

AVIS AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR
ET DU SPORT

Pour une école riche de tous ses élèves

S'adapter à la diversité des élèves,
de la maternelle à la 5^e année du secondaire

OCTOBRE 2017

Conseil supérieur
de l'éducation



AVIS AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR
ET DU SPORT

Pour une école riche de tous ses élèves

S'adapter à la diversité des élèves,
de la maternelle à la 5^e année du secondaire

OCTOBRE 2017

Conseil supérieur
de l'éducation

*depuis
1964*

Québec 

Vous pouvez consulter cet avis sur le site Internet
du Conseil supérieur de l'éducation :

www.cse.gouv.qc.ca

ou en présentant une demande
au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la production du présent avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) et à la Commission de l'enseignement secondaire (CES), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction

Catherine Lebossé, coordonnatrice

Consultation

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Catherine Lebossé, coordonnatrice

Gilles Roy, consultant

René-Pierre Turmel, agent de recherche

Recherche

Nancy Barbeau, agente de recherche

Gaële Côté, agente de recherche

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Marie-France Harvey, agente de recherche

Catherine Lebossé, coordonnatrice

René-Pierre Turmel, agent de recherche

Soutien technique

Secrétariat : Lina Croteau et Marie Kougioumoutzakis

Documentation et recherche : Johane Beaudoin et Daves Couture

Édition : Sophie Allard

Informatique : Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Illustration p.33

Marie Lebossé-Gautron, d'après une idée originale de Craig Froehle

Conception graphique et mise en page : [Bleuoutremer](#)

Avis adopté à la 647^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 9 juin 2017.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

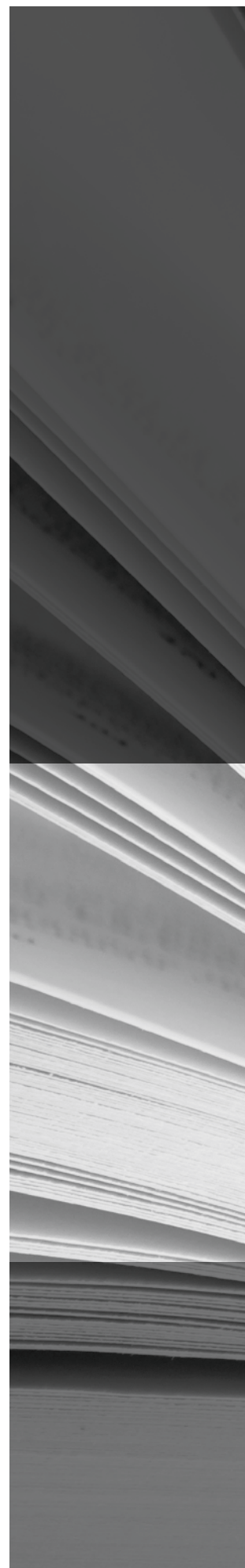
ISBN : 978-2-550-79444-8 (version imprimée)

978-2-550-79445-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2017

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires et par des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près de 100 personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PARTIE 1: ÉTAT DE SITUATION	3
CHAPITRE 1 LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES: RÉALITÉS ET LIMITES	4
1.1 Une diversité aux mille visages	4
1.2 Un système scolaire sous pression	14
1.3 Ce que le Conseil retient	17
CHAPITRE 2 DES ENJEUX DIGNES D'ATTENTION ET DES VOIES À EXPLORER	18
2.1 La médicalisation des difficultés scolaires	18
2.1.1 Les effets indésirables sur l'organisation des services d'une lecture de la diversité fortement influencée par le modèle médical	18
2.1.2 Des approches prometteuses	27
2.2 Les difficultés à concrétiser la communauté éducative	35
2.2.1 La multiplication des acteurs et le morcellement des interventions	35
2.2.2 Des actions collaboratives à généraliser	44
2.3 Des actions qui ne sont pas toujours cohérentes avec les visées d'une éducation inclusive	47
2.3.1 L'adoption de valeurs inclusives communes	47
2.3.2 Les écueils à dépasser	49
2.3.3 Des conditions à réunir pour tirer pleinement parti de la diversité des élèves	60
2.4 Ce que le Conseil retient	65
PARTIE 2: DES INITIATIVES INSPIRANTES	67
CHAPITRE 3 LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES, UNE PRÉOCCUPATION INTERNATIONALE	68
3.1 Une évolution similaire des systèmes inclusifs	68
3.1.1 Un regard sur quelques systèmes inclusifs	69
3.2 Une éducation inclusive qui entraîne des changements de pratiques	73
3.3 Ce que le Conseil retient	74
CHAPITRE 4 DES ÉCOLES QUI ONT SU TRANSFORMER LEURS PRATIQUES POUR MIEUX S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ DES BESOINS D'APPRENTISSAGE	75
4.1 De nombreuses initiatives inspirantes	75
4.2 Les caractéristiques des écoles visitées	76
4.3 Ce que le Conseil retient	78
PARTIE 3: VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS	85
CHAPITRE 5 TROIS GRANDS PRINCIPES À CONSIDÉRER	87
5.1 PREMIER PRINCIPE: Envisager la diversité des élèves dans leur ensemble et offrir une éducation inclusive pour tous	87
5.2 DEUXIÈME PRINCIPE: Maintenir des exigences élevées pour chaque élève et persévérer dans la recherche de solutions jusqu'à sa réussite	88
5.3 TROISIÈME PRINCIPE: Agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage et privilégier les réponses collectives qui permettent de répondre aux besoins individuels	88

CHAPITRE 6	ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS	89
6.1	Placer l'élève au centre d'une éducation inclusive pour tous : le connaître, le reconnaître et suivre son cheminement	89
6.2	Insuffler souplesse et créativité dans les parcours scolaires	92
6.2.1	Augmenter la souplesse dans les parcours de formation et dans l'organisation scolaire tout en maintenant des exigences élevées	92
6.2.2	Agir au moment opportun et persévérer jusqu'à la réussite	97
6.3	Privilégier la recherche de solutions collectives pour répondre aux besoins individuels	99
6.3.1	Encourager la recherche de solutions collectives qui répondent aux besoins individuels et réduisent le recours à des interventions individuelles	99
6.3.2	Utiliser le potentiel des technologies pour faciliter l'adaptation de l'école à la diversité des élèves	102
6.4	Faciliter une pratique réflexive collective centrée sur l'analyse pédagogique pour mener tous les élèves vers leur réussite	103
6.4.1	Un leadership pédagogique qui soutient la mobilisation	104
6.4.2	Un espace-temps consacré à une pratique réflexive collective régulière	105
6.4.3	L'analyse pédagogique au cœur des pratiques collaboratives	106
6.4.4	Bâtir une expertise collective	108
6.4.5	Une mobilisation des données de la recherche et un partage d'expertise	112
6.5	Réaffirmer les visées inclusives et promouvoir la diversité	113
6.6	Élargir le champ des possibles	115
CONCLUSION		121
REMERCIEMENTS		124
ANNEXE I	– DONNÉES STATISTIQUES	128
ANNEXE II	– L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS SELON HALINA PRZESMYCKI	135
ANNEXE III	– PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT COLLECTIF PLANIFIÉ	136
ANNEXE IV	– GUIDE DE DISCUSSION	137
BIBLIOGRAPHIE		139
LISTE DES MEMBRES		
	DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)	149
LISTE DES MEMBRES		
	DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (CES)	150
LISTE DES MEMBRES		
	DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	152
PUBLICATIONS RÉCENTES		
	DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	153

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU 1	Comparaison entre le modèle médical et le modèle social du handicap	31
TABEAU 2	Documents d'encadrement de système en lien avec l'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes	59
TABEAU 3	Synthèse des apports de l'intégration et de l'inclusion scolaires, eu égard à l'apprentissage et au développement social de même qu'à l'engagement des élèves ordinaires et des élèves à risque	61
TABEAU 4	Synthèse des limites de l'intégration et de l'inclusion scolaires, eu égard à l'apprentissage, au développement social de même qu'à l'engagement des élèves ordinaires et des élèves à risque	62
TABEAU 5	Synthèse des conditions favorables et défavorables en ce qui a trait aux pratiques plus inclusives au primaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques	63
TABEAU 6	Synthèse des conditions favorables et défavorables en ce qui a trait aux pratiques plus inclusives au secondaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques	64
TABEAU 7	Synthèse des conditions favorables et défavorables en ce qui a trait aux pratiques plus inclusives au primaire et au secondaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques	65
TABEAU 8	Effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), à la formation générale des jeunes, réseau public, 2002-2003 et 2015-2016	128
TABEAU 9	Proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), à la formation générale des jeunes, selon le réseau d'enseignement et l'ordre d'enseignement, 2002-2003, 2006-2007 et 2012-2013	128
TABEAU 10	Répartition et nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), à la formation générale des jeunes, selon le lieu de scolarisation, réseau public, 2012-2013	129
TABEAU 11	Répartition et nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), à la formation générale des jeunes, selon le lieu de scolarisation, réseau privé, 2012-2013	130
TABEAU 12	Taux d'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), à la formation générale des jeunes, selon la langue d'enseignement et l'ordre d'enseignement, réseau public, 2002-2003 et 2015-2016	130
TABEAU 13	Taux d'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), à la formation générale des jeunes, par région administrative et par langue d'enseignement, réseau public, 2002-2003, 2005-2006 et 2015-2016	131
TABEAU 14	Taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et des autres élèves, sept ans après leur inscription en 1 ^{re} année du secondaire, selon le sexe, réseau public, pour les cohortes de 2005-2006 à 2008-2009	132
TABEAU 15	Répartition de l'ensemble du personnel des commissions scolaires selon la catégorie d'emploi, en ETP, 2015-2016	133
TABEAU 16	Répartition du personnel professionnel non enseignant des commissions scolaires selon la fonction, en ETP, 2015-2016	133
TABEAU 17	Répartition du personnel de soutien technique et paratechnique des commissions scolaires selon la fonction, en ETP, 2015-2016	134

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Le continuum vers une éducation inclusive pour tous	5
FIGURE 2	Un portrait des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves	13
FIGURE 3	Modèle de réponse à l'intervention (RAI)	29
FIGURE 4	Flexibilité pédagogique, adaptation et modification	57

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACDIMS	Attestation de compétences – Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère
ACDIP	Attestation de compétences – Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde
ADIGECS	Association des directions générales des commissions scolaires
AEP	Attestation d'études professionnelles
AFP	Attestation de formation professionnelle
APEQ/QPAT	Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec/ <i>Quebec Provincial Association of Teachers</i>
AQETA	Association québécoise des troubles d'apprentissage (devenue l'Institut des troubles d'apprentissage [ITA])
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CEES	Certificat d'équivalence d'études secondaires
CEPEP	Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
CES	Commission de l'enseignement secondaire
CEST	Commission de l'éthique en science et en technologie
CFE	Conseil de la famille et de l'enfance
CFISA	Certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes
CFMS	Certificat de formation à un métier semi-spécialisé
CFPT	Certificat de formation préparatoire au travail
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
CLC	<i>Community Learning Center</i>
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire (France)
CPNCA	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
CREPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
CUA/UDL	Conception universelle de l'apprentissage / <i>Universal Design for Learning</i>
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DRSI	Direction de la recherche, des statistiques et de l'information
EFC	École-famille-communauté
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ETP	Équivalent temps plein

EUNEC	<i>European Network of Education Council</i>
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FMS	Formation à un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IDH	Indice de développement humain
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes
ITA	Institut des troubles d'apprentissage (autrefois l'AQETA)
LIP	Loi sur l'instruction publique
LISIS	Laboratoire international sur l'inclusion scolaire
MEDPENB	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations Unies
OQLF	Office québécois de la langue française
OSD	<i>Office for Students with Disabilities</i>
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPO	Projet personnel d'orientation
RAI	Réponse à l'intervention
RAMQ	Régie de l'assurance maladie du Québec
REPAQ	Réseau des écoles publiques alternatives du Québec
SFR	Seuil de faible revenu
SIAA	Stratégie d'intervention <i>Agir autrement</i>
SOFAD	Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec
TC	Trouble du comportement
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
TES	Technicienne ou technicien en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VGQ	Vérificateur général du Québec

INTRODUCTION

Depuis 50 ans, les efforts publics ont permis d'améliorer l'accessibilité de l'éducation ainsi que la qualité des services éducatifs offerts. Autrefois élitiste, l'école accueille à présent, à quelques exceptions près, tous les enfants d'une génération jusqu'à l'âge de 16 ans¹. Les progrès réalisés en matière de scolarisation placent aujourd'hui le Québec parmi les sociétés les plus avancées sur le plan de la performance du système d'éducation. Néanmoins, un objectif reste inachevé, celui de conduire tous les élèves vers la réussite en permettant à chacun de développer son plein potentiel.

En 2010, le Conseil supérieur de l'éducation s'est penché sur *la capacité du système d'éducation à assurer la réussite du plus grand nombre et à permettre la réalisation du plein potentiel de chacun* (équité) *en maintenant des exigences élevées à tous les ordres et les secteurs d'enseignement* (performance). À l'issue de cette analyse, le Conseil était d'avis qu'il fallait continuer à engager les efforts nécessaires pour lever les obstacles qui subsistent en ce qui concerne l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite², pour des raisons liées tant aux défis que posent les tendances sociales actuelles et anticipées qu'aux valeurs de justice sociale et d'équité de la société québécoise (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010a).

Quatre ans plus tard, le Conseil constatait que certains écueils rencontrés dans la mise en œuvre des visées inclusives du système scolaire québécois tendent à fragiliser les consensus (CSE, 2014b) et à générer des pratiques qui font obstacle à une éducation inclusive pour tous (ex. : hiérarchisation des voies de scolarisation, mise en concurrence, médicalisation des difficultés scolaires). Cette préoccupation relative aux conditions de mise en œuvre n'est pas propre au Québec ; au contraire, elle s'observe dans différentes provinces canadiennes et à l'échelle internationale.

Puisque c'est le défi de l'opérationnalisation de l'éducation inclusive qu'il faut à présent relever, le Conseil décide alors de produire un avis sur **la concrétisation des visées d'un système inclusif pour tous, de la maternelle à la 5^e secondaire**³.

Un système scolaire inclusif :

- sait s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et des étudiants ;
- tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse (culture inclusive) ;
- offre un accès équitable à tous à l'éducation, y compris à la formation tout au long de la vie ;
- s'intéresse au développement d'une société plus juste.

Aussi, pour développer un système d'éducation plus inclusif, il y a lieu de prendre en compte l'ensemble des dimensions du système éducatif. Des changements seraient nécessaires sur trois plans : sur le plan des encadrements (politiques et lois), sur le plan culturel, et sur le plan des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de l'évaluation et de la gestion. (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008.) (CSE, 2010a, p. 57.)

1. Au Québec, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans : « Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité » (Québec, 2014, art. 14).

2. À la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire), le Conseil soulignait deux zones de vulnérabilité au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite : 1) la prise en compte nécessaire de la diversité des rythmes et des besoins d'apprentissage, de manière à éviter l'accumulation de retards souvent irréversibles dans les apprentissages des élèves (capacité du système à retenir ses élèves et à les accompagner vers la réussite, problématique du retard scolaire et souplesse de l'organisation scolaire, diversification des pratiques administratives et pédagogiques) ; 2) l'importance d'intervenir auprès des élèves qui présentent des caractéristiques particulières ou qui vivent des situations qui fragilisent leur accès à la réussite et dont on connaît, à l'avance, les risques potentiels (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA], élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, élèves issus de l'immigration et élèves autochtones) (CSE, 2010a).

3. Même si le sujet traité peut toucher d'autres ordres et secteurs d'enseignement, le Conseil a fait le choix d'axer ses travaux sur la formation générale des jeunes.

Comment traduire, dans les pratiques, cette volonté de développer un système éducatif plus inclusif ? Comment s'y prennent les milieux scolaires qui se sont mobilisés pour mieux s'adapter à la diversité des élèves ? Quels sont les changements que ces derniers ont apportés à leurs pratiques (de gestion, d'enseignement et d'évaluation, de partenariat) ? Quels sont les bénéfices qu'ils ont observés ? À la lumière de ces expériences, quelles sont les conditions à réunir pour tirer le meilleur parti de cette diversité et faire progresser chaque élève jusqu'au maximum de son potentiel ? Comment ces milieux ont-ils réussi à passer de l'idéal au domaine du possible, à concilier équité et performance ?

Pour répondre à ces questions, le Conseil a privilégié une démarche exploratoire afin d'examiner des « histoires de réussite », c'est-à-dire des milieux scolaires qui se sont adaptés à la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous. Ils accueillent tous les élèves, mais les servent différemment en fonction de leurs besoins, tout en maintenant des exigences élevées pour chacun.

Dans cette recherche, l'accent a été mis volontairement sur la classe et l'école, c'est-à-dire sur les pratiques qui se situent le plus près possible de l'élève. Il s'agit, d'une part, de documenter les pratiques inspirantes — qui montrent que c'est possible — et, d'autre part, d'éclairer les choix locaux.

Cet avis s'adresse à tous les acteurs des réseaux public et privé, qu'ils travaillent auprès des élèves anglophones, francophones, des Premières Nations ou inuits, à l'intérieur ou en périphérie du milieu scolaire, et qu'ils soient parents, membres du personnel scolaire, employeurs, intervenantes ou intervenants communautaires, citoyennes ou citoyens, ou partenaires municipaux.

L'éducation inclusive pour tous va de pair avec une société inclusive. Par conséquent, tout le monde a un rôle à jouer dans le développement du plein potentiel de chacun et la lutte contre l'exclusion scolaire ou sociale.

Pour préparer cet avis, le Conseil a pris appui sur la littérature scientifique et sur de nombreuses consultations⁴ : acteurs des différents milieux ; personnes reconnues pour leur expertise au regard de la prise en compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous ; membres des équipes-écoles rencontrées dans le cadre de l'étude de cas (personnel enseignant, personnel de direction, personnel des services éducatifs et complémentaires de l'école ou de la commission scolaire, personnel des services de garde, personnel de soutien) et universitaires qui ont partagé le fruit de leurs recherches sur la prise en compte de la diversité des élèves au Québec et dans d'autres systèmes scolaires canadiens. Les délibérations des membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, de la Commission de l'enseignement secondaire et du Conseil lui-même ont nourri l'analyse⁵. Le Conseil remercie vivement toutes les personnes qui ont contribué à enrichir sa réflexion par leur participation aux différentes activités de consultation.

Le présent avis est composé de trois parties. [La première dresse un état de la situation](#). Elle souligne les écueils rencontrés dans la prise en compte de la diversité des élèves, les obstacles qui persistent, les limites concernant l'organisation actuelle des services et les dérives observées. Elle fait aussi valoir des actions à explorer en lien avec chaque enjeu comme autant de voies prometteuses permettant de dépasser les écueils. [La deuxième partie](#) présente les constats tirés d'initiatives inspirantes d'ici⁶ et d'ailleurs. Porteuse d'espoirs et de réalisations, elle fait contrepoids à la première partie en explicitant comment des milieux s'y sont pris. [La dernière partie](#) présente les orientations et les recommandations formulées par le Conseil pour éclairer les choix locaux et élargir le champ des possibles.

4. Les remerciements formulés à l'égard des personnes consultées se trouvent à la fin du document (avant les annexes).

5. La liste des membres de ces différentes tables figure à la fin du document.

6. Ces initiatives québécoises sont présentées plus amplement dans un document complémentaire, intitulé *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*.



PARTIE 1

ÉTAT DE SITUATION

Cette première partie fait état de la prise en compte de la diversité des élèves au sein du système scolaire québécois. Elle décrit brièvement cette problématique et les enjeux à considérer à cet égard.

CHAPITRE 1

LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES : RÉALITÉS ET LIMITES

Qu'entend-on par *diversité des élèves*? Comment se manifeste-t-elle? A-t-elle évolué au fil du temps? Quelles actions ont été menées pour s'y adapter? Pourquoi est-il nécessaire de porter un nouveau regard sur ce sujet? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous tentons de répondre dans ce chapitre.

1.1 UNE DIVERSITÉ AUX MILLE VISAGES

«[N]otre richesse collective est faite de notre diversité. L'«autre», individu ou société, nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable.»

(Jacquard, 1978.)

Une prise en compte de la diversité des élèves qui s'est actualisée au fil des ans

La prise en compte de la diversité des élèves au sein du système scolaire québécois évolue avec sa démocratisation. En effet, la mise en œuvre des recommandations du rapport Parent ouvre les portes de l'école publique à tous les enfants, quels que soient leur sexe, leur milieu social d'origine, leur langue, leur religion et leur culture. Les diversités de genre et de classe sociale s'imposent comme de nouvelles réalités avec lesquelles doivent composer la majorité des écoles.

Au fil des ans, une série d'actions sont prises par l'État pour soutenir les établissements scolaires dans leurs efforts d'adaptation à la diversité grandissante des élèves. Au regard de la diversité relative au sexe et au milieu social d'origine, cela prend la forme de mesures spécifiques visant à soutenir la réussite des garçons (ex. : lecture et écriture) et des filles (ex. : sciences et métiers non traditionnels) ou les élèves qui fréquentent une école située en milieu défavorisé (Programme de soutien à l'école montréalaise en 1997, stratégie d'intervention *Agir autrement* [SIAA] en 2002).

Par ailleurs, les vagues successives d'immigration augmentent progressivement la diversité culturelle au sein des écoles. À cet égard, les écoles francophones en milieu urbain vivent un tournant historique à la fin des années 1970, au moment de l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française (communément appelée « loi 101⁷ »). En effet, cette loi énonce qu'au Québec l'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, les écoles primaires et les écoles secondaires (sous réserve des exceptions qu'elle prévoit⁸). Ainsi, elle limite le choix de l'école et oblige les enfants issus de l'immigration à fréquenter l'école francophone, et ce, pendant toute la durée de la scolarité obligatoire. Le ministère de l'Éducation met alors en place différentes mesures pour favoriser l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle (ex. : soutien à l'apprentissage du français, classe d'accueil, enseignement des langues d'origine, vivre-ensemble).

De plus, avant les années 1970, les élèves dits de l'enfance exceptionnelle (ayant des besoins particuliers) sont scolarisés dans des écoles spéciales. Leur intégration progressive à l'école ordinaire apporte une nouvelle composante à la diversité des élèves. Plusieurs guides, cadres de référence et outils sont produits pour soutenir l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ex. : *Une école adaptée à tous ses élèves* —

7. Le terme *loi 101* signifie qu'il s'agit de la 101^e loi déposée par le gouvernement au cours de la session parlementaire. Il existe donc plusieurs « lois 101 » dans l'histoire du Québec, puisqu'à chaque session parlementaire le décompte recommence à 1.

8. Pour plus de détails, consulter le chapitre VIII, *La langue de l'enseignement*, de la Charte de la langue française Québec, (2017a).

Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève — Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* (MEQ, 2004), *Des conditions pour mieux réussir ! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA]* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008), *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire — L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* (Ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015a)). Aujourd'hui encore, c'est probablement cette diversité qui a le plus d'impact sur l'organisation des services éducatifs.

Au fil des ans, le Québec s'est doté d'un système scolaire de plus en plus inclusif. Toutefois, les documents d'encadrement (ex. : *Politique de l'adaptation scolaire*) qui soutiennent ces visées inclusives n'ont pas été actualisés depuis longtemps⁹ et aucun n'embrasse la diversité des élèves dans leur ensemble, telle qu'elle est vécue actuellement dans les écoles.

Et aujourd'hui, où en sommes-nous ?

