

*The right to learn, the power to achieve!  
Le droit d'apprendre, la possibilité de réussir!*

## **DÉCLARATION RELATIVE A L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS<sup>1</sup> PRÉSENTANT UN TROUBLE D'APPRENTISSAGE**

En février 2005, l'énoncé de politiques suivant a été présenté au comité exécutif d'ACTA; il a été présenté en juin 2005 au conseil d'administration d'ACTA et il a été ratifié le 26 novembre 2005.

Les informations de chacune des sections de ce document, a) énoncé, b) rationnel, c) composantes du succès, d) glossaire, e) jurisprudence et f) contexte, sont interreliées ; le document doit donc être lu intégralement.

### **A) DÉCLARATION**

L'association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) n'adhère pas au principe de l'intégration scolaire absolue ou à toute politique voulant que les étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage soient classés de la même façon, reçoivent le même enseignement ou la même intervention, ou soient nécessairement intégrés en classe ordinaire en excluant toute autre mesure d'aide spécialisée. ACTA considère que l'intégration totale, lorsque définie de la sorte, viole les droits des parents et des étudiants présentant un trouble d'apprentissage, droits qui sont reconnus par la Charte des droits et libertés, laquelle garantit la liberté et l'égalité en matière d'éducation et, par voie de conséquence, rejette le placement arbitraire de tout étudiant dans une forme ou une autre d'environnement éducatif.

ACTA juge essentiel qu'un éventail de services éducatifs puisse être considéré dans le plan d'intervention adapté de façon à répondre aux besoins des étudiants présentant un trouble d'apprentissage, lesquels évoluent avec le temps, et à favoriser leur réussite. Pour ce faire, il faut :

- 1) Offrir une gamme de services et d'environnements éducatifs suffisamment variés pour répondre aux besoins spécifiques de chaque étudiant ;

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, le terme "étudiant" est utilisé pour désigner tant l'élève du primaire ou du secondaire que la personne qui poursuit des études collégiales ou universitaires.

- 2) Offrir un environnement qui réponde le plus adéquatement possible aux besoins sociaux, émotifs, comportementaux, physiques, éducatifs de cet étudiant et,
- 3) Agir dans le meilleur intérêt de l'étudiant et, conséquemment, considérer tous les besoins exprimés par celui-ci et ses parents, de même que par les professionnels qu'ils ont consultés.

## **B) RATIONNEL**

Puisque chaque étudiant qui présente un trouble d'apprentissage a des besoins qui lui sont propres, le plan d'intervention et le type d'environnement éducatif recommandé doivent prendre en considération les forces et les besoins de celui-ci. Ainsi, pour un étudiant donné, l'intégration en classe ordinaire peut être l'avenue à privilégier alors que, pour un autre étudiant, une telle intégration peut s'avérer inappropriée. Dans ce dernier cas, il faut envisager des formes alternatives d'environnement éducatif, de stratégies d'enseignement et de matériel pédagogique qui ne peuvent s'actualiser dans le contexte de la classe ordinaire. Le degré de sévérité du trouble d'apprentissage et la nature des besoins individuels devraient donc guider le choix des stratégies d'enseignement, des accommodations, des ressources, des mesures de soutien tout comme celui de l'environnement éducatif.

## **C) COMPOSANTES DU SUCCÈS**

Dans le but de promouvoir le développement et l'implantation d'un plan d'intervention adapté qui réponde aux besoins de l'élève présentant un trouble d'apprentissage, que ce plan s'actualise dans le contexte de la classe ordinaire ou dans tout autre environnement éducatif, ACTA appuie fermement TOUS les énoncés suivants qu'elle considère essentiels :

1. L'identification précoce et l'évaluation multidisciplinaire, incluant le rendement académique, le profil affectif et social ainsi que les habiletés cognitives de l'étudiant, doivent être réalisées dans un délai raisonnable et équitable. Il va sans dire que la prise en compte des besoins liés au choix de carrière gagne en importance en cours de scolarisation.
2. Un plan d'intervention adapté (PIA) résultant d'un effort collectif des intervenants, des parents, voire de l'étudiant lui-même, doit être mis en place.
3. Le plan d'intervention adapté (PIA) doit faire mention des niveaux de fonctionnement actuels de l'étudiant, des buts et objectifs d'apprentissage, des échéanciers, des accommodations prévues, des décisions relatives à l'environnement éducatif et aux services privilégiés, de même que l'énoncé des procédures d'évaluation de l'efficacité dudit plan.
4. Des indicateurs clairs doivent être formulés dans le Plan d'intervention adapté de façon à permettre l'évaluation formelle et informelle des effets de l'intervention et des progrès

réalisés par l'étudiant aux plans académique et social, de même qu'au niveau des habiletés relatives à l'étude et au travail scolaire.

