Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 87 - 117

Les limites à la scolarisation en classe régulière au Canada : une analyse comparative

Philippe TREMBLAY
et
Stéphanie BELLEY
Université Laval
Québec

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de dresser un portrait comparatif des politiques inclusives des dix provinces et des trois territoires canadiens en s'appuyant sur les législations (type 1), les directives ministérielles (type 2) de même que sur la méthodologie proposée par Aucoin, Goguen et Vienneau (2011). Cette étude souhaite contribuer à la compréhension des principes sur lesquels repose l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques en identifiant les limites s'inscrivant dans les politiques inclusives de chaque juridiction.

MOTS CLÉS

inclusion; éducation comparée; élèves à besoins spécifiques; politique éducative canadienne; classe spéciale

ABSTRACT

The objective of this article is to draw a comparative picture of the inclusive policies of the ten provinces and the three territories in Canada based on legislation (type 1), ministerial directives (type 2) and the methodology proposed by Aucoin, Goguen and Vienneau (2011). This study aims to contribute to the understanding of the principles underlying the inclusive education of students with special needs by identifying the limits within the inclusive policies of each jurisdiction.

KEYWORDS:
inclusion; comparative education; students with special needs; Canadian educational policy; special class

1. Introduction

Au Canada, l'inclusion scolaire constitue maintenant la voie privilégiée de scolarisation des élèves à besoins spécifiques (EBS). Cette transition vers l'inclusion a été un long processus historique ayant suivi un cheminement diachronique d'une province à l'autre du Canada (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009). Par exemple, dès 1976, le rapport COPEX au Québec soulignait à large traits les limites d'une éducation ségrégative et préconisait l'adoption d'une politique d'intégration scolaire. Au Nouveau-Brunswick, les années 1990 ont été marquées par la fermeture des institutions spécialisées. En 1996, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (MÉNÉ) adoptait pour sa part le principe éducatif *pas plus spécial que nécessaire* pour indiquer la ligne directrice qui devait servir à orienter dans cette province les pratiques pédagogiques de l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins spécifiques. Ainsi, en 1995, Goguen et Poirier (1995) constataient que déjà la moitié des provinces et des territoires canadiens incluaient dans leur loi scolaire une section traitant spécifiquement de l'intégration ou l'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques. Actuellement depuis le début du millénaire, on retrouve des politiques inclusives dans toutes les provinces canadiennes.

En cela, le Canada semble suivre les prescriptions internationales comme celle de l'UNESCO. « *Nous engageons et exhortons tous les gouvernements à adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent* » (UNESCO, 1995). Toutefois, comme dans de nombreux pays fédéraux, le Canada n'a pas de responsabilité au sujet de l'éducation ; ces responsabilités étant assumés par des entités fédérées (provinces, territoires, états, etc.). Des différences dans le cheminement historique et l'orientation des

législations et des politiques inclusives peuvent exister entre provinces et territoires ; la décision relative au placement de l'élève étant orientée par les limitations présentes dans les différentes législations propres à chaque juridiction. Ainsi, bien que la scolarisation des élèves en classe ordinaire soit la voie privilégiée, tant l'UNESCO que les gouvernements émettent ainsi des limites à l'inclusion scolaire basées sur des *raisons impérieuses* (UNESCO, 1994).

L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. « *(…) Ainsi, l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité* (Armstrong, 2006, p. 73). L'inclusion n'est pas une focalisation sur un ou des élèves pour qui le curriculum est adapté, un travail différent ou une assistance supplémentaire est donné. Ce ne serait également pas une manière d'assimiler les élèves à besoins spécifiques aux formes scolaires classiques. Il s'agirait plutôt d'un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous (Sebba et Ainscow, 1996 ; UNESCO, 2005 ; 2009). L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999; Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007; Issacs, Greene et Valeski, 1995).

L'objectif de cet article est de réaliser une analyse comparative des politiques inclusives des provinces et des territoires canadiens en regard avec les limites à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (EBS) en classe ordinaire. Cet article présente les résultats d'une étude documentaire dont le but était d'analyser les lois et les politiques scolaires des dix provinces canadiennes ainsi que des trois territoires en ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (EBS). Cette étude souhaite contribuer à la compréhension des principes sur lesquels repose l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques. Cette analyse documentaire permet également de jeter un éclairage sur les défis posés à l'éducation publique dans ses tentatives de résoudre le paradoxe consistant à la fois à reconnaître ces élèves comme étant semblables aux autres et à les respecter dans leurs différences (Bélanger et Gougeon, 2009).

2. Contexte

Au Canada, les gouvernements provinciaux sont responsables de l'éducation et le gouvernement fédéral n'a pas de responsabilités constitutionnelles en matière d'éducation. Ainsi, au Canada, il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation ni de système d'éducation national intégré[1]. Dans le système fédéral de partage des pouvoirs, la Loi constitutionnelle de 1867 du Canada prévoit que « *Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes [à certaines] dispositions (…)* » (article 93). Dans les 13 juridictions scolaires (dix provinces et trois territoires), les ministères de l'éducation sont ainsi responsables de l'organisation et l'évaluation de l'éducation aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Dans certaines juridictions, des ministères distincts sont responsables de l'éducation primaire-secondaire, de l'enseignement postsecondaire ou de la formation professionnelle. Toutefois, au niveau local, des Commissions scolaires (ou Conseils scolaires), élus, dirigent et supervisent le fonctionnement d'une division scolaire. Elles peuvent être organisées sur une base linguistique et/ou confessionnelle. Les Commissions scolaires ou Conseils scolaires (CS) sont les employeurs des enseignants, directions, etc. Les différentes politiques scolaires provinciales ou territoriales peuvent donc différer non seulement entre les provinces et les territoires, mais également entre CS.

Dans l'ensemble du Canada, tous les enfants d'âge scolaire possèdent le droit d'accès au réseau d'éducation publique, et ce, conformément à la législation propre à chacune des provinces. De manière générale, le droit de fréquenter une école et d'avoir accès au programme d'éducation dans un milieu scolaire ordinaire s'appuie, entre autres, sur l'âge de l'individu de même que son statut légal dans le pays. À titre d'exemple, au point de vue législatif, l'article 8 de l'Alberta School Act (2000) définit les droits d'accès à l'enseignement comme tels : «*8(1) Chaque individu (a) qui, le premier septembre d'une année à 6 ans ou plus et moins de 19 ans (b)qui est (i) un citoyen canadien, (ii) légalement admis au Canada en tant que résident, (iii) un enfant de résident canadien, ou (iv) l'enfant d'un individu qui est légalement*

1 Les écoles pour les élèves autochtones inscrits vivant dans les réserves sont financées par le gouvernement fédéral conformément à la Loi sur les Autochtones.

admis au Canada pour une résidence permanente ou temporaire est autorisé à avoir accès, durant cette année scolaire, à un programme d'éducation en concordance avec cet acte ». Des précisions sont toutefois apportées pour certaines provinces et certains territoires. Par exemple, la province de l'Île-du-Prince-Édouard ajoute que le droit à l'enseignement s'adresse « *aux personnes âgés entre cinq et vingt ans (…) (b) [qui] n'ont pas de diplôme d'études secondaires (…)* » (School Act, 1993, article 68). Soulignons que le Nunavut (2008) est le seul territoire dont l'article concernant le droit d'accès à l'éducation souligne qu'un élève « (…) *a le droit de fréquenter une école et d'avoir accès au programme d'éducation dans un milieu scolaire ordinaire* » (article 2(1)).