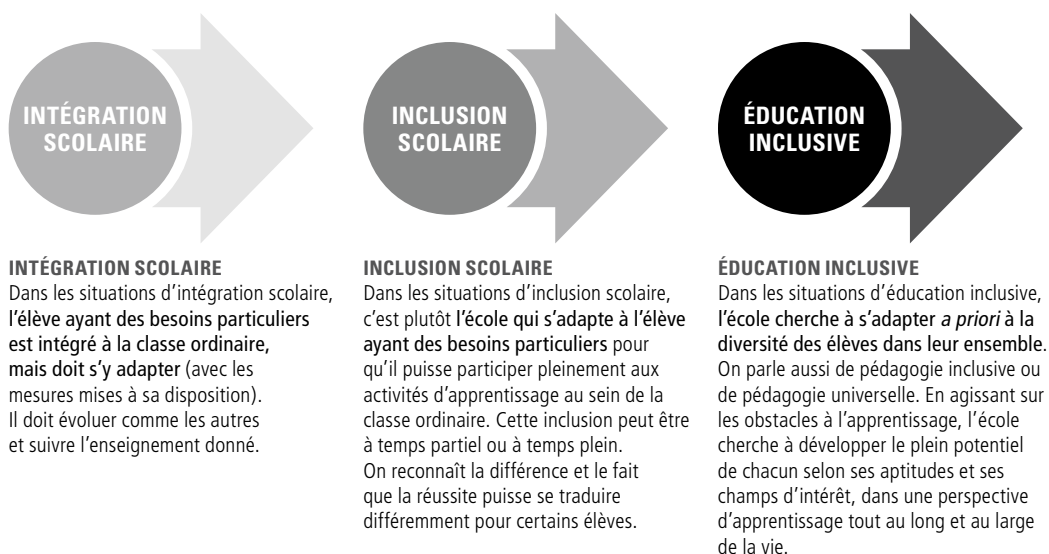
Autrefois ségrégatif, le système scolaire québécois s'est tourné progressivement vers l'**intégration scolaire** des élèves puis vers leur **inclusion scolaire** (figure 1).

Les définitions de ces termes ne sont pas univoques. Dans les écrits, ils sont même parfois utilisés comme des synonymes. Pour lever toute ambiguïté, la figure 1 présente, en quelques mots, le sens attribué à ces termes dans le cadre de cet avis, **selon le point de vue de l'élève**.

Dans cet avis, les termes *intégration* et *inclusion* seront donc réservés aux contextes où la situation d'un élève est envisagée d'un point de vue individuel et concerne un jeune ayant des besoins particuliers (au Québec, il s'agit d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage).

Les orientations du Conseil s'inscrivent dans une troisième perspective, soit celle d'une **éducation inclusive** (figure 1) pour tous. Cette expression a été retenue (plutôt que *pédagogie inclusive* ou *pédagogie universelle*), car elle englobe l'ensemble des interventions éducatives qui ont cours dans une école.

FIGURE 1
LE CONTINUUM VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS



Source : Conseil supérieur de l'éducation.

9. L'un des trois chantiers annoncés dans le cadre de la mise en œuvre de la *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017a), publiée en juin 2017, s'intitule *La modernisation des encadrements pédagogiques et l'évaluation des apprentissages* ([MEES], 2017b, page centrale).

Il s'agit d'un continuum vers une école de plus en plus inclusive pour tous les élèves. Cette progression n'est pas linéaire. Elle est variable d'un milieu à un autre et au sein d'un même milieu, par exemple selon le profil des élèves (certains posent des défis plus grands que d'autres), la matière enseignée, le personnel impliqué et, bien sûr, les ressources disponibles.

On constate d'ailleurs cette ambivalence au sein des documents d'encadrement du système scolaire québécois (loi, politiques, règlements). Les visées inclusives se trouvent dans plusieurs d'entre eux, par exemple la Politique de l'adaptation scolaire et la Politique d'évaluation des apprentissages. Toutefois, leur opérationnalisation peut donner lieu à des pratiques en contradiction avec ces visées. Ces aspects seront développés dans le prochain chapitre, qui traite des enjeux dignes d'attention.

Malgré les efforts consentis pour mieux s'adapter à la diversité des élèves, un objectif demeure inachevé : conduire chacun vers la **réussite** (voir l'encadré) en lui permettant de développer son plein potentiel.

Réussite éducative et réussite scolaire

« Dans ses divers avis sur le sujet, le Conseil supérieur de l'éducation a, jusqu'à ce jour, promu une conception large de la réussite en distinguant bien la réussite éducative de la réussite scolaire, la première embrassant les trois missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier), la seconde, s'appliquant principalement à l'une de ces trois missions, celle d'instruire. » (CSE, 2002a, p. 5.)

« La réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme. Celui-ci, en effet, n'atteste que d'une dimension de la réalité scolaire des élèves. La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel. » (CSE, 2002b, p. 48.)

Une augmentation réelle de la diversité des élèves

La perception d'une plus grande hétérogénéité des élèves est-elle avérée ? La réponse est sans conteste « oui ». L'augmentation de la diversité observée au sein de la population québécoise se reflète inévitablement dans les écoles et les classes. Cette diversité grandissante s'observe à différents égards, par exemple dans les cas suivants.

Types de familles

La diversité des familles se traduit moins aujourd'hui par la variation du nombre d'enfants, que par les structures familiales, les conditions de vie et de la culture vécue à l'intérieur de ces structures. (Denise Lemieux, citée dans Conseil de la famille et de l'enfance [CFE], 2005, p. 32.)

En 2005, le CFE publiait un avis intitulé *Prendre en compte la diversité des familles*. À cette occasion, il mentionnait : « Les multiples formes et les contours imprécis de la famille contemporaine nous invitent à définir une typologie des familles à partir de facteurs de diversité » (CFE, 2005, p. 32). Il existe aujourd'hui une grande variété de familles.

Sur le plan de la structure, la famille peut être biparentale, monoparentale ou pluriparentale. Elle peut aussi être « intacte », c'est-à-dire qu'elle regroupe les parents d'origine et leurs enfants, adoptive ou recomposée. Elle peut comporter des parents du même sexe ou de sexes différents ou des parents mariés, en union civile ou en union libre.

Sur le plan des conditions de vie, dans certaines familles, les deux parents travaillent à l'extérieur ; dans d'autres, l'un travaille à la maison ou s'occupe à temps plein de la famille ; dans d'autres encore, les parents travaillent selon des horaires atypiques, etc.

Enfin, la culture vécue au sein de la famille sera influencée par l'origine, les traditions, les normes ainsi que les valeurs culturelles et religieuses des membres qui la composent.

Profil migratoire des élèves issus de l'immigration

Les flux migratoires ont augmenté de façon significative depuis le creux historique de la fin des années 1980. De plus, même si les niveaux actuels sont similaires à ceux du Québec d'après la Seconde Guerre mondiale, la composition de l'immigration s'est fortement diversifiée sur les plans linguistique, culturel et religieux. (Mc Andrew et l'équipe du GRIES, 2015, p. 9.)

Selon l'Office québécois de la langue française, entre 1971 et 2015, la proportion d'élèves de langue maternelle tierce (autre que le français et l'anglais) a plus que triplé, passant de 4,0 % à 15,1 %. Sur l'île de Montréal, elle passait de 12,7 % à 41,2 % (Office québécois de la langue française [OQLF], 2017).

En 2013-2014, après le français, l'anglais et les langues autochtones, l'arabe (3,5 %) et l'espagnol (2,2 %) étaient les langues maternelles les plus parlées par les élèves québécois à la formation générale des jeunes. De plus, 8,8 % des élèves avaient pour langue maternelle l'une des 63 autres langues répertoriées (MEES, 2016, p. 44-45).

Outre la langue maternelle, le profil de ces élèves et de leurs familles peut varier à bien des égards (ex. : élèves nés à l'étranger [dits de « première » génération], élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger [dits de « deuxième » génération], élèves issus de l'immigration [dits de « troisième génération »], immigration volontaire ou subie [réfugiés], niveau de scolarisation dans le pays d'origine ou maîtrise de la langue d'enseignement).

Profil socioéconomiques

Le ministère de l'Éducation utilise deux indices pour déterminer le statut de défavorisation des écoles : l'indice du seuil de faible revenu (SFR)¹⁰ et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE).

Le premier repose sur la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près du seuil de faible revenu ou en deçà de celui-ci. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus de leur revenu que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Le second repose sur la moyenne des indices de milieu socioéconomique des élèves qui fréquentent un établissement. Il s'appuie sur deux variables, soit la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, correspondant à l'unité de peuplement de provenance de l'élève¹¹. Il s'agit des variables explicatives « les plus fortes » de la non-réussite scolaire (MEQ, 2003).

Basés sur les unités de peuplement de provenance des élèves, ces indices ne reflètent pas la diversité des réalités présentes au sein de l'école. Par exemple, une école située en milieu favorisé peut accueillir des élèves venant de familles dont la précarité économique est grande. La défavorisation n'a pas le même visage partout. Elle peut être économique ou culturelle ou à la fois économique et culturelle. Cela n'aura pas la même incidence sur les apprentissages et apportera des défis différents sur le plan de l'enseignement. Par exemple, de nouveaux arrivants peuvent être pauvres économiquement, mais très scolarisés. À l'inverse, des parents bien nantis financièrement peuvent être peu scolarisés.

Habiletés scolaires

Les élèves qui fréquentent le système scolaire québécois diffèrent aussi en raison de la nature de leurs aptitudes et de leurs habiletés (sociales, physiques, intellectuelles, etc.). Si certains manifestent des besoins spécifiques en raison d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'autres requièrent un enseignement adapté à des aptitudes exceptionnelles.

10. Autrefois le principal instrument utilisé par le ministère de l'Éducation pour faire le portrait socioéconomique des écoles de la province, le seuil de faible revenu (SFR) a été remplacé, en 1998, par l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), un instrument reconnu pour sa corrélation avec le décrochage scolaire. Bien que le MEES ne se réfère plus qu'à l'IMSE dans le cadre de ses activités, il poursuit la mise à jour occasionnelle de l'indice du SFR, qu'il rend accessible aux organismes. Par exemple, le Club des petits déjeuners offre des services aux écoles auxquelles sont attribués des IMSE et des indices du SFR situés entre 8 et 10 seulement.

11. La sous-scolarisation de la mère correspond à la proportion des familles où la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade, ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice. L'inactivité des parents est déterminée par la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien. Cette variable représente le tiers du poids de l'indice.

La population d'élèves déclarés comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)¹² a connu une hausse importante au cours des dernières années. Leur poids relatif par rapport à l'ensemble des élèves du secteur public est passé de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016 ([tableau 8 – annexe I](#)).

Par ailleurs, la prévalence de certains codes de difficultés a connu une hausse spectaculaire. Le Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014) a constaté une augmentation, entre 2001-2002 et 2011-2012, de « 410 % pour les troubles envahissants du développement, 252 % pour la déficience langagière et 163 % pour les troubles relevant de la psychopathologie » (Comité d'experts sur le financement, 2014, p. 111).

Toutefois, la variabilité des manifestations de handicaps ou de difficultés ne se résume pas aux différentes catégories d'élèves, car les profils peuvent être très variés au sein même d'une catégorie. De surcroît, certains élèves sont aux prises avec plusieurs défis.

À l'autre bout du spectre, la réalité des élèves doués et talentueux s'avère, elle aussi, diversifiée. Les milieux sensibles aux besoins de ces élèves constatent l'existence de profils divers. Par exemple, Betts et Neihart (1988) en établissent six : « qui réussit bien », « provocateur », « effacé », « à risque », « doublement exceptionnel », « autonome ». Certains de ces élèves peuvent d'ailleurs éprouver des problèmes d'adaptation sociale ou scolaire lorsque leurs besoins ne sont pas pris en compte.

De fait, la composition de la classe est plus hétérogène non seulement sur le plan socio-économique et socioculturel, mais également sur le plan de la réussite et des processus d'apprentissage (ex. : motivation, stratégies d'apprentissage, rythme). Dans ce contexte, il devient plus laborieux de bâtir une culture commune. En effet, il s'agit de construire un référentiel commun tout en considérant le rapport à la culture scolaire qu'entretient chaque élève, et ce, alors que l'éventail des cultures premières s'est considérablement élargi. Enfin, comme nous le verrons plus loin, la combinaison des variables d'hétérogénéité multiplie les profils d'élèves différents qui peuvent se côtoyer dans une classe.

Porter un regard sur la diversité des élèves dans leur ensemble plutôt que sur les particularités de chaque type d'élève est un premier pas vers une éducation inclusive pour tous.

Actuellement, les préoccupations du milieu scolaire à l'égard de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que l'organisation des services autour de cette appellation expliquent la place qui leur est accordée dans les chapitres du présent document qui traitent des enjeux et des initiatives.

La prise en compte de la diversité des apprenants : une réalité à la fois complexe et unique

La prise en compte de la diversité des élèves au sein de chaque établissement scolaire est tributaire de nombreux éléments susceptibles de s'articuler dans des combinaisons infinies à l'échelle de l'ensemble du système scolaire. Cela dépend, par exemple, du type de population scolaire accueillie, de la place accordée à l'implication des parents et de la communauté au sein de l'école, du profil et de l'expertise des différents membres de l'équipe-école ou encore de l'environnement physique.

12. Définition établie aux fins de statistiques par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : « Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont ceux pour lesquels un plan d'intervention est déclaré. » (Source : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information [DRSI].) Par conséquent, leur dénombrement peut varier d'une commission scolaire à une autre selon l'utilisation qui est faite du plan d'intervention (par exemple, dès qu'un élève est à risque ou uniquement pour les élèves qui ont besoin d'adaptations au moment des épreuves ministérielles). Par ailleurs, les écoles privées n'étant pas tenues de produire des plans d'intervention, leur déclaration est inégale d'un établissement à un autre et partielle à l'échelle du réseau.

Soulignons que toutes les différences ne posent pas les mêmes défis dans le cadre scolaire, car tous ne sont pas de même nature. Par exemple, les problèmes de comportement peuvent avoir une influence immédiate sur le climat de classe et sur l'autorité du personnel enseignant. *A contrario*, un problème d'apprentissage peut être invisible pour les autres élèves, surtout quand une mesure d'aide permet à l'élève d'effectuer des apprentissages sans intervention additionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant ni modification des exigences de la tâche (un peu comme le port de lunettes, qui permet de corriger la myopie).

Par conséquent, il est indispensable d'examiner l'écologie de chaque milieu pour comprendre quels sont les leviers dont celui-ci peut tirer parti. L'adaptation de l'école à la diversité des élèves s'articule différemment dans chaque contexte et requiert que les moyens soient choisis par les acteurs qui y travaillent au quotidien.

Un ensemble de déséquilibres à l'échelle du système à considérer

Malgré tous les efforts entrepris, une tension persiste entre l'ouverture de la classe ordinaire à tous les élèves et le recours à des modes d'organisation scolaire qui tentent de recréer des groupes plus homogènes. À l'échelle du système scolaire, la répartition des défis liés à la prise en compte de la diversité des élèves s'avère de plus en plus inégale, ce qui complexifie d'autant la réalité de certains milieux.

Mixité scolaire et sociale

Le Conseil considère que tendre vers une plus grande mixité scolaire et sociale au sein des classes et des établissements est souhaitable puisqu'il est possible d'améliorer la performance globale du système d'éducation en tirant tous les élèves vers le haut.

« Dans un groupe mixte équilibré, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'élèves qui apprennent facilement. » (CSE, 2016c, p. 43.)

Effet de seuil

On observe toutefois un **effet de seuil**, c'est-à-dire que la mixité sociale n'a pas d'effet négatif pour les plus performants si le pourcentage d'élèves en difficulté reste en dessous d'un certain seuil.

Des conditions à réunir

Il est important de souligner ici que la mixité à l'échelle des établissements ne garantit pas la présence d'une mixité sociale au sein de leurs groupes-classes. De plus, il ne suffit pas de créer cette mixité, encore faut-il miser sur les relations entre les pairs ainsi qu'entre les enseignants et les élèves et sur la formation du personnel enseignant pour en tirer des bénéfices. Ainsi, quand les occasions de développer des liens sont présentes, la mixité sociale génère une série d'effets non cognitifs (engagement civique, tolérance, comportements positifs) qui se répercutent dans la société, ce qui n'est pas négligeable.

Premier déséquilibre : une école à trois vitesses

De fait, la sélection des élèves sur la base de la performance scolaire provoque une « concentration » plus importante d'élèves en difficulté dans certains groupes, créant un déséquilibre en matière de représentation. Le regroupement des élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique conduit à des contextes moins propices à l'apprentissage, au détriment des plus vulnérables. C'est d'ailleurs le constat que fait le Conseil dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, intitulé *Remettre le cap sur l'équité*.

À l'échelle du système, il y a en quelque sorte actuellement une école à, au moins, trois vitesses : le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique et le programme ordinaire de l'école publique (Suraniti, 2015). Ironiquement, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées ou aux programmes enrichis sont ceux qui auraient le plus à gagner à fréquenter un milieu scolaire plus stimulant, parce qu'ils peuvent moins que les autres compter sur les ressources de leur milieu familial pour enrichir leur bagage culturel. (CSE, 2016b, p. 42.)

Cette iniquité des contextes d'apprentissage engendre une iniquité des contextes d'enseignement en créant une concentration des groupes présentant les défis les plus grands dans certains milieux scolaires et certains groupes-classes. En outre, malgré les efforts consentis au cours des dernières années pour améliorer les conditions d'insertion professionnelle (formation, mentorat, communauté d'apprentissage professionnelle), les classes les plus difficiles sont souvent confiées au personnel qui débute dans la profession, c'est-à-dire au personnel le plus susceptible de changer d'école et le moins expérimenté.

Quand les conditions ne sont pas réunies pour permettre aux écoles d'assurer des services éducatifs de qualité et une expérience scolaire stimulante pour tous les élèves qu'elles accueillent, on observe une souffrance du personnel et des élèves¹³. Cela peut se traduire par un sentiment d'impuissance : ne pas réussir ou ne pas faire réussir. Cela peut également affecter le sentiment d'efficacité personnelle et, plus largement, le sentiment de bien-être à l'école, tant chez l'élève que chez l'enseignante ou l'enseignant. [Comme nous le verrons à l'issue du chapitre 2](#), un certain nombre de conditions favorables sont à réunir pour permettre à l'école et au personnel qui y travaille de relever les défis liés à une éducation inclusive pour tous.

Deuxième déséquilibre : des écoles plus ou moins inclusives

Par ailleurs, les écoles qui montrent une ouverture à la diversité et qui développent des pratiques efficaces pour mieux s'adapter aux besoins des élèves dans une perspective de réussite pour tous voient augmenter, d'année en année, la proportion de parents ayant des enfants avec des besoins particuliers qui se tournent vers elles. Certaines familles vont même jusqu'à déménager aux abords d'une école pour s'assurer de pouvoir y envoyer leurs enfants.

Cette reconnaissance tacite a cependant un coût, car elle augmente l'hétérogénéité des élèves (écarts de réussite) et risque de la situer au bord, sinon au-delà, du **point de bascule** (voir l'encadré), car elle accroît substantiellement l'amplitude des défis à relever. « Dans un groupe mixte équilibré, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'élèves qui apprennent facilement. » (CSE, 2016b, p. 43.) Par contre, cet effet positif ne tient plus quand un sous-groupe est surreprésenté, comme c'est le cas actuellement dans plusieurs classes et écoles québécoises.

Point de bascule

Nous faisons référence ici au moment où les conditions de pratiques ne permettent plus d'obtenir l'effet positif escompté (ex. : surreprésentation d'un sous-groupe d'élèves, besoins d'élèves qui dépassent les ressources de l'école ou les compétences de son personnel).

Troisième déséquilibre : des modalités de scolarisation plus ou moins inclusives

À l'échelle du système, les modalités de scolarisation sont diverses. Tout d'abord, les élèves se répartissent dans plusieurs réseaux scolaires selon la langue d'enseignement : français, anglais ou langues autochtones. Se côtoient également les systèmes scolaires public et privé. Toutefois, quelques élèves, peu nombreux selon les données disponibles, ne fréquentent aucun établissement de ces réseaux. Ils sont plutôt scolarisés à la maison, en centre d'accueil ou en centre hospitalier. Plus rares encore sont les jeunes qui ne peuvent fréquenter l'école ou dont la scolarisation est tributaire des ressources humaines qui les entourent (ex. : enfants sans papiers¹⁴, élèves déscolarisés parce que l'école ne peut plus répondre à leurs besoins).

13. Plusieurs écrits récents montrent que les conditions d'exercice actuelles affectent les sentiments de bien-être et d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants (Boutin, Bessette et Houssine, 2015; Brault-Labbé, 2009; Houffort et Sauvê, 2010; Jeanson, 2015; Miranda, Viviers et Deslauriers, 2013; Ramel et Benoît, 2011).

14. Le projet de loi 144, actuellement à l'étude, vise notamment à assurer la fréquentation scolaire de ces élèves. « Ce projet de loi a principalement pour but d'accroître la portée du droit à la gratuité des services éducatifs et de renforcer les mesures visant le respect de l'obligation de fréquentation scolaire. » (Assemblée nationale, 2017, Notes explicatives, p. 2.)

Ainsi, la presque totalité des élèves inscrits dans les différents réseaux d'enseignement sont scolarisés dans une école dite ordinaire. En effet, en 2012-2013, tous réseaux confondus, moins de 1 % des élèves étaient scolarisés dans une école dite spécialisée en adaptation scolaire¹⁵ (0,62 % dans le réseau public¹⁶ et 2,72 % dans le réseau privé¹⁷). Une école est dite spécialisée lorsqu'elle accueille plus de 50 % d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

L'école ordinaire dispense un enseignement conçu pour la majorité des élèves. Le vocable *écoles ordinaires* sert cependant à désigner aussi quelques établissements particuliers, notamment les écoles alternatives (« école dont la gestion et la pédagogie sont différentes de celles de l'école traditionnelle » (Legendre, 2005, p. 475) [ex. : pédagogie de Freinet, de Montessori ou de Waldorf]), les écoles de raccrocheurs, qui scolarisent des jeunes de 16 à 19 ans ayant quitté la formation générale avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (DES), et les maisons familiales rurales, qui offrent une voie différente de formation pour favoriser la persévérance et l'obtention d'une première qualification chez les jeunes de moins de 20 ans.

Au sein des écoles ordinaires, le degré d'hétérogénéité n'est pas uniforme d'un établissement à un autre ni d'une classe à une autre. Certaines écoles ou classes sont sélectives (ex. : plusieurs programmes pédagogiques particuliers), certaines sont accessibles à tous les élèves sans discrimination, alors que d'autres sont recommandées pour des élèves qui présentent des difficultés ou des profils particuliers (ex. : classes d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés au Québec qui ne maîtrisent pas la langue française, classes spécialisées).

De plus, au 2^e cycle de l'enseignement secondaire, le Programme de formation de l'école québécoise prévoit plusieurs parcours : la formation générale, la formation générale appliquée et la formation préparatoire à l'emploi (formation préparatoire au travail [FPT], formation à un métier semi-spécialisé [FMS]). À cet ordre d'enseignement, le Programme de formation prévoit également trois séquences de mathématiques qui déterminent la formation de groupes d'élèves distincts : les séquences *Culture, société et technique*, *Technico-sciences* et *Sciences naturelles*. [Comme nous le verrons dans le chapitre 2](#), en dépit des intentions louables qui les ont vues naître, plusieurs de ces initiatives ont des conséquences contraires aux visées inclusives.

Par ailleurs, le taux d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au sein de la classe ordinaire varie d'un milieu à un autre. Ainsi, en 2015-2016, **dans le réseau public**¹⁸, le taux d'intégration était plus élevé dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone (88,2 % contre 72,5 %), au préscolaire et au primaire qu'au secondaire (respectivement 72,2 %, 84,9 % et 63,0 %), et pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que pour les élèves handicapés (81,8 % contre 44,4 %) ([tableau 12 – annexe I](#)).

Un regard sur les différentes régions du Québec montre que la proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire est également variable d'une région à une autre. Si, au cours des 10 dernières années, ce taux était en progression partout, en 2015-2016, il variait entre 66,7 % et 100,0 % ([tableau 13 – annexe I](#)).

