

MEMOIRE SOUMIS A LA COMMISSION D'ETUDE
SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET
SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

MEMOIRE

SOUHIS A LA COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION
PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

PRESENTE PAR
LE CENTRE DE READAPTATION LUCIE-BRINEAU

DECEMBRE 1960

P R O L O G U E

NÉ à Québec le 7 septembre 1654, François Charon est le fils d'un notable de Québec qui exercera la profession de marchand en Nouvelle-France. En cours d'étape, il verra à la mise sur pieds d'un établissement qui s'intéressera à l'épanouissement des exclus. Il décèdera en mer à bord de la flûte du roi le "Chameau" peu après le 9 juillet 1719.

A l'automne de 1687, il tomba gravement malade et décida de consacrer son avenir à l'édification d'un hospice car face à la mort, la vie lui était apparue dans une perspective nouvelle. Certains citoyens se joignirent à Charon pour la réalisation de son projet qui, solidement appuyé sur la fortune et l'honnêteté des associés, inspira confiance.

Le 31 août 1662, il obtient du conseil souverain l'autorisation de commencer des travaux. Dès le 17 octobre de la même année, Charon signe un premier contrat avec Jean Tessier dit Lavigne, pour que ce dernier lui fournisse la chaux, à 60 sous la barrique, la pierre de taille et coins nécessaires à la construction du bâtiment. Bientôt on vit s'élever, hors les murs de Ville-Marie, un bel édifice de pierre à trois étages au toit d'ardoise, mesurant 90 pieds de front sur 30 de profondeur, flanqué de deux ailes de 30 pieds chacune. Il contenait 24 chambres, outre les offices et il surpassait déjà tous les autres édifices. Le 1^{er} juin 1664, on accueille le premier nécessiteux, Pierre Chevalier, un handicapé âgé de 40 ans environ.

Muni des autorisations locales, Charon sollicita la sanction royale sans laquelle aucun établissement n'était viable en Nouvelle-France. Les lettres patentes signées de Louis XIV le 15 avril 1694 stipulent que cette maison était autorisée à recevoir les estropiés, les vieillards, les infirmes et autres nécessiteux pour apprendre des métiers et leur donner la meilleure éducation.

En conformité avec les lettres patentes particulières du 30 mai 1699, Charon fit plusieurs tentatives de créer quelques petites industries. Il avait installé trois métiers à l'Hôpital Général et lors de son dernier voyage en France il engagea les sieurs Darles et Souste ouvriers et fabricants de bas de soie et laine pour l'établissement d'une manufacture. Il fait une autre tentative, celle d'établir une brasserie. Cette opération lucrative devient bientôt source d'ennuis et même, occasionnellement, de désordres. Ayant perdu grains et bière faute de mouture appropriée, il décida de se construire un moulin sur le terrain de l'hospice.

Une école primaire s'installa dans l'établissement. Les maîtres d'école, si péniblement recrutés ici et là en France, une fois rendus en "Canada", ne persévéraient pas longtemps. Le tenace Charon entreprit en 1719 une autre tournée de recrutement en terre française. Il revenait avec six autres maîtres d'école lorsque la mort le surprit le dix-septième jour de la traversée.

En 1747, les successeurs de Charon suppliaient les gouvernants de les décharger de l'administration de ce vaste édifice. L'oeuvre hospitalière de François Charon avait duré 53 ans lorsqu'elle passa aux mains habiles de madame d'Youville.

On dit que Charon était un homme d'esprit, "capable de bien observer et de donner de bons mémoires". On note qu'il est dévoué, patient, tenace, administrateur chevronné, ambitieux et respectueux des gens qui nécessitent son intervention. Ce qui est remarquable dans l'oeuvre de Charon c'est qu'il ne s'est pas arrêté à loger et nourrir les personnes handicapées mais de leur donner des moyens pour leur permettre d'évoluer. Agir de la sorte, il y a près de 300 ans, c'était sûrement un homme d'avant-garde.

Un comité consultatif a été formé pour la préparation de ce mémoire sous la coordination de Jean Desjardins, animateur à la recherche et à la formation clinique:

- Yvon Bertrand, membre de l'Association des Usagers du Centre de réadaptation Lucie-Bruneau
- Jean-Pierre Bouchard, chef du service d'adaptation au travail
- Michel Bouchard, coordonnateur des unités à l'interne
- Gisèle Cossette, travailleur social
- Lucie Ménard, présidente de l'Association des Usagers du Centre de réadaptation Lucie-Bruneau
- Albert Routhier, éducateur de groupe

La rédaction et l'adaptation des textes ont été confiées à Jean-Pierre Bouchard.

Nous tenons à les remercier particulièrement pour l'excellent travail qu'ils ont produit. Il est le reflet de notre établissement.

CHAPITRE PREMIER

APERCU DU CENTRE DE READAPTATION LUCIE-BRUNEAU

En 1926, madame Lucie-Bruneau, épouse du docteur Théodule Bruneau, alors doyen de la faculté de médecine de l'Hôtel-Dieu de Montréal, fondait l'école des enfants infirmes au moment où son amie, madame Justine de Gaspé-Beaubien, fondait l'hôpital Sainte-Justine pour les enfants infirmes. Cet établissement scolaire, d'ailleurs, existe toujours sous l'appellation de l'école Victor-Doré. Elle organise des colonies de vacances comme le camp Le Grillon et la colonie Sainte-Jeanne D'Arc encore existante. Son oeuvre s'est aussi étendue aux épileptiques.

Dans un deuxième temps, elle pense à la formation professionnelle et on voit apparaître une école de cordonnerie, d'artisanat, de retissage. Des personnes éminentes sont dévouées à cette cause qui fait une place à l'handicapé dans la société. On comprend alors pourquoi l'Association catholique de l'Aide aux infirmes, devenue plus tard l'Aide aux infirmes, situe sa première résidence à Montréal, dans un quartier intégré. Après des pressions acharnées, la corporation obtient du premier ministre de l'époque un terrain sur lequel est aujourd'hui érigé notre établissement. L'inauguration officielle de la Maison Lucie-Bruneau eut lieu en 1970.

Avec l'avènement de la Loi sur les services de santé et les services sociaux, l'Aide aux infirmes se divise en deux corporations: la Fondation Lucie-Bruneau Inc. qui devient un complément essentiel à la Maison Lucie-Bruneau Inc. Cette dernière corporation administre les programmes de réadaptation, de ré-éducation, de transition ou d'hébergement.

Une ressource au service des adultes physiquement handicapés

- . SERVICES A L'INTERNE: 140 lits répartis dans 4 unités de vie, avec des programmes d'hébergement, de transition, de ré-éducation et de ré-adaptation.

- . SERVICES A L'EXTERNE: - centre de jour pour 25 personnes;
- 3 résidences de groupe avec des programmes distinctifs;
- 1 îlot avec des services circonvoisins
- 2 résidences autonomes

- . MAINTIEN A DOMICILE: - agents de référence aux organismes du milieu avec services de consultation;
- administration des allocations logements de la Société d'habitation du Québec pour la région métropolitaine.

- . REEDUCATION FONCTIONNELLE: - programme de récupération physique pour les accidentés du travail;
- programme de soutien pour les grands handicapés;
- programme de rééducation pour les amputés.

- . CENTRE DE TRAVAIL ADAPTE: - activités d'adaptation au travail;
- travaux industriels
- évaluation des capacités résiduelles.

. LABORATOIRE DE PROTHESES ET AUTRES APPAREILS ORTHOPEDIQUES:

- Etablissement conventionné par la R.A.M.Q.;
- vente, location et réparation de fauteuils roulants standards, motorisés ou adaptés;
- fabrication d'appareils pour autonomie dans les activités de la vie quotidienne;
- programme de positionnement.

. ACTIVITES CLINIQUES: programmes de recherche:

- réadaptation des fonctions cognitives et perceptives dans les cas de traumatismes crâniens;
- rééducation érotique des paraplégiques (en situation de couple);
- équitation thérapeutique: projet pilote
- projet CIGOGNE, qui développe un système de transfert pour les personnes en fauteuils roulants.

. SERVICE DE BENEVOLAT:

- assurer une aide supplémentaire et gratuite pour améliorer la qualité de vie des clients et du personnel;
- participer à la cueillette d'argent pour la Fondation Lucie-Bruneau;
- coordonner les services avec les organismes de promotion.

Le 1^{er} avril 1978, le Ministère des affaires sociales confiait à la Maison Lucie-Bruneau la gestion du pavillon Laurier, autrefois clinique de réadaptation de la Commission des accidents du travail, à Montréal.

Ainsi, une complémentarité de services s'ajoute à ceux de la Maison Lucie-Bruneau et une nouvelle ressource de réadaptation globale est créée et mise à la disposition des adultes handicapés physiques de l'est de Montréal et des régions de l'ouest québécois, dans le cadre de programmes relevant de la ré-éducation fonctionnelle, la réintégration sociale, le reclassement professionnel et l'appareillage.

2.1- LES CLIENTELES DU C.R.L.B.

L'expression "handicap physique" est en soi un générique recouvrant des conditions spécifiques distinctes et caractéristiques. Il convient donc de décrire brièvement les réalités diverses que recouvre ce terme dans notre établissement. Cela permettra, pensons-nous, de mieux suivre la suite des exposés contenus dans le présent mémoire.

Les facteurs à l'origine d'une déficience physique sont multiples et peuvent intervenir tout au long de la vie d'un individu. Certains facteurs agissent dès avant la naissance, au moment de l'accouchement, ou dans les premières années de la vie. On peut alors parler de déficiences soit congénitales, soit héréditaires et dont les conséquences, apparaissant très tôt dans la vie, influencent l'ensemble du développement de l'enfant. C'est le cas notamment pour les infirmes-moteurs-cérébraux, les myéloméningocèles, les cas de spina-bifida, et d'autres malformations congénitales.

Les facteurs héréditaires peuvent aussi se répercuter à un moment ou l'autre durant l'enfance. Pensons à la dystrophie musculaire, à l'Ataxie de Friedreich, ou d'autres formes de maladies dégénératives. Dans ces cas, le sujet aura pu connaître un développement normal durant les 6, 8, 10, ou 12 premières années de l'enfance.

Chez les adultes, d'autres distinctions s'imposent quant à l'origine des déficiences étant donné la nature même des conséquences qu'elles peuvent avoir sur le mode de fonctionnement global de l'individu.

Des maladies du système ou des traumatismes peuvent ainsi provoquer des déficiences plus ou moins sérieuses. Ainsi, la sclérose en plaques survient généralement entre l'âge de 20 et 40 ans et peut engendrer divers problèmes fonctionnels.

Les blessures médullaires consécutives à des chutes et des accidents engendrent des paralysies partielles ou complètes d'un ou de plusieurs membres.

Il faut enfin mettre en une catégorie à part les traumatismes crâniens et les accidents cérébraux vasculaires qui peuvent en certains cas hypothéquer le fonctionnement de l'individu non seulement au plan physique mais aussi au plan psychologique et affectif.

Dans le tableau I, nous présentons la distribution d'une partie de la clientèle de notre établissement en fonction de l'origine des déficiences qui les affectent. Les 137 sujets retenus (1) de ce tableau sont répartis selon trois groupes d'âge, et quatre types d'origine de leur déficience à savoir: 1) les déficiences congénitales et/ou périnatales; 2) les déficiences héréditaires acquises entre 0-16 ans; 3) les déficiences acquises par traumatismes ou autrement à l'âge adulte; et 4) les déficiences résultant de traumatismes crâniens ou d'accidents cérébraux vasculaires.

La moyenne d'âge de ces 137 sujets est de 28.7 ans, avec des moyennes respectives de 21.6 chez 25 ans et moins, de 30.5 pour les 26-35 ans, et de 42.25 pour les 36-45 ans.

(1) Ces sujets, de 45 ans ou moins étaient inscrits dans l'une ou l'autre des structures d'accueil internes en mai 1980.

TABLEAU 1

DISTRIBUTION DE LA CLIENTELE SELON L'AGE ET L'ORIGINE DE LA DEFICIENCE
(POURCENTAGES HORIZONTALS)

71

| GROUPE D'AGE | ORIGINE DE LA DEFICIENCE | | | | TOTAL |
|---------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--------------------|---------------------------|-------|
| | Congénitale périnatale | Héréditaire - acquise/enfance | Acquise/ adulte | Traumatisé crânien ACV | |
| 25 ans et moins (âge moyen: 21.6 ans) | 22 | 15 | 14 | 3 | 54 |
| % | 40.7 | 27.8 | 25.9 | 5.6 | 100% |
| 26-35 ans (âge moyen: 30.5 ans) | 29 | 6 | 15 | 9 | 59 |
| % | 49.2 | 10.2 | 25.4 | 15.3 | 100% |
| 36-45 ans âge moyen: 40.25 | 10 | 2 | 8 | 4 | 24 |
| % | 41.7 | 8.3 | 33.3 | 16.7 | 100% |
| TOTAL | | | | | |
| % | 61 | 23 | 37 | 16 | 137 |
| âge moyen: 28.5 | 44.5 | 16.8 | 27.0 | 11.7 | 100% |

Ce tableau permet de dégager certaines hypothèses quant à la diversité des besoins éducatifs de notre clientèle. Il va de soi que ces besoins sont différents chez le jeune adulte de 20 ans qui en raison d'une déficience congénitale n'a pu compléter ces études secondaires de ceux de l'ex-plombier qui se retrouve à 30 ans en fauteuil-roulant à la suite d'un accident de la route par exemple.

On remarque d'abord que pour 84 sujets (61%), l'apparition de la déficience eut lieu avant l'âge adulte. Cette donnée suggère que, au plan scolaire, ceux-ci ont pu connaître un vécu s'écartant plus ou moins du vécu scolaire d'un enfant normal.

