ordinaires, permet de constater qu'il y a une progression constante depuis plusieurs années, particulièrement pour certaines catégories d'élèves handicapés. Fait à souligner, les taux d'intégration des élèves ayant une difficulté grave d'apprentissage et ceux des élèves ayant un trouble du comportement demeurent plutôt faibles même si on note une amélioration de la situation. Enfin, l'écart entre les taux observés pour l'éducation préscolaire et le primaire et ceux du secondaire est aussi une information importante à considérer.*	p. 8	95
30)	Dans l'«Exposé de la situation» : *La proportion de garçons chez les élèves handicapés, mais surtout chez les élèves en difficulté, est très élevée.*	p. 9	23 (si les données sont disponibles pour la variable «sexe»)
31)	Dans l'«Exposé de la situation» : *Le cheminement scolaire des jeunes handicapés ou en difficulté devrait être suivi de plus près.*	p. 9	57
32)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *(...) la contribution de la communauté – d'abord celle des parents (...)- doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions.*	p. 12	56- 75-76-77-78-79
33)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» *(...) la contribution de la communauté – (...)* [dont] *celle des partenaires qui interviennent auprès des jeunes d'âge scolaire- doit être mise à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions.*	p. 12	68- 81-82
34)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *Au conseil d'établissement, une place importante est faite aux parents, au personnel scolaire, à la communauté ainsi qu'aux élèves du second cycle du secondaire (art.42) dans les écoles qui offrent cet enseignement.*	p.12	79
35)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *(...) c'est le directeur d'école qui, après consultation des membres du personnel, fait part à la commission scolaire (...) des besoins de perfectionnement de ce personnel.*	p. 12	17-18-19-20-21
36)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *L'obligation d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté est maintenue (art. 96.14). Le directeur de l'école doit voir à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informer régulièrement les parents.*	p. 13	55-56
37)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *L'intégration dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée.*	p. 13	95- 95C
38)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *La commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté (art. 235). Cette politique assure l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ou un groupe ordinaire et aux activités de l'école (...). La politique doit notamment prévoir les modalités d'évaluation des élèves handicapés ou en difficulté, d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires, de regroupement de ces jeunes ainsi que les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention qui leur sont destinés.*	p. 13-14	30

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
39)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *La commission scolaire doit organiser elle-même les services éducatifs qu'elle offre aux élèves handicapés ou en difficulté qui relèvent de sa compétence. Toutefois (…) la commission scolaire peut les faire organiser par une commission solaire avec laquelle elle a conclu une entente.*	p. 14	68
40)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *Le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (art. 185), qui est constitué par la commission scolaire (…)*	p. 14	64-65
41)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *(…) la grande préoccupation observée depuis quelques années en faveur de la concertation et du partenariat. Cette orientation (…) se développera davantage par la mise sur pied des conseils d'établissement qui donnent un rôle plus important aux parents, aux membres du personnel et à la communauté.*	p. 14	79
42)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *On observe aussi ce désir de concertation dans les liens qu'entretient l'école avec ses partenaires externes. Des collaborations avec les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux sont déjà établis (…)*	p. 15	81-82
43)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *L'évolution des technologies de l'information et de la communication est un autre élément qui ne doit pas être négligé. (…) il paraît essentiel que l'école adapte ses façons de faire pour tirer profit de ces nouveaux moyens de communication mis à sa disposition. Or, le plan du ministère de l'Éducation visant à doter les écoles d'équipements informatiques va dans ce sens.*	p. 15	8-9-15
44)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : [À propos des] *technologies de l'information et de la communication (…)* *Il reste toutefois beaucoup à faire pour que ces moyens soient intégrés aux pratiques (…)*	p. 15	6-7- 7A
45)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : [À propos des] *technologies de l'information et de la communication (…)* *Pour l'élève handicapé ou en difficulté, ce nouvel élément de contexte prend une importance particulière puisqu'il ouvre la porte à de nouvelles adaptations possibles pour répondre à ses besoins. Pour certains de ces élèves, il s'agit même d'un moyen essentiel d'accès aux apprentissages.*	p.15	7-8-9
