

Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives

The Evolution of Inclusive Education Laws, Regulations and Policies in Manitoba: A Critical Analysis of Administrative Directives

Evolución de las leyes, reglamentos y políticas en materia de inclusión escolar en Manitoba: un análisis crítico de las directrices administrativas

Hermann Duchesne et Angèle AuCoin

Volume 39, numéro 2, automne 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1007727ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1007727ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duchesne, H. & AuCoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. *Éducation et francophonie*, 39(2), 50-70. <https://doi.org/10.7202/1007727ar>

Résumé de l'article

Le mouvement vers l'inclusion prend racine au Manitoba en 1966 avec la reconnaissance du droit d'accès à l'école publique pour les enfants handicapés mentaux. Toutefois, les problèmes liés à leur placement dans des environnements ségrégués sont rapidement reconnus et, dès 1975, le gouvernement prend position en faveur de l'intégration (*mainstreaming*). Ainsi, une grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux réintègrent les classes ordinaires au cours des années 1980, mais, comme les enseignants ne reçoivent qu'un soutien minimal, sinon aucun, l'insatisfaction grandit et les attitudes demeurent ambivalentes. Dans les années 1990, le Manitoba adopte une position proactive. L'inclusion devient le leitmotiv pour la planification du soutien aux élèves qui ont des besoins spéciaux. De 1995 à nos jours, Éducation Manitoba consolide les assises philosophiques, législatives, administratives et pédagogiques de l'inclusion. Tous les jeunes Manitobains et Manitobaines ont maintenant droit à une éducation appropriée, et des directives administratives concernant l'exercice de ce droit sont rassemblées dans un document sur les normes concernant les services aux élèves. L'analyse de ces normes à partir du cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) montre qu'elles rejoignent l'ensemble des conditions jugées essentielles à l'inclusion, en y ajoutant une exigence d'imputabilité. Ces conditions seront-elles suffisantes pour assurer que tout un chacun se sentira accepté, apprécié et en sécurité dans sa communauté? La vigilance de tous les acteurs scolaires demeure de mise...

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/users/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives

Hermann DUCHESNE

Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Angèle AUCOIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Le mouvement vers l'inclusion prend racine au Manitoba en 1966 avec la reconnaissance du droit d'accès à l'école publique pour les enfants handicapés mentaux. Toutefois, les problèmes liés à leur placement dans des environnements ségrégués sont rapidement reconnus et, dès 1975, le gouvernement prend position en faveur de l'intégration (*mainstreaming*). Ainsi, une grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux réintègrent les classes ordinaires au cours des années 1980, mais, comme les enseignants ne reçoivent qu'un soutien minimal, sinon aucun, l'insatisfaction grandit et les attitudes demeurent ambivalentes. Dans les années 1990, le Manitoba adopte une position proactive. L'inclusion devient le leitmotiv pour la planification du soutien aux élèves qui ont des besoins spéciaux. De 1995 à nos jours,

Éducation Manitoba consolide les assises philosophiques, législatives, administratives et pédagogiques de l'inclusion. Tous les jeunes Manitobains et Manitobaines ont maintenant droit à une éducation appropriée, et des directives administratives concernant l'exercice de ce droit sont rassemblées dans un document sur les normes concernant les services aux élèves. L'analyse de ces normes à partir du cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro)¹ montre qu'elles rejoignent l'ensemble des conditions jugées essentielles à l'inclusion, en y ajoutant une exigence d'imputabilité. Ces conditions seront-elles suffisantes pour assurer que tout un chacun se sentira accepté, apprécié et en sécurité dans sa communauté? La vigilance de tous les acteurs scolaires demeure de mise...

ABSTRACT

The Evolution of Inclusive Education Laws, Regulations and Policies in Manitoba: A Critical Analysis of Administrative Directives

Hermann DUCHESNE

University College of Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Angèle AUCOIN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

The inclusive education movement began in Manitoba in 1966 with the recognition of the right of mentally disabled students to have access to education. However, problems with placing them in segregated environments quickly emerged, and in 1975 the government took a position in favour of mainstreaming. The vast majority of special needs students were therefore reintegrated into regular classrooms in the 1980s, but since teachers received little or no support, dissatisfaction grew and attitudes remained ambivalent. In the 1990s, Manitoba adopted a proactive position. Inclusion became the recurring theme in plans for supporting special needs students. In 1995, Education Manitoba began consolidating the philosophical, legislative and pedagogical foundations for inclusion. All young Manitobans now have the right to an appropriate education, and administrative directives on the exercise of this right are described in a document on standards for student services. An analysis of these standards based on the conceptual framework developed by AuCoin, Goguen and Vienneau (in this issue) shows that they meet the conditions considered essential to inclusive education and also add a requirement for accountability. Will these conditions be enough to ensure that everyone feels accepted, appreciated and safe in his or her community? Vigilance on the part of all school actors is still required...

1. Le cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau pour analyser les lois et politiques scolaires relatives à l'inclusion est présenté intégralement dans l'article rédigé par ces auteurs dans ce numéro.

RESUMEN

Evolución de las leyes, reglamentos y políticas en materia de inclusión escolar en Manitoba: un análisis crítico de las directrices administrativas

Hermann DUCHESNE

Colegio universitario de Saint-Boniface, Manitoba, Canadá

Angèle AUCOIN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

El movimiento hacia la inclusión se enraíza en Manitoba en 1966 con el reconocimiento del derecho de acceso a la escuela pública de los niños con minusvalía mental. Los problemas relacionados con su inscripción en entornos segregados fueron rápidamente reconocidos y, a partir de 1975, el gobierno toma partido en favor de la integración (mainstreaming). Así, la gran mayoría de alumnos que presentan necesidades especiales reintegran las clases normales durante los años 1980 pero, como los maestros no reciben sino un apoyo mínimo y en ocasiones nulo, la insatisfacción crece y las actitudes continúan siendo ambivalentes. En los años 1990, Manitoba adopta una posición proactiva. La inclusión se convierte en el leitmotiv de la planificación del apoyo a los alumnos que presentan necesidades especiales. Desde 1995 hasta hoy en día, Educación Manitoba consolida las bases filosóficas, legislativas, administrativas y pedagógicas de la inclusión. Todos los jóvenes manitobenses tienen actualmente el derecho de recibir una educación apropiada y las directrices administrativas sobre el ejercicio de ese derecho se encuentran compiladas en un documento sobre las normas concernientes a los servicios a los alumnos. El análisis de esas normas a partir del cuadro conceptual elaborado por AuCoin, Goguen y Vienneau (ver en éste número), muestra que coinciden con el conjunto de condiciones consideradas como esenciales para la inclusión, agregándosele la exigencia de la imputabilidad. ¿Serán suficientes dichas condiciones para asegurar que todos y cada uno se sientan aceptados, apreciados y en seguridad en su comunidad? La vigilancia de todos los actores escolares es indispensable...