De ce sous-groupe, 72 ou 53% de l'ensemble de l'échantillon sont d'un âge égal ou inférieur à 35 ans, et donc possiblement aptes à poursuivre leur scolarisation en fonction d'objectifs d'intégration sociale et économique.

Des 37 sujets ayant une déficience acquise à l'âge adulte 29 sont moins de 35 ans; ils représentent 21% de l'ensemble de l'échantillon.

Les sujets ayant subi un traumatisme crânien ou un accident cérébro-vasculaire (A.C.V.) comptent pour 12% de l'ensemble et leur moyenne d'âge est un peu plus élevée que celle de l'ensemble soit 31.8 années par rapport à 28.7 ans.

Les données d'ensemble de ce tableau nous font voir une population d'adultes relativement jeune et pour laquelle des services éducatifs pourraient en théorie apporter une contribution significative à leur développement personnel et social et faciliter

leur intégration socio-économique. Nous verrons dans un chapitre subséquent la situation scolaire actuelle de ces adultes.

Pour l'instant nous nous limiterons à esquisser à grands traits en quels termes se posent les besoins de clientèle auxquels devraient répondre les services d'éducation des adultes.

2.2- BESOINS ET CLIENTELES

En fait, quatre grands thèmes sont retenus comme étant des programmes pouvant rencontrer les besoins de notre clientèle, au niveau éducationnel soit: des besoins de réorientation, de rattrapage, de culture personnelle ainsi que de formation professionnelle.

- BESOINS DE REORIENTATION

Un grand nombre de personnes composant notre clientèle sont devenues handicapées suite à un traumatisme dû à un accident ou à une maladie soudaine, à l'âge adulte. Ces gens pour la plupart étaient soit aux études, soit sur le marché du travail. Son état physique étant diminué, il arrive souvent qu'un individu doive faire face à une remise en question quant à son travail ou ses études et faire appel à un orienteur afin de se trouver un programme d'études qui peut l'amener sur le marché du travail. Mais pour y parvenir, il doit recommencer au complet une formation, la première n'étant plus toujours pertinente à cause de son handicap. Cette situation se vit surtout à un niveau collégial ou universitaire et cela ne cause en général aucun problème d'inscription et d'acceptation, le niveau intellectuel de l'individu étant normal et son vécu

antérieur se situant dans la normalité. Par contre, au niveau de l'accessibilité dans certains cégeps surtout, des problèmes de barrières architecturales existent. Il y a aussi les jeunes adultes qui n'avaient pas encore complété leur secondaire avant que leur état physique ne soit atteint et qui veulent le terminer pour accéder à un niveau d'études supérieures. Les écoles secondaires sont réticentes à recevoir ces jeunes à plein temps dans leurs structures, prétextant l'inaccessibilité, l'adaptation difficile des jeunes et la perturbation que cela pourrait créer dans le groupe. On aurait plutôt tendance à les orienter vers des cours à temps partiel le soir, ce qui ralentit leur rythme de formation, où à les référer aux écoles spéciales avec d'autres handicapés physiques, créant ainsi des ghettos pour jeunes handicapés physiques.

- BESOINS DE FORMATION DE BASE (RATTRAPAGE)

Une autre partie de notre clientèle est composée de jeunes adultes handicapés physiques dont le handicap est congénital, pour la plupart, et qui, pour différentes raisons, n'ont reçu aucune formation de base ou en ont reçu une inadéquate. Ces jeunes adultes sont demeurés dans leur famille et ont été retirés du réseau de l'éducation en bas âge pour des raisons mal identifiées et, par surprotection de la famille, n'y sont jamais retournés ou encore ont été placés dans des écoles spéciales, la plupart avec des déficients mentaux où ils ont passé dix à douze ans de leur vie, réussissant à atteindre un niveau secondaire qui équivaut dans le réseau normal à moins de quatre années de scolarité de niveau primaire. L'autre partie de cette clientèle se compose de jeunes adultes, qui, à bas âge, ont été mal classés dans le réseau des Affaires sociales et institutionnalisés avec une clientèle ayant un potentiel moindre que le leur et, de ce fait, ils n'ont eu droit à aucune scolarisation véritable. La dernière partie

de cette clientèle est celle des jeunes adultes handicapés physiques qui, à bas âge, ont fréquenté divers milieux hospitaliers pour la plupart à long terme. Dans cette dernière situation, les traitements ont été considérés primordiaux et l'individu n'a pas eu le temps requis pour compléter une scolarisation adéquate.

Le résultat de la description des besoins de notre clientèle à ce niveau fait que plusieurs d'entre-eux, conséquemment à leur vécu antérieur, sont analphabètes. Nous considérons les individus scolarisés au-dessous d'une quatrième année de niveau primaire comme étant analphabètes. L'un des premiers objectifs en réadaptation est de satisfaire prioritairement les besoins primaires (A.V.Q.) (2). Nous considérons parallèlement ce besoin de scolarisation de base comme une priorité que l'on doit, au même titre que les activités de la vie quotidienne, définir comme étant un besoin primaire.

- BESOINS DE CULTURE PERSONNELLE

Plusieurs individus se classant parmi la clientèle décrite plus haut auront vite atteint un plateau maximal de scolarisation à cause de leur âge, de leur maladie progressive ou de l'intérêt intellectuel non développé. L'alphabétisation demeurant un premier objectif pour cette clientèle, il faudra aussi compléter la formation par des cours de développement personnel et de culture populaire. Nous croyons qu'à l'intérieur de ce genre de

(2) Activités de la vie quotidienne

formation, l'individu pourra recevoir les rudiments de base requis pour aller vivre en société éventuellement ou tout simplement cela lui permettra de croître dans son cheminement personnel et améliorera ainsi sa qualité de vie.

- BESOINS DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

D'autres individus composant notre clientèle sont handicapés physiques suite à un accident ou une maladie soudaine, mais leurs besoins sont plus techniques, en ce sens qu'ils se trouvaient déjà sur le marché du travail. Il existe des professions qui seraient accessibles à des personnes handicapées, mais les critères d'admission aux programmes de formation leur en limitent souvent l'accès.

En guise de conclusion, nous pouvons donc affirmer que la clientèle que nous desservons reflète les mêmes besoins que tout citoyen dans notre société. Par conséquent, l'accessibilité aux services éducatifs existants doit être rendue obligatoire à tous les niveaux afin d'éliminer tout risque de ségrégation envers les personnes handicapées.

CHAPITRE TROISIEME

EXPOSE DES PROBLEMATIQUES

3.1- L'ETAT ACTUEL DES SERVICES ET DES RESSOURCES

S'il convient de décrire l'Etat actuel des ressources et services d'éducation offerts à la clientèle qui nous occupe, nous sommes conscients du danger qu'il y a à verser rapidement vers des lieux communs connus de tous. Aussi avons-nous préféré dégager certains aspects qui ajoutent à la compréhension des failles actuelles du système et limitent d'autant les possibilités réelles de bénéficier de services théoriquement voulus accessibles à tous.

Au nombre de ces lieux communs, on pourrait s'attarder à développer ceux que le Conseil Supérieur de l'Education dégageait, il y a bientôt quatre ans, au chapitre des barrières "architecturales, financières et sociales et de communications" faisant en sorte que "des personnes qui, à cause de handicaps physiques ou sensoriels risquent fort d'être tenues en marge de la société et de se voir privées des services que celles-ci s'est données pour répondre à ses besoins". (3)

Doit-on vraiment insister pour rappeler que:

- *"Il arrive fréquemment que la personne handicapée doive entrer dans l'école par la rampe de livraison de marchandises, lorsqu'il y en a une, et passer d'un étage à l'autre au moyen du monte-charge".*

(3) *Recommandation du C.S.E. au Ministère de l'Education- L'Accessibilité de l'Education aux handicapés physiques et sensoriels Fév. 1977.*

Doit-on vraiment insister pour rappeler que: (suite)

- "Lorsque l'adulte handicapé "devient éligible au régime d'aide financière du MEQ, il cesse de recevoir l'assistance dont il bénéficia jusque là, particulièrement en ce qui concerne certains services spéciaux de santé".
- "Les milieux d'enseignement reflètent bien la réalité de nos milieux de travail ou de loisir où on ignore tout ou à peu près de la personne physiquement handicapée".
- "Quand un handicapé adulte désire parfaire sa formation, on a plutôt tendance à le diriger vers un centre de réadaptation (sous l'égide du M.A.S.) plutôt que vers un établissement d'enseignement".

Ces constatations n'ont rien perdu de leur pertinence, si l'on songe à l'aveu même d'un directeur de S.E.A. qui en octobre 1979, écrivait: "Les services d'éducation des adultes sont pour la plupart inaccessibles ou inexistant, lorsqu'il s'agit de répondre aux attentes des handicapés physiques" allant même jusqu'à affirmer: "On pourrait continuer à souhaiter que tous soient également sensibles aux problèmes des handicapés, que chacun soit préoccupé de leur faciliter l'accès aux divers services en place: l'expérience nous ramène à l'évidence que c'est peine perdue". (4)

(4) C.E.C.M.- Implantation du centre de services pour adultes physiquement handicapés- (Centre Chapagnat) par Georges Picard, Directeur adjoint- services de l'éducation des adultes. Octobre 1979

Comment ne pas voir dans de telles déclarations, outre l'accès plus que limité qui s'ouvre à la clientèle d'adultes handicapés à des services d'éducation, soit un aveu partiel d'impuissance, soit un manque de convictions, soit un geste de démission, mais en tous les cas l'indication de l'importance de la tâche à accomplir pour que le droit à l'éducation se concrétise un jour dans les faits pour ce qui est des personnes handicapées.

Si donc, et bien peu pourrait le nier, l'accès à l'éducation constitue, pour les adultes handicapés, une véritable course à obstacles (obstacle étant le sens premier du mot "handicap"), il ne faudrait pas se méprendre sur la nature même, ou plutôt sur l'origine de ces obstacles.

La réforme de l'éducation entreprise dans les années 60 avait pour l'un de ses objectifs majeurs d'assurer une démocratisation des réseaux et des structures d'éducation. Le bilan que l'on peut en faire, 20 ans après, en regard de cet objectif, apparaît plutôt mince aux yeux même de ceux qui vivent la réforme lorsqu'ils évaluent les progrès accomplis dans le sens d'une plus grande égalité des chances pour tous. Parmi ceux-là, le gouvernement reconnaît, le premier, les ratés nombreuses et criantes du système à l'égard des clientèles que l'on appelle "défavorisées", sans toutefois creuser dans les causes à l'origine de leur situation propre.

Ainsi, dans sa Politique de développement culturel, le gouvernement avoue, sans y insister, que "les inégalités entre les groupes de Québécois, les culs-de sac dans les cheminements scolaires ne sont pas disparus par la simple application des mesures d'ordre général". (5)

(5) Gouvernement du Québec- La politique québécoise de développement culturel- p. 438

Quant on sait que ce n'est que "depuis 1976, des commissions scolaires ont graduellement pris en charge la scolarisation de quelques 7500 enfants reçus dans les centres d'accueil du Ministère des affaires sociales" (6), on soupçonne les raisons qui amènent le gouvernement à constater que "on a pas réussi pour autant depuis les quinze dernières années, à définir une véritable politique d'éducation pour les enfants handicapés; les dispositions ponctuelles adoptées le furent suivant des approches imprécises. Isolées du développement du reste du système scolaire, il est arrivé que ces mesures s'avèrent contradictoires dans leurs applications, à un même milieu". (7)

Point n'est besoin d'insister davantage pour mesurer la distance qui sépare les personnes handicapées, enfants et adultes, dans la course à l'égalité des chances, dans le seul secteur de l'éducation, ce dernier, n'étant d'autre part qu'un tremplin, qu'une étape vers un point d'arrivée que d'autres groupes de la société n'ont même pas pu atteindre à travers une réforme que l'on voulait, ou que l'on disait leur être destinée.

(6) Gouvernement du Québec- L'école québécoise, p. 61

(7) Gouvernement du Québec- La politique québécoise de développement culturel- p. 439

3.2- LES ENFANTS, L'ECOLE, LES INADAPTES, LES NORMAUX, LES POLITIQUES

Si nous nous trouvons dans une situation à faire du rattrapage et du recyclage avec des adultes c'est en raison de l'existence de lacunes antérieures. Ce qui est clair, c'est que ces adultes n'ont pas reçu, pour toutes sortes de raisons, la formation régulière. Pour éviter que cette situation n'entre dans la loi du mouvement perpétuel, une solution: la scolarisation des enfants handicapés physiques avec les mêmes objectifs que ceux des enfants dits "normaux". De cette façon nous éviterons que la génération actuelle d'enfants handicapés physiques deviennent un jour une clientèle de la Formation des Adultes ayant besoin de longs rattrapages et de recyclage. La solution exige donc qu'en plus de l'accessibilité à l'école pour ces enfants, qu'ils soient intégrés dans des programmes réguliers.

Ce que l'on veut dire, c'est qu'un enfant qui reçoit un diplôme de secondaire V, reçoive vraiment un diplôme de secondaire V et non pas une attestation de fréquentation scolaire.

Actuellement, il existe dans des commissions scolaires des écoles spéciales pour enfants handicapés physiques. Dans ces écoles, on a des classes de 1^{re} année à X^e année. Les liens communs entre ces écoles et les écoles régulières sont: les niveaux de passage d'une année à l'autre ainsi que l'alphabétisation de base.