5. Le nombre d'étudiants par classe doit permettre aux enseignants de répondre adéquatement aux besoins de chacun.
6. Les enseignants doivent être outillés par le système scolaire grâce à une formation continue pertinente, à la disponibilité du matériel, de l'aide pédagogique et des spécialistes, et au temps alloué (incluant celui nécessaire à la planification et à la préparation des activités) ; ils doivent recevoir tout le soutien stratégique et administratif nécessaire.
7. Des ressources et accommodations tant humaines, physiques que matérielles (ex. espace, aides technologiques, livres, spécialistes, aide pédagogique, ordinateurs, temps supplémentaire alloué aux évaluations, vidéos, etc.) doivent être rendues disponibles tant pour l'étudiant et l'enseignant.
8. La création d'un environnement éducatif positif favorisant l'égalité des chances et la formulation d'attentes réalistes doit être encouragé ; cet environnement se caractérise par la compréhension et l'acceptation des troubles d'apprentissage.
9. Une communication fréquente et régulière doit être établie avec les parents et toutes les personnes impliquées dans l'implantation et la mise en œuvre du plan d'intervention adapté en vue de transmettre les informations relatives au progrès de l'étudiant.
10. Des aménagements spécifiques à chaque étudiant qui favoriseront des transitions harmonieuses d'un environnement éducatif à l'autre, et particulièrement lors du passage d'un ordre d'enseignement à l'ordre suivant (préscolaire, primaire, secondaire, etc.), doivent être mis en place dans un délai raisonnable.
11. Un éventail de services, incluant des accommodations, mesures d'aide et environnements éducatifs alternatifs, doit être mis à la disposition de l'étudiant tout au cours de son cheminement scolaire.
12. La formation continue des intervenants du secteur régulier ou de l'adaptation scolaire, concernant les troubles d'apprentissage, doit être encouragée, planifiée et un budget doit être prévu à cette fin.
13. L'importance du rôle joué à la fois par les professeurs et les parents, en vue de faciliter la réussite de l'étudiant présentant un trouble d'apprentissage, doit être reconnue.

## **D) GLOSSAIRE**

### **Plan d'intervention adapté (PIA) ou Plan d'intervention individualisé (PII)**

Certains organismes ou certaines institutions recourent à l'expression « plan d'intervention adapté » (PIA), alors que d'autres utilisent l'appellation « plan d'intervention individualisé » (PII).

Dans le cadre du présent document, l'expression « plan d'intervention adapté » est utilisée pour référer soit au PIA ou au PII.

Le plan d'intervention adapté consiste en un ensemble de recommandations écrites formulées pour chaque étudiant présentant un trouble d'apprentissage. Ce document fait état non seulement des forces, intérêts et besoins de cet étudiant, mais également des résultats attendus et des objectifs poursuivis. Les objectifs du plan d'intervention adapté doivent s'appuyer sur le programme de formation correspondant au degré scolaire de l'étudiant présentant un trouble d'apprentissage. Le plan d'intervention adapté doit également inclure des stratégies pédagogiques, des adaptations, des services et des mesures d'aide répondant aux besoins d'apprentissage de cet étudiant de façon à lui permettre de faire des progrès reflétant son potentiel et ce, dans le meilleur environnement éducatif possible. De plus, le plan d'intervention adapté doit prendre en considération les besoins de l'étudiant relatifs à une intervention rééducative visant les déficits spécifiques, au développement de stratégies compensatoires, à l'usage de moyens technologiques, au développement de sa capacité à faire valoir ses besoins auprès de son entourage et, finalement, à la planification d'une transition harmonieuse d'un environnement éducatif à un autre. La responsabilité de l'élaboration du plan d'intervention adapté doit être partagée par l'enseignant de classe ordinaire ou l'enseignant spécialisé, selon le cas, par les parents et l'élève présentant un trouble d'apprentissage, de même que par tout autre professionnel dont l'expertise est requise. Une fois élaboré, le plan d'éducation individualisé doit être soutenu par tous les paliers du système éducatif.