En ce qui concerne les différentes politiques scolaires pour les EBS, il ressort que les provinces et les territoires semblent tous favoriser la scolarisation en classe régulière. Par exemple, dans sa politique, la province du Nouveau-Brunswick préconise l'éducation inclusive qu'elle définit comme « (…) *l'appariement de la philosophie et des pratiques pédagogiques qui permet à chaque élève de se sentir respecté, confiant et en sécurité afin qu'il ou qu'elle puisse participer avec ses pairs dans l'environnement d'apprentissage commun, apprendre et se développer à son plein potentiel* » (2013, p. 2). Dans cet extrait, il convient de préciser que l'environnement d'apprentissage commun réfère indubitablement à la classe régulière. Similairement, l'Alberta souligne que « *L'inclusion, par définition, ne réfère pas seulement à l'environnement physique de l'élève, mais également à l'établissement d'un enseignement et d'un soutien spécialement conçus pour les élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes régulières et les écoles de quartier* » (2004, p.1). Si le Québec utilise plutôt le terme « intégration », la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans en classes ordinaires demeure privilégiée. « *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 autres activités de l'école (…)* » (1999, p.13).

Par ailleurs, l'ensemble de ces politiques sont postérieures à la Déclaration de Salamanque, déclaration ratifiée par le Canada le 7 juin 1994. Il semblerait toutefois que les différentes provinces et territoires aient appliqué l'article 3 de la Déclaration de Salamanque selon différentes interprétations. Cette déclaration enjoint les États à « *(…)*

adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent » (Déclaration de Salamanque, art. 3 alinéa 2). Ces raisons impérieuses sont légèrement détaillées plus loin : « *(…) Le placement des enfants dans des écoles spéciales - ou dans des classes ou sections spéciales au sein de l'école, de manière permanente - devrait être l'exception et n'être recommandé que dans les rares cas où il est manifeste que l'éducation dans les classes ordinaires ne peut répondre aux besoins éducatifs ou sociaux de l'enfant, ou que son bien-être ou celui de ses camarades l'exige* » (UNESCO, 1994, Cadre d'action, Art 8). L'article 18 précise que « *Les exceptions à cette règle devraient être examinées au cas par cas, chaque fois que l'inscription dans un établissement spécialisé semble appropriée* ». Enfin, la Déclaration de Salamanque (article 21) reconnait le bienfondé d'écoles ou de classes spéciales pour les élèves ayant des déficiences auditives. « *Les politiques éducatives doivent tenir compte des différences individuelles et de la diversité des situations. L'importance du langage des signes comme moyen de communication pour les sourds, par exemple, devra être reconnue, et il faudra assurer l'accès de tous les sourds à l'éducation au moyen de ce langage. Étant donné les besoins particuliers des personnes sourdes ou aveugles-sourdes en matière de communication, il peut être plus approprié de pourvoir à leur éducation dans des écoles spécialisées ou dans des classes ou unités spéciales au sein des établissements ordinaires* ».

Enfin, le document « *Les principes directeurs de l'Unesco pour l'inclusion* » souligne que « *L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin* » (UNESCO, 1995, p. 15)

Toutefois, trois éléments permettent, à ce stade, de douter de l'unanimisme ambiant sans nuance à propos de l'inclusion/intégration scolaire au Canada. Premièrement, il existe des écoles ou des classes spéciales dans certains systèmes scolaires provinciaux et territoriaux, lesquelles permettent d'accueillir les EBS. Certains systèmes scolaires en font des mentions explicites (Saskatchewan, Québec, Ontario, Alberta). Sur le plan statistique, il est très difficile de trouver des données à jour sur cette variable. La seule enquête pancanadienne est celle réalisé par Statistiques Canada à partir de déclaration des parents

(Statistiques Canada, 2011). À l'échelle provinciale, le pourcentage d'élèves à besoins spécifiques fréquentant une classe ou une école spécialisée varie considérablement (voir plus bas).

Deuxièmement, de manière souvent explicite, les provinces et territoires ont dû définir et opérationnaliser les *raisons impérieuses* qui peuvent s'opposer à une scolarisation en classe régulière. Pour ce faire, ceux-ci doivent s'appuyer et tenir compte des droits des élèves. Par exemple, la Charte québécoise des droits et libertés qui stipule, que « (…) *toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale ou le fait qu'elle soit une personne handicapée ou qu'elle utilise quelque moyen pour pallier son handicap* » (Gouvernement du Québec, 1976, article 10). Comme les droits des élèves sont protégés par des chartes, la présence d'une contrainte significative sera nécessaire pour justifier le placement d'un élève dans un cadre spécialisé afin que la décision ne soit pas interprétée comme « (…) *un refus injustifié, celui-ci pouvant constituer de la discrimination par rapport au handicap des personnes visées par cette décision* » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 24).

Troisièmement, de manière implicite, les gouvernements provinciaux et territoriaux prévoient des dispositifs de placement des élèves à besoins spécifiques au sein des écoles ou des Commissions scolaires (ex. : comité de placement). La présence de tels dispositifs implique donc *de facto* des choix de placement autre que la scolarisation en classe régulière.

3. Méthodologie

L'analyse des lois et des politiques scolaires entourant les services éducatifs offerts aux élèves ayant des besoins spécifiques a été effectuée à l'aide d'une typologie de textes scolaires officiels (Higgins et Barresi, 1979 ; Poirier, Goguen et Leslie, 1988 ; AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011 ; Tremblay, 2016). En effet, les différents textes légaux ou administratifs encadrant l'inclusion scolaire peuvent être de différents types (**tableau 1**). Ainsi, ces textes ont été examinées à la lumière d'une typologie de trois grands types, allant de celles du type 1, qui sont d'ordre plutôt général, en allant jusqu'aux politiques (type

2) et aux guides spécifiquement rédigés pour décrire des procédures éducatives utilisées auprès des élèves (type 3).