En fait, ces enfants qui sortent de ces écoles deviennent d'excellents spécialistes de la construction en "bâtons de popsicle" ou spécialistes du macramé. Est-ce

que ces enfants à cause de leur handicap physique sont plus aptes à l'apprentissage de ces "matières" ou parce que l'on juge qu'ils sont également inaptes à apprendre des matières académiques. Une lueur d'espoir apparaît à l'horizon: la publication par le Ministère de l'Éducation de "L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, énoncé Politique et Plan d'Action".

3.3 LE LIVRE ORANGE

Si l'on feuillette le chapitre traitant des finalités de l'éducation, nous ne pouvons que nous réjouir et même respirer librement. Enfin on parle et on énonce que l'école vise à développer la personne dans son entièté; enfin on vise à l'accessibilité à l'enseignement à tous les enfants. On y traite de valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, socio-culturelles, normales et spirituelles.

Enfinement, pourquoi pour des éducateurs on perçoit que l'enfant possède un processus de développement alors que pour l'enfant handicapé physique on ne fait pas mention qu'ils visent des mêmes besoins, un même développement. Socialiser, expérimenter, vivre des réussites et des échecs est le lot de tout être humain...

Ce chapitre du livre orange nous laisse perplexe. Beaucoup de principes valables en soi, mais non normalisant et peu de moyens concrets. Où est l'obligation des parents à faire instruire leur enfant handicapé physique. Où sont les programmes favorisant le développement de la personne pour l'enfant handicapé.

Si on parle du respect de l'enfant, on doit aussi lui donner les moyens de se réaliser en tant qu'individu, lui fournir une accessibilité aux services réguliers et, ce n'est qu'après expérimentation, qu'après évaluation dans le milieu, que la société, via son mandataire de l'éducation, pourra alors retirer l'enfant du milieu régulier pour le situer dans un milieu spécialisé afin de lui fournir ce dont il a besoin. Tout en étant conscient qu'on lui bloque l'accès à des stimulations et des acquis normaux, cause de sérieux préjudices à ces futurs citoyens. Il serait plus normalisant d'intégrer ces enfants à des classes régulières et de là, réorienter vers des structures spécialisées ceux qui ne s'y adaptent vraiment pas. Cette orientation doit être fondée et basée sur des évaluations objectives et précises. De cette façon, on évite les fausses interprétations, des préjugés et des actions à portée souvent irréversibles. De plus, on connaît dans cette forme d'intégration les motifs réels pour l'utilisation de structures spécialisées.

Autre point qui nous semble bizarre, ce chapitre ne rappelle pas les mêmes finalités et buts que pour l'enfance dite "normale". Pourquoi parle-t-on de services spécialisés de façon dominante? Est-ce que le fait qu'un enfant qui perd l'usage de membres perd en même temps ses capacités intellectuelles? Est-ce que l'enfant qui se déplace en fauteuil-roulant ne peut comprendre, apprendre, intégrer et vivre comme les autres? Est-ce que l'enfant qui a des problèmes de communication est différent du néo-canadien qu'on intègre dans des classes régulières? Est-ce que l'enseignant doit utiliser une pédagogie différente face à des fauteuils-roulants?

Bien sûr, des structures architecturales peuvent devenir des obstacles, mais non-insurmontables avec un peu d'imagination. Bien sûr que la perte de fonction motrice

peut exiger une compensation technique très minime en soi: dactylo, gadgets électroniques de communication, etc...

Pourquoi certaines commissions scolaires trouvent-elles naturel de former des "ghettos d'handicapés" alors que d'autres réalisent que cela peut devenir une expérience humaine enrichissante que d'intégrer au régulier leur population handicapée physique et ce, autant pour les enseignants que pour les enfants "normaux" et "handicapés"?

Au plan des objectifs premiers de l'éducation scolaire on propose que l'école permette aux enfants et adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen.

Le livre orange énonce également que l'école, que les commissions scolaires doivent, en tenant compte de ses composantes, son personnel, ses élèves, etc. réaliser la mise en oeuvre de mécanismes et processus permettant d'atteindre ses objectifs en planifiant, réalisant et évaluant les étapes du projet éducatif.

Cependant, au chapitre V, "l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", on parle d'absence d'une politique claire, d'un système d'enseignement parallèle (art. 5.2). A ce chapitre on réalise les lacunes d'organisation des services pédagogiques, de financement inadéquat, etc...

A l'article 5.4.1 à 5.4.21 on traite du droit à l'éducation, de l'accessibilité à l'école publique, de l'accessibilité à une éducation de qualité. Dans ces mêmes pages on énumère des étapes: prévention de l'inadaptation, dépistage, évaluation, choses qui nous apparaissent bizarres. Il est difficile de prévenir le handicap lorsqu'il existe; le dépistage est inutile car le handicap est connu; l'évaluation nous semble donc plus une mesure sélective. Pourquoi ne pas faire confiance à l'être humain? Pourquoi penser à services spécialisés et structurés avant de voir le fonctionnement de ces enfants. Nous croyons que la formule entonnoir actuelle est fausse. Cette formule qui consiste à orienter directement les enfants handicapés physiques vers des secteurs spécialisés.

3.4 CLIENTELE ADULTE

La clientèle adulte actuelle nécessite une scolarisation et une formation soit de rattrapage, soit de recyclage. Cette clientèle adulte présente ces besoins en raison des lacunes présentées par le système scolaire à recevoir et à fournir des services éducatifs et scolaires dans les années passées. Différents facteurs ont contribué à favoriser la non-scolarisation de ces adultes actuels. Certains de ces facteurs sont: barrières architecturales, absences reliées aux hospitalisations, absences de mécanismes d'évaluation, ignorance ou non-sensibilisation aux problèmes des personnes handicapées, crainte de perturber le milieu, etc... En fait, l'Ecole Québécoise n'a que endossé et poursuivi l'évolution qui s'est faite dans notre société à partir du rejet à la prise de conscience d'un rôle à jouer, en passant par l'indifférence en regard des personnes étiquetées, marginales ou inadaptées.

Par constatation, nous nous retrouvons aujourd'hui avec une population qui est en partie analphabète, en partie avec un niveau très inférieur de scolarisation en rapport avec la population dite "normale". Depuis quelques années notre société a pris conscience de l'existence des personnes handicapées. La population en est consciente de plus en plus, des rapports ont été présentés, des lois sont sanctionnées, (8) et le mandataire de l'éducation au Québec c'est-à-dire, le Ministère de l'Éducation du Québec démontre une volonté.

A leurs "corps défendants", les personnes handicapées auraient facilement raison de dire que la politique de l'éducation s'est traduite jusqu'à présent, et en dépit des plus beaux énoncés "politiques" hautement clamés, par de pures politiques de l'exception. Sans doute, d'aucuns verraient là les signes de la cohérence d'un système à l'endroit de ceux qu'il classait au départ au rang des clientèles d'"exceptionnel"... Si telle devrait être la conclusion d'une évaluation de la situation, une reformulation plus claire s'imposerait du principe de l'égalité des chances pour tous.

Nous ne dirons pas qu'il ne s'est rien fait en éducation pour les clientèles handicapées depuis la création du Ministère de l'Éducation. Un tel propos serait injuste, tant il y eu de rapports, de comités, d'initiatives, de projets-pilotes, d'approches, et d'expérimentations par diverses instances, à l'égard de divers groupes d'âge de cette catégorie de citoyens. Il faut cependant voir que les investissements en ressources tant humaines que financières dans ce secteur de

(8) Cf: Loi 9.: Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées qui a de plus modifié d'autres lois.

l'éducation n'ont pas fait l'objet d'une planification ni de contrôle en regard de finalités et d'objectifs clairement définis. Ainsi, bien qu'il se fasse de l'éducation auprès des clientèles handicapées, tant d'âge scolaire, que d'âge adulte, il est encore difficile de reconnaître clairement comment elle se rattache, dans ses visées ultimes, à celles que poursuit le système d'éducation que le Québec tente de se donner depuis la réforme entreprise dans les années '60.

Dans ce contexte, ce serait prendre une option à très courte vue que de tenter de modifier ou d'adapter les structures et services d'éducation aux adultes handicapées, en faisant abstraction des services dont ils peuvent profiter durant leurs années de scolarité obligatoire. Car, s'il est une lacune de taille portant un préjudice parfois déterminant aux possibilités de promotion sociale et économique de l'adulte handicapé, et donc à ses objectifs d'intégration sociale et professionnelle, c'est bien celle de la discontinuité des ressources et des structures, empêchant souvent une transition souple et harmonieuse entre des systèmes qui devraient normalement permettre de soutenir le processus de développement de l'individu.

Dans ce sens, on peut se demander si la poursuite d'une démocratisation de l'enseignement au niveau de l'éducation des adultes ne trouve pas une pierre d'achoppement à partir du moment où, chez certaines clientèles, le rattrapage est de si longue portée qu'il devient presque illusoire de penser qu'il puisse donner les résultats voulus. Parler d'égalité des chances reflète plus des nobles ambitions,

des vues de l'esprit, qu'une vision éclairée des contraintes et contingences auxquelles sont soumises les clientèles que notre appareil social laisse pour compte actuellement. Que le système offre par exemple la possibilité aux analphabètes d'acquérir une formation de base est sans doute une réponse adaptée à des besoins réels; on ne peut d'autre part manquer de s'interroger sur les causes ou des facteurs à l'origine de l'existence de tels besoins. On ne peut non plus ne pas se demander si, ce processus d'alphabétisation amorcé à l'âge adulte peut vraiment amener l'individu à un niveau de développement et de formation égal à celui qu'il aurait atteint s'il avait cheminé normalement dans un processus régulier de scolarisation.

En un mot, peut-on penser que le jeune adulte de 20 ans à qui l'on apprend les rudiments de la lecture et de l'écriture peut avoir avec optimisme compter accéder à un statut de professionnel au même titre que celui qui au même âge entreprend ses études universitaires? A moins de pouvoir répondre dans l'affirmative à une telle question, viser une démocratisation de l'enseignement ne peut signifier qu'une égalité de chances tronquées à la base.

Si un tel questionnement peut apparaître déborder des visées du système de la formation des adultes, il ne s'inscrit pas moins en partie dans l'ordre des réalités et des problèmes qui confrontent certains adultes handicapés, tout comme d'autres adultes, tenus défavorisés.

Aussi, tout en voulant sans réserve souscrire à la définition proposée en 1976 par l'U.N.E.S.C.O. de l'expression "éducation des adultes", la plus modeste circonspection nous oblige à entraver certaines limites dans la réalisation des

objectifs entretenus au plan des énoncés politiques. Il faut en effet voir qu'en pratique l'application de ces énoncés donne lieu à des écarts qui nous ramènent rapidement au monde de la réalité. Une réalité qui d'ailleurs n'est pas dépouillée, et loin de là, d'un bon nombre d'incohérences de contradictions, d'accès limités quand ce ne sont pas des voies sans issues.

Bien qu'il soit difficile pour nous de tracer un bilan exhaustif des programmes, services et actions promus par les services d'éducation aux adultes à travers, la province, un tableau sommaire de la situation nous permet néanmoins d'en dégager les principales orientations, les points forts et les lacunes.

3.5 LE QUOTIDIEN DE L'ÉDUCATION DES ADULTES HANDICAPÉS

S'il est assez évident que le système québécois actuel d'éducation n'a pas su jusqu'à présent faire une place réelle aux besoins éducatifs des personnes handicapées, aussi bien enfants qu'adultes, nous croyons opportun d'illustrer brièvement comment cette constatation se traduit dans le quotidien de ces personnes. Dans le tableau qui suit, nous nous bornerons aux expériences-types de clientèles adultes, bien que souvent ces mêmes expériences sont, en partie tout au moins, tributaires d'un passé scolaire et éducatif vécu durant l'enfance et l'adolescence.

Mais avant de présenter par des exemples concrets ce "quotidien" de l'éducation des adultes handicapés, une parenthèse s'impose avec force, afin d'éclairer ce vécu. La réforme de l'enseignement depuis le Rapport Parent avait pris pour objectif premier la démocratisation d'un système qui devrait établir l'égalité des chances

pour tous face à l'éducation. Après 20 ans, on constate que, dans les faits, cette réforme s'est réalisée, en ce qui concerne les personnes handicapées, par une ouverture plus ou moins large, de voies et de structures parallèles aux voies tracées pour l'ensemble des citoyens. Ainsi donc, en bref, tout semble indiquer que bien que le système éducatif, ait voulu se rendre accessible et utilisable, aux personnes handicapées, le plus souvent, cet accès se fait dans un cadre de "marginalité".

Des exemples:

1. Plusieurs services d'éducation des adultes des commissions scolaires ont mis diverses ressources à la disposition des organismes bénévoles, (associations, groupements, clubs de tous genres) afin d'offrir à leurs membres des programmes éducatifs soit de type "scolarisation de base et alphabétisation", soit "culture générale et formation socio-culturelle".

Le plus souvent ces programmes qui se veulent adaptés aux besoins de clientèle spécifiques se déroulent en vase clos, parfois dans les locaux des organismes auxquels ils s'adressent. En certains cas, les organismes doivent eux-mêmes assumer le transport des membres inscrits à ces cours ou activités.

Les ressources humaines et financières des commissions scolaires pour la mise en place de tels services éducatifs, sont limitées. Souvent, en pratique, les demandes faites par des organismes risquent de demeurer sans réponse, faute de ressources. C'est donc parfois, la politique des soldes des grands magasins qui prévaut: "Premiers arrivés, premiers servis...".

Les normes budgétaires exigent des C.S. qu'un nombre minimum de personnes intéressées à un cours donné soit réuni pour pouvoir le dispenser.

Dans ce contexte, on comprend que l'accès à de tels services éducatifs est sujet à plus d'un conditionnel; qu'il variera selon le temps, la région, l'évidence des besoins éducatifs, la densité locale de la population, la disponibilité des ressources humaines et financières, et quoi encore...?

