



Il est permis de reproduire, de distribuer et de transmettre cet article, à condition d'indiquer l'auteur (ou les auteurs) ainsi que Education Canada, Vol. 48 (3) et d'inclure un lien à l'Association canadienne d'éducation (www.cea-ace.ca) 2010. Vous ne pouvez utiliser cet ouvrage à des fins commerciales, ou encore altérer, transformer ou étoffer ce travail. Publication ISSN 0013-1253.

Mesurer la qualité de l'éducation : Pour mettre l'éducation spécialisée à l'avant-plan

Dans un article récent d'*Education Canada*, Christa Freiler fait référence au travail percutant de Judy Lupart, qui soutient que les écoles canadiennes ont évolué et comportent maintenant deux approches en matière d'éducation : l'une pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels,¹ l'autre pour tous les autres élèves.² À tous les paliers – provincial, régional et local – les modèles d'éducation régulière et spécialisée fonctionnent avec des bureaucraties, politiques, méthodes et cadres de financement distincts. Chaque système comporte sa propre base de connaissances et ses propres réseaux professionnels³ et tient des positions distinctes au sujet du changement en éducation : les tenants de la réforme scolaire tendent à accorder moins d'importance aux questions touchant les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels, alors que ceux qui « jouent un rôle clé pour avancer la notion de l'intégration progressive des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels » consacrent peu d'attention aux réformes générales en éducation.⁴

L'analyse de Lupart peut être poussée plus loin, révélant deux approches très différentes pour mesurer la qualité des systèmes scolaires et présenter l'information. Presque toutes les provinces et tous les territoires du Canada, ainsi que leurs nombreux conseils scolaires, font annuellement rapport au public sur des indicateurs clés de résultat. Certains indicateurs, comme les taux d'achèvement des études, ne révèlent rien sur les élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers. D'autres, telles les données sur les résultats des élèves en matière d'alphabétisation et de calcul, contiennent rarement les résultats des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels. La description de la qualité de l'éducation et des résultats des élèves devient donc celle des élèves « réguliers », alors que les mesures générales d'intégration et de réussite des élèves en difficulté se limitent aux examens locaux, provinciaux et territoriaux, peu fréquents, de l'éducation spécialisée.

Sans données cohérentes sur la réussite des élèves ayant des besoins d'apprentissage spéciaux ni sur les progrès réalisés par les systèmes scolaires en matière d'intégration, il est difficile de brosser un tableau clair de ce que Lupart appelle le « système dominant second » au sein des écoles canadiennes. Nous connaissons le nombre d'élèves en difficulté fréquentant les écoles canadiennes et pouvons en constater l'accroissement marqué, en particulier des élèves ayant des besoins d'apprentissage spéciaux, au cours des vingt dernières années. Il est aussi relativement facile de trouver des données sur les succès et les défis des systèmes scolaires quant à donner accès aux programmes et aux services d'éducation spécialisée, ainsi que des données sur les tendances en matière de quantité d'élèves suivant des cours dans des classes ordinaires et des classes d'éducation spécialisée.⁵

Ces données procurent d'importants renseignements sur les progrès réalisés par les systèmes éducatifs pour s'assurer que les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels profitent de l'égalité des droits d'accès et des possibilités, mais ne nous aident pas à répondre à une question plus complexe : quelle est la situation des systèmes scolaires et des élèves avec des besoins d'apprentissage exceptionnels? D'énormes défis restent à relever pour obtenir ce que Crawford appelle « un portrait clair de la situation éducative actuelle des élèves qui ont des difficultés intellectuelles ou autres », notamment :

- l'accent insuffisant mis sur les incapacités dans les systèmes de données administratives provinciales et territoriales;
- les détails insuffisants portant sur l'éducation et les incapacités dans la majorité des enquêtes statistiques;
- la rareté générale de recherches sur les questions des incapacités et de l'intégration en éducation au Canada;
- le peu de fréquence et de comparabilité des recherches et des examens de l'éducation spécialisée effectués par les provinces et territoires.⁶

Il faut disposer de données complètes et fiables sur les questions d'incapacité et d'intégration scolaire. Mais quelles données servent le mieux à rehausser notre capacité de prendre des décisions efficaces pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels et de faire progresser une éducation inclusive de qualité pour tous les élèves?

S'il est important de mesurer l'accès des élèves à l'éducation, nous devons également « dépasser l'individu juridiquement défini par la théorie libérale, dont les droits sont réalisés, mais qui pourrait encore faire l'objet d'exclusion. »⁷ Il faut aussi mieux comprendre les répercussions des politiques sur les résultats éducatifs, créer de riches sources de données englobant les dimensions physiques (c'est-à-dire écoles et salles de classe) et relationnelles de l'intégration, ainsi qu'élaborer de nouveaux mécanismes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des systèmes éducatifs, afin « que les perspectives des enfants et des jeunes ayant des incapacités soient adéquatement représentés. »⁸

Ces données manifestent une dimension qui demeure absente de nos connaissances actuelles tant sur les expériences des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels que sur la qualité globale des systèmes canadiens d'éducation. Pour progresser réellement vers l'équité et l'intégration, nous devons les placer au premier plan, là où cette dimension contribuera puissamment à éliminer les incohérences de nos efforts pour combler les besoins de tous les élèves.⁹ |

JODENE DUNLEAVY est une rédactrice pigiste vivant en zone rurale de Nouvelle-Écosse. Elle travaillait auparavant dans cette même province et dans le secteur de l'éducation en Ontario.

Notes

- 1 Ce terme désigne des troubles de comportement, de communication, d'apprentissage et des incapacités physiques ou multiples.
- 2 Freiler, C. « Building Inclusive Cities and Communities », *Education Canada*, no 48 (été 2007-2008) p. 41, citation de Lupart, J., « Éléves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage : des jeunes particulièrement à risque », texte préparé pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation : L'enfance et la jeunesse à risque, Ottawa, 2000:2.
- 3 Lupart, J. Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles, texte préparé pour le premier colloque du PPRE, Ottawa, 1999.
- 4 Lupart, J. 2000, 9.
- 5 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Placement en milieu scolaire des enfants handicapés*, CCA, 2007.
- 6 Crawford, C. « Scoping Inclusive Education for Canadian Students with Intellectual and Other Disabilities », L'Institut Roeher Institute, 2005.
- 7 Bach, M. *Social Inclusion as Solidarity: Rethinking the Child Rights Agenda*, Laidlaw Foundation, 2002.
- 8 Ibid., 19.
- 9 J. Lupart, 2000, 10