Introduction

La notion d'inclusion scolaire « revêt différentes significations selon les personnes qui s'en réclament et les contextes » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 4). Ce constat s'applique aussi bien au Manitoba que dans les autres provinces ou les territoires du Canada. En effet, bien que chaque province ou chaque territoire se soit engagé depuis déjà plusieurs années à promouvoir la création d'écoles inclusives, le soutien législatif et politique ainsi que les pratiques qui en découlent évoluent différemment

d'un contexte à l'autre, en fonction des contingences propres à chaque communauté (Lupart et Timmons, 2001). Cette diversité constitue une richesse, puisque les transformations des écoles animées par le mouvement vers l'inclusion sont fortement teintées des valeurs et des croyances ancrées dans les cultures locales, et que les acteurs sociaux en présence peuvent plus facilement se les approprier. Néanmoins, au Manitoba comme ailleurs au Canada, le projet d'inclusion s'appuie sur une vision dynamique et de plus en plus partagée concernant la reconnaissance et le respect des droits fondamentaux de chaque citoyen et citoyenne et, en particulier, du droit à l'égalité devant la loi, sans aucune discrimination, ainsi que le stipule l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés, entré en vigueur en 1985. C'est précisément pour harmoniser ses lois scolaires avec les dispositions de la Charte que le gouvernement manitobain a adopté, en 2004, la loi 13 sur le droit à une éducation appropriée et publié, en 2006, le document intitulé *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. Normes concernant les services aux élèves* (Éducation Manitoba [ÉM], 2006a)². Ces normes énoncent les directives administratives constituant les conditions minimales de mise en œuvre de ce droit et visent à assurer le succès de l'inclusion dans toutes les écoles de la province.

Dans ce contexte, cet article présente une analyse critique des particularités du mouvement vers l'inclusion au Manitoba et des normes administratives concernant les services aux élèves ayant des besoins spéciaux. L'orientation théorique qui sous-tend cette analyse s'inspire de la conception écologique du handicap qui place celui-ci dans la sphère sociale et met l'accent sur les négociations entre les acteurs en présence dans la communauté afin d'éliminer les barrières à la pleine participation de tous (Fougeyrollas, 1998). Cette conception remet en cause les références à la « norme » préconisées dans les pratiques traditionnelles médicopsychologiques de l'éducation spéciale. Au contraire, en reconnaissant et en valorisant l'unicité de la personne et la diversité des besoins, la conception écologique implique l'adoption d'un paradigme de *dé-normalisation* dont les principes ont été proposés par Pekarski en 1981 et repris par AuCoin et Vienneau en 2010. C'est ce paradigme qui a guidé l'élaboration du cadre conceptuel proposé par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) et utilisé plus spécifiquement dans la présente analyse.

Ainsi, dans les pages qui suivent, après avoir décrit brièvement la méthodologie d'analyse employée, nous présentons les résultats en deux temps. D'abord, il s'agit de retracer l'évolution du mouvement vers l'inclusion au Manitoba. Ce survol historique permet de cerner les changements dans les mentalités à l'égard des élèves ayant des besoins spéciaux et de dresser un portrait des mesures concrètes visant à favoriser leur insertion graduelle dans le milieu scolaire au cours des dernières décennies. Ce survol permet aussi de mieux comprendre les changements dans la conception des droits et, par ricochet, dans les modalités de mise en œuvre des services éducatifs offerts aux élèves ayant des besoins spéciaux. Ensuite, nous analysons d'une façon particulière les directives administratives concernant les services aux

2. Le nom du ministère de l'Éducation du Manitoba a été modifié à plusieurs reprises au cours des dernières décennies. Pour éviter la confusion, nous utiliserons l'appellation actuelle « Éducation Manitoba » tout au long de cet article.

élèves telles qu'énoncées par Éducation Manitoba en 2006. Ces directives constituent les normes auxquelles toutes les divisions scolaires de la province doivent maintenant se conformer et représentent en quelque sorte l'aboutissement politique du mouvement vers l'inclusion au Manitoba.

Quelques éléments de méthodologie

L'analyse documentaire est, bien sûr, une étape essentielle à toute démarche d'investigation et elle vise à assurer une compréhension approfondie du phénomène à l'étude. Dans le paradigme qualitatif, Patton (2002) signale qu'une telle analyse est l'une des trois techniques préconisées pour recueillir l'information, les deux autres étant l'observation et l'entrevue. L'analyse documentaire insiste sur l'établissement de critères pour guider le choix de la documentation pertinente. Elle s'accompagne normalement d'une analyse de contenu qui décortique l'information présentée dans les documents choisis en fonction de thèmes préétablis ou émergents.

Dans la présente analyse, pour retracer l'évolution du mouvement vers l'inclusion, la documentation retenue comprend les quelques textes publiés rappelant l'histoire de l'éducation spéciale au Manitoba (Duchesne, 1993; Lutfiyya et Van Wallegem, 2001; Blais, 2005), les textes de lois et de règlements édictés par le gouvernement manitobain depuis 1966, les rapports d'études commanditées et autres documents d'appui aux écoles inclusives publiés par Éducation Manitoba au cours des dernières décennies (1980-2010). S'y ajoutent quelques documents publiés par la *Manitoba Teachers' Society* qui, en tant qu'organisme syndical représentant l'ensemble des enseignantes et enseignants de la province, constitue un interlocuteur important dans les négociations concernant l'inclusion. Un examen préliminaire de ces documents montre que celui intitulé *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. Normes concernant les services aux élèves* (ÉM, 2006a) s'avère particulièrement éclairant en ce qui a trait à l'énonciation des directives administratives considérées comme des conditions essentielles au succès de l'inclusion. C'est pourquoi une analyse plus approfondie du contenu de ce document a été réalisée.

L'analyse des *Normes concernant les services aux élèves* s'est faite à partir du cadre conceptuel proposé par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro). Ce cadre s'opérationnalise par une matrice bidimensionnelle dont le premier axe comprend treize conditions administratives jugées nécessaires à l'inclusion scolaire, alors que le deuxième fait référence à trois types de politiques scolaires. Ces treize conditions ont été répertoriées dans les travaux de Poirier, Goguen et Leslie (1988), Doré, Wagner et Brunet (1996), Smith et Foster (1996), AuCoin et Goguen (2004) et Crawford (2005). Bien que ces auteurs mentionnent plusieurs autres conditions (p. ex. : les valeurs et attitudes du personnel scolaire), seules celles pouvant faire l'objet d'une loi ou d'un règlement ont été conservées. En ce qui a trait au deuxième axe, les trois types de politiques scolaires définis par Higgins et Barresi (1979) permettent de classer celles-ci sur un continuum allant de générales à spécifiques. Les politiques du type I incluent les conventions, lois, principes et droits individuels associés

aux ententes sociales. Les politiques du type II comprennent les directives administratives plus concrètes touchant les infrastructures et l'organisation des services. Les politiques du type III, nommées *procédures psychoéducatives*, sont les plus spécifiques et traitent des mesures de soutien offertes aux élèves dans l'école et en salle de classe. Les treize conditions essentielles à l'inclusion et le continuum des politiques des types I, II et III constituent l'ensemble des thèmes préétablis qui ont servi à analyser les directives ou normes administratives manitobaines en matière d'inclusion. Pour mieux comprendre le contexte d'émergence de ces normes, examinons d'abord l'évolution du mouvement vers l'inclusion au Manitoba.