De la même façon, à quelques exceptions près, les écoles secondaires du réseau privé n'offrent pas les parcours de formation préparatoire à l'emploi, soit les parcours destinés aux élèves qui n'atteignent pas les exigences de fin de cycle du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire. Le personnel scolaire rencontré lors des consultations menées par le Conseil

15. En 2012-2013, 8 696 élèves étaient scolarisés dans un établissement spécialisé en adaptation scolaire (5 317 dans le réseau public et 3 379 dans le réseau privé) sur un total de 990 786 élèves pour l'ensemble du système scolaire ([tableaux 9, 10 et 11 – annexe I](#)). Cela correspond à 0,88 %.

16. En 2012-2013, 5 317 élèves étaient scolarisés dans un établissement (public) spécialisé en adaptation scolaire ([tableau 10 – annexe I](#)) sur un total de 864 488 élèves dans l'ensemble du réseau public ([tableau 9 – annexe I](#)). Cela correspond à 0,62 %.

17. En 2012-2013, 3 379 élèves étaient scolarisés dans un établissement (privé) spécialisé en adaptation scolaire ([tableau 11 – annexe I](#)) sur un total de 124 283 élèves dans l'ensemble du réseau privé ([tableau 9 – annexe I](#)). Cela correspond à 2,72 %.

18. Ces données n'étant pas comparables pour le réseau privé, seules celles du réseau public sont présentées.

constate que ce taux d'intégration en classe ordinaire est à la fois faible et inégalement réparti au sein des groupes-classes rattachés à des projets pédagogiques particuliers. Par exemple, bien que faible, ce taux l'est moins dans les profils artistiques et sportifs que dans celui de l'éducation internationale.

Alors que l'école inclusive est annoncée dans les documents d'encadrement comme une responsabilité et un objectif partagés par tous les acteurs du système, la richesse potentielle qu'elle recèle tend à se transformer en fardeau pour certains quand d'autres y contribuent peu. Dans ce contexte, **rechercher la mixité scolaire et sociale devient une question de justice et d'équité.**

Cela dit, l'hétérogénéité des apprenants concerne toutes les classes. De ce fait, l'adaptation à la diversité des élèves est une responsabilité qui touche l'ensemble des acteurs scolaires.

L'hétérogénéité des apprenants, une réalité à considérer dans chaque classe

De fait, chaque classe, qu'elle soit publique ou privée, ordinaire ou spéciale, qu'elle s'inscrive ou non dans un projet pédagogique particulier, est composée d'une diversité d'élèves. Si les regroupements visent à créer une certaine homogénéité, celle-ci demeure limitée. Par exemple, les besoins des élèves sont très diversifiés au sein d'une classe spéciale destinée à des jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). **Il est illusoire de penser qu'une seule façon d'intervenir conviendra à tous.** D'une part, les manifestations de ce trouble peuvent être extrêmement variées d'un individu à un autre. D'autre part, quand bien même leur trouble serait similaire, les caractéristiques individuelles, socioéconomiques et culturelles de ces élèves ne sont pas homogènes. Il en va de même dans les programmes sélectifs, où l'homogénéité n'est qu'apparente, induite par des écarts de réussite moins marqués. La diversité des apprenants, y compris au sein de cette classe, est une réalité. Tous les élèves ne cheminent pas de la même façon et tous ont des besoins particuliers. Si l'école doit être attentive aux besoins de tous, il faut reconnaître que **ce ne sont pas tous les besoins qui nécessitent des interventions individualisées** pour mener l'élève vers sa réussite.

L'hétérogénéité des apprenants — présente au sein de chaque classe — est le résultat d'une diversité aux multiples facettes (socioéconomique, socioculturelle, linguistique, psychosociale, de genre, d'apprentissage). À l'instar d'Halina Przesmycki (2004, p. 76), le Conseil pense que l'hétérogénéité des élèves doit être considérée comme une richesse et non pas comme un obstacle. L'analyse de cette hétérogénéité montre à quel point chaque apprenant est unique. Bien connaître les élèves est nécessaire pour mieux les accompagner dans la mesure où « [l'analyse] de leurs niveaux scolaires n'est, en effet, que le résultat apparent d'autres différences importantes à cerner » (Przesmycki, 2004, p. 76). Cette auteure examine, d'une part, le cadre de vie des élèves, notamment l'appartenance socioéconomique, l'origine socioculturelle (langage et valeurs), le cadre psychofamilial, les stratégies familiales ainsi que les cadres scolaires, et, d'autre part, leurs processus d'apprentissage, dont la motivation, l'âge, le rythme, le stade de développement, les représentations mentales, les modes de pensée et les stratégies d'appropriation, les modes de communication et d'expression ou encore les prérequis¹⁹. [La figure 2](#) présente un portrait des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves.

La liste de ces caractéristiques montre que les combinaisons sont infinies. Sous cet angle, **tout groupe-classe est nécessairement hétérogène.** Prendre acte de cette hétérogénéité et tenir compte des cadres de référence (familial et scolaire) au moment de la conception des situations d'apprentissage et au cours de la période d'enseignement est indispensable pour aider chaque élève à développer son plein potentiel.

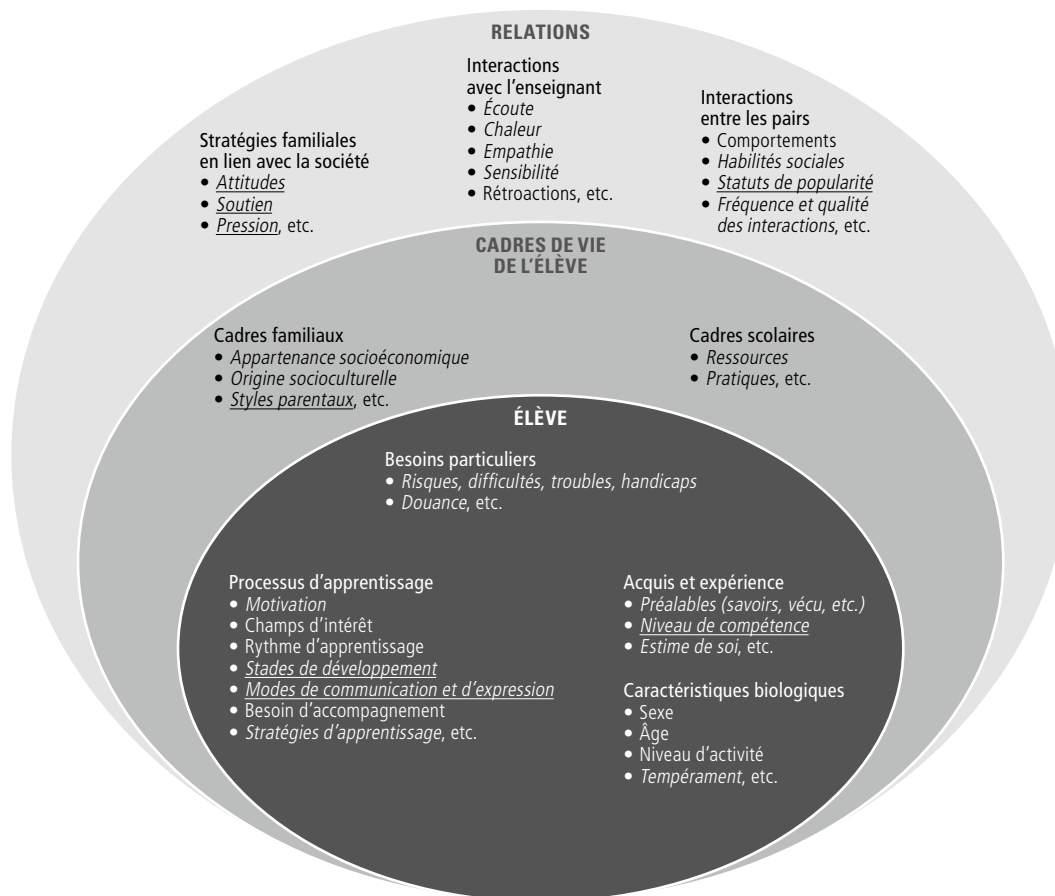
19. Pour une description détaillée de l'hétérogénéité des apprenants selon Halina Przesmycki, consulter l'annexe II.

Variables d'hétérogénéité des élèves

Source : Leroux, Mylène et Mélanie Paré (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière éducation, p. 36-37. Avec la permission de TC Média Livres inc.

La figure 2.1 résume plusieurs facteurs qui permettent de décrire l'hétérogénéité d'une classe et qui ont une incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Caron, 2003, 2008; Przesmycki, 2004; Tomlinson et McTighe, 2010). Ces facteurs peuvent concerner l'élève lui-même, les cadres de vie ou milieux dans lesquels il évolue (surtout sa famille, sa classe ou son école), ou les relations entre l'élève et les acteurs qui sont présents dans ces milieux. Comme l'ont souligné Paré (2011) et Caron (2008), certaines caractéristiques sont plus complexes à prendre en considération par les enseignants parce qu'elles exigent souvent des compétences avancées en différenciation pédagogique. Paré (2011) soulève le fait que les enseignants du primaire qui utilisent peu les pratiques de différenciation tendent à centrer leurs préoccupations sur les caractéristiques des élèves ayant des difficultés ou un handicap (par exemple : leur diagnostic de trouble d'apprentissage). Caron (2008) précise que les enseignants novices peuvent commencer à différencier en observant des champs d'intérêt, des besoins d'apprentissage ou des rythmes d'apprentissage différents repérés chez les élèves ayant des besoins particuliers. Elle suggère que, pour aller plus loin, les enseignants expérimentés peuvent travailler sur les processus d'apprentissage, l'engagement en classe et à l'école, les acquis et les niveaux de compétences, etc.

FIGURE 2
UN PORTRAIT DES VARIABLES D'HÉTÉROGÉNÉITÉ DÉCRIVANT LES DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES



Ainsi, à la Figure 2, les aspects indiqués en « police normale » devraient pouvoir être pris en considération par des enseignants considérés comme débutants, ceux en « italique », par des enseignants intermédiaires, et ceux en « *italique et soulignés* », par des enseignants plus experts.

1.2 UN SYSTÈME SCOLAIRE SOUS PRESSION

« La diversité fait partie intégrante de notre société. L'exclure de mon milieu de vie, de ma classe, serait nier son existence. Ce serait aussi me priver d'une grande richesse sur le plan humain. »

(Participante à l'étude de cas.)

Une efficacité limitée

Le Conseil juge important de souligner que, depuis la Révolution tranquille, le système d'éducation québécois a permis des avancées très importantes du point de vue de la scolarisation de la population québécoise. De fait, énormément d'efforts ont été déployés non seulement pour améliorer l'accès à l'éducation et à la formation, mais aussi pour assurer l'accès à la réussite à la population québécoise. Ces efforts ont porté fruit, puisque le chemin parcouru en 50 ans est considérable. Le Québec figure ainsi parmi les sociétés les plus avancées sur le plan de la performance du système d'éducation (CSE, 2010b).

Malgré le chemin parcouru et la volonté de tendre vers une école plus inclusive, affirmée dans les encadrements de système, il faut reconnaître que l'organisation actuelle des services éducatifs ne permet pas encore de mener tous les élèves vers la réussite, et ce, en dépit des sommes investies.

Devant le faible taux de diplomation et de qualification d'une proportion trop importante d'élèves, parmi lesquels certaines catégories demeurent surreprésentées (ex. : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, élèves issus de milieux défavorisés, élèves issus de l'immigration, élèves des Premières Nations et Inuits [CSE, 2010a]), l'efficacité des mesures de soutien et des services offerts est remise en question.

Il importe de distinguer ici les élèves qui ont la capacité d'atteindre les exigences liées au diplôme d'études secondaires et qu'on ne soutient pas suffisamment et ceux dont les caractéristiques supposent d'envisager d'autres types de réussite. C'est à l'intention de ces derniers qu'ont été créés les parcours de préparation à l'emploi, qui conduisent à l'obtention d'une qualification.

Or, malgré une progression continue et la mise en place de parcours de préformation au travail, le taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage demeure très faible. Ainsi, en 2014-2015 ([tableau 14 – annexe I](#)), en ce qui concerne la cohorte des élèves entrés en 1^{re} secondaire en 2008, seulement 48,3 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage avaient obtenu **une première qualification ou un diplôme** après 7 ans (voir l'encadré). Ce taux est de 82,4 % pour les autres élèves.

Si, par le passé, les approches ségrégatives n'ont pas donné les résultats escomptés — leur taux de réussite était extrêmement faible (CSE, 2010a, p. 73) —, l'intégration cas par cas d'élèves avec des besoins particuliers au sein de la classe ordinaire pose encore de nombreux défis. Selon les acteurs de terrain, toutes les conditions qui permettraient de garantir le succès de cette intégration ou de cette inclusion sont rarement réunies.

**Diplômes et qualifications admissibles
aux fins du calcul du taux de diplomation et de qualification par cohorte**

Diplômes

- Diplôme d'études secondaires (DES)
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)
- Attestation d'études professionnelles (AEP)
- Attestation de formation professionnelle (AFP)

Qualifications

- Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS)
- Certificat de formation préparatoire au travail (CFPT)
- Certificat de formation en entreprise et récupération
- Attestation de compétences –
Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (ACDIMS)
- Attestation de compétences –
Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (ACDIP)
- Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)
- Certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES)
- Certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA)

Un modèle qui a atteint ses limites

De l'avis des acteurs de l'éducation, le modèle d'intervention basé sur une individualisation des mesures d'aide ne permet plus de répondre à l'ensemble des besoins, en plus de générer des contraintes jugées excessives par le personnel enseignant. En effet, plus on individualise les interventions, plus on alourdit la tâche de ce personnel.

La croissance du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la nature des défis à relever, conjuguées à la rareté de certaines ressources spécialisées, créent une forte pression sur les services d'aide à l'élève, qui ne suffisent plus à la demande. Dans ce contexte, l'aide individualisée pour chaque élève, comme principal mode d'intervention, n'est plus possible, d'autant plus que les situations rencontrées par les équipes-écoles se sont complexifiées.

De ce fait, bien qu'essentiel, l'ajout de ressources financières et humaines ne permettra pas, à lui seul, de relever les défis qui se posent. Pour faire face à cette diversité et à cette complexité grandissantes, il faut également remettre en question les modes de fonctionnement.

Les acteurs du milieu scolaire sont d'ailleurs de plus en plus nombreux à tenter de redéfinir leur modèle d'intervention dans le but de mieux s'adapter à la diversité des élèves et d'envisager celle-ci comme une richesse plutôt qu'un problème à résoudre. D'une part, les élèves qui ont des besoins particuliers sont de plus en plus nombreux ; d'autre part, la diversité des élèves dans leur ensemble s'est accrue. Ces acteurs tentent davantage d'intervenir en amont pour limiter le nombre d'élèves qui auront besoin d'une intervention plus intensive et optent pour des pratiques susceptibles d'influencer à la hausse le taux de réussite.

Les visées du système et les acteurs scolaires témoignent de la volonté de développer le plein potentiel de l'enfant et du jeune. En même temps, ceux-ci déplorent que les conditions actuelles d'exercice limitent trop souvent les interventions à l'atteinte du seuil de réussite pour le plus grand nombre d'élèves.

Des conditions d'exercice qui appellent à des « bricolages héroïques »

Certains milieux scolaires fortement sollicités (compte tenu de l'ampleur des défis qu'ils ont à relever) sont au bord du **point de rupture**, y compris ceux dont l'engagement s'appuie sur des bénéfices observables²⁰ et un soutien quotidien.

Point de rupture

Point au-delà duquel un milieu scolaire, après avoir épuisé ses ressources, ne serait plus en mesure de prendre pleinement en compte la diversité des élèves, ce qui pourrait entraver la réalisation de sa mission première.

À la lumière des informations recueillies, le Conseil constate que le seuil de ce point de rupture ne peut pas être fixé de façon définitive, car il est propre à chaque milieu. En effet, l'acception de la différence et le sentiment d'efficacité du personnel scolaire, au regard de la prise en compte de la diversité des élèves au sein de la classe (et de l'école), découlent d'une combinaison complexe de facteurs que l'on ne peut réduire à des éléments universels tels que la taille de l'école, le rapport maître-élèves ou le type de diversité en jeu. Le sentiment d'être dépassé n'est pas nécessairement plus grand dans les écoles où les besoins sont les plus nombreux. Néanmoins, les personnes rencontrées sont unanimes : ce sont les élèves pour qui une modification de programme au sein de la classe ordinaire est nécessaire (particulièrement à l'enseignement secondaire) et ceux qui présentent des troubles du comportement qui pèsent le plus lourd dans la charge de travail du personnel enseignant.

Dans le présent avis, il est proposé de tabler sur les conditions favorables à la prise en compte de la diversité des élèves pour s'éloigner durablement de ce point de rupture.

Toutefois, ce n'est pas parce que certains milieux soulèvent des montagnes qu'il faut en déduire que les ressources dont ils disposent suffisent. **L'ampleur des défis que ces personnes doivent relever au quotidien, dans un contexte de ressources limitées**, les oblige à effectuer ce que Serge Ebersold nomme des « bricolages héroïques — c'est-à-dire l'invention singulière ou collective avec les moyens disponibles et souvent rares » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 33).

Les consultations menées par le Conseil confirment que, « oui, il est possible de faire différemment avec les ressources existantes », mais que celles-ci ne suffisent pas à couvrir les besoins actuels sans hypothéquer la capacité du système scolaire à poursuivre ses missions dans un futur immédiat.

Pour que la diversité soit une valeur ajoutée, accueillir tous les élèves qui fréquentent l'école ordinaire sous un même toit n'est pas suffisant (Booth et Ainscow, 2002 ; Rousseau et Point, 2015 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau et Thériault, 2015). Un certain nombre de conditions essentielles sont à réunir telles que valoriser la diversité, organiser le soutien, disposer de ressources humaines et favoriser le développement de relations harmonieuses entre les enseignants et les élèves, entre les élèves et avec les parents.

20. Les équipes des écoles visitées ont observé des résultats tangibles à la suite de leur mobilisation et des changements apportés à leurs pratiques pour mieux s'adapter à la diversité des élèves. Ces changements sont notamment une amélioration du climat de l'école, une plus grande sensibilité à la diversité et un respect des différences, une amélioration des résultats scolaires et des habiletés sociales de même que des conditions d'exercice de meilleure qualité pour le personnel de l'école. (Pour plus de détails, consulter le document complémentaire de l'avis intitulé *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*, qui présente les résultats de l'étude de cas.)

Une réflexion à l'échelle du système s'impose pour que soient repérés les gestes qui permettent de dépasser ces « bricolages héroïques », d'éviter l'épuisement et de ne pas renoncer à l'amélioration de l'environnement physique.

Offrir une éducation inclusive à tous les élèves est une responsabilité collective. Par conséquent, elle ne peut pas reposer uniquement sur des initiatives isolées.

1.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

La diversité des élèves s'est accrue au fil des ans et la combinaison des caractéristiques d'hétérogénéité génère des situations de plus en plus complexes. En 50 ans, nous sommes passés d'un système ségrégatif à un système de plus en plus inclusif. Les situations d'intégration — où l'élève s'adapte à la norme — sont progressivement délaissées au profit de situations d'inclusion où c'est l'école qui s'adapte à l'élève. Certains milieux empruntent même une nouvelle voie qui consiste à adapter leurs pratiques *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble (plutôt que cas par cas). C'est ce que le Conseil nomme l'éducation inclusive. La diversité au sein de la classe ordinaire devient une richesse dont on peut tirer profit plutôt qu'un problème à résoudre.

À l'échelle du système, plusieurs déséquilibres dans la répartition des défis à relever retiennent l'attention du Conseil. Toutefois, dans cet avis, c'est à la réalité de la classe et de l'école qu'il a choisi de s'intéresser. De fait, la diversité des apprenants est une réalité au sein de chaque classe. Chacun compose avec elle au quotidien et sera peut-être amené à le faire encore davantage à l'avenir. Par cet avis, le Conseil souhaite apporter des éléments de réponse à la question du « comment faire » à l'échelle de la classe et de l'école. Cependant, dans le dernier chapitre, il proposera quelques pistes pour poursuivre la réflexion à l'échelle du système.

Il s'agit de voir comment certains milieux ont réussi à mieux s'adapter à la diversité des élèves qu'ils accueillent, à changer leurs pratiques pour favoriser le développement du plein potentiel de chaque élève, au-delà de l'atteinte du seuil de réussite.

CHAPITRE 2

DES ENJEUX DIGNES D'ATTENTION ET DES VOIES À EXPLORER

Quels sont les principaux enjeux soulevés par la diversité des apprenants ? Existe-t-il des pistes permettant de les dépasser ? Si oui, quelles sont les voies à explorer ? Pour répondre à ces questions, nous présenterons à la fois les obstacles persistants et quelques-unes des voies prometteuses visant à les surmonter.

2.1 LA MÉDICALISATION DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

« Le phénomène de médicalisation peut se définir comme un processus par lequel des problèmes non médicaux se qualifient et se traitent comme des problèmes médicaux, en décontextualisant les situations et en détournant l'attention de l'environnement social vers les individus. »

(Kawachi et Conrad cités dans Commission de l'éthique, de la science et de la technologie [CEST], 2009.)²¹

2.1.1 LES EFFETS INDÉSIRABLES SUR L'ORGANISATION DES SERVICES D'UNE LECTURE DE LA DIVERSITÉ FORTEMENT INFLUENCÉE PAR LE MODÈLE MÉDICAL

Aujourd'hui, bien que les encadrements de système visent à favoriser une approche individualisée indépendamment des catégories d'élèves, les pratiques portées à l'attention du Conseil révèlent que l'**approche médicale** des difficultés scolaires (voir l'encadré) demeure encore très prégnante. Or, le Conseil est d'avis que ce type d'approche constitue plutôt un frein au développement d'une école inclusive, compte tenu des effets qu'elle a tant sur les élèves que sur les services.

Approche médicale

Dans les pages qui suivent, les termes *modèle médical*, *approche médicale* et *approche catégorielle* font tous référence à une lecture de la diversité des élèves centrée sur l'individu et sur la notion de déficit. Une série de catégories de troubles ou de difficultés découle de cette lecture.

Une approche centrée sur l'individu et sur la notion de déficit

Tout d'abord, bien que cela ne soit pas propre au Québec, la gestion de la diversité des besoins éducatifs au sein des établissements scolaires québécois apparaît encore marquée par l'approche **centrée sur l'individu et sur la notion de déficit**. Ainsi, malgré l'intention de s'en affranchir, le classement des élèves en vue de l'obtention d'un service apparaît encore largement déterminé en fonction de critères médicaux ou psychologiques.

21. « [Medicalisation is a] "process by which non-medical problems become defined and treated as medical problems, usually in terms of illnesses and disorders," decontextualizing human problems and turning attention from the social environment to the individual » (Ichiro KAWACHI et Peter CONRAD [1996], cités par Barbara MINTZES, « For and Against: Direct to Consumer Advertising is Medicalising Normal Human Experience », *British Medical Journal*, vol. 324, n° 7342, 2002, p. 908) (CEST, 2009, p. 25).

[...] en milieu scolaire, malgré une référence de plus en plus commune au paradigme de la construction sociale, du socioconstructivisme et de l'interactionnisme (Poplin, 1988; 1995), une **approche diagnostique centrée sur [le handicap de] la personne** demeure toujours très présente lorsqu'il s'agit de désigner et d'expliquer des « symptômes », d'apprécier les apprentissages, d'évaluer les besoins et de planifier une intervention au profit des élèves que l'institution scolaire déclare « en difficulté », « handicapés » ou présentant des « besoins éducatifs particuliers ». (Gardou, 2006; Ebersold, 2010). (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou et autres, 2013, p. 94.)