Un plan d'intervention adapté doit donc faire mention:

- Des forces, intérêts et besoins de l'étudiant ;
- Des niveaux de performance actuels de l'étudiant ;
- Des objectifs éducatifs annuels et à court terme poursuivis ;
- Des interventions spécifiques prévues et des services en découlant qui seront mis en place ;
- De la proportion du programme régulier auquel l'étudiant sera en mesure de participer ;
- Du moment où les services seront effectifs et de l'échéancier de révision ;
- Des accommodations dont l'étudiant pourra bénéficier ;
- Des stratégies permettant d'évaluer les progrès réalisés et l'atteinte des objectifs ;
- Des dispositions mises en place pour évaluer, au moins une fois l'an, l'efficacité avec laquelle le plan d'intervention adapté répond aux besoins de l'étudiant ; et, finalement,
- Du plan de transition prévu pour l'étudiant du primaire qui s'apprête à accéder au secondaire.

## **Environnement éducatif**

L'environnement éducatif renvoie au contexte dans lequel le plan d'intervention adapté sera mis en œuvre. Celui-ci peut se caractériser par :

1. La classe ordinaire, avec mise en place d'accommodations, d'approches et de stratégies pédagogiques favorisant la différenciation ;
2. La classe ordinaire avec retrait régulier, en vue de recevoir une intervention spécifique en sous-groupe dispensée par un professionnel possédant les qualification et compétences relatives aux troubles d'apprentissage ;
3. La classe à effectif réduit intégrée en milieu scolaire régulier, généralement appelée "classe spéciale", dont l'enseignant possède les qualifications et compétences relatives aux troubles d'apprentissage lui permettant d'intervenir suivant les orientations fixées par le plan d'intervention adapté ; ou
4. La classe à effectif réduit (cf. classe spéciale), localisée dans une école spécialisée, dont l'enseignant possède les qualifications et compétences mentionnées au point précédent. Ce type d'environnement éducatif s'adresse particulièrement aux étudiants dont la problématique est complexe et les besoins importants.

## **Éventail de services**

Un éventail de services est constitué de l'ensemble des mesures de soutien et des services, pouvant s'actualiser dans une variété d'environnements éducatifs, visant à répondre aux besoins spécifiques des étudiants présentant un trouble d'apprentissage au cours de leur scolarisation. L'éventail des services offerts ne peut en aucun cas être réduit sur la base d'un manque à combler ou de politiques sociales ou d'éducation prédéterminées par une juridiction particulière. Les efforts consentis à la restructuration des services éducatifs du système scolaire public découlant d'une réforme de l'éducation doivent garantir à l'étudiant présentant un trouble d'apprentissage l'accès gratuit à un éventail de services adaptés de qualité tout au long de sa scolarisation.

## **Intégration**

L'intégration ne renvoie pas à un environnement éducatif particulier, mais plutôt à un processus à long terme au cours duquel un individu est soutenu dans le développement des habiletés et stratégies requises afin qu'il puisse éventuellement fonctionner au mieux de ses capacités au sein de la société. L'achèvement d'une telle intégration à la société est le but ultime de tout individu quel qu'il soit, peu importe les besoins particuliers qu'il peut éprouver au cours de son cheminement. Toutefois, le moment où un individu donné sera prêt pour cette intégration dépendra d'un ensemble de facteurs intrinsèques qui lui sont propres.

### **Cheminement régulier**

Le cheminement régulier fait référence à la pratique qui consiste à placer les étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire, du moins pour une partie du programme de formation.

### **Accommodations**

Le terme « accommodations » renvoie aux stratégies pédagogiques, mesures de soutien et services permettant à un étudiant d'avoir accès au programme de formation en vue de faire éventuellement la démonstration qu'il possède les connaissances et habiletés représentatives d'un degré scolaire donné. Les accommodations ne modifient en rien les attentes énoncées par une province ou un territoire relativement au seuil de performance exigé pour attester de ce degré scolaire.