Évolution du mouvement vers l'inclusion au Manitoba

Le Manitoba n'a pas échappé à l'influence des divers mouvements sociaux de normalisation, de revendication des droits civiques, de remise en question de l'éducation spéciale et de respect grandissant des valeurs morales et éthiques dont parle Vienneau (2002) et qui constituent les fondements de l'inclusion dans le monde. Cependant, l'impact particulier de ces mouvements sur le système d'éducation manitobain se trouve inscrit dans les changements apportés aux lois scolaires et aux règlements qui en précisent les modalités de mise en œuvre. Ces changements reflètent le mouvement général vers l'inclusion en trois temps marqués par le passage de l'exclusion de l'école publique des élèves ayant des besoins spéciaux³ à 1) l'offre de services spéciaux dispensés dans des environnements ségrégués tels que les centres, écoles et classes spéciales, puis 2) à l'intégration scolaire (*mainstreaming*) visant la réintégration de l'élève en classe ordinaire à la suite d'une intervention rééducative et lorsque jugé apte à profiter d'un tel placement, et enfin 3) à l'éducation inclusive, c'est-à-dire le placement de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, avec l'apport d'un soutien approprié (Bélanger et Duchesne, 2010).

De l'exclusion à la ségrégation

Avant les années 1960, la Loi sur les écoles publiques du Manitoba permettait qu'on exclue de l'école des enfants ayant des handicaps mentaux. Ces enfants étaient gardés à la maison, placés en institution ou, encore, orientés vers des écoles privées gérées par des groupes de parents (Lutfiyya et Van Walleghem, 2001). En 1966, à la suite de pressions exercées par les associations nouvellement formées de parents de personnes handicapées, le gouvernement manitobain fait un premier pas vers la reconnaissance du droit d'accès à l'école pour ces enfants: l'Assemblée législative abroge l'article 291 du chapitre 215 de la Loi sur les écoles publiques et y ajoute les articles 465(22) et 465(23). Les divisions scolaires perdent alors le droit de refuser l'accès à l'école aux enfants handicapés mentaux et se voient placées dans l'obligation

3. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou encore les élèves dits exceptionnels ou ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels ailleurs au Canada, sont désignés au Manitoba par l'expression « élèves ayant des besoins spéciaux ».

de fournir à ces derniers des services éducatifs répondant à leurs besoins. Ce changement constitue le coup d'envoi de l'éducation spéciale au Manitoba. À partir de 1967, les divisions scolaires mettent en place des écoles et des classes spéciales ségréguées ou prennent en charge les écoles privées gérées jusque-là par les parents. Cette première reconnaissance du droit d'accès à une éducation payée à même les fonds publics et adaptée aux besoins des élèves handicapés mentaux révèle un élargissement dans la compréhension et l'application du droit à l'égalité: il ne s'agit plus uniquement de donner accès à tous et à toutes aux services éducatifs publics, mais plutôt de donner accès à des services éducatifs adaptés aux besoins de chacun.

En 1970, Éducation Manitoba commence à attribuer des subventions pour l'embauche de coordonnateurs d'éducation spéciale dans les divisions scolaires et d'orthopédagogues dans les écoles (Blais, 2005). Selon une étude d'Éducation Manitoba rendue publique en 1978, ces postes sont créés « pour aider les divisions scolaires à développer des programmes d'éducation spéciale pour les enfants souffrant de désordres psychiatriques et comportementaux, de problèmes sociaux débilitants, de handicaps physiques et d'une variété de déficiences et de troubles d'apprentissage » (étude citée dans Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001, p. 82, traduction libre). Les efforts pour développer de tels programmes en amènent plus d'un à se demander pourquoi la Loi sur les écoles publiques reconnaît explicitement le droit à une éducation adaptée aux besoins des élèves handicapés mentaux et pas aux besoins des élèves appartenant aux autres catégories de handicaps. Une fois de plus, les pressions exercées par les groupes de parents, appuyés par un nombre grandissant d'éducateurs, amènent le gouvernement à modifier la Loi sur les écoles publiques. En 1975, avec le projet de loi 58, l'article 465(22) est abrogé et remplacé par une obligation plus large pour les divisions scolaires de fournir des services éducatifs à tous les résidents de leur territoire âgés de 6 à 21 ans qui requièrent un programme d'éducation particulier. Selon la Manitoba Teachers' Society (1981), il s'agissait là d'un changement radical dans l'esprit même de la loi, puisque le droit d'accès à l'école, avec un programme adapté aux besoins spéciaux des élèves, et une prolongation de la scolarité, au besoin, devenait alors universel. De plus, dans l'*Avis d'intention* du projet de loi 58, le gouvernement prend position en faveur de l'intégration (*mainstreaming*), encourageant les divisions scolaires à intensifier les efforts pour maintenir ou réintégrer les élèves ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires. Bien qu'adopté par l'Assemblée législative, le projet de loi 58 n'a jamais pris force de loi. La proclamation en a été retardée en réponse aux inquiétudes des divisions scolaires concernant le manque d'installations et d'argent. Personne ne connaissait alors le nombre d'enfants touchés par cet amendement et, par conséquent, personne ne pouvait vraiment évaluer les ressources supplémentaires exigées. L'expansion de l'éducation spéciale au cours de la deuxième moitié des années 1970 se fait donc par soubresauts, en réaction aux situations de crise et sans véritable planification (Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001).

En juillet 1980, le gouvernement manitobain adopte la loi 31 qui propose une révision complète de la Loi sur les écoles publiques (Duchesne, 1993). Tout en maintenant le droit universel de fréquentation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à

21 ans, cette loi ne fait aucune mention du droit au programme particulier. Un tel programme est perçu comme un moyen d'assurer l'équité en éducation et, de ce fait, ne constitue pas un droit en soi. Le gouvernement opte plutôt pour régir l'éducation spéciale par règlements portant sur le financement des services. Bien sûr, cette approche s'attire de nombreuses critiques. On relève en particulier le caractère minimaliste et l'incohérence des politiques manitobaines (Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001; Éducation Manitoba, 1998). Pour certains, l'omission du droit à une programmation spéciale ouvre la porte à l'arbitraire dans les services offerts aux élèves. Pour d'autres, au contraire, l'affirmation du droit universel de fréquentation scolaire est amplement suffisante et évite de créer une catégorie d'élèves à part. En rétrospective, considérant le succès mitigé de l'éducation spéciale (Vienneau 2002), le droit à un programme spécialisé n'est peut-être pas aussi désirable qu'il le paraît de prime abord. Quoi qu'il en soit, avec des politiques plus claires concernant le financement, les divisions scolaires manitobaines continuent d'investir dans l'éducation spéciale en s'inspirant des modèles de livraison des services à la mode ailleurs en Amérique du Nord.