Tableau 1
Typologie de types 1, 2 et 3

Type 1
Constitution
Les constitutions sont des lois fondamentales qui définissent les droits et les libertés des citoyens (ex : chartes) ainsi que l'organisation et les séparations du pouvoir politique (législatif, exécutif, judiciaire).
Législations
Les lois sont d'abord présentées sous forme de projet de loi. Elles sont étudiées par les députés en plusieurs étapes, en séance plénière et en commission parlementaire. Ce n'est que lorsqu'il est adopté par les députés et qu'il est sanctionné par le gouverneur pour le gouvernement fédéral ou lieutenant-gouverneur pour les provinces que le projet de loi devient une loi. Cette loi ne peut être modifiée que par un autre processus législatif formel.
Conventions internationales
Une convention est un pacte, soit un accord de volonté ratifié par le Canada ou par les provinces.
Type 2
Politiques et Protocoles
Une politique définit un plan d'action ayant été développé par un département gouvernemental. Les politiques doivent être compatibles avec les lois et les règlements existants et requièrent une approbation finale du ministre responsable du département auquel elles sont associées. Elles fournissent des directions aux CS et il est de la responsabilité des membres du conseil d'administration de ces divisions scolaires d'en assurer la conformité.
Directives ministérielles
Les lettres ministérielles et les directives peuvent être écrites lorsque le Ministère cherche une certaine uniformité politique entre les provinces. Elles sont souvent de nature quasi législative

et sont normalement développées en réponse à une situation spécifique n'étant pas abordée ailleurs dans la législation. Les directives peuvent impliquer plusieurs ministères utilisant une approche intersectorielle.
Règles/ Règlements/Normes
Les règlements sont des législations subordonnées, autorisées et limitées dans un cadre, que ce soit par un acte ou un statut. Les règlements ne peuvent surpasser la loi. Par conséquent, ils sont moins difficiles à modifier que les lois et, lorsqu'ils sont modifiés, c'est le Cabinet ou le ministre responsable qui détient le statut pour le faire. Les normes fournissent aux provinces des critères qui doivent être satisfaits par les conseils d'administration des écoles lorsque ceux-ci développent, implantent et contrôlent des programmes et/ou des services particuliers. Elles fournissent également des directions claires à des fins de conformité et elles permettent de promouvoir un standard dans les pratiques éducatives à travers la province.
Type 3
Guides
Les guides sont préparés dans le but d'assister les CS dans la réalisation et l'élaboration de leurs tâches ainsi que de leurs responsabilités, tout en tenant compte des exigences de la loi et des règles concernant un domaine particulier.
Document de soutien
Les documents de soutien sont rédigés afin de fournir des directions aux communautés scolaires concernant les pratiques éducatives solides et validées. Ils sont développés par une équipe de département et par les représentants de la communauté scolaire qui possède les connaissances et l'expertise dans le domaine en question.

Plus précisément, les textes du type 1 incluent les législations, les traités internationaux et les composantes constitutionnelles. Ces textes ont été votés au Parlement ou dans les législatures provinciales et ont reçu la sanction royale[2]. Les textes du type 2 sont constitués des

2 Le Canada étant une monarchie constitutionnelle, la Reine du Canada est Élisabeth II. Elle est représentée par un gouverneur à Ottawa et des lieutenant-gouverneurs dans les provinces qui sanctionnent les lois.

politiques, des énoncés officiels relatifs à l'inclusion scolaire, des circulaires ministérielles, les programmes, etc. Ces textes donnent des directives administratives jugées nécessaires à l'implantation d'une inclusion scolaire, ils traitent également des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles, etc. Enfin, les textes de type 3 sont destinés aux professionnels et correspondent aux procédures et interventions à utiliser auprès des élèves ayant des besoins spécifiques Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques pour ces élèves de même que pour le personnel (plan d'intervention, critères diagnostics, etc.).

3.1 Collecte des données

Aux fins de la présente analyse, la collecte de données a été orientée en fonction des textes de type 1 et de type 2. Cette collecte a permis de répertorier et de colliger l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques à chacune des provinces et des territoires canadiens, et ce, en allant directement les chercher sur les divers sites gouvernementaux. Cette première orientation a permis de répertorier un total de 26 textes (une législation et une politique par province et territoire). Le tableau 1 permet d'illustrer les diverses données collectées et considérées par cette étude à des fins d'analyse.

Tableau 2
Répertoire des lois, politiques gouvernementales et guides provinciaux et territoriaux

Provinces/Territoires	Date	Documents types 1 et 2 – Lois et politiques gouvernementales
Alberta	2004	Standards for Special Education
	2000-2013	School act
Colombie-Britannique	2013	Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines.
	1996- 2016	School act
Ile du Prince Édouard	2001	Minister's Directive No. MD 2001-08.
	1993- 2013	School Act
Nouveau-Brunswick	2013	Policy 322 Inclusive Education

	1997-2016	Loi sur l'éducation
Manitoba	2006 - 2016	Loi sur les écoles publiques.
	2004	À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Planification scolaire et communication des renseignements : un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels.
Terre-Neuve et Labrador	1997-2016	School act
	2010	Provincial Strategy for the Inclusion of Persons with Disabilities in Newfoundland and Labrador
Territoires du Nord-Ouest	2006	Ministerial Directive on Inclusive Schooling
	1995-2016	Loi sur l'éducateur
Nouvelle-Écosse	2008	Special Education Policy
	1995-2015	Education Act.
Nunavut	2008	Foundation for Inclusive Education Inuglugijaittuq in Nunavut Schools
	2008	Education Act: A reference guide for the commission scolaire francophone and school principals
Ontario	2009	Policy/Program Memorandum No 119, "Developing and Implementing Equity and Inclusive Education Policies in Ontario Schools
	1990-2016	Education Act
Québec	1988-2016	Loi sur l'instruction publique.
	1999	Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves.
Saskatchewan	1995-2015	The Education Act
	2007	The Disability Inclusion Policy Framework

Yukon	2015	Student Support Services Manual
	2002-2013	Education Act

3.2 Méthodes d'analyse des données

Une recherche documentaire a permis de réaliser une analyse de contenu à partir d'une catégorisation permettant l'identification de thèmes à partir desquels il est possible de faire ressortir les ressemblances et les différences, et ce, pour chaque provinces et territoires canadiens. Les étapes de la recherche documentaire ont été suivies (Fortin, 2010). Ainsi, pour chacun des thèmes à l'étude (limites explicites et implicites à la scolarisation en classe régulière), la méthode d'analyse a fait appel au repérage d'indices contenus dans le corpus des textes associés répertoriés, ces indices ayant ensuite permis l'élaboration d'indicateurs déterminés autour desquels gravitent les idées présentées. Les données ont été contrôlées par des visites sur le terrain auprès des ministères concernés, des CS ou des écoles.

4. Les limites factuelles à l'inclusion scolaire

Comme vu plus haut, un premier regard des documents législatifs et des politiques ministérielles, il ressort que les provinces et les territoires semblent tous favoriser la scolarisation en classe régulière. Toutefois, d'une part, la présence explicite de classes ou d'écoles spécialisées et d'autre part de statistiques sur la scolarisation des élèves à besoin spécifiques montrent une utilisation des classes et écoles spéciales significatives.