2. De façon générale, les adultes handicapés ont plus facilement accès aux cours de formation populaire et socio-culturelle, qu'aux cours de formation générale et professionnelle dans le cadre des services offerts aux adultes par les commissions scolaires.

Bien que ce fait puisse en partie se justifier sur la base des demandes d'inscription reçues, on doit se demander si de tels cours sont ceux qui répondent avec pertinence aux besoins premiers de cette clientèle souvent peu ou pas scolarisée.

De plus, ces cours ne présentent pas de valeur monétaire réelle pour ceux qui cherchent une intégration et une promotion au plan social et professionnel.

Si ces activités permettent à plusieurs d'expérimenter, de s'informer et de socialiser, il n'en demeure pas moins que les mêmes apports pourraient être trouvés dans le cadre de cours de formation générale et professionnelle.

3. *Devant la difficulté de donner, via les services et ressources existants dans le milieu, réponses aux demandes légitimes des adultes handicapés, on a tendance généralement à développer des structures parallèles de services. Ainsi la C.E.C.M. a implanté en 1979 un centre pour adultes handicapés physiques pour le territoire dont elle s'occupe. (9)*

Une telle approche comporte néanmoins des conséquences pour le moins discutables. Car, même si l'on prétend offrir de cette façon des services mieux adaptés aux besoins d'une clientèle particulière, il serait illusoire de penser pouvoir trouver dans un tel centre une gamme complète de ressources éducatives et de programmes suffisamment diversifiés pour convenir à des besoins eux-mêmes divers en nature, et souvent particuliers à chaque adulte.

Si donc l'implantation d'une ressource de ce genre peut se justifier en partie dans la mesure où il est nécessaire de combler des lacunes des autres ressources ou leur simple inexistence, il est évident qu'on ne saurait y avoir là LA REPONSE A L'ENSEMBLE DES BESOINS.

- (9) *On lira avec profit le document de présentation de la vocation de ce nouveau centre. (Cf. C.E.C.M. Service de l'Education aux adultes, "Implantation du Centre de services pour adultes physiquement handicapés (Centre Champagnat) par Georges Ricard, octobre 1979).*

D'autre part, cette approche porte en elle-même certains risques, le premier étant la marginalisation d'une clientèle stigmatisée par ses handicaps. Elle peut de plus conduire certaines ressources du milieu à se décharger de leur responsabilité de répondre à des demandes qu'elles devraient normalement assumer. En somme, cette approche contredit dans son application même les objectifs sur lesquels on tente de la justifier. Cela est d'autant plus curieux dans un contexte d'éducation dans la mesure où le médium utilisé véhicule comme message second, soit que une clientèle est non-intégrable aux structures régulières, soit que ces structures n'ont plus à tenter des formules permettant son intégration.

Dans la pratique, on peut déjà prévoir que si par exemple un centre comme le centre Champagnat en arrive à assurer une formation générale à la clientèle, cette clientèle retrouvera gros-Jean-comme devant au moment où une formation professionnelle lui serait nécessaire.

Plus encore, cette approche se donne pour prémisse qu'elle peut le mieux favoriser l'intégration sociale et professionnelle d'un type spécifique de clientèle. Or il n'est pas prouvé que l'intégration doive toujours et nécessairement n'être qu'un objectif terminal, un résultat, le terme d'un processus. Si le proverbe veut que ce soit "en forgeant qu'on devient forgeron", pourquoi ne pourrait-on pas penser, que c'est en étant intégré que l'individu s'intègre...

4. *L'intégration d'un adulte handicapé dans un cadre régulier d'éducation semble souvent se poser comme un cas d'espèce. Les structures actuelles n'ont prévu de concret pour favoriser ou même permettre une telle intégration.*

L'étudiant adulte qui fait une demande d'inscription peut avoir rapidement le sentiment qu'au lieu d'user de son droit à l'éducation, il doit demander un privilège, compte tenu du fait que les structures peuvent difficilement s'adapter à sa situation particulière.

Parfois, il devra avoir l'autorisation exceptionnelle d'utiliser l'ascenseur réservé au personnel (ou à la marchandise). Ses problèmes de mobilité posent le problème de la responsabilité civile de l'établissement à cause de risques d'accidents qu'il pourrait subir.

On doit mobiliser les services d'un concierge pour ouvrir les portes de services qu'il peut seulement utiliser, l'entrée principale n'étant pas accessible.

Les programmes académiques ou le matériel pédagogique ne sont pas adéquats ou se prêtent mal aux modes d'apprentissages qu'il peut maîtriser. Les professeurs doivent donc parfois investir une somme additionnelle d'heures de travail à la préparation de leurs cours. Ces heures n'étant pas prévues à la convention de travail, certains peuvent y voir un allourdissement indû de leur tâche de travail, et s'y opposer. A la limite, la direction de l'école pourra

préférer fermer ses portes à une demande de services afin d'éviter des procédures de griefs.

Les cours à temps plein ou partiel qu'ils soient de formation générale ou professionnelle sont en pratique inaccessibles à l'adulte handicapé à partir du moment où il se déplace en fauteuil roulant, les centres où se donnent ces cours n'étant pas accessibles au plan architectural.

Le service des prêts et bourses à l'intention de personnes handicapées du MEQ exige pour étudier une demande qu'un rapport d'évaluation en orientation scolaire et professionnelle. Une telle exigence équivaut à imposer aux personnes handicapées de faire cautionner leur démarche de retour aux études par un tiers. De plus, cette exigence est en elle-même discutable si l'on considère la qualité parfois fort relative sinon subjective des données que peuvent fournir les instruments psycho-métriques généralement utilisés pour cette fin.

Les affirmations qui précèdent résument des propos recueillis auprès de divers intervenants directement des organisations scolaires de services aux adultes. Elles trouvent des échos concordants dans des rapports de diverses commissions scolaires du Québec concernant les services d'éducation aux adultes auprès de clientèles d'adultes handicapés. Elles traduisent de façon éloquente la marge qui s'établit rapidement entre les politiques de gestion officielles et les pratiques quotidiennes au chapitre de l'accessibilité et de l'intégration.

3.6 L'ABSENCE D'UNE POLITIQUE ET SES CONSEQUENCES

Les besoins éducatifs des enfants et adultes handicapés ont fait l'objet d'analyses nombreuses depuis les vingt dernières années et ont donné lieu à la mise en place de programmes, de mesures, de structures destinés à y répondre.

Au niveau gouvernemental les ministères de l'éducation et des affaires sociales ont tenté de se concerter dans le but d'assurer une scolarisation optimale aux enfants handicapés (10). Ces tentatives plutôt récentes faisant suite principalement aux recommandations du Rapport COPEX ont permis de clarifier les principaux éléments de problèmes vécus au plan scolaire par les enfants handicapés. Pour les adultes handicapés, il ne serait pas exagéré de dire que tout reste à faire.

Il est aussi vrai de dire que la situation présente des services d'éducation aux adultes handicapés est la résultante partielle du type de services d'éducation offerts jusqu'à présent aux enfants. Aussi, il nous apparaîtrait pour le moins hasardeux d'élaborer pour les adultes handicapés des plans d'action et de développement de services qui ne tiennent pas compte des récents plans d'action proposés par le MEQ pour les enfants (11).

(10) Cf. Les "Plans quinquennaux (1978-1983) de services aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels".

(11) Cf. "Livre orange et livre beige" de 1978

Où ces derniers "Énoncés de politiques et de plans d'action" ne démontrent pas une trop grande fermeté, sinon dans leurs énoncés de principes, quant aux nouvelles orientations que l'École québécoise entend prendre pour servir les clientèles faisant partie de "l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". Ce nouveau qualificatif pour identifier ceux qui jadis s'appelaient les enfants exceptionnels, a au moins l'avantage de laisser une certaine ambiguïté sur la nature et l'origine de la ou des difficultés.

Peut-être un jour en viendra-t-on à penser que la difficulté tient de façon prépondérante au système plus qu'à l'enfant comme tel. Mais cela est une autre affaire...

Il serait bien inutile de dénoncer donc, l'absence de politique. Les faits parlent par eux-mêmes: nous n'en sommes encore qu'à des énoncés et à des amorces de changements.

Et cependant, la forme même que prennent ces énoncés nous autorisent à poser des questions, à nous inquiéter même.

Pourquoi par exemple avoir scindé "L'École québécoise" en deux livres d'énoncés de politique alors que l'on veut affirmer des principes comme le droit à l'éducation, l'égalité des chances, une éducation de qualité égale, et une éducation dans le cadre scolaire le plus normal possible pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Pourquoi dans le Livre Orange, n'a-t-on pas prévu d'aménagements explicites dans le secteur régulier d'éducation afin de favoriser l'intégration des "enfants en difficulté", qu'ils soient handicapés ou autres?

Pourquoi le ministre de l'éducation a-t-il cru nécessaire de confirmer que "l'intégration partielle ou totale d'une partie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage n'implique aucunement la disparition du réseau des services offerts à l'ensemble des catégories spécifiques définies à l'annexe XXIII (Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (12)

Pourquoi le gouvernement du Québec a-t-il cru devoir, en juin 1978, légiférer pour obliger les commissions scolaires à prendre les mesures nécessaires pour que soit admise aux cours reconnus et appropriés dont elle a besoin, une personne handicapée (...) depuis la fin de l'année scolaire au cours de laquelle elle a atteint l'âge de 16 ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle elle a atteint l'âge de 21 ans (Loi de 1978, ch. 7, art 95, loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées).

Quels sont les droits de la personne handicapée de plus de 21 ans face aux services d'éducation offerts par les commissions scolaires?

(12) Cf. Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques et la Centrale des enseignants du Québec 1979-1982- Annexe XX, p. 20^e

Pourquoi le ministre de l'éducation annonce-t-il que son ministère "Établira, en collaboration avec des commissions scolaires déjà intéressées, à développer de tels services et avec d'autres ministères concernés, un projet-pilote pour jeunes déficients, et un projet-pilote pour jeunes handicapés physiques et sensoriels? (13)

Pourquoi le même ministre dans ce même énoncé se sentait-il le besoin d'affirmer que son ministère "continuera à octroyer des bourses spéciales aux enfants handicapés qui ne pourraient avoir autrement accès à une éducation appropriée" (p. 29). Faut-il comprendre par là que l'accès à l'école québécoise est encore, pour certaines "catégories" d'enfants, dépendant des revenus de leurs familles... Ou qu'encore le principe de l'égalité des chances soit si difficile à appliquer, qu'il faille recourir à des bourses spéciales octroyées par le MEQ pour avoir droit aux services qui dépendent directement de sa compétence?

"Pour le jeune d'âge scolaire, le cadre normal de développement c'est aussi l'école que fréquentent ses frères, ses sœurs et ses camarades d'enfance et que l'intégration scolaire apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale, pour l'enfant en difficulté" (p. 22).

(13) M.E.Q. "L'école québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p. 32.

Pourtant, le ministère annonce dans le même document "que son ministère préparera un plan gradué de rénovation prévoyant, comme première étape, au moins une école primaire et une école secondaire sans barrières architecturales dans chaque région administrative et éventuellement dans chaque commission scolaire". (p. 29)

Les questions qui précèdent, parmi tant d'autres qui pourraient être posées, demeurent sans réponse quand on lit attentivement les deux énoncés de politique sur l'École québécoise. Et cela nous semble grave, à un moment où l'on a à définir une politique d'ensemble pour la formation des adultes.

Peut-on concevoir que, autant au plan de sa structure et de ses programmes qu'au plan de son vécu au jour le jour, la formation des adultes puisse se faire sans tenir compte de la formation et des acquis réalisés durant la période d'âge scolaire obligatoire?

Peut-on, pour les adultes handicapés, proposer une orientation à un système d'éducation qui cherche encore sa voie pour le même type de clientèle d'âge scolaire?

Voudrait-on, par la formation des adultes, suppléer, compléter ou pallier aux lacunes qui laissent béantes le système régulier d'éducation? Nous voudrions être convaincus que tel n'est pas le cas.

Cependant, pour que ce souhait devienne réalité il faudrait nécessairement que s'établisse le plus rapidement une véritable concertation entre au moins deux ministères que sont ceux de l'Education, et des Affaires sociales.

Car s'il existe depuis quelques années entre ces deux instances des comités mixtes sur ces questions et sur d'autres, il n'est pas aussi évident que les échanges et les actions menées conjointement l'étaient dans le sens d'une authentique concertation.

On aurait plutôt l'impression d'assister à une lutte à finir entre deux géants dont ni l'un ni l'autre n'a l'intention de céder un pouce de son terrain à l'adversaire. Ce genre d'attitude n'a permis tout au plus qu'à ouvrir dans l'un ou l'autre des camps, des espèces de zones neutres, à l'abri d'assauts hostiles. Les dialogues n'ont au plus que permis une collaboration permettant à chacun de poursuivre les actions et interventions relevant de ses pouvoirs: aussi, l'enfant demeure toujours aux yeux du MAS, un bénéficiaire, et un élève aux yeux du MFE; ce n'est que lorsque cesse la prise en charge de l'un ou de l'autre qu'il peut être un enfant...

A l'âge adulte, c'est à se demander si le dialogue est vraiment amorcé. On a qu'à observer un tant soit peu, pour observer le genre d'acrobaties que doit s'imposer l'adulte qui, désirant reprendre des études, ne peut se permettre de refuser les allocations d'aide sociale... On peut aussi penser aux efforts et aux prouesses que doit réaliser l'Office des personnes handicapées dans la réalisation de plans de services d'intégration scolaire et professionnelle.