De la ségrégation à l'intégration (*mainstreaming*)

Constatant que le nombre d'écoles et de classes spéciales continue à s'accroître, Maureen Hemphill, ministre de l'Éducation, adresse, le 18 mai 1983, une lettre aux directions générales des divisions scolaires. Elle y précise que le placement des élèves en classe spéciale ne constitue pas un critère pour l'obtention des subventions pour besoins spéciaux et que le Ministère privilégie l'offre d'un programme éducatif approprié en classe ordinaire. Elle énonce également le principe de « non-catégorisation diagnostique » selon lequel il n'est pas nécessaire d'établir un diagnostic pour les besoins spéciaux légers et modérés, et ce, afin d'éviter la stigmatisation des élèves. Les services de soutien peuvent être offerts à ces élèves à la discrétion de la division scolaire et de l'école (Nicholls, 1984). Ce principe sera renforcé à deux reprises, en 1988 (Règlement 138/89) et en 1993 (Règlement 108/93), l'exigence d'un diagnostic n'étant maintenue que pour un nombre de plus en plus restreint d'élèves gravement handicapés.

À la suite de cette intervention ministérielle, et bien que la notion d'éducation « appropriée » ne soit pas encore définie, les divisions scolaires procèdent rapidement à la fermeture de la grande majorité des écoles et des classes spéciales. En 1988, un rapport d'Éducation Manitoba indique que plus de 80 % des élèves bénéficiant des services spéciaux ont réintégré les classes ordinaires. Cependant, les conditions d'intégration demeurent problématiques, le soutien à l'enseignant et à l'élève intégré n'étant manifestement pas à la hauteur des attentes et des besoins. Comme le Ministère hésite à fournir un tel soutien, la Manitoba Teachers' Society (1986) ressent le besoin d'intervenir et publie un guide pédagogique sur les besoins spéciaux. L'embauche d'auxiliaires d'enseignement pour accompagner les élèves devient de plus en plus courante dans les divisions scolaires, bien que leur rôle demeure ambigu. Malgré toute leur bonne volonté, les enseignants et les autres élèves manifestent des attitudes ambivalentes. Les approches pédagogiques sont encore principalement

fondées sur la norme, et les ressources humaines et matérielles font défaut (Duchesne, 1990).

Adoptant graduellement une position plus proactive, Éducation Manitoba publie en 1989 un document intitulé *Éducation de l'enfance en difficulté: lignes directrices concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux et qui fréquentent les écoles publiques*. On y trouve une première explicitation des conditions d'exercice du droit de fréquentation scolaire pour ces élèves :

- Accès à des programmes éducatifs appropriés et aux services d'appoint nécessaires.
- Placement de l'élève dans l'environnement le plus motivant possible.
- Évaluation des besoins, élaboration et révision du programme éducatif personnalisé en équipe composée des éducateurs, des parents et, si possible, de l'élève.
- Mise en place d'un programme de dépistage et d'intervention précoces.
- Droit d'accès pour les parents au dossier scolaire et droit d'être informés sur la programmation et le placement de leur enfant.
- Droit d'appel en cas de désaccord persistant entre parents et école.
- Subventions pour les coûts associés aux programmes éducatifs spéciaux (installations, transport et autres services d'appoint).
- Obligation pour les divisions scolaires d'élaborer un plan d'action annuel qui énonce leurs politiques, dresse un bilan des besoins, décrit le système de prestation des services et présente les activités de développement professionnel concernant l'enfance en difficulté.

Malgré le fait que ces lignes directrices visent à assurer le respect du droit à l'égalité, elles s'attirent des critiques acerbes: les programmes éducatifs appropriés ne sont toujours pas définis et aucun mécanisme n'est prévu pour en assurer une mise en œuvre cohérente au niveau de la province (Lutfiyya et Van Wallegghem, 2001). Quoiqu'il en soit, ces conditions prévaudront pendant toute la décennie 1990.

De l'intégration (*mainstreaming*) à l'inclusion

Avant même la signature de la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) et avant que le terme « inclusion » gagne en popularité, la grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux au Manitoba sont déjà inclus dans les classes ordinaires des écoles de leur quartier, du moins en ce qui concerne leur intégration physique (Vienneau, 2002). De plus, Éducation Manitoba s'engage sur la voie de la « déspecialisation » des services. En 1993, le Règlement 108/93 place les subventions pour besoins spéciaux allant de légers à graves parmi les subventions de base de la division scolaire. Elles seront éventuellement regroupées sous l'appellation de « subventions pour services aux élèves » (Règlement 259/2006). Seules les subventions pour élèves sévèrement handicapés conservent la mention des « besoins spéciaux ». De plus, à partir de 1994, le Ministère entreprend une réforme majeure du système d'éducation (Éducation Manitoba, 1994; 1995). Le principe d'équité est redéfini et l'apport d'un soutien

Avant même la signature de la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) et avant que le terme « inclusion » gagne en popularité, la grande majorité des élèves ayant des besoins spéciaux au Manitoba sont déjà inclus dans les classes ordinaires des écoles de leur quartier.

Une étude de Duchesne (2002) montre que, malgré les initiatives du Ministère pour favoriser l'inclusion au cours des années 1990, les attitudes des administrateurs scolaires, du personnel enseignant et des élèves demeurent ambivalentes.

approprié pour pouvoir tirer profit des programmes d'études réguliers en constitue le critère central. Le Ministère précise que la programmation spéciale devrait toucher moins de 5 % des élèves et oblige chaque école à déterminer comment les services spéciaux aident à réaliser les objectifs fixés pour l'ensemble de l'école. Au cours des années subséquentes, ces principes sont réaffirmés et opérationnalisés dans plusieurs documents⁴ portant sur la planification scolaire (ÉM, 1996a), les programmes individualisés et les cours modifiés au secondaire (ÉM, 1996b; 1996c), l'enseignement différencié (ÉM, 1997a), les méthodes de transmission des renseignements sur les progrès des élèves (ÉM, 1997b), le plan éducatif personnalisé (ÉM, 1999a). Le Ministère conclut également des ententes avec d'autres ministères et agences afin de faciliter la coordination des services (ÉM, 1999b; 1999c; 2002a; 2002b). Il commandite en parallèle une étude sur les programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (ÉM, 1998) dont le rapport final recommande de maintenir la politique d'appui au principe de l'inclusion et de mettre en place un continuum de mesures de soutien pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Ce rapport soulève plusieurs difficultés dont les plus pressantes concernent la formation du personnel scolaire, l'absence de fondement législatif à l'inclusion et l'absence de leadership, de vision claire et d'imputabilité concernant la livraison des services. Une étude de Duchesne (2002) montre que, malgré les initiatives du Ministère pour favoriser l'inclusion au cours des années 1990, les attitudes des administrateurs scolaires, du personnel enseignant et des élèves demeurent ambivalentes.