46)	Dans «Nouveau contexte engendré par la Réforme» : *Une attention importante accordée à l'évaluation des résultats est donc souhaitable et conséquente avec le désir d'améliorer la situation. En éducation, comme dans les autres secteurs d'intervention, des efforts supplémentaires doivent être consentis pour évaluer les résultats atteints.*	p. 15	87
47)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(…) les efforts des dernières années ont permis d'enregistrer certains progrès au regard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté : ils sont désormais plus nombreux à être scolarisés à l'école ordinaire et en classe ordinaire (…)*	p. 17	95
48)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *L'un des défis qu'entraîne la réforme est la poursuite des efforts nécessaires pour que la réussite de l'élève handicapé ou en difficulté se manifeste aussi sur les plans de l'instruction (…)*	p. 17	88-89-90-91-92-93-94

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
49)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *L'un des défis qu'entraîne la réforme est la poursuite des efforts nécessaires pour que la réussite de l'élève handicapé ou en difficulté se manifeste aussi sur les plans (...) de la qualification.*	p. 17	101-102-103-104
50)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Les conditions favorisant de nouvelles façons de faire doivent être présentes et le rôle de la direction de l'école est déterminant.*	p. 19	41
51)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) la direction de l'école (...) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe (...)*	p. 19	41- 51-52-53 83-84-85
52)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) la direction de l'école (...) doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement : temps prévu à l'horaire pour (...) les activités de perfectionnement*	p. 19	10-11-12-13-14 19-20-21- 21A 41- 51-52-53
53)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) certains moments de la vie scolaire sont susceptibles de susciter chez les élèves une plus grande vulnérabilité (...) Il en est ainsi des périodes marquant l'arrivée à l'école, le passage entre le primaire et le secondaire (...)*	p. 19	49-50
54)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) certains moments de la vie scolaire sont susceptibles de susciter chez les élèves une plus grande vulnérabilité (...) Il en est ainsi des périodes marquant (...) la transition de l'école au marché du travail (...)*	p. 19	59-60-61
55)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles parmi les élèves handicapés ou en difficulté et (...) il faudra en tenir compte dans la recherche de nouveaux modes d'intervention.*	p. 19	23-86
56)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) plusieurs milieux scolaires expérimentent déjà de nouvelles méthodes qui favorisent la gestion de la diversité et le respect des différences. Diverses approches dans les domaines de l'enseignement et de la gestion de classe en sont des exemples.*	p. 19-20	48- 48A
57)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir* [dont] *: (...) adaptation des modalités d'enseignement,(...) approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves (...)*	p. 20	48- 48A
58)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir* [dont] *: (...) adaptation (...) du matériel didactique (...)*	p. 20	8-9- 48
59)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir* [dont] *: (...) utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (...)*	p. 20	6-7- 7A

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
60)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *L'accès aux technologies de l'information et de la communication à l'école doit aussi être vu comme un nouveau moyen mis à la disposition du personnel pour aider l'élève à acquérir et à développer ses connaissances et ses compétences. Pour certains élèves handicapés ou en difficulté, l'arrivée de ces technologies représente beaucoup plus qu'un moyen supplémentaire et attrayant : il s'agit d'un outil de communication essentiel leur permettant de faire des apprentissages. À titre d'exemple, pensons à certains élèves qui ont une déficience physique importante et pour qui l'ordinateur constitue le seul moyen de communication avec leur entourage.*	p. 21	7A - 8-9
61)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Le personnel enseignant est cependant le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services. (...)Il importe qu'il soit soutenu dans cette tâche et qu'il dispose de conditions facilitant son travail.*	p. 21	51-52-53
62)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : [À propos du] *personnel enseignant (...) La collaboration de ses collègues, notamment celle du personnel spécialisé en adaptation scolaire et du personnel des services complémentaires, peut être précieuse pour l'aider à envisager différents moyens d'aider l'élève à réussir.*	p. 21	51-52-53 83-84-85
63)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) la direction de l'école a un rôle particulièrement important à jouer pour favoriser l'adaptation des services. Elle doit soutenir son personnel dans ses efforts à cet égard. Elle doit faire en sorte que cette préoccupation soit intégrée aux pratiques de toute l'école.*	p. 21	41