Premièrement, toutes les juridictions scolaires admettent l'existante de classes ou d'écoles spéciales fréquentés de 50% à 100% du temps par des EBS (ex. Learning center en Nouvelle-Écosse). Toutefois, cela concerne une proportion extrêmement variable d'EBS. Par exemple, certaines provinces comme la Nouveau-Brunswick n'ont que très peu de classes spéciales et ce, uniquement pour des jeunes ayant des troubles graves du comportement alors que le Québec scolarise 50% de ces EHDAA en classes spéciales au secondaire. Des provinces ont des écoles publiques spéciales homogènes ou hétérogènes (ex. : Québec, Alberta, Ontario) alors que d'autres province n'ont que des écoles privées de ce type (Nouvelle-Écosse). Enfin, une large part des

EBS passent une partie de la journée ou de la semaine dans les locaux spécialisés à l'intérieur des écoles ordinaires (ex. : Resource Room, Learning Center, classe de cheminement particulier). En enseignement secondaire, certains contenus comme les mathématiques peuvent nécessiter une trop forte adaptation en classe pour qu'il soit accessible aux élèves les plus en difficulté. L'inclusion n'est pas totale, à temps plein. Il y a des moments de séparation pour faciliter l'intervention. Cette situation pourrait amener à croire qu'au final, toutes les politiques mènent aux mêmes effets. Toutefois, la proposition d'élèves touchés par une ségrégation à plus de 50% du temps et l'intensité de cette séparation varie énormément d'une province à l'autre et cela s'appuie bien entendu sur l'existence ou non d'un réseau de dispositifs spécialisés.

Deux grandes catégories de provinces et de territoires se dessinent sur cette question. Ceux qui utilisent très peu ce type de dispositifs et ceux qui les utilisent de manière sensibles. Les premières se caractérisent par une absence d'écoles spéciales publiques, une quasi-absence de classes spéciales fréquentées à temps plein. Ces dernières concernent principalement les troubles et problèmes graves de comportement. Ces provinces sont nommées *inclusives*. Les provinces et territoires inclusifs sont : Terre-Neuve-et-Labrador, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Manitoba, Colombie-Britannique, Nunavut, Yukon, Territoires-du-Nord-Ouest. Les secondes se caractérisent par une présence d'écoles spéciales publiques et de classe spéciales fréquentées à plus de 50% du temps. Ces provinces sont appelées *intégratives*. Il s'agit de : Québec, Ontario, Alberta, Saskatchewan. Ce classement s'appuie sur la recherche de ce type d'écoles et de classe sur les sites web des ministères et des principales CS de chacune des provinces. De plus, ce classement a été confirmé par des visites sur le terrain.

Ensuite, différentes sources de données statistiques indiquent que toutes les provinces canadiennes sont dotées, à des degrés divers, d'écoles ou de classes spécialisées. En 2006, à l'échelle canadienne, c'est un pourcentage de 94% des élèves à besoins spécifiques âgés entre 5 et 14 ans qui fréquentaient les établissements scolaires. De ce pourcentage, seulement 76,33% des élèves étaient intégrés au sein d'une classe ordinaire (Statistiques Canada, 2011). Par le fait même, cela représente 17,67% d'élèves fréquentant des classes à vocation

entièrement spécialisée. Or, ces résultats ne semblent pas concorder parfaitement avec ceux de Kohen, Uppal, Khan, et Visentin (2006), lesquelles indiquent plutôt qu'à l'échelle du Canada, c'est une proportion de 64% des élèves qui fréquentent les écoles ordinaires, ce chiffre diminuant à 61% lorsqu'on fait référence aux classes ordinaires uniquement. Toujours selon ces auteurs, relativement à l'ensemble du Canada, c'est plus d'un quart des élèves à besoins spécifiques qui fréquentent une école ordinaire offrant des classes spécialisées (26%). Les provinces semblent suivre cette tendance générale avec une majorité des élèves qui fréquentent l'école régulière, malgré quelques variations au sein des provinces (allant de 51% à 87%). Par exemple, alors que les Territoires du Nord-Ouest affichent un taux d'élèves à besoins spécifiques d'environ 20%, correspondant au taux le plus bas, le Yukon indique le taux le plus haut, soit correspondant à 55,6% de la population des élèves âgés entre 5 et 14 ans. Le Québec se démarque parce qu'il possède la plus faible proportion d'élèves fréquentant les écoles ordinaires (51%), lequel est d'ailleurs plus bas que le taux national, et qu'elle est la seule province à avoir un échantillon suffisamment grand pour rapporter des données relatives à la fréquentation scolaire en classe spécialisée (22%). Ainsi, il apparait quelques variations, d'une part, entre les taux relatifs à chacune des provinces et, d'autre part, entre les différents recensements. Par exemple, le Gouvernement du Canada indique que le pourcentage d'élèves fréquentant l'école ordinaire à l'Île-du-Prince-Édouard est de 78,4% alors que Kohen et ses collaborateurs ont fixé ce taux à 87%. Notons également des variations quant aux chiffres de Terre-Neuve-et-Labrador (57,4% et 65%), de l'Alberta (55,4% et 67%) de même que du Québec (60,6% et 51%). À la lumière de ces données, force est de constater qu'au Canada, malgré que les « *(…) instances semblent avoir toutes optées pour l'intégration des élèves ayant une incapacité, son application varie entre les provinces et territoires (et à l'intérieur de ceux-ci)* » (Doré, Brunet, Wagner et Bélanger, 1999, p.3).

Tableau 3
Proportion d'élèves à besoins spécifiques fréquentant l'école ordinaire

Provinces	Taux d'incapacité global en 2006 (%) (Gouvernement du Canada)	% d'élèves (5-14 ans) fréquentant l'école ordinaire en 2006 (Gouvernement du Canada)	% d'élèves fréquentant l'école ordinaire en 2006 (Kohen et coll.)
Terre-Neuve-et-Labrador	14,0	57.4	65
Île-du-Prince-Édouard	16,3	78.4	87
Nouvelle-Écosse	20	64.4	80
Nouveau-Brunswick	17,2	70,3	84
Québec	10,4	60.6	51
Ontario	15,5	51,6	63
Manitoba	15,7	67,8	72
Saskatchewan	16,0	63,3	68
Alberta	13,6	55,4	67
Colombie-Britannique	16,0	59,3	68
Yukon	13,5	44,4	-
Territoires du Nord-Ouest	8,6	80,0	-
Nunavut	6,5	77,8	-

Source : Gouvernement du Canada, 2011

Il importe toutefois de considérer le fait qu'il s'agit d'un recensement de 2006 réalisé par le Gouvernement du Canada dont il n'existe pas de procédure de vérification formelle auprès des répondants. En ce sens, les chiffres recueillis laissent place à interprétation et leur fiabilité peut

être questionnée. Par ailleurs, les répondants étant les parents d'enfants et non les écoles, l'exactitude de ces données est à prendre avec précaution. De plus, les définitions et catégories de populations d'élèves à besoins spécifiques variant d'un système scolaire à l'autre (ex. : l'Alberta considère les élèves à haut potentiel comme EBS contrairement au Québec), il est malaisé de se prononcer. De plus, les taux varient selon l'ordre d'enseignement. Par ailleurs, une étude réalisée par Hardy et Woodcock (2015) semble suggérer qu'en Ontario, le nombre d'élèves à besoins spécifiques intégrés en classe ordinaire a augmenté depuis la recension de 2006. À ce jour, c'est un pourcentage de 79% de l'ensemble de ces élèves qui sont placés dans une classe régulière pour plus de la moitié d'une journée scolaire. Enfin, les données statistiques au niveau provincial et territorial concernant la proportion d'élèves à besoins spécifiques en classes régulières, quand elles sont disponibles, ne concordent pas avec les chiffres avancés plus haut. Toutefois, bien que ces chiffres semblent diverger d'une source à l'autre pour une même province et territoire, force est de constater que ceux-ci indiquent malgré tout un recours différencié mais significatif aux classes et écoles spéciales dans les différents systèmes scolaires.