Au tournant du siècle, l'approche proactive d'Éducation Manitoba s'intensifie. En ce qui a trait à la formation du personnel scolaire, le Ministère modifie les exigences du brevet d'enseignement, les futurs enseignants devant dorénavant suivre un cours de sensibilisation à l'inclusion de trois crédits. Il réexamine aussi le Brevet d'enseignement à l'enfance en difficulté qui s'adresse aux orthopédagogues : dix-huit crédits de cours de développement professionnel portant directement sur l'éducation inclusive sont rendus obligatoires (ÉM, 2000). De plus, le Ministère élabore des guides pédagogiques pour appuyer les enseignants des classes ordinaires dans des domaines tels que la gestion du comportement (ÉM, 2001a), le syndrome d'alcoolisation fœtale (ÉM, 2001b), les troubles du spectre autistique (ÉM, 2006b), les élèves sourds et malentendants (ÉM, 2009a). Il précise aussi les responsabilités de divers acteurs, dont les parents (ÉM, 2004a), les conseillers scolaires (ÉM, 2005; 2007), les auxiliaires d'enseignement (ÉM, 2009b) et les orthopédagogues (ÉM, en préparation).

Pour répondre aux autres difficultés soulevées, le Ministère crée un groupe de travail dont le mandat est de proposer les changements à apporter aux lois, règlements et politiques afin de réaliser « l'engagement du gouvernement envers la mise en place d'un système d'éducation qui réponde aux besoins de [tous] les enfants du Manitoba » (ÉM, 2001c, p. 1). C'est à ce groupe de travail que l'on doit l'énoncé de « Philosophie de l'inclusion » adopté en 2001 (ÉM, 2001d) et dans lequel l'inclusion est définie comme « une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de

4. Ces publications, ou des versions mises à jour plus récemment, sont disponibles sur le site Web d'Éducation Manitoba: < <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html> >.

se sentir acceptée, appréciée et en sécurité» (ÉM, 2004b, p. vii)⁵. Cet énoncé est reproduit dans tous les documents d'appui aux écoles inclusives publiés depuis par Éducation Manitoba. Cependant, en tant que philosophie, l'inclusion ne peut être directement réglementée. C'est pourquoi le Ministère oriente la mise à jour des lois scolaires vers la création des conditions favorables à l'inclusion. Ainsi, les projets de loi 13 et 30 sont soumis à l'Assemblée législative en 2003 et reçoivent la sanction royale le 10 juin 2004. La loi 13 énonce le droit universel à une éducation appropriée et accorde au ministre le droit d'établir, par règlement, des normes applicables aux programmes, ressources et autres services de soutien offerts par les divisions scolaires (ÉM, 2006a), de même que d'établir une méthode de règlement des différends en cas de désaccord concernant le caractère approprié des programmes d'éducation (ÉM, 2006c). La loi 30, pour sa part, traite des codes de conduite et des plans de mesures d'urgence dans les écoles (ÉM, 2006d). Des précisions concernant la mise en œuvre de ces dispositions législatives se retrouvent dans les règlements 155/2005 et 156/2005 édictés en octobre 2005, au moment de la proclamation de ces lois. Il semble, à ce stade, que les assises philosophiques, législatives, administratives et pédagogiques de l'inclusion soient fermement en place au Manitoba.

C'est ce que nous examinons plus en détail dans la prochaine partie de cet article en procédant à une analyse critique des directives ou normes administratives concernant l'exercice du droit à une éducation appropriée pour les élèves du Manitoba.

Les normes administratives en matière d'inclusion au Manitoba: une analyse critique

Notre analyse des normes administratives concernant les services aux élèves utilise, rappelons-le, le cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro). Bien que le système éducatif manitobain soit encadré par des lois, politiques, lignes directrices ainsi que par divers règlements, protocoles et autres documents se rapportant à l'éducation inclusive, nous nous penchons ici sur un seul d'entre eux, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. Normes concernant les services aux élèves* (ÉM, 2006a), dans la mesure où il reflète fidèlement la réalité des politiques et des pratiques préconisées en matière d'éducation inclusive au Manitoba. D'emblée, il convient de préciser que, par sa nature même, ce document, tout en rappelant les principes qui sous-tendent l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux, se concentre sur les politiques de type II, soit les directives administratives, ce que confirme la lecture du tableau ci-dessous.

5. Étant donné que cet énoncé de philosophie est reproduit dans une variété de documents, il a fait l'objet de plusieurs traductions de l'anglais vers le français, dont certaines ne sont pas particulièrement heureuses.

Tableau 1. **Conditions essentielles à l'inclusion répertoriées dans le document manitobain sur les Normes concernant les services aux élèves (ÉM, 2006a)**

Conditions d'inclusion	Type I Ententes sociales (lois, conventions, droits, etc.)	Type II Directives administratives (normes pour l'organisation des services)	Type III Procédures psychoéducatives (mesures de soutien à l'élève)
1. Accès au système d'éducation public	✓		
2. Accès aux ressources financières nécessaires			
3. Accès protégé et confidentialité des dossiers		✓	
4. Collaboration (mécanismes de)		✓	
5. Éducation prolongée au besoin			
6. Évaluation continue et adaptée		✓	
7. Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire		✓	
8. Intervention et éducation précoces		✓	
9. Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)		✓	
10. Personnel qualifié		✓	
11. Plan de transition (planification de l'entrée)		✓	
12. Procédure d'appel pour parents		✓	
13. Programmes individualisés		✓	

Les résultats de notre analyse sont présentés ci-après condition par condition, dans l'ordre proposé dans le cadre conceptuel. Cependant, signalons que deux des treize conditions essentielles ne sont pas mentionnées explicitement dans le document sur les normes : la condition n° 2 (accès aux ressources financières) et la condition n° 5 (éducation prolongée au besoin). Comme le laisse entendre l'historique qui précède, le financement est régi par le Règlement 259/2006 et la prolongation de la scolarité jusqu'à 21 ans, si besoin est, fait partie du libellé du droit d'accès à l'école présenté à l'article 259 de la Loi sur les écoles publiques. Ces conditions peuvent donc être considérées comme implicites.