64)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : [À propose de] *la direction de l'école (...) Elle doit adopter des mesures (...), notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel*	p.21	51-52-53 83-84-85
65)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) la direction de l'école doit encourager la formation continue de son personnel au regard de moyens favorisant l'adaptation des services dans des domaines comme celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication.*	p. 21	10-11-12-13-14-21B
66)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Pour que l'élève handicapé ou en difficulté ait plus de chances de se qualifier, il importe que les établissements offrent des cheminements scolaires variés et adaptés aux intérêts et aptitudes de chaque élève, qu'ils favorisent l'accès aux profils de formation existants (...) et qu'ils facilitent le passage entre les voies de formation.*	p. 21	58-62
67)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La préparation au marché du travail, qu'il s'agisse (...) d'un programme d'insertion sociale et professionnelle ou d'autres moyens assurant la transition entre l'école et le marché du travail, devrait faire l'objet d'une attention particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté. Des mesures doivent être prises pour mieux préparer les jeunes au marché du travail. (...) Des progrès en ce sens ont été enregistrés au cours des dernières années. Pensons aux stages effectués par les élèves en difficulté dans le cadre de cheminements particuliers de formation en insertion sociale et professionnelle (...). Beaucoup de travail reste cependant à faire.*	p. 22	59-60-61

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
68)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Le ministère de l'Éducation (...) doit s'assurer que la formation initiale et la formation continue des membres du personnel enseignant les préparent bien à répondre aux attentes qui leur sont adressées.*	p. 22	10-11-12-13-14-17- 17A- 18-19-20-21
69)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Le ministère de l'Éducation (...) doit contribuer à mettre en place les conditions favorisant cette adaptation, notamment en ce qui concerne le temps nécessaire pour la concertation.*	p. 22	51-52-53-83-84-85
70)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Il est essentiel que ce conseil* [d'établissement] *soit conscient de la présence de ces élèves (...). Il importe donc que le conseil d'établissement soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté.*	p. 23	63
71)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devrait être mis à contribution, étant donné sa connaissance des besoins des élèves.*	p. 23	64-65
72)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) privilégier l'intégration à la classe ou au groupe ordinaire*	p. 23	95
73)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Une fois l'élève inscrit dans une école, la Loi prévoit l'établissement d'un plan d'intervention individuel adapté à ses besoins.*	p. 23	55
74)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *C'est dans ce plan d'intervention que sera décrit et précisé de quelle façon l'élève recevra des services éducatifs dans son école et quels seront les services d'appui auxquels il a droit. Ce plan d'intervention, établi par la direction de l'école avec l'aide des parents, du personnel touché et de l'élève lui-même, s'il en est capable, doit favoriser la coordination des interventions à effectuer et des services à donner.*	p. 23	56
75)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La norme générale est l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaire en raison des avantages que cela procure habituellement.*	p. 23	95
76)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La commission scolaire peut conclure une entente de services avec un autre organisme, par exemple, un établissement d'enseignement privé spécialisé, seulement si elle démontre qu'elle n'a pas les ressources nécessaires pour organiser elle-même les services éducatifs(...)*	p. 24	68
77)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La socialisation de l'élève demeure un objectif important de la mission de l'école. (...) L'école constitue un des premiers lieux de la vie en société. Il est donc essentiel que l'élève différent y trouve sa place.(...) Des efforts ont été faits ces dernières années et des résultats positifs ont été observés, même si des écarts importants subsistent entre les élèves.*	p. 25	42-43-96-97
78)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Créer une véritable communauté éducative (...)*[dont] *avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.*	p. 25	81-82
79)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *L'élève (...) a toutefois besoin d'être accompagné et soutenu pour développer son autonomie et pour exercer pleinement son autonomie. (...) Le milieu scolaire et ses partenaires doivent aussi apporter leur contribution pour que l'élève fasse les apprentissages requis pour participer activement à sa réussite.*	p. 25	98

***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**		Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
80)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Compte tenu du rôle essentiel des parents, il importe qu'ils soient bien accueillis et soutenus pour faire connaître les besoins de leur enfant à l'école et que leur compétence soit reconnue.*	p. 25	69-70- 70A- 71-72-73-74