5. Limites explicites à l'inclusion scolaire

Malgré le fait que chaque province et territoire canadien semble, à priori, orienté vers une perspective inclusive suite à l'adoption de leur politique respective de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, l'analyse des textes de types 1 et 2 a toutefois permis d'identifier différentes limites. Pour certaines juridictions, ces limites sont explicites, c'est-à-dire qu'elles sont clairement énoncées dans les législations et/ou les politiques ministérielles.

5.1 Les limites explicites dans les textes de type 1

L'analyse des textes législatifs (textes de type 1) de chaque juridiction canadienne au regard de leur caractère inclusif a permis de faire ressortir quatre grandes catégories : *option unique, option favorisée, option muette et option libre*. C'est d'ailleurs principalement des juridictions composant la catégorie *option favorisée* qui proposent des limites explicites à l'inclusion scolaire des EBS.

Concernant la première catégorie, la Nouvelle-Écosse apparait être la seule province dont la loi scolaire traduit l'inclusion totale et sans

équivoque des EBS en proposant uniquement le placement des élèves en classes ordinaires. À cet effet, l'article 64 indique l'obligation des CS de « (…) *développer et de mettre en œuvre des programmes éducatifs pour les élèves à besoins spécifiques en classes régulières avec leurs pairs du même âge* » (Nouvelle-Écosse, 1995). Plus de la moitié des juridictions (7 sur 13) s'inscrivent dans la catégorie *option favorisée*. Bien qu'ils promeuvent la scolarisation des EBS en classes ordinaires, dans certaines circonstances, et en tenant compte de facteurs déterminés, le recours en classes spéciales apparait justifié. Par exemple, l'article 12(3) de la législation du Nouveau-Brunswick (1997) indique que « *Dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe régulière pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire et afin qu'il puisse participer avec des élèves qui ne sont pas des élèves exceptionnels ».* Plus précisément, les législations de la Saskatchewan, du Nunavut, des Territoires du Nord-Ouest et du Québec énoncent clairement ces limites à l'inclusion scolaire. Dans la législation de la Saskatchewan, lorsque « (…) *la commission scolaire détermine que les besoins d'apprentissages d'un élève à besoins spécifiques ne peuvent être rencontrés raisonnablement dans un programme régulier, la commission scolaire doit s'assurer de fournir un programme spécial de sorte à y répondre* » (Saskatchewan, 1995, article 178(10)). Le processus décisionnel s'effectue alors au regard de plusieurs facteurs : « *(a) si l'élève est médicalement fragile ; (b) si l'élève pose un risque de danger pour lui-même, elle-même ou autrui ; (c) les besoins éducatifs de tous les élèves ; (d) le coût associé aux services spécialisés permettant de placer l'élève dans un programme régulier* » (article 178). Pour ce qui est de la catégorie *option muette*, Terre-Neuve-et-Labrador est la seule province s'y inscrivant dans l'optique où sa législation semble muette au regard de la position qu'elle adopte relativement à l'inclusion scolaire. Quant à la dernière catégorie, *option libre*, les législations de quatre provinces tendent à adopter une position d'égalité entre les options de scolarisation des EBS, en faisant état, par exemple, d'un éventuel placement d'un élève à besoins spécifiques en classes spéciales. C'est le cas de l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario et l'Île-du-Prince-Édouard. Par exemple, en Alberta (2000), « *Avant qu'une commission scolaire place un élève dans un programme d'éducation spéciale, il doit (a) consulter les parents de l'élève et (b) le cas échéant, consulter l'élève* » (article 47). À l'Île-

du-Prince-Édouard (1993), bien que la loi ne fasse pas mention de l'utilisation explicite du terme « classes spéciales », la province énonce néanmoins le recours que possèdent les CS à déterminer « *(…) le placement des élèves dans les différentes classes et les écoles, et ce, conformément à leurs besoins (…)* » (article 51(2)). De plus, soulignons que ces quatre juridictions ne font mention d'aucune limite clairement formulée.

5.2 Les limites explicites dans les textes de type 2

Du côté des politiques de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, toutes les provinces et les territoires canadiens se sont munis d'une politique inclusive, tel que, par exemple la *politique 322* du Nouveau-Brunswick. Malgré l'homogénéisation des juridictions à posséder une politique inclusive, ces dernières peuvent néanmoins prendre diverses formes : des directives ministérielles (Ex : Île-du-Prince-Édouard, Territoires du Nord-Ouest), des règlements (Ex : Territoires du Nord-Ouest), des normes (Île-du-Prince-Édouard et Ontario) et des politiques (Ex : Colombie-Britannique, Nouveau-Brunswick, Ontario et Nouvelle-Écosse). Des limites explicites ont été identifiées pour trois juridictions canadiennes : la Saskatchewan, les Territoires du Nord-Ouest et le Québec. Par ailleurs, alors que la législation du Nunavut avançait la possibilité explicite qu'un élève à besoins spécifiques puisse fréquenter un programme spécialisé, sa politique est toutefois muette relativement aux facteurs sur lesquels la décision de placer un élève dans une classe spéciale prend appuie. L'article 45(1) de la législation du Nunavut (2008) énonce ainsi : « *Sous réserve des facteurs que peuvent prévoir les règlements et des directives du ministre, s'il en est, le directeur d'école peut décider que l'élève ne devrait pas se trouver en milieu scolaire ordinaire dans les cas suivants : a) la santé ou la sécurité de l'élève, ou celles d'autrui, sont ou seraient compromises en milieu scolaire ordinaire; b) les besoins de l'élève en matière d'éducation ne peuvent être satisfaits en milieu scolaire ordinaire, malgré les mesures d'adaptation et de soutien auxquelles il a droit en vertu du paragraphe 41(1); c) la présence de l'élève en milieu scolaire ordinaire nuirait indûment à la prestation du programme d'enseignement aux autres élèves, malgré les mesures d'adaptation et de soutien auxquelles il a droit en vertu du paragraphe 41(1)*». Enfin, soulignons la conformité entre les limites explicitées à la

fois dans les législations et les politiques de la province du Québec et des Territoires-du-Nord-Ouest.

L'analyse des limites explicites à l'éducation inclusive dans les législations et/ou les politiques (types 1 et 2) de scolarisation destinée aux EBS de quatre juridictions canadiennes (Saskatchewan, Québec, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut) apparaissent orientées selon trois conditions : 1) l'efficacité, 2) la sécurité et 3) les ressources. Pour ce premier facteur, les provinces du Québec et du Nunavut soulignent l'efficacité qui devrait caractériser l'inclusion de l'élève au sein de la classe ordinaire. Par exemple, le Québec indique que « (…) *cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale (…)* » (Québec, 1988, article 235). Il semble également que les juridictions canadiennes établissent des limites à l'éducation inclusive lorsque la sécurité de l'élève ou de ses pairs est compromise. A cet effet, la Saskatchewan souligne que la décision d'inclure ou non l'élève prend appuie sur la possibilité que « *(…) l'élève pose un risque de danger pour lui-même ou elle-même ou pour autrui* ». (Saskatchewan, 1995, article 178). D'autres juridictions telles le Québec, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut considèrent également lors de la prise de décision relative au placement adéquat offert à l'élève. Enfin, trois juridictions font état des ressources que peut occasionner l'éducation inclusive. Alors que la Saskatchewan indique le « (…) *coût que peut occasionner l'inclusion de l'élève* » (1995, article 178), les Territoires du Nord-Ouest énoncent plutôt que faute de ressource, « (…) *l'élève devrait se faire instruire à l'extérieur de la collectivité* » (Territoires du Nord-Ouest, 1995, article 7).