En ce qui a trait à la première condition, l'accès au système d'éducation publique, le document fait référence aux politiques du type I (ententes sociales), et ce, de deux façons. D'une part, dans la section Accès, il mentionne la Charte canadienne des droits et libertés et le Code des droits de la personne, qui interdisent toute discrimination basée sur une déficience physique ou mentale. Quant aux lois provinciales, lignes directrices, guides et protocoles sur lesquels s'appuient les directives administratives, ils sont mentionnés dans la colonne à gauche de chacune des pages du document. La Loi sur les écoles publiques « garantit à tous les élèves du Manitoba l'accès à l'éducation » (p. 9), avec possibilités d'adaptations, de modifications et d'individualisation, au besoin, dans l'un ou l'autre des quatre programmes d'études ordinaires approuvés par le ministre de l'Éducation : English, français, immersion et

études technologiques. On indique que les divisions scolaires doivent faire des efforts raisonnables pour éliminer les obstacles à l'accessibilité des lieux et assurer un plan de transport personnalisé pour les élèves qui en ont besoin. D'autre part, l'annexe (p. 35-37) présente 18 principes fondamentaux qui guident les efforts pour assurer une citoyenneté à part entière aux personnes ayant des déficiences. Parmi ces principes, soulignons ceux de l'égalité, du respect, de l'intégration (inclusion) et de l'universalité qui sont en lien avec les énoncés des grandes déclarations universelles telles que la Déclaration des droits de l'homme (Organisation des Nations Unies, 1948). Ces principes veulent servir de critères pour évaluer la pertinence des politiques et des pratiques en réponse aux besoins éducatifs et sociaux des élèves.

Quoique les politiques du type I soient nécessaires pour énoncer et garantir les droits fondamentaux, elles ne sont pas suffisantes pour en assurer des conditions d'exercice cohérentes, d'où l'importance des autres types de politiques liées plus étroitement aux infrastructures et au travail qui doit se faire au niveau des divisions scolaires et des écoles. Dans ce sens, les dix autres conditions répertoriées dans le document se classent parmi les politiques du type II.

La condition n° 3 sur l'accès protégé aux dossiers et la confidentialité est mentionnée dans la section sur les plans éducatifs personnalisés (PEP). Les divisions scolaires doivent veiller «à ce que l'accès au PEP et aux dossiers de l'élève soit conforme aux *Lignes directrices sur les dossiers scolaires au Manitoba, à la Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée et à la Loi sur les renseignements médicaux personnels*» (p. 18). On voit donc que cette condition découle non seulement de la loi scolaire, mais des autres lois manitobaines qui s'adressent à l'ensemble de collectivité.

La condition n° 4 sur les mécanismes de collaboration est la plus fréquemment évoquée. Elle se retrouve dans les sections portant sur l'accès (p. 9), le dépistage précoce (p. 12), l'évaluation (p. 14), la planification des services (p. 16), les plans éducatifs personnalisés (p. 17), la discipline (p. 20), le règlement des différends (p. 22) et la coordination des services (p. 23). La collaboration est exigée entre les membres du personnel scolaire, les parents et les organismes extérieurs à l'école. Par exemple, le placement de l'élève doit se faire: «[...] comme il en aura été décidé de concert avec les parents et l'équipe-école» (p. 11). Un autre énoncé invite les divisions scolaires à faire participer «les parents, d'autres organismes communautaires et les ministères du gouvernement dans le processus de dépistage précoce et d'intervention» (p. 12). La responsabilité de veiller à une collaboration efficace est partagée entre les divisions scolaires et les directions d'écoles (p. 19).

L'évaluation continue et adaptée (condition n° 6) apparaît elle aussi relativement souvent. Entre autres, on indique que, selon la Loi sur les écoles publiques, «les divisions scolaires du Manitoba sont tenues d'évaluer régulièrement la capacité d'apprentissage des élèves...» (p. 14). Dans les sections sur la planification des services et des plans éducatifs personnalisés, on indique: «La division scolaire [...] veillera à ce qu'un PEP soit élaboré par écrit, révisé, mis en œuvre, contrôlé et évalué au moins une fois par année (art. 58.6 de la LÉP, RM 155/05)» (p. 18). Encore une fois, la responsabilité de l'évaluation continue et adaptée est partagée entre les divisions scolaires et les directions d'école: «Il incombe au directeur d'école [...] de veiller à ce

que le PEP soit mis à jour tous les ans, ou plus souvent si un changement dans le comportement ou les besoins des élèves le justifie» (p. 19).

La condition n° 7, soit l'instruction et les services reçus en classe ordinaire, fait l'objet de plusieurs mentions à titre «de droit qu'a chaque élève de fréquenter l'école désignée de son aire de recrutement, dans une classe régulière avec ses collègues...» (p. 9). L'exercice de ce droit est toutefois soumis aux dispositions du Code des droits de la personne concernant les arrangements raisonnables «[...] à moins que cela entraîne manifestement des contraintes excessives dues au coût, au risque pour la sécurité, aux effets sur les autres et à d'autres facteurs» (p. 9). Ainsi, quoique les divisions scolaires doivent fournir du matériel et des activités pédagogiques, ainsi que favoriser les méthodes d'enseignement et l'utilisation de technologies qui permettent «au plus grand nombre possible d'apprenants de participer au travail de classe» (p. 9), l'élève peut être placé à l'extérieur de l'école désignée si les intervenants jugent qu'il y sera mieux servi. Cependant, les divisions scolaires sont tenues de «préciser que le placement de l'élève dans des endroits autres que l'école de son aire de recrutement fera l'objet d'un examen chaque année, ou quand les besoins de l'élève le justifieront» (p. 11).

Une section intitulée Dépistage précoce porte sur la huitième condition. On y définit le dépistage comme un «processus utilisé pour repérer les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels⁶ à la prématernelle, à la maternelle, à l'école primaire ou dès que possible au cours de l'éducation de l'élève, avant ou après son entrée à l'école» (p. 12). On insiste sur l'importance de l'évaluation faite dans le cours des activités régulières en salle de classe. Le processus d'évaluation ne doit pas priver l'élève de sa participation au programme éducatif.

La condition n° 9 sur la mise en œuvre des services d'adaptation scolaire et du soutien actif figure à trois reprises dans les sections Dépistage précoce, Programmes éducatifs personnalisés et Coordination des services. Signalons que l'expression «services d'adaptation scolaire» n'est pas utilisée dans le document; on parle plutôt de «services aux élèves». En lien avec le dépistage précoce, on mentionne que celui-ci doit déboucher sur une forme d'intervention. Dans le cadre de l'élaboration des plans éducatifs personnalisés, on indique que les divisions scolaires doivent «veiller à ce que les écoles aient accès aux formes de soutien nécessaires pour fournir des services de résolution des problèmes, de consultation et de planification se rapportant aux programmes destinés aux élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels» (p. 19). Pour la coordination des services, les divisions scolaires doivent dresser des plans avec différents organismes communautaires «afin de soutenir l'élaboration de programmes d'éducation appropriés pour les élèves (RM 155/05)» (p. 23).

6. À notre connaissance, l'utilisation de l'expression «élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels» est plutôt rare dans les documents en langue française d'Éducation Manitoba, où l'on préfère habituellement l'expression «élèves ayant des besoins spéciaux». Ces variations terminologiques apparaissent sporadiquement et relèvent essentiellement du processus de traduction des documents sources rédigés en langue anglaise. Elles ne sont pas sans causer quelque confusion auprès des intervenants dans les écoles françaises et d'immersion française du Manitoba.