Cette pratique a pour conséquence potentielle de **réduire l'identité de l'élève à la catégorie qui lui est assignée**. Il n'est pas rare d'entendre un élève dire : « Je suis TDAH²² », « Je suis dyslexique », « Je suis TC²³ » et même « *Je suis poche* ». L'accent mis sur ce qui distingue les élèves les uns des autres stigmatise, exclut plutôt que d'accueillir et de reconnaître la différence comme une particularité parmi d'autres. Les propos de Gardou (2006) à l'égard de l'étiquetage des élèves touchés par une déficience illustrent bien les effets négatifs de ce type d'approche catégorielle :

Un étiquetage, fondé sur des critères médicaux, les rassemble sous une désignation commune et les voue à un même sort. Leur personnalité se trouve édulcorée au profit d'une identité collective, réduite à quelques traits saillants ou caricaturaux, le plus souvent à leur quotient d'intelligence. Leurs capacités originales sont occultées, au profit de comparaisons ou de classifications hasardeuses. Et tout se passe comme si leur destin scolaire était préalablement dessiné. (Gardou, 2006, p. 92.)

Non seulement on réduit l'élève à une identité particulière, mais, par le fait même, on risque de limiter son parcours scolaire à ce qui peut être attendu, *a priori*, de tel ou tel type d'élèves. Le risque est bien réel d'après les recherches sur le sujet. En effet, selon Lavoie et ses collaborateurs, l'approche médicale a également une influence sur le regard que l'enseignante ou l'enseignant porte sur les élèves. Ces auteurs rapportent que l'approche « de Jordan et Stanovich (2001) s'attache à comprendre le rôle des conceptions des enseignants et des pratiques mises en œuvre en classes d'intégration dans l'accroissement des difficultés : les enseignants qui adoptent une conception médicale des difficultés interviennent moins efficacement auprès des élèves intégrés dans leur classe que leurs collègues convaincus des déterminants scolaires et sociaux des difficultés des élèves, et ce, tant sur le plan de l'apprentissage que socio-affectif » (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou et autres, 2013, p. 95).

La chercheuse Borri-Anadon souligne cet enjeu de médicalisation des difficultés scolaires pour les élèves québécois issus de l'immigration :

[L]a perspective psychomédicale a été documentée comme un frein à la pleine reconnaissance de la diversité des élèves. Ainsi, certaines des pratiques analysées tendaient à omettre ou atténuer les caractéristiques linguistiques, migratoires ou socioculturelles des élèves au profit d'autres caractéristiques reposant sur des fondements plus biologiques. Dans ce cas, l'élève issu de l'immigration est médicalisé, la conclusion orthophonique de trouble du langage rend « vraie » la déficience et la situe dans le corps de l'élève, alors que les différences socioculturelles sont appelées à disparaître, devenues peu « utiles ». (Borri-Anadon, 2016, p. 174.)

De plus, les recherches révèlent un taux plus élevé d'identification d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au sein de certains groupes issus de l'immigration et appartenant à un profil vulnérable (élèves de première génération, élèves dont la langue d'usage est autre ou appartenant à certaines minorités racisées). Ces constats justifient, selon elle, la nécessité de « s'attarder aux pratiques scolaires qui participent à l'émergence des difficultés telles qu'identifiées chez les élèves » (Borri-Anadon, 2016, p. 174-175).

Par ailleurs, la **permanence de cette « étiquette »** tend à figer les possibles plutôt que d'ouvrir les horizons. Pourtant, le processus de développement de l'enfant est, par nature,

22. Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

23. Trouble du comportement.

changeant et évolutif dans le temps, dans l'espace et même selon les activités entreprises. Il n'est pas le même apprenant pour tous les types de savoirs, dans toutes les circonstances. Un élève turbulent pendant un cours de français peut très bien montrer une attention exceptionnelle pendant le cours de sciences ou dans l'accomplissement d'une tâche inhabituelle qui fait appel à son autonomie. Un enfant peut être en difficulté en mathématiques, mais en situation de réussite en français ou dans une discipline du domaine de l'univers social.

Le dépistage précoce peut parfois poser problème quand on sait que la maturité des enfants est inégale d'un individu à l'autre et qu'elle peut se manifester de façon non linéaire. Plus l'enfant est jeune, plus les écarts sont visibles. Le MELS le soulignait dans son projet de programme pour l'éducation préscolaire des 4 ans :

Si tous les enfants passent par les mêmes étapes de développement, ils le font chacun à leur façon et à leur rythme. Aussi n'est-il pas rare de constater des écarts de six à huit mois dans l'apparition de certaines capacités chez deux enfants différents, ce qui est tout à fait normal. Il peut cependant arriver que ces écarts s'accroissent dans les milieux ciblés par les maternelles 4 ans. (MELS, 2013, p. 12.)

Des enseignantes et des enseignants observent que ces écarts sont également visibles, au moment de l'apprentissage de la lecture, entre les élèves les plus jeunes (nés en septembre) et les plus vieux d'une cohorte (nés en octobre de l'année précédente).

Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer aux interventions préventives, mais bien qu'il importe de se garder de porter des jugements définitifs. Le risque associé au dépistage précoce dans un système qui continue à privilégier une approche médicale est d'accorder plus d'importance à la détection du manque qu'à l'utilisation des forces de l'élève pour l'aider à surmonter les obstacles et à entrer de plain-pied dans la culture scolaire.

Par ailleurs, le respect des rythmes d'apprentissage nécessite de « donner du temps au temps » pour que chacun progresse en dehors des pressions excessives liées à la performance. Cela va de pair avec la présentation, à l'élève qui progresse plus lentement que les autres, de défis raisonnables qui lui permettront de continuer à apprendre.

Une approche catégorielle dont le système peine à s'affranchir

Plusieurs actions menées par le Ministère visaient à réduire les impacts négatifs de l'approche catégorielle, notamment en diminuant le nombre de catégories et en invitant les milieux scolaires à ne pas lier l'offre de services et le financement à ces catégories. Ainsi, au moment où le ministère de l'Éducation procédait à un « décotage » (à la fin des années 1990), il rappelait les insatisfactions relatives à la formule des multiples catégories (ou cotes) devant servir à fonder le niveau de financement des commissions scolaires :

Malgré les 31 catégories et sous-catégories établies par le Ministère au cours de la dernière décennie, des organismes spécialisés, des associations de parents, des groupements professionnels en proposent toujours de nouvelles pour dépister les élèves ayant certaines caractéristiques plus particulières. Par ailleurs, la constitution de plus en plus complexe de dossiers d'élèves handicapés ou en difficulté, les exigences accrues de la déclaration des effectifs scolaires, l'expertise variée du personnel spécialisé, la répartition inégale des spécialistes sur le territoire du Québec, les interprétations diversifiées auxquelles donnent lieu les multiples définitions actuelles, tout cela crée des iniquités qu'il faut éliminer ou réduire le plus possible.

Dans ce contexte, le Ministère a convenu avec ses partenaires de réduire le nombre de ratios de financement²⁴, de réduire le nombre de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté et d'adopter une approche plus globale. Cette décision vise à diminuer les exigences administratives et à simplifier la déclaration et la validation des effectifs scolaires tout en assurant la plus grande équité possible dans le partage des ressources. Cette décision a également pour but de permettre au personnel scolaire de consacrer la majorité de son temps à l'intervention éducative auprès des jeunes. (MEQ, 2000, p. 1.)

24. Ratios qui ont un impact sur le financement des groupes (ex. : le rapport maître-élèves varie selon l'année scolaire, le niveau de défavorisation de l'école et la présence d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage).

Or, en 2004, malgré la révision des catégories d'élèves devant faire l'objet (ou non) d'un financement particulier, la promesse de diminuer la lourdeur administrative ne semblait pas avoir été pleinement tenue. Le Vérificateur général du Québec (VGQ) signalait en ce sens que « les commissions scolaires ont dû conserver plusieurs des anciennes catégories d'élèves en difficulté pour appliquer les conventions collectives des enseignants²⁵ » (VGQ, 2004, p. 21). En 2017, ce constat demeure.

Certes, les documents d'orientation ministériels prônent l'abandon d'une approche catégorielle :

La mise en place de mesures préventives ou de services éducatifs adaptés ne devrait pas être établie sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté ni à partir des modalités de financement utilisées par le Ministère, mais bien selon cette évaluation des besoins et des capacités de chaque élève. L'organisation des services doit se faire dans ce contexte, que l'élève rencontre des difficultés ponctuelles, plus significatives ou permanentes, qu'il soit considéré à risque, en difficulté ou qu'il soit handicapé. (MELS, 2007, p. 3.)

Cependant, les différents milieux confirment que l'organisation du travail et des services reste liée à l'approche catégorielle (ex. : calcul du rapport maître-élèves, pondération de certaines catégories d'élèves, conditions d'attribution et de financement des services). Dans un contexte de pénurie de ressources, lorsque l'enseignante ou l'enseignant titulaire souhaite obtenir de l'aide supplémentaire pour un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers, il n'est pas rare que les services additionnels ne soient pas consentis tant que l'élève n'est pas officiellement associé à une catégorie liée à un financement ou à une pondération (un élève qui vaut plus qu'un dans le calcul menant à la formation des groupes). Les conventions collectives s'appuient toujours sur la catégorisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour préciser l'organisation des services²⁶ et moduler le rapport maître-élèves dans les salles de classe. Les définitions de différentes catégories d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont présentées en annexe de l'une d'elles. C'est sur ces définitions que s'appuie le processus de pondération des élèves en fonction de leur catégorie d'appartenance.

Aujourd'hui, dans les règles budgétaires, seules trois catégories sont directement liées à un financement additionnel (les **élèves handicapés**, les **élèves ayant des troubles graves du comportement** et **ceux faisant l'objet d'une entente entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux**) (voir l'encadré).

25. Comme il est précisé plus loin, plusieurs éléments sont inscrits dans les conventions collectives nationales.

26. 8-9.00 *Dispositions relatives aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (CPNCF, 2016a); (CPNCF, 2016b) ou 8-9.00 *Dispositions relatives aux élèves ayant des besoins particuliers* (CPNCA, 2016) selon la convention collective, ainsi que plusieurs annexes.

L'élève handicapé et l'élève ayant des troubles graves du comportement

« Pour déclarer un élève handicapé ou comme ayant des troubles graves du comportement, les trois conditions suivantes sont essentielles :

1. D'abord, une **évaluation diagnostique** doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble*.
2. Ensuite, **des incapacités et des limitations** doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation. [...]
3. Enfin, **des mesures d'appui** doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations. » (MELS, 2007, p. 11.)

L'élève faisant l'objet d'une entente

entre le ministère de [l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux]

« Cet élève, en vertu des dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants, est admis dans un centre de réadaptation, conformément à une entente conclue entre une commission scolaire et un centre jeunesse. » (MELS, 2007, p. 9.)

* Les rapports soumis lors de la validation annuelle doivent être récents, c'est-à-dire avoir été produits au cours des douze derniers mois précédant le 30 septembre de l'année en cours. Exceptionnellement, des rapports plus anciens pourront être considérés ; une justification est alors nécessaire.

Si le nombre d'élèves présentant un handicap physique ou une déficience intellectuelle demeure relativement stable dans le temps, on assiste à une explosion du nombre de ceux aux prises avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA, autrefois le trouble envahissant du développement [TED]) et des élèves qui présentent des difficultés langagières (ex. : dysphasie, dyspraxie).

Pour ces catégories d'élèves, la quête du diagnostic peut devenir un enjeu majeur pour les commissions scolaires (et pour les parents) lorsqu'il s'agit d'obtenir le financement additionnel qui leur permettra d'offrir un service adapté. Cela veut dire une déclaration particulière qui requiert des rapports officiels de différents spécialistes et un processus de validation annuel de la part du Ministère. Ce processus est jugé très lourd par les milieux scolaires. Il n'est pas rare qu'il mobilise les ressources professionnelles (ex. : psychologue, orthophoniste, orthopédagogue) une bonne partie de l'automne au détriment du service direct au personnel enseignant et aux élèves.

Or, depuis la parution du rapport du Vérificateur général, une série d'éléments liés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont été négociés avec le personnel enseignant et enchâssés dans les conventions collectives lors des deux dernières rondes de négociation (2010 et 2015). C'est le cas de l'ajout de ressources (orthopédagogues et enseignantes-ressources ou enseignants-ressources), de l'ajout de services de soutien à la composition de la classe (pondération de certaines catégories d'élèves, limitation de l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à trois types différents dans la classe ordinaire et soutien au personnel enseignant), de la mise en place de regroupements d'élèves et de la libération du personnel enseignant pour sa participation au plan d'intervention²⁷.

On observe aussi l'ajout d'une annexe pour la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) qui précise les paramètres visant l'encadrement de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les groupes ordinaires²⁸. Cette annexe, récemment négociée, s'inscrit davantage dans une logique d'intégration scolaire que dans une logique d'éducation inclusive.

Les parties adhèrent au principe que l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans un groupe ordinaire constitue une norme d'application générale, mais non une présomption. Ainsi, c'est l'évaluation de la situation d'un élève qui détermine si l'intégration rejoint son meilleur intérêt et si elle est possible dans les circonstances. (CPNCF, 2016b, annexe XI, p.264.)

En effet, **l'éducation inclusive implique que tout élève est inscrit par défaut dans la classe ordinaire** et que, le cas échéant, l'évaluation de ses besoins et de ses capacités doit démontrer qu'il a tout à gagner à être scolarisé à l'extérieur de celle-ci.

Les difficultés éprouvées au cours des dernières années, notamment en raison du déséquilibre présent dans la composition des classes ordinaires, peuvent expliquer cette volonté de préciser les paramètres qui encadrent l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les groupes ordinaires.

Alors qu'en 2004, le Vérificateur général déplorait la persistance d'éléments catégoriels liés à l'application des conventions collectives, on constate que non seulement ceux-ci ont été maintenus, mais que de nouveaux paramètres financiers et organisationnels se sont ajoutés.

La logique catégorielle se manifeste aussi dans le regard qui est posé sur les différents groupes d'élèves. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) a produit un guide répertoriant les différentes catégories d'élèves à risque ou d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les services régionaux d'expertise²⁹ ont également été développés dans une logique catégorielle. Ils visent à outiller les intervenants scolaires pour qu'ils puissent mieux répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Aujourd'hui, ces services sont au nombre de neuf et sont liés aux aspects suivants : trouble du spectre de l'autisme, troubles du comportement, troubles relevant de la psychopathologie, difficultés d'apprentissage, déficience motrice ou organique, déficience visuelle, déficience langagière, déficience intellectuelle et déficience auditive.

Sans nier l'utilité de ces distinctions pour mieux comprendre la réalité de tel ou tel type d'élèves, il importe de rappeler que, dans un contexte scolaire, c'est avant tout l'analyse des besoins et des capacités de chaque élève au regard de ses apprentissages qui doit demeurer la première grille de lecture. Il peut y avoir autant de différences entre les individus d'une même catégorie qu'entre les individus de diverses catégories.

La quête du diagnostic pour l'obtention de services

L'idée selon laquelle aucun soutien ne sera accordé à l'enfant si ce dernier n'est pas reconnu officiellement comme un élève en difficulté par l'entremise d'un diagnostic semble fort répandue et parfois entretenue par des acteurs scolaires. Les documents d'encadrement sont pourtant clairs à ce propos : il n'est pas nécessaire d'avoir un diagnostic pour obtenir de l'aide ou pour bénéficier de mesures d'adaptation, y compris au moment de la sanction des études³⁰. Cependant, à la sanction des études, lorsque l'élève fait une

28. Les deux autres organisations syndicales représentant le personnel enseignant mentionnent la mise sur pied d'un comité paritaire qui a le mandat de faire des recommandations, d'une part, sur a) les services à accorder aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de favoriser leur réussite scolaire et, d'autre part, sur b) les conditions et l'organisation du travail du personnel de l'éducation qui travaille auprès de ces élèves (CPNCA, 2016; CPNCF, 2016a).

29. Depuis l'abolition des directions régionales du ministère de l'Éducation — qui assuraient la coordination de ces services —, des fonds ont été transférés aux commissions scolaires pour qu'elles prennent en charge leur déploiement au sein de chaque région.

30. Par contre, ces mesures d'adaptation doivent impérativement être consignées dans un plan d'intervention pour que l'élève puisse s'en prévaloir en tout temps, y compris pour la passation des épreuves ministérielles.

demande d'exemption, l'incapacité majeure qui l'empêche d'effectuer les apprentissages attendus doit être attestée par une évaluation reconnue (MEESR, 2015b, p. 44) (ex. : par une professionnelle ou un professionnel de l'école ou de la commission scolaire). De la même façon, l'inscription d'une mesure d'adaptation dans un plan d'intervention doit être justifiée par une évaluation des besoins et des capacités de l'élève. Dans les deux cas, le diagnostic n'est pas exigé³¹.

Néanmoins, plusieurs cas de figure ont été portés à notre attention : 1) l'école intervient dès que l'élève éprouve des difficultés, y compris jusqu'à la mise en place d'un plan d'intervention. C'est seulement si les difficultés persistent qu'elle demande un diagnostic pour mieux cibler ses interventions ; 2) l'école intervient minimalement auprès de l'élève et exige un diagnostic pour offrir des adaptations ; 3) l'école exige un diagnostic pour offrir des services.

Le fait que l'offre de services soit encore trop souvent assujettie aux diagnostics génère des effets non souhaités, comme un **délai déraisonnable** avant que l'élève en difficulté puisse recevoir le service dont il a besoin. Dans certains cas, il faut attendre l'échec, ce que les anglophones nomment *wait to fail*, pour que l'élève puisse bénéficier d'une aide spécialisée comme de l'orthopédagogie ou de l'orthophonie, alors qu'une action efficace exigerait plutôt d'avoir accès aux ressources « au moment opportun » (*just in time*).

En plus d'être long et fastidieux, ce processus d'identification des besoins par l'entremise d'un diagnostic génère des **iniquités**. D'une part, l'accès aux ressources compétentes habilitées à poser ce diagnostic s'avère de plus en plus problématique. Par exemple, dans plusieurs commissions scolaires, certains postes de psychologue ou d'orthophoniste restent vacants, faute de candidates ou de candidats. Dans le réseau public de la santé et des services sociaux, la liste d'attente pour une consultation en pédopsychiatrie est souvent très longue. Il est toujours possible pour les parents de se tourner vers le secteur privé, mais encore faut-il que les spécialistes soient **accessibles géographiquement ou financièrement**. À l'échelle de la province, leur répartition n'est pas uniforme et, réalisées dans le secteur privé, ces évaluations ne sont pas couvertes par le régime d'assurance maladie.

Ainsi, faute de ressources suffisantes, des milieux scolaires incitent les parents à aller chercher un diagnostic dans le secteur privé. D'autres milieux leur suggèrent de déménager pour bénéficier de services particuliers offerts par une autre commission scolaire, alors que l'adaptation des services aux besoins des élèves est une responsabilité qui incombe à chaque commission scolaire.

Enfin, les voix sont de plus en plus nombreuses à s'élever contre le développement d'un « **marché** » des **difficultés scolaires**, non seulement pour l'établissement du diagnostic, mais aussi pour l'offre des séances de remédiation qui s'ensuivent. Ces constats soulèvent un certain nombre de questions, d'autant plus qu'il existe de grandes disparités d'un milieu à un autre. Quand les ressources ne sont pas disponibles au sein du réseau scolaire ou du réseau public de la santé et des services sociaux, comment peut-on garantir l'équité ? Quand une région présente un taux beaucoup plus élevé pour une catégorie particulière d'élèves que le taux de prévalence dans la population en général, est-ce une question de surdiagnostic, de degré de tolérance du milieu à l'égard de la différence ou de présence de professionnels qui diagnostiquent ces cas avec plus de précision ?

Il appert que l'intention initiale d'aider l'élève à surmonter ses difficultés d'apprentissage a généré des effets indésirables qui semblent s'amplifier.

Une aide centrée sur l'atteinte du seuil de réussite plutôt que sur le développement du plein potentiel de chaque élève

Une autre limite soulevée par les acteurs scolaires est le fait que, dans un contexte de rareté des ressources, l'organisation des services est centrée sur l'atteinte du seuil de réussite plutôt que sur le développement du plein potentiel de chaque élève. Dans ce contexte, un

31. Ce n'est pas le cas à l'enseignement collégial, où, sans preuve diagnostique, l'étudiante ou l'étudiant ne peut bénéficier de services adaptés (<http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/services/services-adaptes/>).

certain nombre de jeunes ont des difficultés qui ne sont pas jugées suffisantes pour qu'une aide additionnelle soit consentie, par exemple ceux qu'on appelle les **élèves à risque** (voir l'encadré). Ils ne se distinguent pas vraiment de la « normalité », ne dérangent pas, ont de « simples » difficultés et, par conséquent, ont tendance à ne pas bénéficier de services éducatifs additionnels. De la même façon, le fait que les résultats d'un élève s'améliorent juste assez pour qu'il perde son admissibilité au programme de soutien peut s'avérer dommageable à moyen terme. En effet, si ce « coup de pouce » faisait la différence entre la réussite et l'échec, l'élève se retrouve de nouveau seul avec ses difficultés « ordinaires ». Tel que le système fonctionne actuellement, il faudra attendre un nouvel échec pour qu'on le considère à nouveau admissible à ce soutien.

Concept d'élève à risque

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.

Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir.

Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». (MELS, 2007, p. 24.)

De plus, les problèmes de certains élèves sont **invisibles**³² dans la mesure où ceux-ci préfèrent ne pas parler de leurs difficultés de peur d'être stigmatisés. Ce sont autant d'élèves pour lesquels une prise en compte de la diversité pourrait faire la différence entre la réussite ou l'exclusion.

Une iniquité peut être observée entre l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'élève qui n'a pas de besoin particulier. Souvent, la plus grande inégalité réside entre deux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Certains parents sont outillés pour obtenir des services, ont accès à des ressources externes ou simplement connaissent mieux la culture scolaire, alors que d'autres parents ne savent même pas qu'ils peuvent obtenir de l'aide.

La médicalisation des difficultés scolaires

Par ailleurs, l'approche médicale des difficultés scolaires à travers les catégories de difficultés définies en grande partie par les professionnels de la santé (médecins, psychologues, pédopsychiatres) a pour conséquence d'**externaliser les difficultés scolaires**. Le personnel enseignant dirige les élèves vers ces professionnels pour obtenir un diagnostic et, par la suite, vers les orthopédagogues, les travailleurs sociaux, les orthophonistes et les psychologues pour une intervention plus spécifique auprès de ces jeunes. L'intervention se passe le plus souvent à l'extérieur de la classe et est le fait d'une personne autre que l'enseignante ou l'enseignant.

Le personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage ; parfois même, des solutions lui sont plus ou moins « prescrites ».

Une fois [le diagnostic] établi, il est demandé à l'enseignant d'adapter son enseignement et son évaluation en vertu des recommandations spécifiques souvent contenues dans des brochures développées en collaboration avec des enseignants par des spécialistes des différents troubles qu'elles concernent. Si ces guides, destinés aux enseignants, peuvent se révéler des sources d'informations précieuses et pertinentes concernant la nature des troubles et les aménagements spécifiques possibles, la philosophie qui les sous-tend risque d'enfermer l'enseignant dans un rôle

32. À l'Université McGill, Frederic Fovet, responsable du Bureau de soutien aux étudiants en situation de handicap (OSD pour *Office for Students with Disabilities*), estime à 67 % la proportion d'étudiants dont les problèmes sont complètement invisibles (communication tenue au congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage [AQETA] le 26 mars 2014).

presque « paramédical », éloigné de ses deux domaines essentiels d'activité et de compétence, soit la gestion de classe et l'enseignement. (Bonvin, 2016, p. 120.)

Certains chercheurs, dont le français Stanislas Morel (2014), parlent même de déprofessionnalisation des enseignantes et des enseignants :

De fait, les enseignants se retrouvent en concurrence avec les professionnels de santé. Et l'évolution n'est pas favorable aux enseignants. C'est rare qu'un instituteur puisse faire valoir son avis contre celui d'un psychologue. Et il n'est pas rare qu'un personnel de santé, un orthophoniste par exemple, donne son avis sur la façon d'enseigner et le travail enseignant. (Stanislas Morel, cité dans Jarraud, 2014.)