6. Les limites implicites à l'inclusion scolaire

Certaines juridictions vont, quant à elles, faire état de limites implicites dans leurs législations en proposant, d'une part, la scolarisation de l'élève au sein d'une classe ou d'une école spécialisée ou, d'autre part, en offrant la possibilité aux parents de l'élève à besoins spécifiques de faire appel à la décision de placement scolaire de leur enfant auprès de comités déterminés. Ces comités prennent ainsi la décision du placement offert à l'élève, soit la fréquentation d'une classe ordinaire ou celle d'une classe ou d'une école spéciale.

Au Canada, il existe des comités d'identification et de placement qui décident du placement qui sera offert à l'élève à besoins spécifiques.

Ces comités de placement peuvent être de deux niveaux, soit au niveau de l'école et au niveau de la commission scolaire. Pour ce qui est des comités de placement au niveau de l'école, les législations de quatre juridictions en font mention (**tableau 4**). Ainsi, pour ces provinces et territoires, c'est le directeur de l'école qui prend la décision du placement de l'élève à besoins spécifiques. Dans le même ordre d'idées, neuf juridictions sur treize possèdent un comité d'identification et de placement au niveau de la commission scolaire.

Tableau 4

Responsables des mesures de placement et mesures d'appel à la décision

Provinces	**Mesure de placement**		**Mesures d'appel**			
			3e niveau		2e niveau	1er niveau
	Commission scolaire	Directeur d'école	Comité spécial ou tribunal	Ministre	Directeur Général/Division scolaire	École
Alberta	X			X	X	X
Colombie-Britannique				X		
Île-du-Prince-Édouard	X				X	
Nouveau-Brunswick	X				X	
Ontario	X		X			
Québec		X	.		X	X
Manitoba	X		X	X	X	X
Nouvelle-Écosse	X			X	X	
Terre-Neuve-et-Labrador		X				X
Territoires du Nord-Ouest		X		X	X	X
Yukon	X		X			
Nunavut		X				
Saskatchewan	X					

La revue des différents documents législatifs a également fait ressortir une limite implicite au regard de la possibilité de faire appel à la décision d'identification et de placement de l'élève. Généralement, ce sont les parents des élèves qui désirent entreprendre des mesures d'appel à la suite d'un désaccord concernant une décision relative à l'identification ou au placement de l'élève à besoins spécifiques. Or, il arrive parfois qu'une commission scolaire s'engage dans un processus d'appel lorsqu'elle-même est en désaccord avec la décision rendue. Au Canada, la procédure de mesure d'appel fait souvent intervenir trois instances (école, commission scolaire, ministre) possédant divers degrés de pouvoirs décisionnels.

La première autorité auprès de laquelle il est possible de faire appel est l'école elle-même (**tableau 4**). Cette mesure d'appel apparait dans les législations de cinq juridictions canadiennes. À ce moment, la décision de se ranger ou non du côté de la partie faisant appel revient à la direction de l'école. Au besoin, c'est-à-dire dans le cas où la nouvelle décision rendue ne satisfait pas la partie concernée, le processus d'appel se poursuit et c'est auprès de la commission scolaire que des démarches seront entreprises afin de contester une décision relative à l'identification ou au placement d'un élève à besoins spécifiques. À cet effet, six juridictions canadiennes offrent la possibilité de faire appel à la décision de placement d'un élève au niveau de la commission scolaire (**tableau 4**). Si le pouvoir décisionnel de cette autorité peut se retrouver sous la forme d'un comité, d'un conseil ou d'un district constitué à cette fin (ex : comité d'appel aux Territoires du Nord-Ouest), au Nouveau-Brunswick, c'est le directeur général de la commission scolaire concernée qui tranchera la décision. Concernant les quatre autres juridictions, leur législation respective ne précise pas quelle autorité détient le pouvoir décisionnel.

Finalement, advenant le cas où le différend concernant l'identification ou le placement de l'élève est toujours présent, il est possible de faire appel directement auprès du ministre, tel que les législations de cinq provinces et territoires l'énoncent. Le Québec n'a pas formellement de comité au niveau des CS mais celles-ci sont responsables en dernier ressort des décisions prises. Soulignons que pour deux autres juridictions, soit l'Ontario et le Yukon, cette troisième et dernière instance provinciale ne fait pas intervenir le ministre, mais plutôt un comité ou un tribunal spécialement constitué

à cette fin. En Ontario, l'autorité provinciale responsable de décider de l'identification et du placement final d'un élève à besoins spécifiques porte le nom de « Tribunal de l'enfance en difficulté (TEDO), lequel est composé de quatre membres. Ainsi, ce tribunal gère uniquement les cas en lien avec l'identification et le placement de ces élèves ; il n'est pas possible de se référer au TEDO pour toutes contestations relatives à la programmation ou la mise en œuvre du PEI d'un élève (Paré et Bélanger, 2014). Au Yukon, il s'agit du Tribunal d'appel de l'éducation, lequel fonctionne comme un organisme indépendant du gouvernement (Yukon Government, 2015). À l'instar de l'Ontario dont le TEDO est composé de 4 membres, le Tribunal d'appel de l'éducation du Yukon permet à 11 membres d'y siéger, soit plus que le double de celui de l'Ontario.

Par ailleurs, soulignons également la présence de comités pouvant être formés au niveau de la commission scolaire (**tableau 4**). À cet effet, l'Ontario possède à la fois un tribunal de l'enfance en difficulté (niveau provincial) de même qu'un comité au niveau du conseil scolaire : le Comité d'identification, de placement et de révision en éducation de l'enfance en difficulté (CIPR).

Ces provinces et territoires ont des limites implicites, car aucun critère n'est explicité pour justifier le placement d'un élève en école ou classe spéciale. Pour les juridictions scolaires *inclusives*, cette absence de critère est logique. Ces comités n'interviennent alors qu'à cas d'insatisfaction concernant des services accordés à l'élèves au sein de l'école ordinaire) (ex. application du plan d'intervention, manque de ressources, etc.). Pour les provinces *intégratives*, ces comités peuvent forcer le placement d'un élève dans une école ou classe spéciale (ex. : Ontario).