En ce qui concerne la qualification du personnel (condition 10), les divisions scolaires doivent s'assurer que les membres de leur personnel ont la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins diversifiés des élèves (p. 24). Cependant, en plus de ce développement professionnel général, la section sur les plans éducatifs personnalisés précise que les divisions scolaires doivent « procurer aux enseignants des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels l'accès à des possibilités de perfectionnement professionnel dans les domaines pertinents » (p. 18).

En ce qui a trait aux plans de transition, la condition n° 11, la section sur l'accès indique que la division scolaire « opérera sans tarder la transition au plan scolaire conformément aux protocoles de transition interministériels (RM 155/05 protocoles de transition provinciaux) » (p. 10). Ces protocoles concernent autant l'arrivée des enfants à l'école maternelle que leur transfert d'une école à l'autre en cours de scolarité. Dans la section sur les plans éducatifs personnalisés, on demande en plus aux divisions scolaires de veiller à ce que les élèves qui ont atteint l'âge de 16 ans aient un plan de transition vers la vie adulte « quand il en faut un en vertu des protocoles interministériels (RM 155/05, protocoles de transition provinciaux) » (p. 18).

La douzième condition, qui concerne les procédures d'appel pour les parents, est définie dans la section portant sur le Règlement des différends (p. 22). Les divisions scolaires doivent « élaborer et mettre à la disposition des parents une politique locale sur les communications et le règlement des différends aux niveaux de l'école et de la division scolaire ». Elles doivent également « informer les parents de leur droit de demander l'application de la procédure formelle » (p. 22) du Ministère lorsque les procédures locales échouent.

Enfin, les programmes individualisés (condition n° 13) constituent une autre condition décrite dans la section sur les plans éducatifs personnalisés (p. 17 à 19). Tenant compte du fait que certains élèves ont besoin d'objectifs d'apprentissage qui leur sont propres et qui diffèrent des objectifs du programme d'études régulier, les plans éducatifs personnalisés peuvent être rédigés pour répondre aux besoins de l'élève « sur les plans scolaire, social, affectif ou comportemental » (p. 17). Les normes accordent au directeur d'école la responsabilité de « veiller à ce qu'un PEP soit dressé pour tout élève qui ne peut pas accéder au programme d'études régulier » (p. 19).

En somme, des treize conditions jugées nécessaires à l'inclusion scolaire, deux peuvent être considérées comme implicites, alors que les onze autres sont explicites dans le document analysé (ÉM, 2006a) : l'accès à l'école publique s'inscrit dans les politiques de type I, toutes les autres conditions s'avèrent des directives administratives du type II. Il semble donc que, du point de vue des fondements législatifs et des infrastructures administratives, le Manitoba s'est doté d'un ensemble de mesures relativement complètes et cohérentes.

Cependant, une condition qui n'apparaît pas dans le cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) mais qui apparaît dans les normes concerne l'imputabilité. En effet, à quoi peuvent servir de telles directives administratives si l'on ne prévoit pas de mécanisme pour s'assurer qu'elles seront effectivement mises en œuvre? Éducation Manitoba répond à cette préoccupation en

Il semble donc que, du point de vue des fondements législatifs et des infrastructures administratives, le Manitoba s'est doté d'un ensemble de mesures relativement complètes et cohérentes.

exigeant des divisions scolaires et des écoles une planification « qui permet de rendre compte chaque année de la progression vers des objectifs fixés » (ÉM, 2006a, p. 16). De plus, des rapports financiers doivent être soumis annuellement, et des rapports sur les résultats, c'est-à-dire sur les progrès réalisés en matière d'inclusion, tous les trois ans. Le premier cycle de reddition de comptes a été engagé en 2007, les premiers rapports sur les résultats devant être soumis au Ministère en octobre 2010 (ÉM, 2010). Le mouvement vers l'inclusion n'est donc pas achevé...

Conclusion

Le survol historique de l'évolution du système éducatif manitobain au cours des dernières décennies démontre un engagement de plus en plus sérieux et proactif en faveur de l'inclusion des personnes handicapées et de leur pleine participation à la vie de leur communauté. Cet engagement se concrétise dans les efforts du gouvernement pour reconnaître et respecter les droits fondamentaux de chaque citoyen et citoyenne, sans discrimination aucune, et pour créer des conditions favorables à l'exercice de ces droits. Très rapidement, le Manitoba a reconnu les problèmes liés à la ségrégation des élèves ayant des besoins spéciaux et a tenté d'y mettre un frein en favorisant leur réintégration en classe ordinaire. Le mouvement vers l'inclusion renforce cette orientation, en insistant sur la nécessité d'offrir un soutien approprié afin que chaque Manitobain et Manitobaine se sente accepté, valorisé et en sécurité à l'école tout autant que dans la communauté environnante. Graduellement, le gouvernement assume son leadership et s'acquitte de ses responsabilités, notamment en modifiant ses lois scolaires et en établissant des normes minimales pour la livraison des services aux élèves dans les divisions scolaires et les écoles de la province. L'examen critique de ces normes à partir du cadre conceptuel élaboré par AuCoin, Goguen et Vienneau (dans ce numéro) indique que le Manitoba s'est doté de politiques et de directives administratives très claires en lien avec les conditions jugées nécessaires à l'inclusion scolaire, en y ajoutant une exigence d'imputabilité. Entre autres, ces directives veulent favoriser l'accès de tous et de toutes à la classe ordinaire de l'école de leur quartier, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles; elles reconnaissent l'importance de la communication et de la collaboration entre l'école, les parents et la communauté dans le processus de planification éducative; elles mettent l'accent sur la prévention par le biais du dépistage et de l'intervention précoces, de même que sur l'apport d'un soutien différencié basé sur l'évaluation continue des besoins des élèves; elles insistent sur un développement professionnel continu afin que le personnel scolaire puisse toujours mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Bien sûr, cette analyse ne touche qu'un seul document qui, par sa nature, met l'accent sur les directives administratives. Sans doute, une étude plus approfondie des autres documents manitobains destinés aux écoles favorisant l'inclusion permettrait de compléter le tableau en faisant ressortir les modalités concrètes d'inclusion et les mesures de soutien aux élèves mises en œuvre au quotidien dans les salles de classe.

Même si les conditions dites essentielles à l'inclusion sont en place, elles ne garantissent en rien que l'inclusion se réalisera effectivement dans le quotidien des écoles. Les pratiques inclusives s'inventent et se réinventent au gré des contingences propres à chaque salle de classe, aux valeurs et aux attitudes des acteurs sociaux en présence. La classe inclusive est fragile.