CHAPITRE QUATRIEME

PLAN D'ACTION ET RECOMMANDATIONS

4.1- LES BESOINS DE FORMATION

Nous avons compilé certaines données statistiques sur les taux de scolarisation de notre clientèle à l'intérieur. Ces données portaient sur les clients inscrits dans l'un ou l'autre des structures à l'intérieur de notre établissement, d'âge inférieur ou égal à 45 ans.

Le tableau II, résume les données de cette analyse pour 137 clients des deux sexes, répartis en trois groupes d'âge, et selon le niveau "officiel de scolarité atteint" à leur admission au C.R.L.S.

Disons dès le départ que, sans prétendre présenter par ces chiffres un tableau statistiquement représentatif de la situation, l'expérience des dernières années nous autorisent à dire qu'ils reflètent assez fidèlement le profil de la clientèle que nous accueillons pour fin de réadaptation.

Il nous faut, en outre avant de commenter ces données, faire une certaine mise en garde nous semble s'imposer, quant à la signification réelle du degré de scolarité atteint. Bon nombre de la clientèle est en effet composé de personnes qui, en raison d'une déficience soit congénitale soit acquise en bas âge ont reçu leur scolarisation en classes spéciales ou en milieux scolaires spécialisés pour enfants handicapés. Dans ces cas, le degré de scolarité atteint n'est pas nécessairement comparable au degré équivalent du milieu scolaire régulier. Ainsi, il n'est pas rare de trouver une personne déclarant avoir fréquenté l'école jusqu'au niveau sec III, IV ou V, alors qu'en réalité ses acquisitions scolaires réelles

TABLEAU II- DISTRIBUTION DE LA CLIENTELE SELON L'AGE ET LE DEGRE DE SCOLARITE (POURCENTAGES HORIZONTALS) — 39/

| GROUPE D'AGE | SCOLARITE | | | | | | | | | | TOTAL |
|-----------------|------------------|-----------------|------|------|------------|-------------------|------|------|------------|-------------------|----------------------|
| | AUCUNE SCOLARITE | NIVEAU PRIMAIRE | | | | NIVEAU SECONDAIRE | | | | CEGEP UNIVER S-TE | |
| | | I-4 | 5-6 | 7 | SOUS-TOTAL | I-III | IV | V | SOUS-TOTAL | | |
| 25 ans et moins | 6 | 6 | 4 | 3 | 13 | 17 | 5 | 8 | 30 | 5 | 54 |
| % | 11.1 | 11.1 | 7.4 | 5.6 | 24.1 | 31.5 | 9.3 | 14.3 | 55.6 | 9.3 | AGE MOYEN 21.5 100% |
| 26-35 ans | 14 | 7 | 7 | 6 | 20 | 11 | 4 | 4 | 19 | 6 | 59 |
| % | 23.7 | 11.9 | 11.9 | 10.2 | 33.9 | 18.6 | 6.8 | 6.8 | 32.2 | 10.2 | AGE MOYEN 30.5 100% |
| 36-45 ans | 2 | 4 | 6 | 2 | 12 | 3 | 11 | 1 | 8 | 2 | 24 |
| % | 8.3 | 16.7 | 25 | 8.3 | 50 | 12.5 | 16.7 | 4.2 | 33.3 | 8.3 | AGE MOYEN 40.25 100% |
| TOTAL | 22 | 17 | 17 | 11 | 45 | 31 | 13 | 13 | 57 | 13 | 137 |
| % | 16.1 | 12.4 | 12.4 | 8 | 32.8 | 22.6 | 9.5 | 9.5 | 41.6 | 9.5 | 100% |

ne lui permettent tout juste de lire et de compter, parfois même avec difficulté.

En un sens donc, les données que nous présentons au titre du niveau "officiel" de scolarité atteint constituent en partie une surestimation des acquis scolaires réels, pour une part tout au moins des sujets composant notre échantillon.

Les données des tableaux II et III font voir que:

1^o Pour l'ensemble de l'échantillon

- 16.1% des sujets n'ont aucune scolarité
- 32.8% ont une scolarité quelconque au niveau primaire
- 41.6% ont une scolarité quelconque au niveau secondaire
- 9.5% ont une scolarité de niveau collégiale ou universitaire

2^o En fonction des groupes d'âge,

- les 35 ans et moins regroupent à 90.9% les sujets n'ayant aucune scolarité, et à 72.3% ceux ayant une scolarité de niveau primaire.
- les 35 ans et moins regroupent 76.5% des sujets ayant de 1 à 4 années de scolarité de niveau primaire.
- au niveau secondaire, les sujets de 25 ans et moins en présentent 54.8% de ceux ayant un secondaire I, II ou III.

- 3^o Au total, les sujets ayant de 0 à 4 ans de scolarité représentent 22.2% des 25 ans au moins, 35.6% des 26-35 ans, et 25% des 36-45 ans. Pour l'ensemble des sujets de l'échantillon ils comptent pour 28.5% des clients concernés.
- 4^o De ceux qui ont une scolarité de niveau primaire (45 sujets), 37.8% ont une 4^e année ou moins, un même pourcentage, ont 5 ou 6 années de scolarité, et 24.4% ont atteint une 7^e année.
- 5^o Des 57 sujets qui ont reçu une formation au niveau secondaire, 54.4% ont un secondaire III ou moins, alors que 22.8% ont un secondaire IV, et 22.8% un secondaire V.

On retrouve cependant une répartition quasi égale des sujets de moins de 25 ans et de plus de 25 ans ayant une scolarité de niveau secondaire (I à IV), soit 52.6% et 47.4%.

Sans vouloir donner aux chiffres qui précèdent un sens qu'ils n'ont pas, étant donné le caractère réduit de l'échantillon de sujets, et l'absence de toute valeur statistique des données présentées, nous croyons néanmoins qu'ils illustrent de façon significative la situation des adultes handicapés en regard de leurs besoins éducatifs.

Ils mettent en évidence le très faible taux de scolarisation de cette clientèle qui a pourtant vécu en même temps que tout le monde par une bonne part d'entre

cux, les efforts de démocratisation de notre système d'éducation depuis les 20 dernières années.

Ils donnent une idée des écarts qui séparent cette partie de la population de l'ensemble de leurs concitoyens. Ils indiquent également l'ampleur du rattrapage qu'ils devraient réaliser pour atteindre un statut socio-économique leur permettant de prétendre à un statut de citoyens à part entière.

Si l'on pense qu'en 74-75, le ratio diplômés-inscriptions en secondaire V, était de 59.1%, alors que l'on en compte que 14.3% dans notre clientèle, qu'en 75, toujours, le taux de scolarisation était de 99% (14) chez les jeunes de 14 ans, alors que nous comptons 11.1% de jeunes de moins de 25 ans sans aucune scolarisation, il est assez clair que le jeu de l'égalité des chances en éducation n'a pas été le même pour tous.

Le taux d'analphabétisme chez notre clientèle de moins de 35 ans devient plus que troublant quand on le compare à celui que l'on retrouve dans la population en général. Ainsi, alors que nous comptons 33 sujets de moins de 36 ans avant de 0-4 années de scolarité soit 29.2%, ces groupes d'âge (25-34 ans), selon les données de '71, ne comptaient que pour 2.4% de la population, (15) soit une proportion d'analphabètes 12 fois supérieure par rapport au même groupe d'âge de la population québécoise.

(14) Gouv. du Québec, conseil supérieur de l'éducation, "L'égalité des chances en éducation", par Mireille Lévesque, Direction des Communications du C.S.E. 1979, p. 35.

(15) Gouv. du Québec, MEQ, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, par Hauteceur, Jean-Paul, 1978, 222 pages

4.2- ALPHABETISATION ET FORMATION DE BASE

La formation de base constitue donc de façon évidente un besoin d'éducation pour une part importante de notre clientèle. Elle est une condition "sine qua non" tant pour l'accès à une formation générale et professionnelle quelconque que pour une intégration sociale de l'individu en tant que citoyen actif à part entière dans notre société. Avant même de développer des programmes de formation culturelle et sociale, n'est-il pas capital de fournir aux individus les outils élémentaires à l'acquisition des savoir. Savoir lire, écrire, compter, communiquer par l'oral et par l'écrit sont loin d'être un luxe dans le contexte social actuel; tout cela constitue bien au contraire des préalables sans lesquels l'individu devient socialement "handicapé", au sens où il est limité dans l'accomplissement des activités normales de tout citoyen. La liste des situations où ces acquis de base s'avèrent quasi indispensables n'a pas à être reprise ici; elle recouperait presque toutes les activités quotidiennes appelées à accomplir tout adulte qui se veut un peu responsable de sa vie, faire un appel téléphonique, préparer sa liste d'épicerie, répondre à l'un ou l'autre des formulaires officiels de nos gouvernements, faire un achat, un dépôt, un chèque, signer un bail, prendre un médicament, suivre une recette, lire un journal, regarder une émission d'information, et quoi encore.

En ce sens, il faut voir comment les objectifs de réadaptation et les finalités de l'éducation sont interreliés, et même interdépendants. Autant l'autonomie personnelle et sociale de l'individu est fonction des données et des acquis qu'il maîtrise, autant l'acquisition et l'assimilation de ces données et l'utilisation de

ces outils est fonction du désir de l'individu à se prendre en charge. A ce titre, on pourrait donc considérer que la fonction éducation et la fonction réadaptation sont pour un individu donné intimement liées. Dans les faits d'ailleurs, il serait facile de démontrer comment dans sa pratique journalière la réadaptation fait aussi, fonction d'éducation au sens le plus large du terme.

On comprend mal que les milieux d'éducation en général aient mis tant d'années à reconnaître l'importance d'assurer aux enfants handicapés une scolarisation optimale de qualité au moins égale à celle que l'on tente d'offrir à l'ensemble de la population. Il s'agit pourtant là de l'un des cercles vicieux auquel se buttent les efforts investis au plan de la réadaptation. Sans le dire trop haut ni trop souvent, les personnes handicapées font partie des populations défavorisées au plan social en général. Est-il surprenant qu'elles deviennent dès la sortie de l'école à la charge d'un Etat qui fait bien peu pour les instruire en fonction d'une auto-pensée en charge responsable?

Vous sommes conscients que ce besoin de scolarisation, et même d'alphabétisation puisse paraître onéreux. Cependant, dans l'évaluation des coûts qu'ils représentent, sans même parler du simple droit à l'éducation, on devrait tenir compte de façon aussi précise des coûts impliqués par la prise en charge des citoyens sous-scolarisés d'une part, et des pertes sociales et économiques impliquées du fait qu'ils ne pourraient autrement contribuer positivement au développement de la société.

Plus encore qu'un besoin, la scolarisation de base devrait donc être vue comme un droit essentiel, dans une société visant l'égalité de chances, et par conséquent une obligation stricte que la société doit remplir envers tous et chacun de ses membres.

Par conséquent, nous recommandons que:

1. Le Ministère de l'Education rende accessibles à tous les citoyens, sans distinction, les moyens et les ressources nécessaires à l'acquisition d'une formation de base suffisante pour leur permettre une prise en charge responsable et autonome de leurs besoins de citoyens.

4.3- A. LA FORMATION GENERALE, PERSONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE

La formation de base ne peut tout au plus que fournir à l'individu les outils fondamentaux grâce auxquels il pourra acquérir les connaissances, les savoir, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à son développement personnel et social, et à sa participation active comme membre de la société.

L'accès à une formation générale personnelle et socio-culturelle apparaît donc tout aussi fondamentale que la formation de base. Pour l'adulte vivant un processus de réadaptation, une formation générale personnelle et socio-culturelle, constitue un complément logique qui devrait lui être assuré de droit comme services nécessaires à la réalisation de ses objectifs d'intégration sociale.

Si l'on admet qu'au plan sociologique, l'information est l'instrument privilégié du pouvoir, on doit aussi admettre qu'au plan individuel la formation générale est l'outil de base nécessaire à celui qui cherche à maîtriser les éléments de son environnement immédiat pour son plus grand profit. L'autonomie de l'individu, la possibilité de se réaliser, de s'épanouir comme personne responsable d'elle-même s'appuie sur la formation et l'éducation qu'il a pu acquérir. Cette dernière est donc une clef-maîtresse, le passe-partout ouvrant les diverses voies d'accès au milieu.

Il n'est pas utile ici de rappeler les objectifs spécifiques des différents programmes de formation tant générale que personnelle et socio-culturelle pour démontrer en quoi ils rejoignent des besoins d'une clientèle qui aspire à s'intégrer de façon optimale à son environnement social naturel, et à qui, de plus, on tente d'offrir des services de réadaptation afin de faciliter par tous les moyens une telle intégration. (16)

Pour diverses raisons cependant, ces programmes ne sont dans les faits qu'en partie accessibles aux adultes handicapés. Et lorsque certains d'entre eux le sont, ils répondent mal aux besoins réels des individus, le plus souvent parce qu'ils font appel à des pré-requis d'un autre ordre qui font défaut chez plusieurs. C'est ainsi que bien que pouvant s'inscrire et suivre un cours soit en "relations humaines", soit en "consommation-alimentation", ou autres types de cours d'éducation populaire, ils ne peuvent de fait en tirer un profit réel.

(16) Le prospectus de la CTCII, Services de l'Éducation des Adultes, 1980-81, fournit une illustration de la pertinence des programmes offerts en regard de besoins de formation de notre clientèle.

L'étendue et la grandeur des besoins de formation générale, personnelle et socio-culturelle peut être partiellement cernée à partir des données présentées au début du présent chapitre.

Compte tenu qu' un peu moins de la moitié de notre clientèle présente une scolarité de niveau primaire, et que des 42% environ ayant fait des études secondaires, certains les ont faites en milieu "spécial", on peut sûrement croire que des possibilités de formation à ce niveau devraient être rapidement développées.