Les acteurs rencontrés par le Conseil témoignent de solutions qui souvent ne tiennent pas compte du contexte scolaire dans lequel exerce le personnel enseignant (ex. : une intervention auprès d'un groupe-classe plutôt qu'une intervention individuelle ou le mobilier et les ressources matérielles disponibles).

Parallèlement, on constate une multiplication des intervenantes et des intervenants spécialisés au sein des établissements scolaires, ce qui pose des défis en matière de collaboration et de concertation. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant lorsqu'il sera question de la communauté éducative.

La médicalisation des enfants atteints d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et, plus largement, la surmédicalisation des élèves qui présentent des troubles du comportement sont de plus en plus remises en question tant par des experts de la question (Currie, Stabile et Jones, 2014; Elder, 2010; Visser, 2015) que par l'opinion publique (Guo, 2013; Montpetit, 2014). Leur nombre est en croissance constante, en Amérique du Nord plus que partout ailleurs, particulièrement au Québec (Currie, Stabile et Jones, 2014).

Cette augmentation importante du nombre d'enfants recevant un diagnostic et le recours fréquent à la prescription de médicaments soulèvent une série de préoccupations. « Est-ce que l'hyperactivité et le manque de concentration sont une maladie ou représentent-ils tout simplement la façon dont certains esprits fonctionnent ? Il se peut que l'idéal d'une classe calme et organisée soit contraire à la manière dont ces enfants fonctionnent » (notre traduction) (Guo, 2013.) À cet égard, les médias rapportent de nombreuses initiatives du milieu scolaire visant une meilleure adaptation aux besoins de ces élèves. Il est question, par exemple, d'augmenter le temps d'activité physique et d'utiliser des vélos d'intérieur et des ballons d'exercice en guise de sièges, étant donné qu'« ils ont besoin de bouger pour maintenir leur vigilance » (Mark Rapport cité dans Agence QMI, 2015). Les activités de relaxation ou de méditation pleine conscience sont également de plus en plus utilisées pour contribuer au mieux-être des élèves. Dans tous les cas, ces pratiques bénéficient à tous les élèves dans la mesure où elles offrent différents moyens de répondre à des besoins, ponctuels ou permanents, de bouger, de se concentrer, de se calmer, de réduire son niveau de stress, etc.

Dans son rapport, le Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires a également formulé une série de questions pour tenter de comprendre la croissance du nombre de certains diagnostics :

Par ailleurs, le nombre croissant de certaines catégories de jeunes que l'on qualifie d'handicapés est préoccupant :

- Est-ce le résultat d'une évaluation plus précoce ou plus accessible ?
- Est-ce le fruit de critères dont l'appréciation varie selon les évaluateurs ?
- Y aurait-il une forme de complaisance dans le diagnostic pour assurer des services ?
- L'écart de la norme serait-il moins toléré ?
- La validation effectuée par le Ministère est-elle uniforme et fiable ?

Ce sont autant de questions auxquelles il faudrait répondre. (Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, 2014, p. 113.)

La médicalisation des difficultés sociales

De la même façon qu'on s'inquiète de la médicalisation des difficultés scolaires, des acteurs de l'éducation sonnent l'alarme en constatant la médicalisation des difficultés sociales. Au Québec, selon les données de la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ), la prise de médicaments antipsychotiques chez les 12-18 ans a pratiquement doublé entre 2005 et 2015 (Cousineau, 2016). Ce phénomène n'est pas propre à la société québécoise : « les sociétés occidentales assistent à une médicalisation d'événements, d'émotions, de choses qui ne relèvent pas nécessairement du domaine biomédical (Dorvil, 2006 ; Otero, 2006 ; Bjorklund, 2005 ; Farah et Root Wolpe, 2004) » (Commission de l'éthique de la science et de la technologie [CEST], 2009, p. 25). Au printemps 2016, un forum intitulé *Jeunes et santé mentale : pour un regard différent* a rassemblé plus de 150 personnes venant de groupes communautaires autonomes et représentant différents secteurs (jeunes, santé mentale, itinérance, femmes, lutte contre le décrochage, etc.) de partout au Québec, qui ont discuté de la médicalisation des problèmes sociaux chez les jeunes. Selon ces personnes, « trop souvent les difficultés, les souffrances et les étapes ou épreuves dites “normales” de la vie sont médicalisées, sans suivi approprié ».

En l'absence de services psychologiques gratuits dans des délais raisonnables, les services médicaux/psychiatriques constituent souvent la seule option accessible. Dans ce contexte, le rôle du diagnostic prend des dimensions alarmantes et constitue souvent le passage obligé pour avoir accès à des services de soutien, alors qu'il ne serait pas essentiel à la compréhension des difficultés exprimées. La majorité des jeunes estiment que le diagnostic tombe trop rapidement, que la médication est la seule solution proposée, sans qu'ils se sentent écoutés et respectés. Or ce diagnostic a un effet d'étiquette, de stigmatisation, et parfois même un effet identitaire, par lequel des jeunes en viennent à s'identifier au diagnostic reçu. (Ouimet Savard, 2016, pp. 18-19.)

Par ailleurs, les chercheurs Dupéré, Dion, Leventhal et leurs collaborateurs (2017) ont mené une étude sur les motifs de l'abandon scolaire des élèves qu'on appelle les « décrocheurs discrets ». Ce sont des élèves dont le parcours scolaire est sans histoire et qui, tout à coup, décident de décrocher avant la fin de leurs études secondaires ». Les résultats montrent que, « pour une partie des élèves, le décrochage scolaire se produirait en contexte de crise ». Ceux-ci auraient été exposés à des facteurs de stress psychosociaux dans les mois qui ont précédé leur départ de l'école. De plus, « [e]nviron 75 % des problématiques ayant conduit au décrochage des élèves n'étaient pas reliées à l'école, mais à des problèmes familiaux, des conflits avec les pairs ou à d'autres causes ». Ces constats font dire à l'un des auteurs : « [n]os résultats suggèrent qu'il faut qu'il y ait des gens à l'école qui soient attentifs aux crises qui surviennent dans la vie des élèves et que ces gens soient proactifs en référant rapidement les élèves à risque aux ressources qualifiées, estime Éric Dion. » (Caza, 2017.)

Les difficultés sociales éprouvées par l'élève doivent être identifiées comme telles pour que soient apportées des solutions appropriées. Il peut s'agir de déceler une situation familiale difficile derrière l'anxiété ou l'hyperactivité d'un élève, d'aider un jeune à composer avec ses émotions après une peine d'amour ou un deuil pour être de nouveau disponible pour les apprentissages et, ultimement, d'agir en amont et en périphérie du système scolaire pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion.

2.1.2 DES APPROCHES PROMETTEUSES

On ne doit pas croire que rien n'a été fait pour contrer les effets indésirables et les limites de l'approche catégorielle. Au contraire, on assiste à une recherche active de solutions permettant de dépasser les obstacles et d'améliorer l'efficacité du système afin de permettre à tous les élèves de développer leur plein potentiel. Trois approches ont retenu notre attention, car elles permettent une lecture différente de la diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs avec un souci commun de réduire les mécanismes d'exclusion. Il s'agit de l'approche écologique, du modèle social du handicap et de l'approche par les capacités.

Une approche écologique pour envisager globalement les difficultés d'un élève, puis agir de façon préventive et concertée dans plusieurs milieux de vie

Alors que l'approche catégorielle est centrée sur l'individu et ses caractéristiques intrinsèques, « [l']approche écologique vise au contraire à rendre compte du caractère contextuel ou situationnel du handicap ou des difficultés scolaires, et ce, en identifiant les conditions sociales de leur apparition, de leur développement et de leur repérage institutionnel. » (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou et autres, 2013, p. 95.)

Ainsi, on considère non seulement les caractéristiques individuelles de l'élève, mais également celles de son environnement social, ce qui inclut sa famille, son milieu de vie, ses pairs de même que les ressources matérielles et humaines disponibles.

Au Québec, la lecture de la réalité scolaire avec une approche écologique s'appuie souvent sur les travaux de Bronfenbrenner (1972, 1986) et de son modèle écosystémique. Ce modèle considère non seulement les individus, les organisations, les phénomènes sociaux et les politiques, mais également les interactions entre ces différents systèmes. Il s'appuie sur deux concepts : la systémie et l'écologie.

La **système** prend en considération l'appartenance et l'interdépendance d'éléments par rapport à un ensemble constituant un tout cohérent (système) et ayant une fonction propre. Pour sa part, l'**écologie** est l'étude des relations que les êtres vivants (systèmes) entretiennent avec leur environnement et de leur adaptation.

Sur la base de ces notions, l'écosystème consiste à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements (systèmes) dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. Des relations négociées entre ces environnements permettront de produire des changements désirés quant à la réussite scolaire. En d'autres mots, les systèmes impliqués dans cette réussite (enfant ou élève, famille, classe, école, communauté) sont interreliés. L'approche écosystémique veut donc tenir compte de ces cinq systèmes et des relations qui existent entre eux lorsque des actions sont entreprises pour favoriser la réussite. (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2013, p. 5.)

Plusieurs documents ministériels mettent en avant cette approche, que ce soit le programme École-Famille-Communauté ou, tout récemment, le document *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire – L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* :

L'approche écosystémique est privilégiée dans ce document, puisqu'elle permet d'envisager globalement les difficultés d'un élève et qu'elle préconise une action préventive et concertée dans plusieurs de ses milieux de vie (du microsystème au mésosystème). Tous les systèmes dans lesquels évolue l'élève sont considérés dans l'analyse de sa situation, ce qui engage l'ensemble des membres de la communauté éducative dans la recherche de solutions. (MEESR, 2015a, p. 19.)

Ce cadre de référence produit par le Ministère contient quatre orientations :

1. **Agir de façon préventive** (intervenir le plus tôt possible et sur une base continue);
2. **Adopter une vision écosystémique** (envisager globalement les difficultés d'un élève et agir dans plusieurs de ses milieux de vie);
3. **Viser la réussite de l'élève** (miser sur ses ressources personnelles et tenir compte des facteurs de risque et des facteurs de protection);
4. **Adopter un modèle d'intervention à trois niveaux** (varier l'intensité de l'intervention en fonction des besoins de l'élève).

Le **modèle d'intervention à trois niveaux ou modèle multiniveaux** est de plus en plus répandu dans les milieux scolaires québécois. L'encadré qui suit le présente brièvement.

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou modèle multiniveaux

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) est un **modèle d'intervention et d'organisation de services** qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves, tout en portant une attention particulière à ceux qui éprouvent des difficultés.

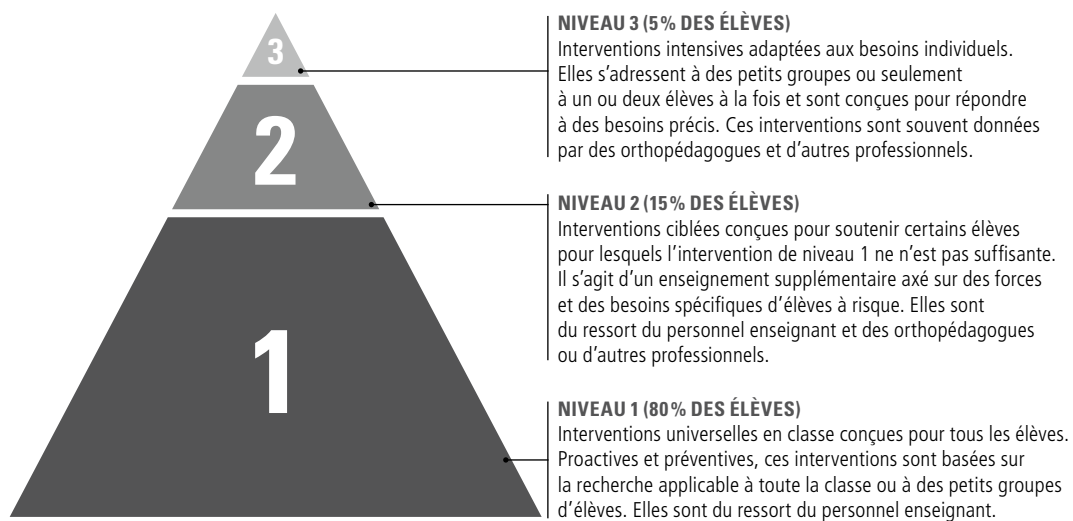
Deux courants caractérisent cette approche. « Le premier correspond à l'application d'une procédure standardisée ou normative. [...] implique l'utilisation d'une même procédure d'intervention et d'évaluation validée empiriquement pour tous les élèves qui présentent des difficultés similaires (Fuchs et coll., 2003 ; Jimerson et coll., 2007). Le second courant correspond à une application de l'approche par résolution de problèmes en équipes [...] (Erchul et Martens, 2010 ; Sailor, 2009) ». (Trépanier, 2013a, p. 217.)

Whitten et ses collaborateurs (2012, p. 13-14) attribuent cinq principes fondamentaux au modèle de réponse à l'intervention (RAI) :

- Tous les élèves peuvent apprendre ;
- Des évaluations (des apprentissages) de qualité fournissent de l'information sur les pratiques pédagogiques à préconiser ;
- Un enseignement de qualité fait une différence ;
- Des relations positives en classe maximisent l'apprentissage ;
- Les intervenants doivent collaborer les uns avec les autres.

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) comporte habituellement trois niveaux (figure 3).

FIGURE 3
MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION (RAI)



D'autres acteurs qui interviennent dans le champ de l'éducation s'appuient également sur l'approche écosystémique. C'est le cas, par exemple, du projet *Cœuréaction*³³ du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), qui vise à outiller les milieux dans la mise en œuvre de leurs projets de partenariat entre l'école, la famille et la communauté, ou de l'analyse des déterminants de la persévérance scolaire effectuée par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS). Ce dernier vient d'ailleurs de produire un guide (CREPAS, 2014) où le modèle écosystémique est appliqué aux déterminants de la persévérance scolaire. Ceux-ci sont répartis selon les systèmes suivants : l'individu, les milieux de vie dans lesquels l'enfant ou le jeune évolue (famille ou substitut, quartier ou communauté locale, milieu de travail, milieu social, milieu de garde et milieu scolaire), les liens entre les différents milieux de vie ou, plus précisément, la concertation entre les acteurs pouvant influencer la réussite (école-famille, école-communauté, famille-communauté, école-famille-communauté), l'organisation des services (systèmes d'éducation et de garde à l'enfance, aménagement du territoire, politiques sociales, services de santé et services sociaux, médias) et, enfin, le contexte global (économique, social et culturel, technologique et scientifique, démographique, politique et législatif).

L'utilisation du modèle écosystémique pour lire la diversité des élèves oblige à dépasser les caractéristiques intrinsèques de l'individu pour le considérer dans sa globalité en tenant compte de tous les éléments qui peuvent infléchir son parcours scolaire. L'importance accordée à l'éducation dans sa famille, son quartier, sa province ; la prégnance de stéréotypes de genre ou de préjugés raciaux ; la disponibilité des ressources documentaires, littéraires et scientifiques ; l'accessibilité des technologies de l'information et de la communication ; la présence d'espaces verts et de loisirs actifs ou encore le soutien social dont bénéficie un élève sont autant d'exemples de facteurs qui peuvent faciliter ou, au contraire, entraver sa réussite. La prise en considération des différents systèmes et de leurs interactions se révèle un levier privilégié pour permettre à l'école qui souhaite s'adapter à la diversité des élèves d'agir sur un ensemble de facteurs.

Un modèle social du handicap pour éliminer les barrières externes et environnementales qui empêchent la pleine participation de l'élève à ses apprentissages

La façon de considérer le handicap a également évolué au cours des dernières années. On observe une volonté de transition d'un modèle médical (centré sur l'individu et sur le déficit) vers un modèle social du handicap (qui cible l'environnement). Le modèle médical considère le handicap comme un problème individuel où le déficit ou la carence appelle un traitement thérapeutique ou médical. Dans ce modèle, l'exclusion est considérée principalement comme la conséquence des limites individuelles. Le modèle social du handicap envisage plutôt celui-ci sous l'angle de sa manifestation sociale. Dans ce modèle, ce n'est pas l'individu qui est handicapé, mais plutôt les interactions avec l'environnement qui placent l'individu dans une situation de handicap.

Le modèle social du handicap [...] [affirme] que les personnes handicapées sont désavantagées non pas en raison de leurs caractéristiques individuelles, mais à cause des limites qui leur sont imposées par des barrières externes et environnementales. Ainsi, le handicap est la conséquence de la manière dont la société est organisée. D'après cette formulation, le handicap est une question de discrimination et d'exclusion sociale. Ce modèle reconnaît implicitement que la déficience fait partie de la vie, et requiert des réponses et des priorités différentes : tout en reconnaissant la nécessité de prendre en compte les aspects médicaux, il se concentre sur l'élimination des barrières qui empêchent la pleine participation des personnes handicapées et les empêchent de pleinement décider et contrôler leur propre vie. (Agence française de développement et Handicap international, 2012.)

33. « Cœuréaction est un site Web qui vise à soutenir la mise en œuvre de projets de partenariats école-famille-communauté. On y retrouve plusieurs exemples d'initiatives ayant porté fruit, de l'information théorique, un guide soutenant l'implantation de projets de partenariat et bien davantage. » Source : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2014). *Cœuréaction*, réf. du 4 juillet 2017, <http://www.coeureaction.qc.ca>.

Le tableau qui suit illustre ce qui distingue les deux modèles.

TABLEAU 1
COMPARAISON ENTRE LE MODÈLE MÉDICAL ET LE MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP

MODÈLE MÉDICAL DU HANDICAP	MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP
Le handicap est une déficience ou une anormalité.	Le handicap est une différence.
Le handicap est négatif.	Le handicap est, en soi, neutre.
Le handicap est une caractéristique individuelle.	La situation de handicap émerge de l'interaction entre l'individu et la société qui l'entoure.
Le remède au handicap est le traitement ou la normalisation de l'individu.	Le remède à la situation de handicap est un changement dans l'interaction entre l'individu et la société.
L'intervention peut être faite par le professionnel qui gère la relation de l'individu à la société.	L'intervention peut être faite par l'individu lui-même, un porte-parole ou toute personne en mesure d'effectuer des changements dans l'interaction entre l'individu et la société.

Source : Carol J. Gill, Chicago Institute of Disability Research (notre traduction).

Notons au passage que les caractéristiques attribuées au modèle social du handicap pourraient être vues comme des réponses aux critiques formulées précédemment à l'égard de l'approche catégorielle. Le handicap est une différence parmi d'autres. Il est neutre plutôt qu'une source de stigmatisation, la responsabilité des interventions est partagée et l'individu lui-même peut jouer un rôle actif pour réduire le nombre de situations de handicap qui se manifestent.

Au Québec, il est souvent fait mention du « processus de production du handicap ». Selon ce modèle proposé par des chercheurs québécois, la participation sociale d'un individu est tributaire de l'interaction entre des facteurs personnels (intrinsèques) et des facteurs environnementaux (extrinsèques).

Ce modèle démontre qu'une situation de handicap devrait être considérée comme étant le résultat situationnel d'un processus interactif impliquant deux séries de variables causales. D'une part, il y a les caractéristiques de la personne, c'est-à-dire ses déficiences et ses incapacités découlant de maladies, traumatismes ou autres troubles, et d'autre part, il y a les caractéristiques physiques ou socioculturelles de son environnement. Ces interactions créent des obstacles ou facilitent sa participation sociale dans une situation donnée : école, vie familiale, loisir, etc. (Fougeyrollas, Noreau et St-Michel, 1997). Ainsi, l'essence de ce modèle systémique et écologique est de bien montrer que les situations de handicap vécues dans les activités éducatives sont relatives et modifiables puisqu'elles ne dépendent pas seulement de caractéristiques des personnes, mais bien de l'adaptation du contexte éducatif aux caractéristiques différentes de ces élèves. (Paré, Parent, Rémillard et autres, 2010, p. 272.)

Cette vision sociale du handicap transparaît autant dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) que dans la définition du handicap proposée par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH ou la *Convention*) des Nations Unies (ONU, 2006).

Si l'adhésion à ce modèle se généralise, comment cela peut-il se traduire en éducation ? Prenons l'exemple d'un enfant sourd. Les interventions concernant cet enfant autrefois considéré comme handicapé étaient axées sur ses caractéristiques individuelles : lui apprendre le langage des signes et, éventuellement, recommander un implant cochléaire pour éliminer son handicap. Avec le modèle social du handicap, cet enfant se trouve en situation de handicap uniquement lorsque l'audition est requise et qu'aucun moyen de pallier la lésion n'est disponible. En situation scolaire, la présence d'un interprète, l'utilisation d'un téléscripteur et le recours à l'écrit pour transmettre l'information ont pour conséquence de **réduire, voire de supprimer, les barrières à l'apprentissage** et, par conséquent, les situations de handicap. Il en va de même du port de lunettes pour l'élève myope. Aujourd'hui, de telles adaptations (stratégies d'apprentissage ou outils d'aide technologique) permettent, par exemple, à des élèves dyslexiques d'être aussi performants que d'autres élèves, alors qu'autrefois ils étaient systématiquement confrontés à l'échec faute d'adaptation.

Les documents d'encadrement reflètent également ce virage. Plusieurs documents font référence au processus de production du handicap et à la prise en compte de l'interaction des différents facteurs qui influencent la participation sociale des élèves comme *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève — Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* (MEQ, 2004) et le *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde* (MELS, 2011).

Ainsi, la lecture du handicap à travers le modèle social invite les milieux scolaires à agir non seulement sur les individus, mais également sur l'environnement, y compris les attitudes, les pratiques et l'organisation, et à effectuer des changements qui réduisent et parfois même suppriment les obstacles à l'apprentissage. L'action sur ces barrières devient la responsabilité de l'ensemble des personnes qui interviennent auprès des élèves, tant au sein de la famille, de la classe ou de l'école que de la communauté.

La **conception universelle de l'apprentissage** (CUA) (voir l'encadré), plus souvent connue en anglais sous le nom de *Universal Design for Learning* (UDL)³⁴, est une approche fondée sur ce modèle.

La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

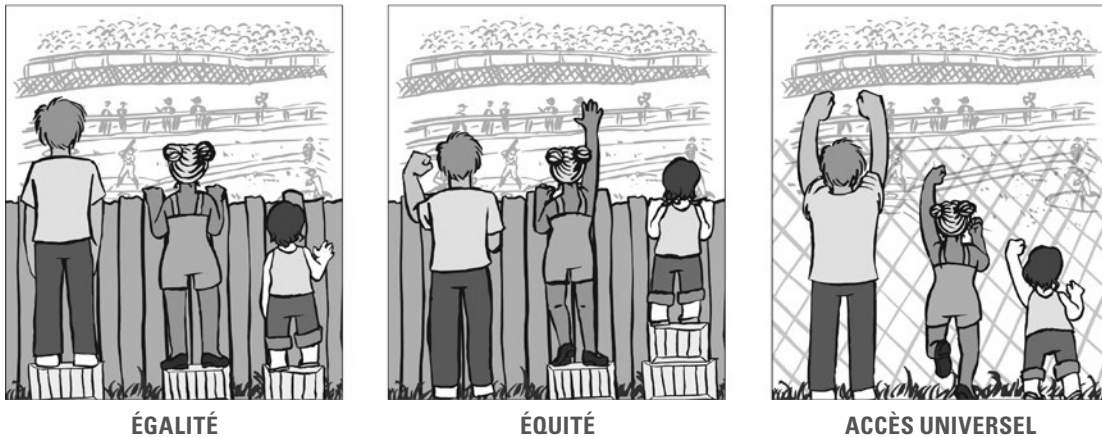
La conception universelle de l'apprentissage s'inspire du « design universel », un paradigme d'abord développé dans le domaine de l'architecture et qui renvoie à une conception des bâtiments et des espaces publics accessibles pour tous. Le design universel consiste à prévoir des moyens visant un accès universel aux immeubles plutôt qu'à envisager des aménagements subséquents, voire au gré des demandes d'adaptations formulées. Pensons, par exemple, aux rampes d'accès et aux portes électriques pour les personnes en situation de handicap, aux chiffres inscrits en braille dans les ascenseurs pour les personnes malvoyantes ou aux indications sous forme de pictogrammes pour les personnes analphabètes. Bien que conçues au départ pour les individus en situation de handicap, ces solutions architecturales se sont avérées utiles pour d'autres utilisatrices ou utilisateurs telles que les personnes âgées dans le cas des rampes d'accès et les personnes qui ne parlent pas la langue commune dans le cas des pictogrammes. Si cette façon de concevoir l'accès aux bâtiments semble aujourd'hui aller de soi, il n'en a pas toujours été ainsi.