### **Modifications**

Le terme « modifications » fait référence aux ajustements apportés aux attentes du programme de formation relativement au niveau de développement d'une compétence donnée afin de répondre aux besoins de l'étudiant. La modification des attentes peut renvoyer à un degré scolaire inférieur ou supérieur à celui où se situe l'étudiant. Puisque les modifications changent les standards et limitent les résultats, les bénéfices et les limites de celles-ci doivent être comprises par l'étudiant présentant un trouble d'apprentissage et par ses parents. Les modifications qui changent ou limitent les résultats doivent être effectuées avec précaution et en réponse aux besoins de l'individu.

### **Attentes alternatives**

Les attentes alternatives sont des attentes qui ne proviennent pas du programme de formation d'une province ou d'un territoire donné. Les attentes relatives aux habiletés de vie, à la gestion de la colère, à la capacité à faire valoir ses droits ou à s'orienter dans l'espace sont des exemples d'attentes alternatives.

## **E) JURISPRUDENCE**

Rowat v York Region Board of Education, Ministère de l'Éducation - Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario, 1986

Eaton v Brant County Board of Education, Cour suprême du Canada, 1997

Meiorin and Grismer, Cour suprême du Canada, 1999

Bonnah v Ottawa Carlton District School Board, , Ministère de l'Éducation - Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario, 2003

## F) CONTEXTE

En 2001, Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) demandait à Doreen Kronick le point de vue de son comité de consultation sur l'intégration en classe ordinaire des étudiants qui ont des troubles d'apprentissage. En avril 2002, celle-ci remettait à d'ACTA un compte-rendu de ses réflexions. Peu après, Me Yude M. Henteleff, avocat conseil honoraire d'ACTA, rédigeait une communication où il était mentionné que l'intégration scolaire complète ne serait pas dans le meilleur intérêt des personnes qui ont des troubles d'apprentissage. Cet article, intitulé *Full Inclusion is not in the Best Interest of Children with Learning Disabilities*, a été affiché sur le site Internet de l'Association d'octobre 2002 à avril 2003 en vue d'obtenir des commentaires, de la rétroaction et des recommandations. Nombre de précieux commentaires, provenant d'individus d'un bout à l'autre du pays, ont été pris en considération et incorporés dans le document.

En décembre 2003, ACTA mandatait Gordon Bullivant et la docteure Anne Price Ph.D. de mettre à jour sa [Déclaration sur l'enseignement ordinaire: l'intégration des élèves atteints de troubles d'apprentissage](#) qui datait de 1991. Gordon Bullivant et la docteure Price ont réalisé une première ébauche d'une politique qui réunit les meilleures pratiques expérimentées, observées et reconnues par les professionnels oeuvrant auprès d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage.

Suite à cette démarche, l'ébauche d'une politique relative aux programmes offerts aux étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage en contexte scolaire, "Statement on Programming for Students with Learning Disabilities in School Settings", a été présentée au comité exécutif de d'ACTA en mars 2004 et a suscité de vives discussions, ce qui a incité le comité exécutif à demander que l'ébauche soit retravaillée.

En mai 2004, ACTA invitait toutes les associations provinciales et territoriales des troubles d'apprentissage (ATA) à participer à une discussion de groupe sur Internet afin de poursuivre cette ébauche. L'échange du groupe a été réalisé sous la direction d'Alain Breuleux, vice-président de la région Centre de D'ACTA, aidé de Gyeong-Mi Heo et de Sandrine Turcotte. Ont participé à ce groupe de discussion : Lee Thealzel, ATA Colombie britannique, Linda Hugues, ATA Vancouver, Lisa Ingram, ATA Alberta, Harvey Finnestad, PhD, ATA Alberta, Diane Wagner, ATA Ontario, Ruth Taber, ATA Ontario, Monique Lucas, AQETA, Eric Donovan, ATA Île-du-Prince-Édouard, Joanne McCabe, ATA Île-du-Prince-Édouard, Elizabeth Walcot-Gayda, PhD, d'ACTA et Claudette Larocque, d'ACTA. Le travail du groupe a été complété en novembre 2004. La déclaration de politique a ensuite été soumise au comité exécutif d'ACTA pour approbation en février 2005, pour être finalement adoptée par le conseil d'administration d'ACTA en novembre 2005.