7. Discussion

L'analyse des différentes limites à l'inclusion scolaire soulève tout d'abord un unanimisme de façade concernant le choix de l'intégration/inclusion dans les différentes provinces et territoires canadiens. En effet, alors que tous proclament une vision inclusive ou intégrative de l'école, des formes de ségrégation apparaissent sous quatre formes principales : 1) la présence d'écoles spécialisées (Québec, Ontario, Saskatchewan et Alberta), 2) la présence de classes spécialisées (au sein d'écoles ordinaires) fréquentées à plus de 50% du

temps et/ou la fréquentation d'un lieu externe à la classe ordinaire (ex. : Resource room, Learning center, etc.), 3) des écoles spécialisées privées (ex. : Nouvelle-Écosse) et 4) en enseignement secondaire, des cours aux exigences inférieurs au programme ordinaire fréquenté *de facto* par certains types d'élèves (ex. : Ontario). Dans ce dernier cas, le jeune se voit attribuer des crédits contributoires à son diplôme d'études secondaire, mais qui ne lui permettront pas de poursuivre des études postsecondaires. Ainsi, des différences notables sont observées entre les enseignements primaire et secondaire. Le recours à des classes spéciales, à des programmes spéciaux ou le temps de fréquentation de locaux séparés augmente avec le passage en enseignement secondaire.

Le recours aux classes spéciales dans les provinces inclusives s'adresse principalement aux jeunes ayant des troubles graves du comportement, y compris ceux ayant un trouble du spectre autistique. Ces classes restent peu nombreuses et leur nombre fluctue d'une année à l'autre selon les besoins (ex. Nouveau-Brunswick, Colombie-Britannique). Par ailleurs, les systèmes scolaires ayant globalement aboli les institutions et classes spécialisées peuvent connaitre des formes de *ségrégation informelle* (contrairement à l'institutionnelle) où le jeune n'est pas en classe ordinaire une large partie de la journée sans appartenir pour autant à une classe spécialisée ou fréquenter un local (Resource room, Learning center) destiné à ces élèves (sans que l'on parle de classe à proprement parler). Ces jeunes peuvent, par exemple, se voir attribuer un éducateur qui les accompagne dans différentes tâches non-scolaire au sein de l'école (distribution de courrier, petits travaux ménagers, etc.). Ce type de fonctionnement est surtout visible en enseignement secondaire où le maintien en classe ordinaire peut s'avérer plus difficile au regard des contenus complexes qui y sont abordés. Ce type de ségrégation, de par son caractère informel, est difficilement quantifiable et qualifiable (adaptation aux besoins d'un élève en particulier). Il s'agit de cas par cas avec des solutions locales au niveau de l'école. Ces sorties de la classe ordinaire peuvent être très flexibles, c'est-à-dire sans nécessairement de planification horaire fixe. Ainsi, même pour les systèmes scolaires canadiens les plus inclusifs, le *zéro absolu* parait inaccessible, encore faut-il qu'il soit souhaitable.

Pour les provinces ayant des limites explicites à l'inclusion scolaire, il apparait pertinent d'établir un lien entre les limites explicitement énoncées dans les législations et les politiques et celles présentes dans la Déclaration de Salamanque. Ainsi, au Canada, il semble que ces raisons impérieuses se traduisent opérationnellement par des critères d'efficacité, de sécurité et de ressources disponibles. Toutefois, le seuil de tolérance à ces raisons peut être fort variable d'un système à l'autre, et même, d'une Commission scolaire à l'autre. Cette explicitation de critères laisse ainsi encore une large place à l'interprétation au niveau local. En cela, bien que permettant un appui sur des critères, ces limites dites explicites gardent une large part d'implicite et/ou d'interprétation. Dans le même ordre d'idées, on peut penser que les provinces ayant des limites implicites (ex. comité placement) s'appuient *de facto* pour leur part sur les mêmes *raisons impérieuses* dans leur choix de placement d'un EBS en classe spéciale. Des recherches ultérieures analysant les procès-verbaux, rapports et décisions prises pourraient permettre de mieux éclairer ces choix et les arguments qui sont soulevés.

La situation minoritaire de francophones hors Québec semble influer positivement sur l'adoption par les Conseils scolaires de politiques inclusives. En effet, généralement le faible nombre d'élèves dans une région donnée et la distance géographique rend difficile le regroupement d'élèves à besoins spécifiques dans des classes ou écoles spéciales. On observe également des transferts de population pour les cas plus lourds dans des structures scolaires anglophones quand les structures scolaires francophones ne sont pas disponibles. Le bilinguisme important chez cette population de francophones hors Québec permet plus aisément ces transferts de population.

Concernant l'analyse des textes de type 1 et de type 2, pour plusieurs provinces et territoires canadiens, on constate une incohérence entre législations et politiques. Ces dernières étant manifestement plus inclusives que les premières. Par exemple, le Nouveau-Brunswick (2013) a établi une politique traitant exclusivement de l'éducation inclusive alors que sa législation est beaucoup plus nuancée, affirmant que le placement des élèves à besoins spécifiques doit tenir compte « *(…) des besoins en éducation de tous les élèves* » (article 12(3)). Cela s'explique, d'une part, par l'antériorité des textes législatifs sur les politiques, et d'autre part, par la plus grande facilité à modifier une

politique qu'une législation. Ainsi, une même législation pourrait avoir successivement des politiques favorisant plus ou moins l'inclusion scolaire. Les textes légaux étant, comme vu plus haut, suffisamment large pour permettre l'un ou l'autre. En ce sens, l'inclusion ou l'intégration scolaire dans plusieurs provinces et territoires canadiens apparaissent comme fragiles, car ne reposant que sur une politique (type 2). Un changement gouvernemental peut ainsi conduire à modifier une politique sans nécessairement devoir changer les législations. En somme, la rareté d'articles légaux relatifs à l'éducation inclusive dans les législations laisse entendre qu'il est de la responsabilité du ministre de rédiger les politiques et les directives traitant de l'éducation spécialisée et de l'inclusion scolaire. On constate donc le manque d'appui légal des politiques ministérielles relatives à l'éducation inclusive susceptible d'engendrer leur fragilisation. La modification partielle d'une politique ou son changement total ne fait pas intervenir la législation. Ces changements peuvent survenir lors de la substitution d'un gouvernement ou du ministre au pouvoir, traduisant ainsi leur fragilité.

Références Bibliographiques

AUCOIN, A., GOGUEN, L. et VIENNEAU, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps, ACELF, Education et francophonie, VOLUME XXXIX(2) http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-023_AUCOIN.pdf

BÉLANGER, N. et GOUGEON, N. A. (2009). Inclusion on the agenda in Four Different School Contexts in Canada (Ontario, Manitoba, New-Brunswick and Quebec). Research in Comparative and International Education, 4(3), 289-304.

DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, J. P. et BÉLANGER, N. (1999). Intégration scolaires des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, et A. Dolbec. Un programme pancanadien de recherche en éducation (p. 233-260). Ottawa: Société canadienne pour l'étude en éducation.

FORTIN, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives. 2e édition. Montréal: Chenelière Éducation.

GOGUEN, L. et POIRIER, D. (1995). Are the educational rights of exceptional students protected in Canada? Dans R. Ghosh et D. Roy (Dir.), Social Change and Education in Canada (3e éd.). Toronto: Harcourt Brace.

HARDY, I. et WOODCOCK, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit, International Journal of Inclusive Education, 19(2), 141-164.