La conception universelle de l'apprentissage, un modèle développé aux États-Unis au début des années 1990, reprend le même fondement, celui de l'accessibilité universelle, cette fois dans le domaine de l'éducation. Elle repose sur une planification inclusive de l'enseignement qui mise sur l'inclusion de tous les élèves plutôt que sur l'accommodement en fonction de besoins individuels. La CUA tient compte de la diversité des élèves, qui doit être prise au sens large. Elle fait référence tant aux élèves doués et talentueux qu'aux élèves en situation de handicap ou aux prises avec des troubles d'apprentissage. Les origines linguistiques, socioéconomiques et culturelles font aussi partie intégrante de cette diversité.

Cette intervention relative aux barrières à l'apprentissage qui peuvent placer les élèves dans des situations de handicap permet de faire un pas de plus dans l'adaptation de l'école à la diversité des élèves. En effet, si l'école se penche *a priori* sur les facteurs environnementaux susceptibles de devenir des obstacles, elle a le potentiel de supprimer ceux-ci avant même qu'ils ne se manifestent. Une telle intervention en amont aurait l'avantage de ne plus cibler uniquement des situations individuelles qui requièrent des solutions individualisées et d'apporter des changements pouvant bénéficier à un large éventail de jeunes. Par exemple, les situations de handicap générées par les contraintes de temps peuvent toucher aussi bien des élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention que des élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou des élèves présentant un trouble d'apprentissage comme la dyslexie. Une plus grande flexibilité dans le temps imparti pour permettre au jeune de témoigner de ses apprentissages permet de servir tous les élèves. De plus, il est fort probable que plusieurs élèves dont les difficultés ne sont pas visibles (dont les élèves à risque) puissent aussi tirer profit d'une telle mesure.

34. Il existe actuellement plusieurs traductions françaises possibles du *Universal Design for Learning*, dont la *conception universelle de l'apprentissage*, la *pédagogie universelle*, le *design universel pour l'apprentissage* et l'*accessibilité universelle à l'apprentissage*. Le Conseil a retenu le terme *conception universelle de l'apprentissage* à l'instar des universités et des cégeps francophones québécois, qui ont mené un projet interordres sur les applications pédagogiques de cette approche à l'enseignement postsecondaire.

L'illustration suivante montre comment l'élimination *a priori* des barrières permet un accès universel. En éducation, cela implique de planifier l'enseignement en misant sur l'inclusion de tous les élèves plutôt que sur l'accommodement en fonction de besoins particuliers.



Source : Conseil supérieur de l'éducation d'après une idée originale de Craig Froehle, illustré par Marie Lebossé-Gautron.

Une approche par les capacités pour tabler sur les éléments qui permettent à l'individu de tirer parti de ses capacités et des ressources disponibles en plaçant le devenir de l'élève au centre des préoccupations

Quand on envisage la diversité des élèves dans une perspective d'égalité des chances en éducation se pose la question du type d'intervention mis en avant par le système pour la garantir. Au Québec comme ailleurs, le concept d'égalité appliqué au système éducatif n'a pas toujours porté sur le même objet ni fait appel aux mêmes moyens. Ainsi, l'égalité d'accès (droit à l'école pour tous) a précédé l'égalité de traitement (école et programme commun) pour être progressivement complétée par des politiques compensatoires « ressourcistes ». Ces politiques visent à compenser les handicaps socioéconomiques et culturels et à différencier l'enseignement en fonction des besoins des élèves. Les mesures prises jusqu'à présent pour réduire les inégalités, bien qu'ayant permis de grands pas en avant, ne parviennent pas à tenir toutes leurs promesses (catégories d'élèves surreprésentées parmi les décrocheurs), d'où la recherche d'approches plus satisfaisantes.

Les travaux d'Amartya Sen³⁵ autour de l'**approche par les capacités** représentent une avenue intéressante pour le renouvellement des pratiques visant à égaliser les chances et à garantir la justice en éducation. Sen reproche aux politiques « ressourcistes » de se centrer « sur les moyens (ressources) de la liberté, et non sur son étendue, c'est-à-dire sur ce que les individus peuvent réellement obtenir à partir de ces moyens » (Sen dans Verhoeven, Dupriez et Orianne, 2009, p. 4). En effet, mettre des ressources à la disposition des individus ne garantit par leur utilisation effective par chacun. Les caractéristiques personnelles, sociales, économiques et culturelles auront une influence différente sur la façon dont ils tireront parti de ces ressources.

Une des pierres angulaires de la pensée de Sen est l'attention qu'il porte à la diversité humaine et sociale fondamentale; c'est bien cette irréductible diversité qui permet de comprendre que, face à un même ensemble de ressources, des individus différents n'atteindront pas la même capacité. (Verhoeven, Dupriez et Orianne, 2009, p. 4.)

35. Professeur à Cambridge et à Harvard, et auteur de *L'idée de justice* (2010 pour la traduction française), Amartya Sen a reçu le prix Nobel d'économie en 1998 pour « sa contribution à l'économie du bien-être ». Ses écrits sont aujourd'hui « reconnus pour leur apport majeur à l'analyse des inégalités et aux théories philosophiques qui fondent la justice » (Monnet, 2007, p. 103). Son influence en économie du développement s'est traduite par la création de l'indice de développement humain (IDH) par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). Cet indice combine des indicateurs reliés à la santé, à l'éducation et aux ressources monétaires; il permet d'effectuer des comparaisons internationales en matière de développement (<http://www.economie.gouv.fr/facileco/amartya-sen>).

Par exemple, si on demande aux élèves d'un groupe donné d'effectuer un travail de recherche sur le Web, il ne suffit pas de fournir à chacun un ordinateur. Il faut s'assurer que chaque élève dispose des connaissances préalables pour faire une recherche électronique, vérifier l'origine des sources et être en mesure de discriminer l'information fiable de celle qui l'est moins, sans quoi l'école alimente les écarts de réussite entre l'élève qui dispose de ce soutien à la maison et celui qui n'en reçoit pas.

Pour dépasser ces limites, Sen suggère d'agir précisément sur les éléments, nommés « facteurs de conversion », qui permettent à l'individu de tirer parti de ses capacités et de ses ressources. Ceux-ci sont personnels (aptitude intellectuelle, sexe, âge, caractéristiques physiques, etc.), sociaux (normes sociales et religieuses, rôles et statuts, stéréotypes sociaux discriminants, etc.) et externes ou environnementaux (possibilités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles). Dans le champ de l'éducation, cela suppose de rendre explicites les attentes scolaires, d'outiller tous les élèves en enseignant les stratégies d'apprentissage requises selon les savoirs et d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des besoins de l'élève **jusqu'au développement des compétences et à l'acquisition des connaissances attendues**. Par exemple, si le personnel enseignant ne dit pas clairement aux élèves de poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas, certains d'entre eux — à qui les parents ont appris de ne pas poser de questions pour ne pas déranger (Pilon-Larose, 2014) — ne pourront pas tirer profit des enseignements reçus avec le même succès.

Verhoeven et ses collaborateurs soulignent que « [l]es techniques de remédiation scolaire ou la pédagogie différenciée constituent des pistes de réponse à cette disparité des processus individuels de "conversion". Et il est intéressant de constater que ce sont les systèmes éducatifs qui ont le plus investi dans une telle voie qui produisent le moins d'inégalités entre élèves. » (2009, p. 5.)

Mais pour Sen, agir sur les facteurs de conversion n'est pas suffisant. Il est tout aussi fondamental de considérer l'étendue de la « liberté réelle » de choix dont dispose l'individu : « Il s'agit là de prendre en compte la liberté des individus de choisir entre différentes options de vie qu'ils peuvent réellement mener et auxquelles ils ont des raisons d'accorder de la valeur » (Sen, 1993, cité dans Verhoeven, Dupriez et Orianne, 2009, p. 4). Cela suppose de travailler les facteurs de conversion, non seulement au sein du cursus scolaire, mais également pour les choix de vie une fois la scolarité terminée : « ce qu'il faut prendre en considération, ce n'est pas la liberté présente de l'enfant, mais celle dont il disposera dans sa vie adulte » (p. 9).

Dans le contexte scolaire, se préoccuper de l'étendue de la liberté peut vouloir dire élargir l'éventail des possibilités d'orientation professionnelle présentées aux élèves (ex. : intentions poursuivies par le cours *Projet personnel d'orientation*). En effet, les jeunes ont tendance à avoir des aspirations professionnelles qui correspondent aux métiers qu'ils connaissent et à ce qu'ils considèrent comme à leur portée. Si le milieu scolaire présente à l'élève des professions inconnues et l'amène à voir l'ensemble de ses capacités, l'horizon des possibles s'élargit.

À plusieurs égards, l'approche par les capacités trouve un écho dans diverses approches écologiques mises en avant en éducation. Par exemple, Ebersold et Detraux (2013), qui s'intéressent particulièrement à la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers, promeuvent une approche « polycentrée structurée autour du devenir de la personne, c'est-à-dire autour de ses apprentissages, de ses possibilités de développement, mais aussi de son inscription sociale » (p. 111). N'est-ce pas une préoccupation à l'égard de l'étendue de la liberté ?

Placer le devenir de la personne au centre [des préoccupations] inscrit par ailleurs l'action menée dans une perspective écologique se focalisant au premier chef sur les moyens (humains, institutionnels, financiers ou matériels) nécessaires à la création de contextes favorables à l'acceptation de l'enfant dans l'école et dans la classe, à une scolarisation adaptée à ses rythmes et ses besoins et, plus généralement, à son autonomisation. [...] incite en outre à considérer les facteurs source de ruptures durant la scolarisation des élèves à [besoins éducatifs particuliers] ainsi que ceux

susceptibles de les prévenir (Dee, 2006; Ebersold, 2007). [...] revient par ailleurs à référer les principes d'appartenance aux signes de reconnaissance fondateurs des composantes identitaires liées à l'indépendance économique, physique et sociale et qui permettent aux publics à [besoins éducatifs particuliers] et à leurs familles d'être à parité de participation (Fraser, 2005). (Ebersold et Detraux, 2013, p. 111-112.)

N'est-il pas question ici de facteurs de conversion ?

Dans les travaux du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) cités précédemment, l'analyse des facteurs de protection et des déterminants de la persévérance scolaire pourrait être interprétée comme une réflexion sur les facteurs de conversion tels qu'ils sont décrits dans l'approche par les capacités. En effet, quand on pose des gestes concrets qui rapprochent les familles des ressources de la communauté, on augmente d'autant les chances qu'elles puissent en tirer parti pour accroître leurs capacités. C'est le cas notamment quand l'école accompagne et encourage la fréquentation des bibliothèques publiques chez les élèves.

De son côté, l'équipe de soutien *Une école montréalaise pour tous* cherche à dépasser l'approche « ressource » en tablant sur les forces des élèves et de leur famille. C'est le cas avec le projet *Sacs d'histoire*, proposé dans des écoles primaires. Ces sacs contiennent un album vedette en français qui a été traduit dans une douzaine de langues parlées dans la région de Montréal. Il est emporté à la maison par l'enfant et circule d'une famille à une autre. Les deux principes de ce projet sont de rejoindre toutes les familles en portant une attention particulière à celles qui ont un faible niveau de littératie et à celles dont les parents sont allophones. Le second principe est de faciliter l'accès au rôle de parent en adaptant les contextes d'apprentissage. Ainsi, il permet aux familles de participer à une expérience positive en reconnaissant l'engagement des parents dans la réussite de leurs enfants à partir de leur propre référentiel.

Chacune de ces voies permet de porter un regard différent sur la diversité des élèves. Ce regard est porteur de changement dans la mesure où il permet d'embrasser la globalité de la réalité. Il tient compte non seulement de l'individu et des ressources qui lui sont propres, mais également de ses interactions avec son environnement.

2.2 LES DIFFICULTÉS À CONCRÉTISER LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

« Tout seul on va plus vite. Ensemble on va plus loin. »

(Proverbe africain.)

2.2.1 LA MULTIPLICATION DES ACTEURS ET LE MORCELLEMENT DES INTERVENTIONS

Les encadrements de système insistent depuis longtemps sur le fait que la réussite des élèves est une responsabilité collective. La création d'une véritable communauté éducative pour assurer une cohérence et une complémentarité des interventions y est constamment soulignée, tout comme le fait de s'inscrire dans un processus d'amélioration continue. Néanmoins, la réalité laisse entrevoir la persistance d'obstacles à la collaboration, ce qui dessert la congruence des interventions.

Le propos de cet avis étant les pratiques qui se situent à l'intérieur et en périphérie immédiate de la classe, la collaboration dont il est question ici concerne essentiellement les acteurs du milieu scolaire. Il s'agit d'examiner les pratiques qui se situent le plus près possible de l'élève.

Un appel récurrent à la collaboration

L'appel à la collaboration, à la concertation et au partenariat est un élément inhérent à la responsabilité partagée à l'égard de la gestion de la diversité des élèves. Cette préoccupation ne date pas d'hier. Les documents d'encadrement des dernières années n'ont cessé de mettre en avant les gains éducatifs qu'il procure, tant pour la continuité de l'expérience scolaire de l'élève et sa cohérence que pour son efficacité.

Deux des voies d'action³⁶ de la Politique de l'adaptation scolaire mettent l'accent sur cette responsabilité partagée et la nécessaire collaboration qui l'accompagne : la deuxième, « Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté », et la quatrième, « Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (MEQ, 1999, p. V).

La réforme du curriculum, entreprise dans les années 1990, avait pour objectif d'insuffler un changement à cet égard, par l'entremise des cycles d'apprentissage, de l'interdisciplinarité, du travail par équipe-cycle, équipe-matière ou équipe-programme, de la tâche globale ou de l'organisation apprenante. À l'échelle du système, les résultats sont inégaux. Ils sont, par exemple, plus marqués au primaire qu'au secondaire, là où la culture « solo » est davantage enracinée et où l'organisation scolaire semble moins propice au dégagement d'un temps commun.

« Des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » constitue d'ailleurs l'un des trois axes de la Politique de la réussite éducative, nouvellement lancée.

Actuellement, plusieurs éléments rendent cette collaboration difficile. L'un d'entre eux est l'augmentation du nombre de personnes impliquées dans la réussite des élèves au sein même de l'école.

Des acteurs multiples

Outre le personnel enseignant, plusieurs personnes interviennent auprès des élèves dans le contexte scolaire, par l'entremise des **services éducatifs complémentaires** (voir l'encadré) ou des services particuliers.

Au fil des ans, leur nombre et la diversité de leurs statuts se sont multipliés.

Ainsi, en 2015-2016, le personnel professionnel non enseignant appelé à intervenir plus directement auprès des élèves comptait 21 fonctions. Les plus importantes en nombre (représentant près de 87 % des effectifs) étaient les suivantes : conseillère ou conseiller pédagogique (27,4 %); psychoéducatrice ou psychoéducateur (15,2 %); psychologue (12,1 %); conseillère ou conseiller d'orientation (10,6 %); orthophoniste (9,7 %); orthopédagogue³⁷ (6,7 %) et animatrice ou animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (5,2 %) ([tableau 16 – annexe I](#)).

36. Cette politique (MEQ, 1999) se décline en six voies d'action :

- 1) Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires;
- 2) Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté;
- 3) Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire;
- 4) Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés;
- 5) Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités;
- 6) Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

37. Selon les commissions scolaires, ce personnel peut appartenir au personnel enseignant OU au personnel professionnel. Ainsi, dans les données statistiques relatives au personnel professionnel non enseignant de la banque Percos, sous l'appellation « orthopédagogue », seules les personnes affiliées au personnel professionnel sont comptabilisées. Les enseignantes et enseignants orthopédagogues sont comptabilisés avec le personnel enseignant.

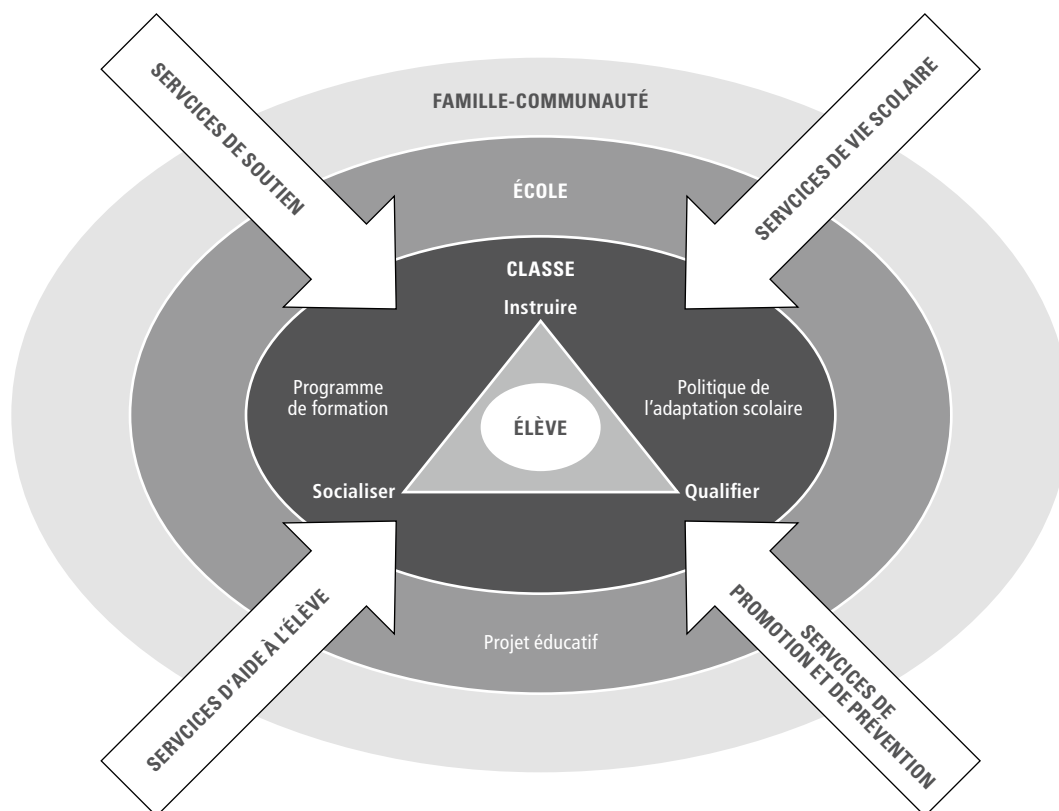
Les services éducatifs complémentaires

« Les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. [...] Doivent faire partie des services complémentaires [...] des services :

1. promotion de la participation de l'élève à la vie éducative ;
2. d'éducation aux droits et aux responsabilités ;
3. d'animation, sur les plans sportif, culturel et social ;
4. de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire ;
5. d'information et d'orientation scolaires et professionnelles ;
6. de psychologie ;
7. de psychoéducation ;
8. d'éducation spécialisée ;
9. d'orthopédagogie ;
10. d'orthophonie ;
11. de santé et de services sociaux ;
12. d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. »

Source : Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2017b).

DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES INTÉGRÉS



Source : Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite (MEQ, 2002, p. 19).

Pour la même année, on trouve 19 fonctions au sein du personnel de soutien technique et paratechnique appelé à intervenir plus directement auprès des élèves. Les plus importantes en nombre (représentant plus de 75 % des effectifs) sont les suivantes : éducatrice ou éducateur en service de garde (36,1 %); technicienne ou technicien en éducation spécialisée (25,6 %); préposée ou préposé aux élèves handicapés (7,5 %) et surveillante ou surveillant d'élèves (7 %) ([tableau 17 – annexe I](#)).

Des chercheurs se sont penchés sur la « division du travail éducatif » au sein des établissements scolaires québécois (Tardif et Levasseur, 2010). Ils précisent que tous les emplois du personnel professionnel non enseignant exigent un diplôme universitaire terminal. Quant à la catégorie des emplois de soutien technique ou paratechnique, elle est divisée en « deux classes selon les niveaux requis de formation » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 82) : les emplois « techniques » requièrent une formation collégiale et les emplois « paratechniques » nécessitent un diplôme d'études secondaires.

Ces chercheurs ont également examiné l'évolution des effectifs et constaté que, de 1990 à 2009, le personnel professionnel non enseignant et le personnel technique et paratechnique travaillant auprès des élèves ont connu une croissance importante. Alors que l'effectif des élèves, des directions d'établissement et des enseignants montre une constante diminution pour cette période, le personnel non enseignant et le personnel technique et paratechnique offrant des services aux élèves ont connu une « croissance spectaculaire ». Selon ces auteurs, « [c]ette évolution contrastée [...] a des incidences importantes sur la composition du personnel scolaire et l'encadrement des élèves. » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 57.) Ils soulignent que le poids relatif du personnel professionnel non enseignant et des agents techniques et paratechniques par rapport à celui du personnel enseignant a triplé au cours de cette période.

Tardif et Levasseur expliquent cette hausse notamment par la croissance du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leur intégration en classe ordinaire, des politiques de compressions budgétaires qui ont contribué au remplacement de personnel professionnel non enseignant par du personnel technique ou paratechnique moins bien rémunéré et souvent au statut plus précaire et la nécessité de venir en aide à de plus en plus d'élèves ayant des problèmes personnels et sociaux, forçant les milieux à offrir davantage de fonctions de soutien et de surveillance des élèves (accroissement de la pauvreté, affaiblissement du tissu social, dysfonctionnement de certaines familles, immigration, etc.).

Au sein du personnel professionnel non enseignant, « ce sont surtout les orthopédagogues (qui interviennent auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage) et les psychoéducateurs (élèves ayant des troubles du comportement) qui ont connu principalement [entre 1990 et 2008] la plus forte croissance en lien avec l'expansion du champ de l'adaptation scolaire » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 78).

En 2015-2016, le personnel enseignant comptait 75 315 postes équivalents temps plein (ETP), alors que le personnel de soutien technique et paratechnique et le personnel professionnel appelé à intervenir auprès des élèves représentaient respectivement 24 486 et 6 361 ETP. Ainsi, sur l'ensemble du personnel enseignant, professionnel non enseignant et de soutien technique ou paratechnique, le premier groupe représentait seulement 60 % du total et le second, 40 %. Par conséquent, le poids relatif du personnel professionnel non enseignant et des agents techniques et paratechniques par rapport à celui du personnel enseignant est toujours important.

L'augmentation notable du nombre d'adultes qui interviennent auprès de l'élève a un impact sur les rôles et les responsabilités de chacun. Ainsi, comme premier responsable de l'éducation de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant représente une personne clé pouvant assurer la cohérence des interventions. D'une part, cela exige une collaboration avec une multitude d'acteurs différents, ce qui requiert un temps de concertation important. D'autre part, l'expertise et le soutien professionnel apportés par les tiers peuvent être mis à profit pour améliorer sa propre pratique auprès des élèves.

Le personnel enseignant est cependant le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services. [...] Il importe qu'il soit soutenu dans cette tâche et qu'il dispose de conditions facilitant son travail. La collaboration de ses collègues, notamment celle du personnel spécialisé en adaptation scolaire et du personnel des services complémentaires, peut être précieuse pour l'aider à envisager différents moyens d'aider l'élève à réussir. (MEQ, 1999, p. 21.)

Des champs d'action plus ou moins étanches et une complémentarité méconnue

Les encadrements de système mettent en avant la collaboration à cet égard et certains auteurs parlent de prescription de collaboration. Or, les statuts distincts, l'organisation du travail et les rapports inégalitaires ne favorisent pas une collaboration très étroite.