B. Aussi nous recommandons que:

2. Le Ministère de l'Education favorise et développe un éventail de modalités de formation (cours à temps plein ou à temps partiel, cours de jour et de soir, programmes intensifs,) afin de répondre aux conditions et contraintes matérielles diverses que peuvent connaître les individus.
3. Que des programmes de formation axés sur le développement personnel et social, soient développés en tenant compte du vécu et du milieu social des individus.
4. Que le IIEQ élabore des moyens d'enseignement, et du matériel didactique adaptés aux capacités fonctionnelles des individus incapable d'utiliser les moyens usuels d'enseignement.

4.4- LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'intégration des personnes handicapées au marché du travail est un objectif important du processus de réadaptation. Cet objectif a d'ailleurs reçu une consécration officielle avec l'adoption de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en juin 1978.

Cette loi prévoit diverses mesures devant favoriser l'intégration professionnelle des personnes handicapées soit dans le cadre de plans de services d'orientation, de formation scolaire et professionnelle, soit par des contrats d'intégration professionnelle conclus entre l'individu, un employeur et l'Office des personnes handicapées.

Considérant, comme indice d'une situation, le faible taux de scolarisation de notre clientèle, moins de 30% ont complété plus qu'un secondaire III, il est assez évident que le manque de formation professionnelle est un handicap majeur à l'intégration au travail.

A ce chapitre, les besoins sont criants et les ressources plus qu'inadéquates, quand elles ne sont pas simplement inexistantes. Ne voulant pas insister trop longuement sur ce chapitre, ni nous attarder à dénoncer l'état actuel des ressources disponibles, nous nous concentrons de souligner que le document (17) de consultation du M.E.Q. sur la Formation professionnelle au Québec a tout

(17) Gouv. du Québec, M.E.Q. "La formation professionnelle au Québec" 15 février 1980, 104 pages

simplement passé sous silence les besoins de formation professionnelle des personnes handicapées tant d'âge scolaire que d'âge adulte.

Malgré ce fait, symptomatique on ne peut plus, nous avons cru nécessaire de porter attention aux propositions contenues dans ce livre vert dans le but de dégager les aménagements qu'elles pourraient ou devraient permettre pour répondre aux besoins des adultes handicapés.

Dans un premier temps nous rappelons les grandes orientations retenues par le M.T.Q., et soulignons les principes qui nous semblent particulièrement indiqués de retenir pour la réalisation d'objectifs d'intégration professionnelle.

L'évolution rapide du marché du travail de ses exigences et de la technologie exige de ceux qui veulent joindre les rangs de la main d'oeuvre active, en plus d'une formation générale aussi étendue que possible, une formation professionnelle suffisamment structurée pour permettre à l'individu des ajustements périodiques qui lui garantiront une relative sécurité d'emploi. Sa rentabilité économique sera fonction directe de sa capacité de s'adapter en permanence aux exigences du marché du travail. Cela vaut pour tous, travailleurs handicapés autant que "valides" ou "normaux".

On constate cependant que cette réalité semble avoir jusqu'ici échappé aux milieux responsables de l'éducation. A tel point qu'il faut réellement un peu de chance, beaucoup d'énergie et bien peu de déficiences, pour celui qui

veut accéder à un programme structuré de formation professionnelle. Là plus qu'ailleurs les normes jouent contre lui de façon impitoyable.

En conclusion, nous proposons certaines recommandations dont l'application nous semblerait utile ou nécessaire à la concrétisation des orientations proposées en regard des besoins de la clientèle qui nous occupe ici.

- ORIENTATIONS DE BASE DE LA POLITIQUE (Extraits du Livre Vert)

1. Garantir à un plus grand nombre de québécois la possibilité d'acquies une préparation professionnelle minimale, comprenant volet A-volet B.
 - A. Préparation à la vie active
 - B. Préparation à l'exercice d'une profession
2. Assurer au futur travailleur une préparation professionnelle qui lui permettra davantage de s'adapter, d'être mobile, de se recycler, de se perfectionner.
3. Accroître la possibilité pour un individu qui en a le désir et les capacités de poursuivre sa formation et d'augmenter sa compétence professionnelle.

- LIGNES DIRECTRICES A RETENIR DU LIVRE VERT

Nous voulons donc souligner certaines des propositions et intentions exprimées par le M.E.Q. dans son document de consultation, en insistant sur certaines possibilités et modalités d'application pratiques répondant aux besoins de la clientèle qui nous intéressent plus spécifiquement.

- Au chapitre du continuum de la formation, le MEQ reconnaît que le système actuel ne peut être considéré globalement comme un processus permanent de formation.
- Il pose les principes suivants, principes qui pour être respectés dans les faits doivent concrètement s'appliquer dans la réponse aux besoins de formation des adultes handicapés à savoir:
 - 1^o "Tout individu qui veut poursuivre sa formation doit avoir les possibilités de le faire avec un minimum de contraintes quant au lieu, à l'âge ou aux modalités d'acquisition". (c'. p. 71)
"La meilleure préparation à une formation professionnelle est une formation de base la plus large possible qui serait le développement maximal pour chaque individu de ses diverses facultés et capacités". (p.71)
 - 2^o "Le ministère rendra possible l'acquisition de compétence professionnelle par diverses modalités et développera des moyens pour actualiser cette compétence ou pour poursuivre un niveau supérieur de qualification". (p. 72)

- 3° "Le ministère considère qu'un système d'éducation doit permettre ces deux démarches facilitées des réorientations et des transferts professionnels et éliminer les entraves artificielles à une formation plus poussée". (p. 73)
- 4° "L'éducation des adultes doit dépasser de plus en plus la formation ad hoc qui ne répond qu'à des besoins conjoncturels pour poursuivre des objectifs à plus long terme". (p. 74)
- 5° "Considérer la formation professionnelle comme un continuum de formation implique l'engagement de la société dans cette voie et la participation active de plusieurs intervenants" (p. 76).
- 6° "(Le ministère) entend diversifier les modalités de formation professionnelle et s'assurer que les acquis professionnels pris en dehors des institutions scolaires soient officiellement reconnus" (p. 75).

L'application de ses principes requièrent au départ qu'une fonction de complémentarité s'établisse entre le système d'éducation des jeunes (enfants et adolescents) et celui des adultes tant en ce qui a trait à la formation générale qu'à la formation professionnelle.

Elle implique également que ces deux secteurs de l'éducation se fassent plus perméables l'un à l'autre en termes de partage de responsabilités, de ressources, physiques et humaines, de programmes et d'approches pédagogiques de façon à assurer une transition harmonieuse du secteur régulier au

secteur des adultes.

De toute évidence, ces principes ne sauraient trouver d'application concrète efficace, sans l'établissement d'une concertation préalable entre les Ministères de l'Education, du Travail et de la Main-d'oeuvre d'une part, et celui des Affaires sociales d'autre part, ce dernier ayant été semble-t-il oublié dans les analyses et les solutions proposées par le MEQ dans son document.

Cette concertation pourrait permettre l'articulation de politiques et de pratiques reliées à la formation professionnelle, dans l'esprit du Livre vert sur la formation professionnelle et afin d'en réaliser les principaux énoncés, nous recommandons:

5. Un mécanisme favorisant le retour aux études des bénéficiaires de l'aide sociale grâce auquel ceux-ci n'auraient plus à subir de pertes de revenus nécessaires à leur subsistance du fait de leur décision d'entreprendre ou de poursuivre une formation générale ou professionnelle.
6. Un mécanisme de reconnaissance des acquis de formation réalisés par les travailleurs admis en centre de travail adapté, compte tenu du rôle reconnu par la loi à ces centres "d'utiliser et de développer les possibilités professionnelles dans des conditions de travail appropriées" (chap. 7 [L78] art. 37 (b). [Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées]).

7. Que, le cas échéant, le M.E.Q. reconnaisse les acquis de formation réalisés par une personne handicapée dans le cadre d'un contrat d'intégration professionnelle, tel que prévu par la loi (ch. 7 (L278) art. 61), entre celui-ci, un employeur et l'Office des personnes handicapées.
8. Que dans la réalisation d'un contrat d'intégration professionnelle, le M.E.Q. assume un suivi et apporte un soutien pédagogique à la formation suivie par le bénéficiaire d'un tel contrat.
9. Que dans ses modalités d'application, l'approbation d'un plan d'embauche par l'Office des personnes handicapées, prévu à l'article 63 du (chap. 7 (78) (L278) soit conditionnelle à l'approbation du M.E.Q., chaque fois que la réalisation implique à un moment ou à un autre une formation pour le nouveau travailleur ainsi embauché.
10. Que la formation donnée au travailleur dans le cadre d'un plan d'embauche prévu à l'article 63 fasse l'objet d'un suivi et d'une reconnaissance d'acquis de la part du M.E.Q.
11. Que le M.E.Q. et le M.T.N.Q. développent et mettent à la disposition des entreprises et de l'OPH.Q. des approches et du matériel didactique, et des instruments d'évaluation afin de soutenir toutes les étapes de la réalisation du plan d'embauche et d'en maximiser l'apport en formation pour les travailleurs qui en profiteront.

12. Que les activités d'apprentissage au travail réalisé par les clients des CRA fassent l'objet d'un soutien pédagogique de la part du MEQ et que les acquis réalisés dans le cadre de ce programme de réadaptation soient reconnus officiellement par le MEQ comme faisant partie de la formation professionnelle.
13. Que le MEQ, le MTHQ et le MAS se concertent afin de définir les contenus de base des programmes d'apprentissage qui seront dispensés dans les centres de réadaptation, tant pour la préparation au travail que pour d'autres objets d'apprentissage.
14. Que le MEQ développe des moyens et participe dans le cadre des responsabilités qu'il veut assumer, avec l'OPHQ à l'élaboration des plans de services aux personnes handicapées pour toute matière relevant des besoins de formation générale, professionnelle, socio-culturelle ou autres.
15. Que dans la mise en place des moyens d'évaluation des capacités et la reconnaissance via les commissions scolaires, les collèges ou les centres régionaux, des dispositions soient prises par le M.E.Q. afin que ses services soient accessibles aux personnes handicapées et que soient développés des instruments et des techniques adaptés à leurs caractéristiques propres. (cf. p. 67)
16. Que le MAS et l'OPHQ soient associés à la concertation voulue par le MEQ entre le travail et les associations professionnelles pour la définition des critères d'évaluation.

17. Que le plan de développement des stages et l'entente-type avec les entreprises que le MEQ élaborera (cf. p. 65), s'harmonise avec les plans d'embauche et les contrats d'intégration professionnelle que pourra connaître l'OPHQ pour favoriser l'emploi des personnes handicapées.
18. Que le MEQ prévoie dans la mise en place de services d'accueil et d'orientation (p. 77) des moyens adéquats répondant aux besoins des personnes physiquement handicapées, tant pour ce qui a trait à leur orientation et à leur réorientation, qu'à leur placement sur le marché du travail. Qu'à cette fin une collaboration s'établisse entre le MEQ, l'OPHQ.
19. Que la révision par le MEQ (p. 43) des conditions d'admission à chacun des profils professionnels tiennent compte des capacités et des possibilités professionnelles des personnes handicapées.
20. Que la pratique de l'information scolaire et professionnelle prenne en compte les besoins des personnes handicapées (p. 30).
21. Que pour l'examen conjoint entre MEQ et MTHQ sur les façons d'élargir les possibilités de formation professionnelle (p. 30), ces deux ministères s'assurent d'une participation du MAS et du réseau des établissements sous sa juridiction.
22. Que le MEQ élabore des ententes de complémentarité avec des établissements du réseau des Affaires sociales afin de favoriser l'économie des ressources tout en respectant l'accessibilité aux services éducatifs.

4.5- FORMATION CONTINUE ET RECYCLAGE

Notre clientèle (voir tableau I) est composée à 38% d'adultes dont la déficience est survenue à l'âge adulte soit par maladie, soit suite à un accident.

Pour une très grande part d'entre eux, les conséquences d'une déficience au plan physique se répercutent directement sur leur vie sociale et professionnelle. Le plus souvent, l'adulte qui devient handicapé est appelé à vivre, outre une réadaptation physique, un processus de réadaptation sociale et professionnelle. Il doit se remettre en question et chercher pour différentes sphères d'activités les ajustements qui lui permettront de fonctionner de façon aussi responsable et autonome possible en société.

Ces ajustements nécessitent, on le comprend facilement, une réorientation en fonction des objectifs qui restent réalisables.

C'est dans ce contexte qu'apparaissent des besoins évidents de recyclage et de formation continue.

Soit que l'exercice du métier ou de la profession antérieurs par l'individu soit devenu impossible en raison de ses limites physiques, soit que cet exercice ne puisse être réalisé qu'en partie, l'adulte aurait profit

à repenser son mode de réintégration au marché du travail, et devrait en plusieurs cas pouvoir trouver des moyens éducatifs lui facilitant la réalisation de ses objectifs.

A ce chapitre, les ressources éducatives actuelles aptes à répondre à de tels besoins sont plus que limitées, tant au plan quantitatif que qualitatif. Même si, depuis quelques années, les programmes de formation professionnelle des adultes ont connu un essor important, ils demeurent, pour toutes sortes de raisons, le plus souvent, soit inadéquats soit inaccessibles dans les faits en regard des besoins de notre clientèle.

L'analyse des ressources actuelles pourrait faire en soi l'objet d'un mémoire. Cependant, il ne nous apparaît pas utile de reprendre ici les critiques nombreuses que suscitent ces programmes. Tant le gouvernement, que les employeurs, ou les étudiants-adultes que dans les institutions de formation, tous ont reconnu les ratés et les lacunes du système actuel. Qu'il nous suffise donc de constater ici qu'aux sources nombreuses d'insatisfaction que les programmes actuels suscitent au sein des usagers en général, s'ajoutent, pour l'utilisateur-handicapé les frustrations de voir le peu de place faite pour tenir compte de ses besoins.