HIGGINS, S. et BARRESI, J. (1979). The changing forces of public policy. Exceptional Children, 45(4), 270-277.

KOHEN, D., UPPAL, S., KHAN, S., et VISENTIN, L. (2006). Access and barriers to educational services for Canadian children with disabilities. Récupéré à: http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/

OtherReports/201009KohenUppalKhanVise
ntinAccessBarriers.htmll.

PARÉ, M. et BÉLANGER, N. (2014). La recherche de l'inclusion scolaire à travers les recours offerts aux familles : perspective comparative canadienne dans un contexte francophone minoritaire. Revue Canadienne Droit et Société, 29(3), 27-344.

PIKE, G. (2000). Preparing teachers for global citizenship: The impact of the specialization in international education. Exceptionality Education Canada, 10(1-2), 95-106.

POIRIER, D., GOGUEN, L. et LESLIE, P. (1988). Education rights of exceptional children: A national study of Multi-Level commitment. Vancouver: Carswell.

ROUSSEAU, N., DIONNE, C., VÉZINA, C. et DROUIN, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. Revue canadienne de l'éducation. 32(1), 34-59.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : UNESCO.

UNESCO. (1995). Principes directeurs pour l'inclusion, Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous ». Récupéré à: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf.

Textes provinciaux et territoriaux

Alberta

Government of Alberta. (2004). Standards for Special Education, Edmonton.

Province of Alberta. (2000-2013). SCHOOL ACT. Chapter S-3. Edmonton: Alberta Queen's Printer.

Alberta Education. (2015). Travailler ensemble pour régler nos différends. Récupéré à https://education.alberta.ca/francais/parents/role/ensemble/

Canada Central

Gouvernement du Canada. (1982). Loi Constitutionnelle de 1982. Récupéré à https://www.canlii.org/fr/ca/legis/lois/annexe-b-de-la-loi-de-1982-sur-le-canada-r-u-1982-c-11/derniere/annexe-b-de-la-loi-de-1982-sur-le-canada-r-u-1982-c-11.html.

Gouvernement du Canada. (2011). Profil de l'incapacité au Canada en 2006. Canada : Ressources humaines et développement des compétences Canada.

Colombie-Britannique

British Columbia Ministry of Education. (2013). Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. Victoria: BC Ministry of Education.

British Columbia Ministry of Education. (1996-2016). School act.

Île-du-Prince-Édouard

Prince Edward Island Canada. (2001). Minister's Directive No. MD 2001-08. Special Education, Charlottetown: Department of Education and Early Childhood Development, Section 1. Récupéré à: http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1027961.

Legislative Counsel Office of Prince Edward Island. (1993-2013). School Act. Queen's Printer.

Manitoba

Education Manitoba. (2006). Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves. Winnipeg : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Manitoba. (2006-2016). Loi sur les écoles publiques. C.C.S.M. c. P250, Règlement sur les programmes d'éducation appropriés.

Manitoba. (2006). Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : un processus formel de règlement des différends. Récupéré à http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_processus_formel.pdf

Nouveau-Brunswick

Nouveau-Brunswick. (1997-2016). Loi sur l'éducation, Fredericton: Department of Education and Childhood Development. Chapitre E-1.12.

New Brunswick. (2013). Policy 322 Inclusive Education, Fredericton: Department of Education and Early Childhood Development.

Saint John Human Development Council, NB. (2015). Nouveau-Brunswick: Bureau du défenseur des enfants et de la jeunesse. Récupéré à https://saintjohn.cioc.ca/record/HDC3508?Ln=fr-CA&UseCICVw=43.

Nouvelle-Écosse

Nova Scotia, Student Services. (2008), Special Education Policy, Halifax: Department of Education and Early Childhood Development.

Nova Scotia. (1995-2015). Education Act. Halifax: House of Assembly.

Nouvelle-Écosse Éducation. (2010). Guide pour le processus d'appel auprès des conseils scolaire et du ministre. Nouvelle-Écosse: Services aux élèves.

Nova Scotia Teachers Union. (2008). NTSU position paper: Inclusion. Récupéré à http://nstu.ca/images/pklot/Inclusion.pdf

Nunavut

Department of Education of Nunavut. (2008). Foundation for Inclusive Education Inuglugijaittuq in Nunavut Schools. Nunavut: Curriculum and School Services.

Nunavut. (2008), Education Act: A reference guide for the commission scolaire francophone and school principals. Iqaluit: Department of Education,

Ontario

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario. Récupéré à: http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/ontariof.html

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). Points saillants du Règlement 181/98. Récupéré à : http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/hilitesf.html

Ontario. (2009). Policy/Program Memorandum No, 119: Developing and Implementing Equity and Inclusive Education Policies in Ontario Schools. Toronto: Ministry of Education.

Ontario. (1990-2016). Education Act, R.S.O. 1990, CHAPTER E.

Québec

Québec. (1988-2016). Loi sur l'instruction publique. Chapitre I-13.3, Récupéré à

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Gouvernement du Québec. (1999). Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (1976). Charte des droits et libertés de la personne. Révisée en 2015. Récupéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM

Commission Scolaire des Laurentides. (2012). Plainte, révision de décision et recours au protecteur Récupéré à : http://www.cslaurentides.qc.ca/parents/plainte-revision-de-decision-et-recours-au-protecteur

Saskatchewan

Saskatchewan. (1995-2015). The Education Act.

Saskatchewan (2007). The Disability Inclusion Policy Framework: Government's Response to the Saskatchewan Council on Disability Issues' Disability Action Plan. Régina.

Terre-Neuve-et-Labrador

Newfoundland and Labrador. (2015b). Inclusive schools. Department of Education and Early Childhood Development. Récupéré à http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/inclusion.html

Newfoundland and Labrador. (1997-2016). Schools act: Chapter S 12.2. St John's. Récupéré à http://www.assembly.nl.ca/legislation/sr/statutes/s12-2.htm#3_

Newfoundland Minister of Education. (2010). Newfoundland Minister of Education Issues Inclusive Education Week Statement. Inclusive Education Canada. Récupéré à http://inclusiveeducation.ca/engaging-and-promoting-ie/inclusive-education-month/2010-2/newfoundland-minister-of-education/

Newfoundland and Labrador. (2010). Provincial Strategy for the Inclusion of Persons with Disabilities in Newfoundland and Labrador. Department of children, seniors and social development.

Territoires du Nord-Ouest

Northwest Territories Education, Culture and Employment. (2006), Ministerial Directive on Inclusive Schooling, Yellowknife: Department of Education, Culture and Employment.

Territoires du Nord-Ouest. (1995-2014). Loi sur l'éducateur. Récupéré à https://www.justice.gov.nt.ca/fr/fichiers/legislation/education/education.a.pdf

Yukon

Yukon Department of Education. (2015). Student Support Services Manual, section A-4, Récupéré à http://www.education.gov.yk.ca/kto12/sss_manual.html.

Yukon. (2002-2013). Education Act. Whitehorse: Department of Education.

Yukon Government. (2015). Tribunal d'appel de l'éducation. Récupéré à http://www.education.gov.yk.ca/fr/education-appeals.html.