Les champs d'action des différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève sont plus ou moins étanches et leurs relations, plus ou moins sereines. Tout dépend du degré de collaboration qui existe entre les divers acteurs. Si, par le passé, le modèle clinique, qui s'appuie sur une intervention individuelle en marge de la salle de classe, était très répandu, alimenté par des réflexions d'experts dont le personnel enseignant était plus ou moins exclu, on observe aujourd'hui de plus en plus de travail en équipe interdisciplinaire. Le partage d'une vision commune de l'organisation des services et de la complémentarité des interventions apparaît essentiel dans le contexte d'une école inclusive. Comme c'est toute l'école qui accueille une diversité d'élèves, l'engagement collectif à cet égard plutôt qu'une action individuelle peut faire toute une différence.

Par conséquent, si les différences relatives aux statuts, aux regards, aux valeurs et aux rôles sont perçues comme des sources de divergences ou comme des complémentarités dont on peut faire bénéficier l'élève, le résultat peut être différent. Il est étonnant de constater qu'au sein même des écoles, le personnel enseignant connaît peu le rôle et les fonctions du personnel professionnel non enseignant et du personnel de soutien technique ou para-technique. Dans leur ouvrage, Tardif et Levasseur font état de relations inégalitaires entre le personnel enseignant et le personnel technique, qu'ils attribuent notamment à la faiblesse du statut de ce dernier (qualification moindre, plus grande précarité d'emploi, rémunération moins élevée, influence moindre, identité professionnelle plus floue, rôle indéterminé et pouvoir limité). Or, connaître et reconnaître les compétences de l'autre est à la base d'une collaboration fructueuse. Tant que les conditions de la collaboration en classe ne sont pas explicitées, l'incompréhension et les sources de dissensions peuvent être nombreuses.

En l'absence de concertation et en raison de la multiplication des expertises spécialisées, on risque d'envisager les difficultés d'un élève isolément en **perdant de vue son développement global**. Il est donc essentiel que l'enseignante ou l'enseignant reste engagé auprès de l'élève, même quand d'autres ressources professionnelles sont mises à contribution.

De fait, la spécialisation des interventions et la multiplication des acteurs impliqués rendent cruciales les rencontres de concertation, qui, par le fait même, sont difficiles à organiser puisqu'il faut trouver une plage qui convienne à tout le monde. Le défi à relever par l'équipe-école est de développer une vision commune, alors que les champs d'intervention deviennent de plus en plus pointus.

Cependant, la multitude des acteurs impliqués crée, autour de l'élève, un véritable filet de sécurité, tissé de façon très différente d'un milieu à l'autre. Il peut être très distendu, chaque personne intervenant isolément, ou très serré lorsque les interactions sont multidirectionnelles et constantes. Plus les liens entre les différents acteurs sont présents, moins l'élève risque de passer entre les mailles.

Au primaire, on s'attend implicitement à ce que le titulaire joue le rôle de l'adulte de référence, c'est-à-dire qu'il suive l'élève dans son parcours scolaire, qu'il défende ses intérêts auprès des autres acteurs quand il a besoin d'interventions additionnelles, qu'il serve d'intermédiaire entre l'école et les parents, qu'il prenne le parti de l'élève et qu'il mette tout en œuvre pour l'aider à réussir. Au secondaire, l'organisation scolaire rend l'existence de cette fonction moins systématique, même si plusieurs écoles expérimentent des formules d'accompagnement à cette fin : tutorat, tituliariat, pairage, mentorat.

Un ingrédient manquant : le temps de concertation

Malgré une volonté sans cesse réaffirmée de favoriser la collaboration, les interactions, la concertation et le partenariat au sein de l'équipe-école, les milieux scolaires rapportent de nombreux écueils dans leur opérationnalisation. Personne ne conteste la richesse que représente la diversité des points de vue et des intervenants, y compris le rôle essentiel de la famille. Mais encore faut-il dégager un espace-temps pour que ces points de vue soient échangés, que les différents acteurs puissent se connaître (rôles et responsabilités) et qu'ils puissent reconnaître leur expertise respective et construire une vision commune qui garantira la cohérence des actions.

Il va sans dire que la direction de l'école a un rôle particulièrement important à jouer pour favoriser l'adaptation des services. Elle doit soutenir son personnel dans ses efforts à cet égard. Elle doit faire en sorte que cette préoccupation soit intégrée aux pratiques de toute l'école. Elle doit adopter des mesures en ce sens, notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel. (MEQ, 1999, p. 21.)

L'absence de périodes consacrées à la concertation dans la grille-horaire du personnel, une culture professionnelle encore fortement marquée par une pratique « solo » dite « de la porte fermée », le manque de compréhension commune et l'externalisation des interventions ne favorisent pas le changement à cet égard. Ces écueils ont déjà été soulevés dans les avis antérieurs du Conseil, soit celui portant sur les élèves présentant des troubles du comportement³⁸, celui qui concerne les services éducatifs à la petite enfance³⁹ ou celui ayant trait au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire⁴⁰.

Le plan d'intervention : un outil potentiel de collaboration

Le plan d'intervention est un outil mis en place par le Ministère pour favoriser cette concertation autour des besoins éducatifs des élèves. En 2011, au moment de la mise en ligne de sa version électronique, le Ministère écrivait :

L'utilisation de cet outil par les établissements d'enseignement permettra :

- une compréhension commune (notamment pour les parents) du plan d'intervention ;
- une meilleure concertation des divers intervenants et intervenantes ;
- une focalisation sur la démarche et sur les besoins de l'élève ;
- une meilleure préparation des intervenants et intervenantes ;
- un transfert rapide de l'information d'une commission scolaire à l'autre ;
- une gestion plus facile des différents plans d'intervention d'une école ;
- la conservation et la consultation rapide de l'historique des plans d'intervention d'un élève donné ;
- la mise à jour des définitions communes des besoins, capacités et objectifs du plan d'intervention.

(Source : Site Web du Ministère, consulté en 2013 à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-d-intervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficu/>).

Au fil des ans, le plan d'intervention s'est raffiné. Néanmoins, encore aujourd'hui, il est souvent sous-exploité malgré les ressources que son élaboration nécessite. Les raisons sont diverses : soit qu'il est mal compris, trop détaillé ou trop général, peu accessible, peu exploitable ou peu exploité dans le contexte de la classe, soit que les membres du personnel (spécialistes, éducatrices et éducateurs du service de garde, suppléantes ou suppléants, stagiaires) n'en ont pas été informés ou n'en n'ont pas pris connaissance .

De plus, l'appropriation du processus d'élaboration du plan d'intervention demeure inégale. Par exemple, il peut comporter des objectifs trop larges, trop généraux (qui s'appliquent à tous les élèves) ou non mesurables ou encore des moyens non pertinents comme

38. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir* (CSE, 2001).

39. *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services* (CSE, 2012).

40. *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignant* (CSE, 2014a).

« respirer » ou « favoriser les apprentissages ». Par ailleurs, contrairement à ce qui est prévu, les parents ne sont pas toujours impliqués dans son élaboration. Malheureusement, plusieurs milieux envisagent le plan d'intervention davantage comme un document administratif que comme un outil de collaboration qui permet d'appuyer les interventions sur les forces et l'engagement de l'élève.

La communication du plan d'intervention à toutes les personnes concernées est l'un des enjeux majeurs de sa mise en œuvre. L'organisation scolaire au primaire offre une plus grande souplesse dans l'application des plans d'intervention. La présence d'un titulaire facilite le transfert des mesures prévues dans les différentes matières et une gestion du temps moins fragmentée. L'interdisciplinarité est possible et, grâce au temps de contact prolongé, le personnel a une meilleure connaissance de chaque élève. Au secondaire, la relation moins étroite que les enseignantes et les enseignants établissent avec leurs élèves, compte tenu du nombre de ceux-ci, rend le défi encore plus grand.

Enfin, en 2015-2016, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentaient 21,6 % des effectifs (4,5 % d'élèves handicapés et 17,1 % d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)⁴¹. Il faut cependant considérer ces chiffres avec précaution, car, étant liés au nombre de plans d'intervention actifs, ils peuvent traduire une réalité fort différente d'un endroit à un autre. De fait, le nombre de plans déclarés est à géométrie variable. Dans certains milieux, un plan d'intervention est établi dès qu'un élève présente des difficultés, alors que, dans d'autres, le personnel cherche plutôt à limiter son usage, le jugeant trop contraignant (processus d'élaboration très normé qui entraîne une certaine lourdeur administrative). Cela ne signifie pas pour autant que l'élève ne bénéficie pas des services dont il a besoin. Un plan d'aide (processus moins officiel) peut être systématiquement élaboré dans ces écoles lorsqu'une intervention plus ciblée doit être mise en place. C'est uniquement quand des adaptations plus officielles sont nécessaires (par exemple, celles qui ont un impact sur la sanction des études⁴²) qu'un plan d'intervention est élaboré. Par conséquent, les plans d'intervention ne font pas référence à la même chose partout. Leur nombre témoigne cependant des démarches entreprises par le personnel enseignant pour obtenir de l'aide additionnelle afin d'accompagner leur élève vers la réussite ou signifier aux parents que leur enfant éprouve des difficultés qui nécessitent des interventions particulières.

De façon plus générale, les acteurs consultés rapportent que les données recueillies pour documenter les besoins et les capacités de l'élève sont souvent peu exploitées, alors qu'elles recèlent généralement des informations très utiles. La plupart des professionnels qui évaluent un élève proposent des pistes d'action pour favoriser son apprentissage. Malheureusement, peu de personnes consultent et exploitent les informations versées dans le dossier de l'élève. Cela peut en partie s'expliquer par le fait que le caractère confidentiel des données qu'il contient exige qu'il soit consulté sur place.

Une compartimentation des interventions et des ruptures de service

L'autre écueil souvent mentionné concerne les ruptures et les discontinuités dans le parcours scolaire. Les interventions multiples, lorsqu'elles sont successives et ont lieu à l'extérieur de la classe, ont pour conséquence de morceler le temps scolaire de l'élève et de réduire d'autant son temps de présence en classe. À cet égard, l'organisation des services semble assez révélatrice des visées inclusives mises en avant dans l'école. Ainsi, plus les

41. Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ([Tableau 8 – ANNEXE I](#)).

42. « Le Ministère reconnaît, dans la Politique d'évaluation des apprentissages et la Politique de l'adaptation scolaire, qu'il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour permettre à des élèves ayant des besoins particuliers de faire la démonstration de leurs apprentissages. Cependant, les mesures d'adaptation relatives aux conditions de passation des épreuves ministérielles et des épreuves d'établissement, dont la réussite est prise en considération pour la sanction des études, ne doivent d'aucune manière abaisser les exigences établies ou modifier ce qui est évalué. Elles doivent permettre de mesurer adéquatement le niveau de maîtrise des apprentissages tout en assurant les conditions de comparabilité des résultats des élèves d'une classe donnée. En tout temps, les résultats de l'évaluation des apprentissages doivent renseigner l'élève, ses parents, le personnel scolaire et la population sur l'état des acquis scolaires. » (MEESR, 2015b, p. 107.) Pour plus de détails sur les mesures d'adaptation autorisées, consulter le chapitre 5, *Mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages*, de ce document.

interventions se font en classe en collaboration avec le personnel enseignant, plus les visées inclusives de l'école s'incarnent au quotidien. Cela est vrai tant pour les orthopédagogues, les enseignantes-ressources et enseignants-ressources, les psychoéducatrices et psychoéducateurs ou les travailleuses et travailleurs sociaux que pour les mesures d'accueil et les éducatrices et éducateurs spécialisés.

Les transitions sont aussi des moments charnières qui peuvent faire basculer un parcours scolaire faute d'accompagnement. Le Conseil s'est déjà penché sur la transition secondaire-collégial et, plus récemment, l'entrée à la maternelle et la transition maternelle-primaire. Dans tous les cas, les efforts sont à poursuivre pour que ces transitions soient harmonieuses pour la majorité des élèves, particulièrement ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers.

Les différences structurelles qui caractérisent chacun des ordres d'enseignement peuvent nuire à cette continuité des interventions entre les ordres d'enseignement. Ainsi, certains aménagements présents dans le plan d'intervention au primaire ne sont plus applicables au secondaire. Par exemple, l'ajout d'un tiers du temps pour la réalisation de travaux ou pour la passation d'un examen dans une matière n'est pas tributaire de la durée des périodes au primaire. Par contre, au secondaire, les cours sont d'une durée déterminée en plus d'être sous la responsabilité d'enseignantes et d'enseignants différents. Au sein même de l'école, la continuité est importante pour assurer la cohérence du parcours de formation de l'élève.

La collaboration école-famille-communauté, une relation trop peu exploitée

Enfin, la recherche montre que la **participation des parents à la vie scolaire** contribue à une plus grande persévérance, à des attitudes plus positives envers l'école et à une augmentation de la fréquentation scolaire. Néanmoins, celle-ci ne va pas toujours de soi. Or, la collaboration école-famille-communauté est une ressource précieuse pour l'école qui souhaite mieux s'adapter à la diversité des élèves. En se rapprochant des parents, des organismes communautaires et des différentes ressources de la communauté, l'école élargit son champ d'intervention et augmente sa capacité de répondre aux besoins de ses élèves. Chacun peut être mis à contribution pour favoriser le développement du plein potentiel de ces derniers.

Les acteurs rencontrés témoignent du défi que peut représenter l'implication des parents dans l'école et, quelquefois, de leur compréhension de la vision, des valeurs et de la mission de celle-ci. D'une part, l'école ne précise pas toujours aux parents quelles sont ses attentes à leur égard et, d'autre part, les parents ne savent pas nécessairement comment interagir avec elle.

Par exemple, pour toutes sortes de raisons, toutes les familles ne sont pas à l'aise avec la culture scolaire : méconnaissance du comportement à adopter, peur d'être jugé, expérience scolaire négative pour des parents ou difficulté à décoder les attentes implicites de l'école. Clarifier les attentes de part et d'autre permet de lever les malentendus et de travailler conjointement dans le meilleur intérêt de l'enfant.

Le processus d'élaboration du plan d'intervention devrait être une occasion à saisir pour travailler en collaboration avec les parents, à partir des forces et des champs d'intérêt de l'élève en difficulté. Malheureusement, comme nous l'avons vu précédemment, contrairement à ce qui est prévu dans les documents d'encadrement, plusieurs parents rapportent qu'ils n'ont pas été impliqués dans ce processus. Par ailleurs, ceux qui ont un enfant aux prises avec des problèmes de comportement craignent souvent, parfois par expérience, que leurs compétences parentales soient remises en cause. Leur rapport à l'école est souvent difficile, car il est jalonné d'expériences douloureuses.

Il arrive également que des parents ne se perçoivent pas comme des partenaires positifs parce qu'ils sentent qu'ils n'ont pas le vocabulaire ou l'expertise nécessaires pour intervenir. Toutefois, comme tant d'autres, ces parents désirent avoir de l'information sur les progrès de leur enfant et souhaitent participer aux décisions qui l'affectent (Deslandes, 2015, p. 211).

De leur côté, au-delà de la langue, les familles immigrantes disposent rarement d'une connaissance approfondie du réseau scolaire québécois et leurs références scolaires sont plus ou moins éloignées de ce qui se vit au Québec. Ainsi, un groupe de mères d'immigration récente, rencontrées lors d'une assemblée organisée par un organisme communautaire qui intervient sur le terrain de l'éducation, suggéraient d'informer les familles immigrantes des particularités du système scolaire québécois dès leur arrivée au pays. Plusieurs de ces mères témoignaient des efforts qu'elles avaient fournis pour comprendre comment cela fonctionne, quelle pouvait être la nature de leur contribution et ce que l'école attendait des parents. C'est souvent après avoir été confrontées à des situations problématiques qu'elles découvraient l'information jusque-là méconnue.

Comme la diversité des élèves se reflète dans la **diversité des familles**, il n'existe pas une seule façon d'entrer en contact avec les parents et les modalités de participation sont multiples.

Ainsi, les parents peuvent participer à la vie scolaire en assistant à un spectacle, une activité sportive ou en parlant aux enseignants, comme à la remise du bulletin à l'école. Les parents et les enseignants peuvent également interagir et communiquer comme membres du conseil d'établissement ou d'autres comités scolaires, ou en tant que bénévoles dans l'école ou dans la salle de classe lors d'activités et événements scolaires (Epstein, 2011 ; Sanders & Sheldon, 2009) (notre traduction). (Deslandes et Barma, 2016, p. 7.)

Par conséquent, pour être fructueuse, cette collaboration école-famille implique une **connaissance des familles et de leurs besoins** ainsi qu'un **respect des différences** :

Pour que les relations école-famille soient collaboratives, elles doivent répondre aux besoins des familles en matière d'information, de soutien et de formation (Terrisse, Larivée, Larose, & Bédard, 2008) de même que prendre en compte leurs différences socioéconomiques et culturelles, voire leur diversité (Christenson, 2003 ; Grant & Ray, 2013 ; Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007 ; Kanouté & Lafortune, 2011 ; McAndrew, Milot, et Triki-Yamani, 2010). (Deslandes, 2012, p. 80.)

Par ailleurs, la collaboration avec la communauté est à géométrie très variable d'un milieu à un autre. Certains milieux sont mieux pourvus que d'autres en organismes communautaires ou plus au fait que d'autres de leur existence. Les milieux qui entretiennent un lien étroit avec les organismes communautaires de leur territoire apprécient les retombées que cette collaboration occasionne sur la réussite des élèves et sur leurs propres pratiques (concertation et continuité dans les interventions auprès d'un élève en difficulté et de la famille, lien établi avec des parents que l'école ne rejoint pas ou rejoint peu, partage d'informations pour une connaissance approfondie de l'élève et de sa famille). Ces organismes soutiennent les parents dans leur relation avec l'école et agissent souvent comme agents de liaison entre les deux univers. Tout comme entre l'école et la famille, la compréhension mutuelle et le respect des rôles et des responsabilités de chacun sont des ingrédients clés d'une collaboration fructueuse pour le plus grand bénéfice de l'enfant.

Ainsi, s'appuyant sur divers auteurs (dont Boethe, Vatz-Laaroussi et Kanouté), Larivée (2015) considère que l'enjeu pour chaque équipe est double. D'une part, il importe de rejoindre toutes les familles sans porter de jugement, car il existe habituellement une volonté chez les parents de voir leur enfant bien se développer et réussir. D'autre part, une communauté éducative doit être tissée autour de l'élève en mettant à contribution toutes les ressources disponibles.

2.2.2 DES ACTIONS COLLABORATIVES À GÉNÉRALISER

De l'intention de collaborer à l'émergence de structures collaboratives au sein de l'école

On pourrait croire qu'en tant que lieu d'apprentissage, l'école est nécessairement une organisation apprenante. Or, ce n'est pas le cas.

Ce n'est pas parce qu'elles sont des lieux privilégiés de développement de connaissances et de compétences des élèves que les écoles peuvent être qualifiées d'organisations apprenantes. [...] [Une école] peut l'être lorsque la dynamique de réalisation de ses buts (de service, d'éducation...) est assurée au mieux par un personnel engagé dans une dynamique de projet et d'apprentissage qui lui permet de se renouveler continuellement pour répondre aux défis des changements. (Paquay, 2005, p. 112.)

On retrouve cette idée de capacité de renouvellement continu dans les travaux de Guy Pelletier et Claudie Solar (2001, p. 1), lorsqu'ils parlent de la création de « "systèmes intelligents" capables d'adaptation et d'ajustements sans intervention régulière d'agents externes ». Ces auteurs dégagent également un certain nombre de caractéristiques de l'organisation apprenante, et ce, malgré les variations observées dans les différentes définitions.

L'organisation apprenante :

- réfère à l'apprentissage réalisé à différents niveaux collectifs de l'organisation, sinon dans l'organisation tout entière; il ne s'agit donc pas de la somme des apprentissages individuels;
- fait preuve de capacités de changement dans sa structure, dans sa culture, dans la conception du travail et dans les représentations;
- accroît la capacité des individus à apprendre;
- requiert une large participation des employés, et même des clients, dans la prise de décision, le dialogue et le partage de l'information;
- promeut une approche systémique et la construction d'une mémoire organisationnelle.

Le concept d'organisation apprenante s'appuie donc sur deux dimensions clés : l'apprentissage collectif (ou l'apprentissage des groupes de travail) et l'organisation en tant que système intelligent. Ce système [...] doit être capable de s'autoréguler grâce à l'apprentissage et à la communication. (Pelletier et Solar, 2001, p. 1-2).

Par ailleurs, même si l'on reconnaît de plus en plus les écoles comme des communautés apprenantes, leur transformation en véritable « organisations apprenantes » comporte de grands défis, notamment en ce qui a trait à la collaboration entre les différents acteurs scolaires. Sa concrétisation au sein de chaque établissement est loin d'être acquise. Le défi à relever est plus grand encore à l'enseignement secondaire, là où le temps de collaboration reste rare⁴³.

Selon Senge, cité dans Roberts et Pruitt (2010), la création d'une organisation apprenante demande que ses membres aient accès à différentes ressources, soit du temps pour collaborer, le soutien constant de la direction, de l'information et la facilité de se rencontrer entre collègues. Or, ces éléments peuvent faire cruellement défaut au sein des établissements scolaires.

43. En témoignent les entrevues menées dans le cadre de cet avis ainsi que des productions antérieures du Conseil : *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire* (CSE, 2003) et *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante* (CSE, 2014a).

En Europe, Léopold Paquay, s'appuyant sur les travaux de Monica Gather Thurler, met en avant différents leviers dont disposent les directions d'école pour mener à bien la transformation de leur établissement en organisation apprenante et exercer leur leadership pédagogique :

- Favoriser le débat, la concertation et le partage : organiser des débats à enjeux sur les fondements des plans d'étude, sur les conceptions de la formation ; coconstruire un projet d'établissement audacieux avec l'ensemble des acteurs ; mais aussi organiser et soutenir les partages des dispositifs individuels et collectifs en veillant à construire des significations partagées ; planifier le temps de concertation et le valoriser (par exemple, le reconnaître dans le temps de travail).
- Encourager les projets interdisciplinaires en accordant des moyens conséquents aux projets collectifs et innovants ; soutenir une dynamique de projets innovants en mettant à disposition un « système à ressources » tels que des outils-exemples, des moyens d'analyse, des experts, des formations ciblées selon les besoins... (Huberman, 1986).
- Encourager la description et l'analyse des pratiques : inciter les enseignants à s'observer mutuellement (Perrenoud, 2000) ; donner du temps pour structurer la mise en mémoire des expériences ; mettre par écrit les dispositifs. Des descriptions de dispositifs constituent aussi un moyen privilégié pour apprendre et pour valoriser les innovations (Saussez et Paquay, 1995b).
- Procéder systématiquement à des évaluations internes des pratiques, des dispositifs et de leurs effets, ce qui nécessite temps et argent ; mais surtout, fournir aux équipes et aux individus les moyens d'analyser les blocages inhibiteurs et les routines défensives (Argyris, 1995) ... ainsi que les moyens de s'améliorer (procédures d'auto-évaluation collective avec un accompagnement externe par un « ami critique »).
- Favoriser l'autonomie et la reddition de compte (**accountability**) par une évaluation des enseignants qui débouche entre autres sur la définition de priorités de la formation.

Pour l'essentiel, il importe de mobiliser les équipes d'enseignants dans les projets individuels et collectifs, car, en cours de carrière, c'est à travers de tels projets que les enseignants développent des compétences professionnelles. (Paquay, 2005, pp. 119-120.)

Comme le rapporte Lessard,

[la] **National Commission on Teaching and America's future** (1996) (un effort conjoint de la Fondation Rockefeller et de la Corporation Carnegie) a formulé une recommandation pertinente : créer des écoles qui soient d'authentiques organisations apprenantes. Aux yeux de la Commission, cela signifie restructurer les écoles, et plus spécifiquement : 1) Réorganiser le temps et l'affectation (cahier des charges) des enseignants, afin qu'ils aient la possibilité de travailler collectivement et de partager la responsabilité de groupes d'élèves ; 2) Modifier les horaires des élèves afin qu'ils puissent profiter davantage du temps de présence avec les enseignants (quotidiennement, durant la semaine, tout au long de l'année) ; 3) Réduire les obstacles à la participation et à l'engagement des parents à l'école. Aussi, la commission estimait nécessaire de repenser le développement professionnel des enseignants afin d'en faire un moment de partage et de pratique réflexive lié au travail et, dans la mesure du possible, sur le lieu même du travail. (Lessard, 2005, p. 441.)