81)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : [À propos des parents :] *Leur collaboration pour déterminer les objectifs à poursuivre avec leur enfant et pour suivre de près ses progrès doit être encouragée. (...) il est important plus que jamais de leur faire une place à l'école pour qu'ils apportent leur contribution (...)*	p. 25-26	56-75-76-77-78-79
82)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école (...) doit soutenir son personnel pour qu'il mette en œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents, notamment en réservant du temps à l'horaire pour des communications régulières avec eux en ce qui concerne le suivi, les progrès ou les difficultés de l'élève.*	p. 26	51-52-53-69-70- 70A- 71-72-73-74-
83)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école a un rôle important à jouer (...). Elle doit soutenir son personnel (...)*	p. 26	41
84)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *L'engagement exigé des parents d'enfants handicapés ou en difficulté s'avère encore plus grand que celui demandé aux autres parents : ils doivent notamment (...) participer à l'élaboration de son plan d'intervention (...)*	p. 26	56
85)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *L'engagement exigé des parents d'enfants handicapés ou en difficulté s'avère encore plus grand que celui demandé aux autres parents : ils doivent notamment (...) suivre de près sa progression tout le long de son cheminement scolaire (...)*	p. 26	74A
86)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) il est essentiel que les mesures favorisant la participation des parents soient prises par la direction de l'école pour les aider à assumer pleinement ces responsabilités* [soit : participer au plan d'intervention, faire le suivi de l'enfant, etc.]	p. 26	75-76-77-78
87)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Le plan d'intervention demeure l'outil privilégié pour planifier les interventions devant être effectuées auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Adapté aux besoins de chaque jeune , ce plan doit favoriser la concertation entre les personnes qui offrent des services à ces élèves. De plus, le plan d'intervention doit tenir compte de l'évolution de la situation, permettre de suivre les progrès de l'élève et d'évaluer les résultats des interventions effectuées. (...) Il importe (...) que le milieu scolaire y voie une occasion de concertation et de suivi au regard des services à offrir à l'élève.*	p. 26	56
88)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école doit voir à ce que l'élaboration du plan d'intervention représente une occasion privilégiée pour les parents d'un enfant handicapé ou en difficulté de prendre une part active tout le long du processus, notamment au choix des objectifs que l'école et la famille doivent poursuivre à l'égard de l'enfant.*	p. 26	56

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
89)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La Loi sur l'Instruction publique concrétise la volonté d'ouvrir davantage l'école à la participation des parents en leur accordant un rôle important au sein du conseil d'établissement. Cette structure locale de décision qui prévoit aussi la participation de représentants de la communauté – organismes communautaires, municipaux, de loisirs, etc.- (…)*	p. 26-27	79
90)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école (…)doit s'assurer que l'ouverture qui est faite aux parents et à la communauté, avec la mise sur pied du conseil d'établissement, se traduise en une réelle collaboration (…) en les sensibilisant et en les informant (…). Elle doit aussi veiller à ce que ce dernier soit bien sensibilisé à la réalité des élèves handicapés ou en difficulté.*	p. 27	63
91)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : [Au conseil d'établissement de l'école :] *Il importe que les besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté soient bien connus et que ces élèves soient bien représentés au moment où se prennent des décisions qui les concernent.*	p. 27	79
92)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(…) les services dont les élèves handicapés ou en difficulté peuvent avoir besoin ne se trouvent pas seulement à l'école. Ils proviennent aussi d'autres secteurs d'intervention (services de garde, services à la petite enfance, services de santé, services sociaux, sécurité publique, etc.) qui doivent collaborer pour offrir des services mieux coordonnés.*	p. 27	81-82
93)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Divers aspects de la situation des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement sont préoccupants. Leur taux d'intégration en classe ordinaire (…) sont relativement faibles.*	p. 28	95A- 95B
94)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Les garçons sont fortement représentés chez les élèves qui ont une difficulté relative au comportement ou à l'apprentissage et aussi chez certaines catégories d'élèves handicapés. Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire, par exemple, l'écart observé dans la réussite scolaire.*	p. 29	23- 88-89-90-92-93- 101-103-104 (pour les données dont les indications sur la variable «sexe des répondants» sont disponibles)