Fort heureusement, néanmoins, dans la mesure où les réformes proposées par le MEQ dans son document sur la formation professionnelle prévoient des

aménagements fonctionnels, nous aurions certains motifs d'espérer pour l'avenir, en ce domaine. Espoir tenu et peu fondé sans doute puisque ce document n'abordait pas explicitement la question des besoins propres à notre clientèle. Mais espoir quand même sur la foi des principes directeurs nous laissant croire à des assouplissements de structures et de programmes. C'est dans cet esprit que sont formulées les suggestions que nous soumettons au chapitre sur la formation professionnelle.

4.6- INTEGRATION: PROCESSUS OU FINALITE

Toute société est porteuse de sources d'exclusion de certains de ses membres. Et la nôtre ne fait pas exception à la règle. Cela est si vrai que malgré l'adoption de la charte des droits et libertés de la personne et de la création de la Commission des droits et libertés au Québec en 1975, il a fallu amender cette loi afin précisément de sauvegarder les personnes handicapées contre toute forme de discrimination. Et même là, parlant simplement des Québécoises, le premier ministre déclarait dans son texte inaugural à la présente session de l'Assemblée nationale "que les mécanismes de non-discrimination sont nettement insuffisants pour leur garantir l'égalité réelle". C'est dire un peu le chemin qui reste à parcourir aux personnes handicapées pour atteindre l'objectif proposé comme thème de l'Année Internationale: "Plaine participation et égalité...".

Ne serait-il pas utile de préciser quand et où doit commencer cette égalité et cette pleine participation? Question qui, si on veut la formuler autrement

pourrait être de savoir si l'intégration de la personne handicapée doit être vue comme l'objectif ou la fin ultime d'un processus ou plutôt comme un processus continu et peut-être permanent? Cette question en porte elle-même une autre tout aussi complexe qu'est celle de définir le concept de "normalité".

Dans un texte des mieux sentis, Fougeyrollas écrit: "Toute "normalité", comme produit théorique de la pensée, est un instrument possible de violence" (13). Et plus loin: "Parler des "handicapés" en général, c'est inconsciemment laisser croire à l'existence d'un conglomérat indifférencié avant sa psychologie propre, sa personnalité spécifique, où le handicap jouerait un rôle déterminant, au-delà des rapports sociaux et de la situation sociale".

Toute la question n'est-elle pas là? Pour le commun des mortels, les personnes handicapées forment une espèce humaine en soi, une race à part, qui réagissent différemment des "normaux", et à qui il faut une approche bien "spéciale".

C'est peut-être dès ce moment que l'intégration devient un problème, un pensez-y bien qui appelle mille-et-une nuances... On a souvent l'impression que pour plusieurs l'intégration ne devient possible que lorsque le corps "différent" est si peu différent qu'il peut facilement passer inaperçu ou presque.

(13) Fougeyrollas, P.- "Normalité et Corps différents, regard sur l'intégration sociale des handicapés physiques", dans *Anthropologie et sociétés*, 1978, Vol 2, no. 2

L'intégration posera un problème aussi longtemps qu'elle impliquera la notion de "normalité". Aussi longtemps aussi qu'elle impliquera le présupposé d'une intolérance sociale à toute forme de différence. N'est-il pas curieux de voir le pas étroit qui sépare la différence de la marginalité, et à la limite, de l'exclusion.

Curieusement aussi, et nous sommes en mesure de le constater quotidiennement, la relation spontanée entre l'être "normal" et l'être "différent", suscite, une fois passé le choc de la différence, une suite de découvertes "renversantes": "Il pense comme moi! Il rit! comme moi... Il pleure! comme moi... Il veut vivre, aimer, être aimé! comme moi... Il est parfois mal dans sa peau! comme moi... Il a besoin des autres... comme moi...".

Et alors surgit la bonne question, la plus vraie aussi: "Sous et dans ce "corps différent", où sont les autres différences?". Cette question en elle-même devient le prélude à une intégration; le processus, au plan individuel, est amorcé.

Pourtant ce début de processus n'a pas impliqué de modifications préalables ni de l'un ni de l'autre. Le corps différent demeure tout aussi différent, le corps normal n'est pas devenu moins normal. Tout ce qui s'est passé c'est simplement la mise en contact de deux corps différents qui se sont reconnus des ressemblances.

L'intégration: Processus ou finalité?...

Parlant de sa vie en prison, un déteru s'exprimait à peu près ainsi: "On dit vouloir nous réhabiliter. Et pour le faire, on fait comme si on prenait un poisson qu'on sortait de l'eau pour lui apprendre à nager avant de le remettre dans l'aquarium...". Cela pourrait s'appeler l'asphyxie comme moyen de remettre en vie!...

Exclure pour inclure...

"L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: La personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale".

"L'éducation au Québec considère la personne humaine comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière (19).

Dans la mesure où l'on accepte de voir l'intégration autant comme processus que comme finalité, et de considérer ce processus dans une continuité et même une permanence, comment ne pas demander que l'école permette dans sa pratique concrète la réalisation de processus? Comment ne pas vouloir que l'école, dans son format, dans son vécu, agisse comme moteur important et support privilégié de l'intégration?

(19) Extraits de l'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action
p. 26

L'école n'est pas un tremplin vers la société. Elle porte en elle les valeurs de la société; elle en fait partie. Les apprentissages faits à l'école nourrissent et habilitent le futur citoyen pour le futur. Un futur qui au reste commence demain.

En paraphrasant McLuhan qui voulait que le contenant d'un message soit aussi signifiant que son contenu, pourquoi ne pourrait-on pas penser que l'école soit aussi porteuse d'un message de la société. Ainsi l'école qui exclut de ses rangs certains des futurs citoyens ne présage-t-elle pas de l'exclusion que ces mêmes citoyens subiront dans l'avenir. Maintiendra-t-on encore longtemps le cercle vicieux dans lequel on ne sait plus si c'est la marginalité qui appelle la marginalisation, ou plutôt la marginalisation qui engendre la marginalité?

"L'éducation au Québec veut être accessible à tous. Le gouvernement, en accord avec la Charte internationale des droits de l'homme, la charte québécoise des droits et libertés, et la déclaration des droits de l'enfant, entend respecter la dignité et l'égalité des personnes en rendant l'éducation toujours plus accessible et en fournissant à tous la chance d'atteindre leur plein épanouissement". (20)

A quoi servent tant de mots, quand la coupe est si loin des lèvres? Est-elle même sur la table, au fait?

(20) L'Ecole québécoise, p. 26

Proposée comme finalité, l'intégration demeurera, comme toute finalité, un idéal théorique. Comme processus cependant, l'intégration pourrait dès maintenant appeler des actions concrètes et produire des résultats tangibles, palpables.

Reste à savoir si ceux qui ont pouvoir de choisir des fins et des moyens feront un choix explicite. Reste à savoir si, pour l'école québécoise le proverbe qui veut que la fin justifie les moyens, vaudra. Reste à savoir enfin combien de temps encore, les roues des fauteuils roulants s'enliseront dans les fleurs des tapis de rhétorique éducative. Toutes questions qui restent ouvertes...

4.7-

ACCES AUX RESSOURCES ET AUX SERVICES

Si l'éducation est pour les sociétés évoluées devenue un droit pour tous, et si le Québec se veut respectueux des droits de la personne, il doit faire en sorte que les ressources et services d'éducation se rendent accessibles à tous. A défaut de répondre à cette nécessité, tous les discours sur la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances ne seront autre chose que des mascarades de la réalité. A ce seul chapitre, on se doit de dire que même les discours, sans tenir compte des faits, constituent des masques parfois simplement grossiers et, à d'autre temps, des masques bouffons, dignes des plus belles foires.

L'un de ces discours, récent et ou un peu plus officiel, se trouve consigné dans la loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique, (21) sanctionnée en décembre de l'an dernier.

La section VI du projet Loi 71, traite "des mesures spéciales pour l'instruction de certaines personnes". Titre en soi révélateur de la préoccupation que notre gouvernement accorde à certaines personnes, dans la mesure où il officialise la nature "spéciale" des mesures que le législateur mandate les commissions scolaires de prendre. Titre encore plus révélateur quand on songe que cette section VI, est chapeauté par le titre suivant de la partie VII: "De l'enseignement du dessin, de l'hygiène, et de l'agriculture, des bibliothèques scolaires, des livres de classe, des expositions scolaires, des mesures spéciales pour l'instruction de certaines personnes"... Autre preuve que l'intégration scolaire doit bien commencer quelque part, entre les sciences maraîchères, et le brossage des dents.

Par les nouveaux articles 480 à 483, les commissions scolaires se voient obligées de

1) "Offrir des services éducatifs spéciaux aux enfants incapables en raison d'une déficience physique ou mentale, de profiter de l'enseignement donné dans les classes ou cours réguliers". (art. 480)

(21) Assemblée nationale du Québec, Projet de loi no 71

Gazette officielle du Québec, 6 février 1980, 112^e année, no. 7

(2) "Prendre les mesures nécessaires pour que soit admise aux cours reconnus et appropriés dont elle a besoin, une personne handicapée, au sens de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (1978, C.7) et qui a besoin d'un complément de formation générale et professionnelle afin de faciliter son intégration scolaire, professionnelle et sociale et ce, depuis la fin de l'année scolaire au cours de laquelle elle a atteint l'âge de 16 ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle elle a atteint l'âge de 21 ans". (art. 483)

Le discours est clair ou presque. Personnes handicapées, d'aujourd'hui et de demain! L'Éducation vous admet dans ses rangs aux conditions suivantes:

- vous avez entre 16 et 21 ans
- vous avez besoin de cours reconnus et appropriés,
- ces cours peuvent compléter votre formation générale et professionnelle et faciliter votre intégration scolaire, sociale et professionnelle.

Oui, le discours est clair. Et les mesures tout autant spéciales.

A leur face même ces dispositions nouvelles de la Loi de l'instruction publique nous semble faire entorse à certains principes hautement clamés sur la place publique. Pensons aux énoncés de l'École québécoise, ou au Livre vert sur la formation professionnelle: accessibilité, qualité de l'Éducation, formation continue, entrées et sorties variables, décloisonnement des niveaux d'enseignement...etc. Sommes-nous trop exigeants en oubliant que les propositions du MEQ sur la formation professionnelle au Québec furent rendues

publiques 16 jours après la publication de la loi 71 dans la gazette officielle. En oubliant aussi peut-être que notre système d'éducation est depuis la création du MEQ en mouvance perpétuelle à un rythme affolant? Peut-être.

Même en acceptant de nous méprendre sur le sens et les intentions de ces dispositions, nous les jugeons carrément inadéquates en regard des besoins et des réalités que vivent les clientèles que nous servons.

De plus d'une façon, ces mesures spéciales s'adressent bien à certaines personnes. Cependant, le problème vient de ce qu'elles ne s'adressent qu'à certains besoins de certaines de ces certaines personnes et pour un certain temps.

Des mesures spéciales... Il aurait fallu dire spéciales et parcimonieuses.

Sur le territoire de la CECQ, le Service d'Education des adultes offre à la population adulte un large éventail de services reliés aux besoins éducatifs diversifiés. Ces services se regroupent sous huit types d'activités répondant à vingt-huit types de besoins identifiés par SEA, et reconnus comme relevant des champs d'intervention qu'il se reconnaît lui-même. (22)

(22) Voir C.E.C.M., Service de l'éducation des adultes, "Futs et moyens d'action du S.E.A." Manuel de gestion, Octobre 1977- 6 pages.

On voit mal comment justifier que la totalité de ces services ne soient pas disponibles aux personnes handicapées au même titre qu'à tout autre citoyen. On voit tout aussi mal que ces services ne soient accessibles qu'à "certaines personnes d'un certain âge" et pour un certain temps. On comprend mal que le gouvernement, le M.E., les commissions scolaires, les collèges d'enseignement général et professionnel, les universités ne se soient pas encore obligés collectivement à répondre à l'ensemble des besoins de toute la population, en laissant de côté toutes formes de mesures spéciales, exceptionnelles ou particulières qui ne peuvent que laisser ouverture à l'arbitraire, voire à l'exclusion ou la discrimination.

Une politique d'ensemble d'éducation des adultes ne saurait prétendre à un tel titre si elle ne trouve moyen de prévoir dès le départ les moyens et mécanismes tels que tous et chacun des citoyens "trouve sa place. A moins qu'une telle politique fasse place aux besoins de tous, l'éducation continuera d'être un luxe que seuls les plus favorisés pourront s'offrir, au détriment de tous ceux que le système aura omis de considérer comme citoyens à part entière.

Cette politique devrait donc refléter clairement une détermination réelle et affirmée selon les termes même du gouvernement, "d'assurer à tous l'essentiel de ce que peut donner l'école, et, par là même, d'empêcher que le premier séjour dans les établissements scolaires empêche quiconque d'« revenir ensuite»". (23)

(23) Gouv. du Québec, la politique québécoise du développement culturel. (p. 443)

Ces dernières années, les québécois ont pris l'habitude de se laisser parler d'amour. Si l'on s'accorde à dire que l'amour est en autres l'expression de la confiance en la capacité de l'autre de grandir, de se développer, et de s'épanouir à tous les plans, ne serait-il pas temps que notre système d'éducation témoigne à tous et en pleine égalité, d'un tel amour à tous ceux de ce pays? C'est à son tour.