S'il est permis de conclure que le Manitoba fait des progrès remarquables vers l'inclusion, il demeure que celle-ci se veut, par définition, un processus toujours inachevé (UNESCO, 2005). Les transformations pédagogiques, tout autant que les changements dans les mentalités, nécessités par l'inclusion ne se font pas nécessairement en parallèle avec le changement des lois et des directives. Même si les conditions dites essentielles à l'inclusion sont en place, elles ne garantissent en rien que l'inclusion se réalisera effectivement dans le quotidien des écoles. Les pratiques inclusives s'inventent et se réinventent au gré des contingences propres à chaque salle de classe, aux valeurs et aux attitudes des acteurs sociaux en présence. La classe inclusive est fragile. Une attention particulière doit donc être prêtée non seulement à la mise en place des conditions qui favorisent le mouvement vers l'inclusion, mais aussi à la lutte contre les obstacles semés sur son parcours. Sans doute, l'élaboration d'un nouveau cadre conceptuel qui dirigerait l'attention vers les mesures visant à réduire les barrières physiques, psychologiques, culturelles et institutionnelles à l'inclusion s'avérerait un complément important au cadre conceptuel utilisé dans la présente analyse. Il va sans dire que de tels cadres conceptuels peuvent s'avérer d'une grande utilité non seulement pour approfondir la compréhension du mouvement vers l'inclusion à l'intérieur d'un territoire, mais aussi pour comparer et favoriser la collaboration entre les décideurs (OU les autorités compétentes OU les administrations...) en matière d'éducation.

Références bibliographiques

- AUCOIN, A. et GOGUEN, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe!
Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*
(p. 281-292). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- AUCOIN, A. et VIENNEAU, R. (2010). Inclusion scolaire et dé-normalisation :
Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de
l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86).
Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BÉLANGER, N. et DUCHESNE, H. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion
d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa :
Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BLAIS, J. (2005). Historique de l'éducation de l'enfance en difficulté au Manitoba.
Éducation Manitoba, 3(3), 4-5.
- CRAWFORD, C. (2005). *Scoping Inclusive Education for Canadian Students with
Intellectual and Other Disabilities*. Toronto : Roeher Institute.

- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Éditions Logiques.
- DUCHESNE, H. (1990). *L'intégration scolaire: un exemple manitobain*. Winnipeg: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- DUCHESNE, H. (1993). L'intégration scolaire au Manitoba français. Dans S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon et R. Salbreux (dir.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (p. 95-101). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUCHESNE, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.
- ÉDUCATION MANITOBA (1988). *L'intégration scolaire au Manitoba*. Winnipeg: Planification et Recherche, Éducation Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1989). *Éducation à l'enfance en difficulté: lignes directrices concernant les élèves qui ont des besoins spéciaux et qui fréquentent les écoles publiques*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1994). *Nouvelles directions: plan d'action pour le renouveau de l'éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1995). *Nouvelles directions (deuxième document): plan d'action pour le renouveau de l'éducation*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1996a). *La planification scolaire: un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1996b). *Pour l'intégration: manuel concernant la programmation individualisée au secondaire*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1996c). *Pour l'intégration: manuel concernant les cours modifiés au secondaire*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1997a). *Le succès à la portée de tous les apprenants: manuel concernant l'enseignement différentiel. Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1997b). *Méthodes de transmission des renseignements sur les progrès et le rendement des élèves*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

- ÉDUCATION MANITOBA (1998). *Étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté. Équité, capacité et collectivité*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1999a). *Plan éducatif personnalisé: guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1999b). *Lignes directrices relatives au soutien du processus de planification de la transition des élèves ayant des besoins spéciaux qui atteignent l'âge de 16 ans*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Santé Manitoba, Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (1999c). *Cercles de soins: un processus pour faciliter la gestion des cas dans un environnement multisystèmes*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Services à la famille Manitoba, Santé Manitoba, Justice Manitoba, Affaires du Nord Manitoba et Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2000). *Lignes directrices pour l'obtention du brevet d'enseignement à l'enfance en difficulté*. Winnipeg: Éducation et Formation professionnelle Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001a). *Cap sur l'inclusion – Relever les défis: gérer le comportement*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001b). *Cap sur l'inclusion: puiser à même les ressources cachées. Planification concernant les élèves marqués par les effets de l'alcool*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001c). *Suivi de l'étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté: Propositions en vue de l'établissement d'un cadre de politique, de responsabilisation et de financement*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2001d). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion: guide sur les services aux élèves*. Winnipeg: Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2002a). *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux*. Winnipeg: Enfants en santé Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2002b). *Lignes directrices concernant l'inscription à l'école d'élèves qui sont sous la tutelle des services de protection à l'enfance*. Winnipeg: Enfants en santé Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2004a). *Un travail collectif. Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*. Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

- ÉDUCATION MANITOBA (2004b). *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.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2005). *Lorsque les mots ne suffisent pas. Les signes précurseurs du risque: un système de détection précoce pour les conseillers scolaires.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006a). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba: normes concernant les services aux élèves.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006b). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion. Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006c). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba: un processus formel de règlement des différends.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2006d). *Une approche à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance. Prévenir la violence et le harcèlement.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2007). *Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba. Une approche globale et progressive.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2009a). *Guide des ressources destinées aux enseignants: soutien aux élèves sourds et malentendants.* Winnipeg: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2009b). *Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba.* Winnipeg: Éducation Manitoba.
- ÉDUCATION MANITOBA (2010). *Rapports sur les subventions par catégorie et sur la planification des écoles et des divisions scolaires. Lettre de Daryl Gervais adressée aux directeurs généraux, aux secrétaires-trésoriers et aux administrateurs des services aux élèves des divisions scolaires (avril 2010).* Winnipeg: Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation.
- FOUGEYROLLAS, P. (1998). Changements sociaux et leurs impacts sur la conceptualisation du processus de handicap. *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, 9(2-3), 7-13.
- HIGGINS, S. et BARRESI, J. (1979). *The changing forces of public policy.* *Exceptional Children*, 45(4), 270-277.

- LUPART, J. et TIMMONS, V. (dir.) (2001). A pan-canadian view of education for children with special needs (Special issue). *Exceptionality Education Canada*, 11(1 et 2).
- LUTFIYYA, Z. M. et VAN WALLEGHEM, J. (2001). Educational provisions for students with exceptional learning needs in Manitoba. *Exceptionality Education Canada*, 11(2 et 3), 79-98.
- MANITOBA TEACHERS' SOCIETY (1981). *Changing Realities: A Study of Education Finance in Manitoba*. Winnipeg : The Manitoba Teachers' Society.
- MANITOBA TEACHERS' SOCIETY (1986). *Handbook on Special Needs Students*. Winnipeg : The Manitoba Teachers' Society.
- NICHOLLS, G. (1984). *Favoriser une plus grande équité dans les écoles du Manitoba*. Winnipeg : Éducation Manitoba.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. New York, ONU.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- PEKARSKY, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- POIRIER, D., GOGUEN, L. et LESLIE, P. (1988). *Educational Rights of Exceptional Children in Canada*. Toronto : Carswell.
- SMITH, W. J. et FOSTER, W. F. (1996). *Des chances égales pour les élèves handicapés ou en difficulté*. Montréal : Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All Children*. Paris : UNESCO.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-285.