95)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Les études et rapports récents font ressortir les différences et les écarts entre les garçons et les filles sous différents aspects de la vie scolaire (…). Le développement des connaissances doit donc se poursuivre pour qu'on soit davantage en mesure de déterminer les pistes d'intervention appropriées.*	p. 29	86
96)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(…) certains élèves, qui ne sont pas déclarés officiellement comme ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, éprouvent quand même des difficultés qui les mettent dans une situation de vulnérabilité. (…) le milieu de la recherche doit apporter son aide pour dégager des pistes d'intervention appropriées.*	p. 29	86

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
97)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention.*	p. 29	41
98)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention. Elle doit prendre en compte les besoins de perfectionnement de son personnel (…)*	p. 29	17-18-19-20-21
99)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction de l'école doit aussi aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention. Elle doit (…) mettre en place les des conditions favorisant le partage d'expertise.*	p. 29	51-52-53- 83-84-85
100)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Beaucoup de travail reste à faire pour améliorer les connaissances et pour dégager des pistes d'intervention appropriées afin d'assurer la réussite éducative des élèves à risque, notamment ceux ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement. (…) Le ministère de l'Éducation (…) doit favoriser le développement des connaissances et de la recherche concernant ces élèves (…)*	p. 30	86
101)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (…)* *Pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir, il faut avoir une juste représentation de la situation, des éléments qui favorisent cette réussite et de ceux qui créent des obstacles. L'information doit porter sur les élèves et permettre de connaître leurs progrès et leurs succès de même que leurs difficultés et leurs besoins.*	p. 30	54- 54A- 56- 74A
102)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Se donner des moyens (…) d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats. (…) Elle* [l'information] *doit aussi viser l'organisation scolaire et les mesures prises pour aider les élèves à progresser (services offerts, adaptations prévues, collaborations obtenues, etc.)*	p. 30	87
103)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Le défi de l'évaluation est de se doter de points de repère, qu'on désigne comme étant des indicateurs, pour vérifier si les efforts faits et les modifications apportées donnent les résultats escomptés. Ce qui est visé essentiellement, c'est l'obtention de l'information requise pour prendre les bonnes décisions, améliorer la situation et être en mesure d'expliquer les résultats obtenus.*	p. 30	87
104)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Évaluer les progrès des élèves pour ajuster l'intervention.*	p. 31	56
105)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Au cours des dernières années, pour décrire la situation des élèves handicapés ou en difficulté, on a souvent parlé de leur intégration à l'école ou dans une classe ordinaire. Il s'agit d'un bon indicateur pour évaluer l'effort consacré pour favoriser l'intégration sociale.*	p. 31	95

	***Citations* provenant de l'énoncé de la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) faisant référence à des indicateurs de cette évaluation**	Page dans l'énoncé de *Politique*	**Numéro des indicateurs correspondants**
106)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *Des indicateurs devraient servir à vérifier les efforts consacrés à l'adaptation des services, les conditions mises en place pour favoriser cette adaptation ainsi que les mesures prises pour assurer la qualification des élèves handicapés ou en difficulté. (...) Ces indicateurs doivent permettre de mesurer l'efficacité et l'efficience des services, porter sur leur état, leur quantité, leur qualité, leur organisation ainsi que sur les résultats obtenus.* *L'utilisation de ces indicateurs doit être accompagnée d'une démarche d'évaluation (...). Cette démarche doit mettre à contribution les autorités scolaires, le personnel touché, le conseil d'établissement et le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté et tenir compte des différents aspects de la vie scolaire, dans une perspective d'amélioration des services.*	p. 31	87
107)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *(...) l'école doit informer la communauté des services qu'elle offre et lui rendre compte de leur qualité.*	p. 32	69-70- 70A- 71-72-73-74
108)	Dans «Orientation fondamentale et voies d'action» : *La direction d'école doit aussi apporter sa contribution à l'évaluation des résultats. Elle doit, par exemple, sensibiliser le conseil d'établissement et le personnel de l'école à l'importance de l'évaluation en vue d'améliorer la qualité des services rendus.* *Le conseil d'établissement et le personnel de l'école doivent participer à la démarche d'évaluation, notamment en donnant leur point de vue en ce qui a trait aux objets d'évaluation et aux moyens de réalisation de façon à être partie prenante des décisions qui découleront des évaluations effectuées.*	p. 32	87