4.8- CONCERTATION DES RESSOURCES

Si la personne handicapée physique demeurant au Québec avait à faire une liste de ressources dites accessibles, nous obtiendrions une liste impressionnante. Le gouvernement via ses différents ministères et organismes chapeaute une multitude de ressources. Dans le secteur privé, le secteur des organisations paroissiales ainsi que les associations fournissent aussi un tableau de ressources plus que nombreuses. En fait, un nouveau commerce s'est développé au Québec, commerce avec ses différentes filiales, ses différentes composantes n'ont qu'un objectif: offrir des services à la personne handicapée physique.

Certains des services sont spécialisés dans la survie des personnes handicapées physiques, d'autres veulent répondre à des besoins primaires, à la santé, à l'éducation, etc...

En fait, il existe beaucoup et peu. Quelles sont les ressources efficaces et les autres. Lors d'un problème précis, quelle ressource a la solution ou les éléments de solution. Comment la personne handicapée physique peut-elle identifier les bonnes ressources des autres ou à quel bureau du "Better Business" peut-elle référer. Il est même surprenant qu'une seule carte plastifiée soit exigée pour certaines ressources; à quand les autres?

Faire le ménage dans tout ce fouillis, identifier qui fait quoi, sectoriser les types de ressources offertes et fournir un permis d'opération ou d'exploitation constitueraient un mandat digne d'une multinationale. Est-ce vraiment la bonne formule ou est-ce une réponse logique pour notre société.

Dans ce mémoire orienté sur la formation des adultes, et, de façon plus spécifique pour nous, mémoire orienté sur la formation des adultes handicapés physiques, deux grands distributeurs de services nous préoccupent plus particulièrement.

Les personnes handicapées physiques utilisent de façon régulière les services du Ministère des Affaires sociales et de façon moins régulière, mais qui se veut plus régulière les services du Ministère de l'Éducation. Ces deux ministères existent pour offrir des services à la population. Ces deux ministères offrent des services. La question qui se pose est de savoir quoi et pour qui.

Si nous regardons de façon générale les mandats de ces deux ministères, nous constatons que le M.A.S. offre des services de santé et des services sociaux et le M.E.Q. offre des services d'éducation et ce pour la population en général. Jusque-là tout va bien. Pour la population handicapée physique ce n'est pas aussi simple. Pour cette population, la situation se complique et ce à

une telle dimension qu'on en arrive à une confusion organisée.

La personne handicapée physique peut vivre ou tenter de survivre dans un dédale d'exploration extraordinaire de structures, de services et d'évolution:

Premier exemple: Une personne handicapée peut actuellement recevoir des services de santé et sociaux plus la scolarisation dans une même structure: l'hôpital.

Deuxième exemple: Une personne handicapée peut aller à l'école et recevoir les services de santé et sociaux à l'école.

Troisième exemple: Une personne handicapée peut parvenir à l'âge adulte sans recevoir des services de santé et sociaux et sans scolarisation parce que rien n'est accessible.

Quatrième exemple: Une personne handicapée peut recevoir des services de santé et sociaux et c'est tout. Non-accessible pour la scolarisation.

Cinquième exemple: Le contraire du quatrième exemple.

Cette liste pourrait continuer si on raffine les structures de ces deux ministères.

Il émerge des choses intéressantes de ces exemples. D'une part, les deux ministères expriment des désirs et une volonté de tout faire. D'autre part, parce que les deux ministères fonctionnent en solo, nous nous retrouvons avec des adultes handicapés physiques qui eux aussi vivent par la suite en solo.

Il serait temps que ces deux ministères offrent des services, les mêmes, aux personnes handicapées qu'à la population en général, c'est-à-dire que le M.A.S. offre des services de santé et sociaux et que le M.E.Q. offre des services d'éducation.

Qu'on identifie qui fait quoi. A cet effet nous proposons les tableaux de services et de ressources suivants:

SERVICES DEVANT ETRE OFFERTS PAR
LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

SERVICES DEVANT ETRE OFFERTS PAR
LE MINISTERE DE L'EDUCATION

1. Services de santé
 1. Prévention-dépistage
 2. Soins médicaux
2. Services psycho-sociaux
 - Aide sociale
 - Aide à domicile
 - Evaluation et consultation
3. Services de réadaptation
 - Réadaptation fonctionnelle
 - Développement de l'autonomie personnelle et sociale
 - Programmes de réinsertion sociale
 - Maintien à domicile
 - Appareillage (orthèse-prothèse)
 - Adaptation techniques (mobilité- communication- activités de vie quotidienne)
 - Programme d'adaptation au travail et de reclassement professionnel
4. Environnement
 - Elimination des barrières architecturales
 - Sensibilisation et information des populations
 - Formation du personnel et des intervenants

1. Services éducatifs
 - Activités d'apprentissage des matières de base
 - Activités d'apprentissage des techniques professionnelles
 - Activités éducatives socio-culturelles
 - Services éducatifs d'aide à l'action communautaire
 - Services d'aide à l'apprentissage en cours d'emploi
2. Services d'aide personnelle
 1. Accueil, consultation, référence
 2. Evaluation et orientation scolaire et professionnelle
 3. Evaluation des acquis de formation et attestations d'étude et d'équivalence
 4. Publicité, information, documentation
 5. Aide pédagogique
 6. Information scolaire et professionnelle
 7. Prêts et bourses d'aide
 8. Transport scolaire
3. Services des programmes et des moyens d'enseignement
 1. Conception des programmes
 2. Conception et adaptation du matériel didactique
 3. Développement du matériel d'apprentissage
 4. Développement des moyens d'enseignement

4.9- ROLES ET OBJECTIFS DES TABLES REGIONALES DE CONCERTATION

Le développement et la mise en place de ces services respectifs du MEQ et du MAS devraient être confiés à des tables régionales de concertation ayant mandat de définir, d'opérationnaliser, et d'évaluer ces services.

Ces tables régionales devraient être composées de responsables venant du réseau de l'Education et des Affaires sociales qui auraient à établir des priorités d'action, définir des mesures et solutions pertinentes et veiller à leur application en fonction des services requis par les personnes handicapées pour assurer leur intégration scolaire, sociale et professionnelle.

Ces tables devraient donc regrouper l'expertise de divers milieux d'intervention propres à une région donnée afin de maximiser l'accès réel et fonctionnel des clientèles aux services, et à instrumenter leur démarche globale d'intégration.

Le champ de responsabilités confié aux tables de concertation devrait englober les dimensions identifiées au tableau précédent.

Elles auraient conjointement ou en collaboration avec l'OPHQ à supporter l'élaboration et la réalisation des plans de services suivant une démarche logique et cohérente en regard des besoins et objectifs d'intégration des individus.

A court terme, le rôle des tables de concertation serait de trouver dans les structures des programmes et services existants les aménagements requis pour offrir des services nécessaires aux clientèles.

A plus long terme, elles devront assumer des rôles de planification, et de développement des ressources et de services et s'assurer de leur caractère non-discriminatoire au ségrégationniste pour aucun type de besoin présent dans les populations des territoires relevant d'elles.

RECOMMANDATIONS FINALES

- Attendu que selon l'UNESCO l'expression "éducation des adultes" désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils corrigent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant". (Conférence générale de l'U.N.E.S.C.O., lors de sa 19^e session à Nairobi (Kenya) tenue en octobre et novembre 1976).
- Attendu que les perspectives assignées à l'éducation des adultes recourent celles de la réadaptation, telle que comprise par notre établissement dans la poursuite de la mission.

ALPHABÉTISATION

- Attendu que le taux d'analphabétisme décélé dans notre clientèle démontre de façon dramatique la discrimination systématique dont sont l'objet les personnes handicapées, situation inacceptable dans une société dite évoluée.

NOUS RECOMMANDONS QUE:

- Les évaluations (scolaires) doivent être faites en regard de resituer l'individu dans le réseau régulier et ce, par le réseau régulier de l'école.
- Les mécanismes d'évaluation doivent être les mêmes pour tous.
- A partir des évaluations (académiques), les structures du type Centre Champagnat doivent orienter vers le réseau régulier. D'ailleurs le Centre Champagnat ne devrait pas outrepasser ce rôle.
- Les milieux qui demeureront vraiment occupationnels deviennent des centres de jour socio-culturels sous la bannière du MAS.
- Qu'on retrouve les mêmes finalités et objectifs d'éducation pour toutes les personnes.
- Que le Conseil supérieur de l'éducation s'assure et mandate les universités à former des enseignants sensibilisés à la population handicapée physique.
- Concertation et réévaluation du système de bourse par le MAS-HEQ afin d'éviter de pénaliser les personnes handicapées physiques.
- Qu'une politique concernant le logement, les repas, les aides physiques (assistance physique) et le transport, soit établie pour les personnes handicapées physiques lors de situation d'éloignement.

- Que les projets-pilote d'intégration scolaires des commissions scolaires prévus par le livre orange, soient coordonnés par le MAS-NEQ afin d'y retrouver les expertises faites par les milieux de réadaptation.
- Que le NEQ rende accessibles tous ses programmes de formation
- Reconnaissance des antécédents pour la formation professionnelle
- Cohérence des formations à l'égard des réalités du marché du travail
- Création d'une table permanente de concertation MAS-NEQ
- Les ressources scolaires doivent développer des structures autant à temps plein que à temps partiel et ce de façon régulière et distribuer l'enseignement de jour et de soir. Exemple: U.Q.A.M. où la notion "Education permanente" n'existe pas.
- Favoriser que les démarches scolaires soient implantées dans le quartier ou l'environnement immédiat de l'individu pour éviter les ghettos.
- Création de milieux éducationnels spécialisés en collaboration MAS-NEQ favorisant l'acquisition des pré-requis à la scolarisation et transfert par après dans le réseau régulier.

- Que les classifications à des niveaux ou degrés scolaires soient réalistes en fonction des diplômes. Qu'une autre terminologie soit utilisée dans les situations d'école occupationnelles.
- Que le MAS fasse les recommandations par rapport à l'équipement spécialisé qui est nécessaire à la scolarisation et à l'élimination des barrières architecturales. Ceci peut être fait par la mise sur pied d'une équipe-conseil qui possède ces expertises.
- Que les personnes en école occupationnelle reçoivent une pédagogie individuelle afin de s'assurer d'une scolarisation efficace. D'ailleurs il y a beaucoup d'enseignants disponibles au Québec.

EPILOGUE

- " - quand chaque élève ou étudiant peut atteindre son maximum de développement
- quand chaque élève ou étudiant s'épanouit comme individu et comme membre actif de la société
- quand chaque élève ou étudiant est conduit jusqu'au bout de ses capacités d'apprendre, est capable de comprendre le pourquoi et le comment de ses apprentissages et a acquis les principes de base de la conduite humaine
- quand l'élève ou l'étudiant a acquis une méthode de travail lui permettant de comprendre les problèmes et de travailler à les résoudre de façon critique et autonome
- quand l'élève ou l'étudiant apprend l'ouverture aux autres, la reconnaissance des diversités et est éveillé au sens critique et à ses responsabilités de citoyen actif
- quand l'élève ou l'étudiant a une image positive et juste de lui-même et est rendu capable d'affirmer ses valeurs personnelles dans le respect de son environnement physique et social
- quand l'élève ou l'étudiant est amené par ses éducateurs à développer le sens de l'effort et du dépassement de soi

- quand l'élève ou l'étudiant est traité et agit comme le premier agent de son développement
- quand la personne atteint la motivation et la capacité de poursuivre d'elle-même son développement
- quand les ressources humaines et financières sont disponibles à chaque individu pour maximiser son potentiel
- quand l'environnement est stimulant au plan éducatif
- quand les cours et les programmes sont planifiés et évalués en regard des objectifs éducatifs poursuivis
- quand l'école joue consciemment son rôle spécifique: donner aux citoyens des connaissances pour eux et pour la société et donner accès aux méthodes d'apprentissage
- quand l'école et la communauté vivent dans la responsabilité et la coopération
- quand il y a une rétroaction positive, c'est-à-dire quand la plupart des étudiants, quelques mois et années après, sont satisfaits de ce qu'ils ont reçu

- quand l'école est telle que les étudiants aiment s'y retrouver
 - quand les éducateurs aiment éduquer et les éduqués aiment être formés".
- ... On peut penser qu'il y a qualité de l'éducation.

Source: Conseil Supérieur de l'Éducation

Rapport 1978-1979

L'État et les besoins de l'Éducation

CONCLUSION

Contes tranquilles et sans images

- *Il était une fois, en 1962, un certain François Charon de la Barre*
- *Il était une fois en 1969, un certain rapport Parent*
- *Il était une fois, en 1964, un nouveau ministère de l'Éducation*
- *Il était une fois, en 1969, un rapport Castonguay-Heveu*
- *Il était une fois, en 1970, un nouveau Ministère des Affaires sociales*
- *Il était une fois, en 1976, un rapport Copex*
- *Il était une fois, en 1977, une proposition de politique à l'égard des personnes handicapées*
- *Il était une fois, en 1978, une loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*
- *Il était une fois, en 1987, une commission d'Études sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes...*
- *Combien de fois, reste-t-il?*

Grand-papa ne se souvient plus.

LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISES DANS LE PRESENT MEMOIRE

M.A.S. Ministère des Affaires sociales

M.E.Q. Ministère de l'Éducation du Québec

M.T.M.Q. Ministère du travail et de la main-d'oeuvre du Québec

O.P.H.Q. Office des personnes handicapées du Québec

Loi 9 Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées
(chapitre 7- L.Q. 78)

Livre vert- "La formation professionnelle au Québec"-
Document de consultation- M.E.Q.
Février 1980

Livre orange- "L'École québécoise- Énoncé de politique et plan d'action-
M.E.Q. (Éditeur officiel du Québec) 1979- 163 pages

C.T.A. "Centre de travail adapté"-
cf. Loi 9

C.S. "Commission scolaire"