Roberts et Pruitt (2010) constatent, cependant, que certaines conditions restent difficiles à réunir :

La rareté des occasions de participer à des activités d'apprentissage significatives peut limiter la capacité des écoles à devenir des organisations apprenantes (Ingram, Louis et Schroeder, 2004 ; Lashway, 1997). D'après notre expérience, les écoles n'encouragent habituellement pas la réflexion collaborative ; les enseignants sont généralement libres de prendre les décisions qui concernent leur enseignement. (Roberts et Pruitt, 2010, p. 3.)

Pourtant, malgré les défis que cela représente, de plus en plus de milieux adoptent des pratiques collaboratives dans le but de favoriser le développement professionnel du personnel enseignant et la formation continue d'un praticien réflexif. Ces pratiques sont diversifiées et revêtent différentes appellations : des réseaux d'enseignantes et d'enseignants, des groupes, des cercles, des communautés, des équipes de recherche, etc. Leur point commun est de regrouper « des enseignants désireux de mieux servir les élèves en s'engageant dans une démarche de développement collectif au sein de laquelle le travail en est un de collaboration et d'échanges entre collègues sur un aspect précis de la pratique » (Collay et autres, Lieberman, Wenger dans Nault, 2005, p. 47).

L'école n'est pas au point zéro de la communauté éducative. Si certains obstacles demeurent, un engouement peut cependant être observé pour les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et les réseaux d'apprenants. Pouvons-nous y voir l'émergence d'un professionnalisme collectif ?

Des communautés éducatives élargies

Mener chaque élève vers sa réussite implique de sortir des murs de l'école et de mettre à contribution toutes les ressources disponibles, y compris les parents et la communauté. À cet égard, le Conseil a souligné à plusieurs reprises l'importance de l'ouverture de l'école au milieu environnant :

L'école a aussi à apprendre à recourir aux autres lieux éducatifs. [...] L'école a intérêt à partager des responsabilités avec ces milieux et à utiliser leurs ressources, tout comme elle peut y trouver l'occasion d'apprendre aux enfants et aux jeunes à profiter des possibilités éducatives qu'ils offrent. L'école est aussi appelée à collaborer sérieusement avec l'entreprise. [...] La voie est ouverte et il faut continuer à parcourir le chemin en cette direction. Cependant, le Conseil croit qu'il faut que les établissements d'éducation se fixent comme balise l'ouverture dans le respect de leur mission [...] et qu'ils soient soucieux de déterminer les conditions de collaborations et de partenariats durables. (CSE, 1995, p. 17.)

Cette ouverture se trouve actuellement dans plusieurs approches, notamment le concept de communauté éducative, d'école communautaire ou de collaboration école-famille-communauté.

L'école communautaire « est un lieu privilégié d'éducation où se conjuguent les efforts de tous les acteurs pour répondre aux besoins des élèves et favoriser leur réussite éducative (Blank et Shah, 2004 ; Trépanier, 2006) » (Trépanier, 2013b, p. 8).

Toute école communautaire reconnaît et valorise la compétence des parents et des enseignants en assumant que tous les élèves peuvent réussir. Cette situation fait en sorte de responsabiliser tous les agents d'éducation à fournir les conditions optimales et nécessaires à la réussite éducative et au bien être des jeunes. (Trépanier, 2013b, p. 11.)

En plus des principes de base, l'école communautaire se caractérise par son horaire étendu et son offre d'activités, de programmes d'intervention spécifiques et de services intégrés destinés à répondre aux besoins des élèves et de leur famille dans une optique de réussite éducative. Le partenariat que l'école entretient avec les différents organismes communautaires qui l'entourent permet, quant à lui, de mieux répondre à l'ensemble des besoins de l'enfant et de sa famille dans une perspective de développement global.

Au Québec, les écoles anglophones qui détiennent le titre de *Community Learning Centers* (CLC)⁴⁴ correspondent bien à la représentation d'une école communautaire. Ils se caractérisent par la présence d'un centre communautaire, soit un établissement pouvant offrir des services de santé, des services sociaux et des services à la communauté, notamment aux élèves et à leurs familles. Les CLC sont également situés dans les murs ou à proximité de l'école (Trépanier, 2013b).

44. Certains acteurs du milieu anglophone considèrent que l'exigence d'être autonome financièrement met ce modèle en péril, car la recherche de financement devient alors un fardeau.

Selon Deslandes (2012), la collaboration école-famille se développe autour d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les partenaires.

La connaissance des caractéristiques des communautés, des parents et des familles influe sur la participation parentale et la collaboration école-famille-communauté. Les contributions de la communauté sont nombreuses. Pour les élèves, elles se traduisent par des incitatifs en faveur de la poursuite des études, du mentorat ou des activités parascolaires d'ordre culturel, sportif et scolaire. Pour la famille, elles se reflètent dans des ateliers destinés aux parents, des groupes de soutien au rôle parental, des activités de réseautage, l'éducation des adultes ou l'aide à l'emploi. Enfin, pour l'école, elles peuvent se traduire par l'achat de matériel et d'équipement (Deslandes, 2014?).

Il n'existe pas de modèle théorique ou de programme permettant une réponse unique à la diversité et aux besoins des enfants et de leurs familles (Deslandes, 2013, p. 13). Toutefois, les relations école-famille-communauté (EFC) ont plus de chances de fonctionner lorsque l'école y croit et met en place des stratégies permettant de les développer (Deslandes, 2010).

Dans cette relation avec les familles, il ne s'agit pas de chercher à combler les déficits ou un dysfonctionnement, mais plutôt de viser une approche participative qui implique un échange de savoirs, une collaboration et une mise en œuvre partagée dans une perspective de pouvoir d'agir ou d'*empowerment*⁴⁵. En plus de soutien émotionnel, les parents ont aussi besoin d'information pour procurer à leur enfant les ressources nécessaires pour qu'il développe son plein potentiel (Deslandes, 2015).

Sur ce plan, il importe de construire une relation de confiance et de multiplier les occasions de se côtoyer, ce qui nécessite d'y consacrer du temps. Sans des actions particulières et un moment réservé pour l'échange et la communication avec les parents et la communauté, la collaboration restera limitée.

2.3 DES ACTIONS QUI NE SONT PAS TOUJOURS COHÉRENTES AVEC LES VISÉES D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

«L'inclusion est un changement majeur, il faut y croire et être convaincu. Il faut former l'ensemble de l'organisation et aller dans la communauté pour informer tout le monde. Il faut agir sur tous les tableaux en même temps en évitant les incohérences, car celles-ci amènent les acteurs à se rebiffer et à décrocher.»

(Participant à l'étude de cas.)

2.3.1 L'ADOPTION DE VALEURS INCLUSIVES COMMUNES

L'éducation inclusive s'appuie sur un ensemble de valeurs sur lesquelles doivent s'entendre les différents acteurs concernés.

Les valeurs inclusives au sein du système scolaire québécois, un idéal encore en devenir

La définition de valeurs communes au regard de la prise en compte de la diversité des élèves apparaît comme la première étape à franchir quand un milieu s'engage dans une

45. « Le concept d'*empowerment* renvoie [ici] au modèle centré sur la famille de Dunst (2002) et réfère au développement du sentiment de compétence et de confiance pour participer de façon active à l'éducation de leur enfant et pour collaborer avec les différents intervenants œuvrant auprès de leur enfant. » (Deslandes, 2015, p. 219.)

démarche de changement. Il en va de même pour les écoles qui souhaitent mieux s'adapter à la diversité des élèves qu'elles accueillent.

Cette dimension [créer une culture d'éducation inclusive] crée une communauté sécurisante, acceptante, collaborante et stimulante dans laquelle tous sont valorisés, et cela comme assise de base pour l'obtention des meilleurs résultats pour tous. Cette dimension vise le développement de valeurs inclusives partagées et transmises à tous les nouveaux membres du personnel, aux nouveaux élèves, aux nouveaux membres du conseil d'établissement et aux nouveaux parents/tuteurs. Les principes et les valeurs, dans la culture de l'école inclusive, guident les décisions sur les politiques et sur les pratiques courantes dans la classe, pour que le développement de l'école soit un processus continu. (Booth et Ainscow, 2002, p. 10.)

Quand Booth et Ainscow parlent de créer une culture d'éducation inclusive, ils font référence à une série de valeurs, notamment : que les attentes envers tous les élèves soient élevées, que tous les membres de la communauté (personnel, gestionnaires, élèves et parents) partagent une philosophie d'inclusion, que tous les élèves soient valorisés également, que les membres du personnel et les élèves se traitent mutuellement avec respect, que le personnel cherche à lever les obstacles aux apprentissages et à la participation dans tous les aspects de la vie scolaire, et que l'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.

Au Québec, ces valeurs inclusives trouvent écho dans les grandes orientations du système scolaire, particulièrement depuis les États généraux sur l'éducation (1996). Beaucoup d'efforts ont été consentis depuis pour un engagement dans la voie d'une éducation de plus en plus inclusive⁴⁶. Cependant, plusieurs zones de vulnérabilité persistent, d'où la nécessité de poursuivre ces efforts afin d'améliorer la réussite de tous les élèves.

Malgré le chemin parcouru au regard de la démocratisation de l'éducation, différents facteurs limitent encore la probabilité d'accès à l'éducation ou d'accès à la réussite de certaines personnes. Or, à la fois pour des raisons d'équité et de justice sociale et pour des raisons liées au développement socioéconomique, la société québécoise ne peut se permettre d'avoir son lot de « laissés-pour-compte ». (CSE, 2010a, p. 50.)

En 2010, le Conseil soulignait l'importance d'assortir la volonté d'un système scolaire inclusif d'une volonté affirmée d'une société inclusive dans une perspective d'équité et de justice.

Pour le Conseil, le système d'éducation doit être fondé sur des valeurs d'égalité et d'équité qui reconnaissent que, si tous ne parviennent pas au seuil de l'école avec le même bagage social et culturel, tous doivent toutefois avoir accès à l'éducation et à la réussite, selon leurs intérêts, leurs aspirations et leur potentiel (CSE, 2001a). La justice sociale se traduit ainsi en éducation par la nécessité de favoriser l'accès à l'éducation, et par la capacité du système de retenir les personnes et de les accompagner vers la réussite. Pour le Conseil, les principes de l'éducation inclusive doivent forcément s'inscrire à l'intérieur d'un projet plus large de société inclusive, de société plus juste. (CSE, 2010a, p. 116.)

46. La *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017), publiée en juin 2017, apparaît également porteuse de cette intention.

Des conditions d'exercice qui fragilisent le consensus sur les visées inclusives de l'école

En 2014, le Conseil constatait que le consensus sur les visées inclusives de l'école s'était fragilisé. Si la légitimité morale⁴⁷ des fondements relatifs à l'éducabilité de tous les enfants, au développement du plein potentiel de chacun, à la formation de citoyennes et de citoyens à part entière et à une école qui doit prévenir l'exclusion n'est pas remise en question, les difficultés éprouvées dans leur mise en œuvre tendent à fragiliser les consensus et à remettre en cause leur légitimité cognitive⁴⁸ et pragmatique⁴⁹ (CSE, 2014b).

Toutefois, l'adhésion à ces visées s'est butée à des difficultés de toute nature, à la méconnaissance des approches pédagogiques comme les mesures de différenciation pédagogique et à une insuffisance de ressources et de moyens mettant en cause la légitimité cognitive et pragmatique de ces fondements. Enfin, lorsque les défis quotidiens sont devenus insurmontables pour le personnel enseignant, l'intérêt personnel et l'investissement professionnel exigé de leur part ont diminué considérablement. Au vu des trois dimensions de la légitimité, la dominante est d'abord morale, mais le vécu, la pratique et le temps ont touché aux deux autres formes de légitimité : cognitive et pragmatique. Ainsi, l'adhésion déclarée par la majorité des acteurs consultés au regard de ces trois fondements de la réforme de l'éducation se trouve ébranlée et remise en question, ce qui révèle la fragilité des consensus de départ et les croyances fondamentales de certains au regard de l'éducabilité de tous les enfants et de l'intégration en classe ordinaire des [élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation]. (CSE, 2014b, p. 85.)

De ce fait, certaines des valeurs qui sous-tendent un système éducatif inclusif ne sont pas nécessairement portées par tous les acteurs de l'éducation quand vient le temps de les traduire dans leur quotidien.

C'est d'ailleurs ce qu'illustrent les écueils observés dans les milieux scolaires, lorsque les pratiques ne sont pas cohérentes avec les valeurs inclusives portées dans les orientations ministérielles.

2.3.2 LES ÉCUEILS À DÉPASSER

La réduction des attentes à l'égard des élèves ayant des profils particuliers

Au début des années 2000, le Québec s'est doté d'un programme de formation plus exigeant dans le but de rehausser le niveau d'éducation de l'ensemble des élèves et de permettre à chacun de développer son plein potentiel. Or, on constate aujourd'hui que certains milieux réduisent leurs attentes à l'égard des élèves ayant des profils particuliers.

Les apprenants atypiques, soit ceux qui sont plus lents que les autres, ceux qui « **résistent** » (voir l'encadré) à la forme scolaire proposée et ceux qui ont de la difficulté dans les différentes matières et avec le savoir-faire valorisé par le curriculum se trouvent très souvent orientés vers des filières moins exigeantes dès qu'ils prennent du retard dans leurs apprentissages.

47. La **légitimité morale** fait référence au problème qui consiste à savoir et à juger si ce que fait l'organisation est la bonne chose et si cela renvoie à des valeurs et à des croyances socialement partagées (CSE, 2014b, p. 82).

48. La **légitimité cognitive** porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'elle est expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications, d'une part, s'appuient sur des modèles culturels ainsi que des systèmes de croyances existants et, d'autre part, sont en rapport avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de l'environnement de l'organisation (CSE, 2014b, p. 83).

49. La **légitimité pragmatique** renvoie à la fois à la faisabilité d'une pratique (et aux conditions de celle-ci) et à l'intérêt de sa mise en œuvre. Elle suppose qu'une organisation peut servir les intérêts personnels et professionnels de ses acteurs et partenaires, et que ce qui est attendu des acteurs en cause est humainement « faisable », praticable dans le contexte, selon les conditions et les contraintes en place de même que les coûts et bénéfices estimés ou réels (CSE, 2014b, p. 83).

La notion d'élèves qui « résistent »

Ce concept est emprunté à Philippe Meirieu. « Je crois que cette notion de "résistance" est absolument centrale dans l'acte pédagogique : l'autre, l'élève, l'adulte en formation, résistent toujours légitimement à mon projet de les éduquer, c'est-à-dire de vouloir et de décider leur bien à leur place. Il ne désire jamais au bon moment ce qui est programmé dans l'apprentissage, il n'apprend pas véritablement de la manière dont je lui enseigne, il dispose de représentations qui font obstacle à la compréhension de ce que je veux lui enseigner, il n'entre pas dans ma manière de penser, ses expériences sont différentes des miennes et il ne met pas les mêmes choses sous les mêmes mots. Et puis, il aimerait bien décider lui-même de sa propre éducation et son "projet personnel" se heurte bien souvent au projet que nous avons pour lui. Mais s'il pouvait décider lui-même de sa propre éducation c'est qu'il serait déjà éduqué !

Il y a donc résistance et, de cette résistance, naît ce que je nomme le "moment pédagogique", c'est-à-dire ce moment où j'entends que l'autre ne "marche pas", "n'entre pas dans mon jeu", s'enferme dans son mutisme ou réagit par la violence. Or c'est à ce moment-là que tout peut basculer : ou bien l'éducateur veut briser cette résistance et tous les moyens seront bons pour cela, de la séduction à l'exclusion... Ou bien l'éducateur accepte de travailler avec et sur cette résistance et de repenser ses méthodes pédagogiques. Les méthodes pédagogiques viennent alors, tout naturellement, comme des moyens pour faire de la relation pédagogique une occasion véritable de rencontre et de partage d'humanité. »

Source : [s. n.] (1998 ?). *Entretien avec Philippe Meirieu sur « les méthodes de pédagogie »*. Réf. du 29 mai 2017, [https://www.meirieu.com/](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf)
[DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf).

Alors que la mission de l'école est triple, soit instruire, socialiser et qualifier, il n'est pas rare qu'on renonce à instruire quand l'élève présente des difficultés majeures de comportement, pour se concentrer sur les habiletés sociales et l'obtention d'une qualification. Au cours des dernières années, une série d'articles parus dans la presse québécoise ont dénoncé les activités « occupationnelles » proposées à des élèves orientés vers des parcours de formation préparatoire au travail en raison de difficultés d'apprentissage importantes.

Si tous les élèves ne peuvent pas nécessairement atteindre le même niveau de maîtrise des apprentissages, il est néanmoins primordial de **conserver des attentes élevées pour chacun**, notamment pour les savoirs essentiels à une vie citoyenne active (ex. : niveau de littératie).

Une réussite éducative peu reconnue

Alors que la plupart des documents d'encadrement de système reconnaissent que la **réussite éducative dépasse la réussite scolaire**, peu de moyens sont proposés pour reconnaître les apprentissages au-delà des matières scolaires. Le Conseil supérieur de l'éducation s'est déjà prononcé à cet égard.

Dans le cadre des consultations publiques menées en vue de l'élaboration d'une politique de la réussite éducative au cours de l'année 2016-2017, le Conseil a réaffirmé qu'il convient d'adopter une vision globale de la réussite qui englobe les trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier (CSE, 2016a, p. 7).

Dans cette perspective plus large, la qualité de l'expérience éducative, qui conditionne le rapport à l'apprentissage et au savoir, ne se mesure pas uniquement à l'obtention d'un diplôme. Par exemple, peu importe jusqu'où elle a poussé sa scolarité, si une personne s'est sentie reconnue à l'école, si elle y a développé un sentiment d'appartenance et un rapport positif à l'apprentissage, et si elle y a acquis les capacités et l'autonomie qui lui permettent de prendre une part active à la société, on peut considérer que cette personne a vécu une expérience éducative de qualité. Et c'est toute la société qui y gagne. (CSE, 2016a, p. 7.)

Une telle conception de la réussite requiert des actions conséquentes pour que tous les types de réussite soient valorisés, dont la réussite éducative au-delà de la réussite scolaire.

Une réussite éducative qui dépasse la réussite scolaire implique de reconnaître le chemin parcouru, quel qu'il soit, afin de témoigner des acquis et de faciliter le retour aux études. Actuellement, un élève, inscrit dans le parcours de formation générale ou le parcours de formation générale appliquée, qui n'obtient pas toutes les unités nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires ne reçoit aucune certification⁵⁰. C'est également le cas pour l'élève qui décroche après avoir terminé sa 3^e secondaire.

Une hiérarchisation des parcours de formation

Alors que les différents parcours de formation ont été mis sur pied pour diversifier les trajectoires éducatives et convenir aux champs d'intérêt et aux profils des différents types d'apprenants, on note la persistance d'une hiérarchisation de ces parcours. La voie royale n'a pas changé : la poursuite des études au collégial et à l'université demeure l'avenue la plus prestigieuse et conditionne fortement les choix de cours au 2^e cycle du secondaire. Afin de conserver toutes les possibilités de formations ultérieures, le choix de la **séquence de mathématiques Sciences naturelles** et des options *Physique* et *Chimie* reste incontournable (voir l'encadré). De plus, bien que la formation professionnelle soit reconnue comme une voie de scolarisation importante, motivante et exigeante, et que les publications gouvernementales soulignent l'importance de la valoriser, l'organisation scolaire et les parents sont loin de l'envisager comme un choix comparable à la poursuite des études à l'enseignement postsecondaire.

Les séquences de mathématiques au 2^e cycle du secondaire

Depuis 2005, « les mathématiques de la 4^e et de la 5^e secondaire se déclinent en trois séquences distinctes [...] ».

La séquence culture, société et technique (CST) est associée aux sciences humaines et met l'accent sur la statistique et les probabilités.

Les deux autres séquences, soit technico-sciences (TS), liée aux filières plus techniques, et sciences naturelles (SN), rattachée aux sciences de la nature (séquence plus abstraite), misent davantage sur les notions d'algèbre.

Même si ces séquences n'ont pas été pensées pour remplacer les anciens parcours allégé, moyen et enrichi, il faut admettre que, concrètement, tous les DES n'ont pas la même "valeur", puisque la séquence CST ne répondait pas en 2015 aux prérequis de près de 40 % des programmes collégiaux (Avignon, 2015). De plus, le choix de l'une ou l'autre des séquences se ferait davantage sur la base des résultats scolaires antérieurs des élèves que sur celle de leurs intérêts (Leblond, 2012). »

(citée dans CSE, 2016b, p. 46.)

À l'heure actuelle, pour plusieurs élèves, l'orientation scolaire ne fait pas référence à un processus soutenu de questionnement. Ce serait plutôt un non-choix, une orientation par la négative. En effet, l'élève qui se situe en deçà des attentes au regard de la langue d'enseignement et des mathématiques — les principales matières à sanction — se voit rapidement proposer l'un des parcours de qualification qui mènent rarement à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou du diplôme d'études professionnelles (DEP). De plus, la composition des cohortes qui n'obtiennent pas leur DES montre une surreprésentation d'élèves issus des milieux socioéconomiques les plus défavorisés, d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'élèves issus de l'immigration et d'élèves des Premières Nations ou inuits. Ce constat exige qu'on s'attaque aux facteurs qui génèrent une telle discrimination.

50. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur délivre un relevé des apprentissages uniquement pour la 4^e et la 5^e année du secondaire.

Une valorisation inégale des talents

Le développement du plein potentiel de chacun se heurte à un système scolaire qui valorise inégalement les talents.

Au chapitre de la reconnaissance, la plus grande difficulté paraît être le fait que la conception du cheminement scolaire et de la réussite partagée par l'ensemble de la société est hégémonique, tant en ce qui concerne le développement et la valorisation des habiletés, les connaissances à acquérir, que les comportements acceptables. Il semble inévitable que l'école ait un caractère normatif, mais cela ne devrait pas conduire à un seul modèle de réussite, qui survalorise certaines aptitudes et, par défaut, ne reconnaît pas de réelle valeur aux autres forces que peuvent avoir les personnes et sur lesquelles il serait possible de tabler. Si les enfants entrent à l'école avec des caractéristiques différentes, le parcours scolaire aurait tendance à transformer certaines de ces différences en inégalités. En effet, il crée des hiérarchies : les habiletés logico-mathématiques et verbales y occupent une place prépondérante. Ainsi, la façon dont l'école fonctionne répond davantage aux besoins de certains types d'apprenants. (CSE, 2016b, p. 21.)

Au cours de la scolarité obligatoire, les élèves les moins habiles dans les matières scolaires considérées pour la sanction des études sont rapidement vus comme étant en difficulté ou risquant de décrocher. Il est rare que leurs habiletés dans les autres matières soient utilisées comme leviers pour aborder les savoirs qu'ils maîtrisent moins.

Ultimement, bien que performants dans certaines disciplines, les élèves qui ne peuvent obtenir leur diplôme d'études secondaires en raison d'un échec dans une des matières obligatoires ne reçoivent aucune reconnaissance sociale pour les matières qu'ils ont réussies, quand bien même ils auraient excellé dans ces disciplines tout au long de leur scolarité.

Depuis plusieurs années, il est couramment admis que **chacun n'apprend pas de la même façon** selon ses caractéristiques affectives, cognitives et sociales. Si les théories qui se sont succédé pour illustrer ce constat ne font pas l'unanimité, tout le monde s'entend sur le fait qu'un mode d'enseignement donné n'est pas également efficace auprès de tout un chacun. Certains élèves ont une très bonne capacité d'abstraction ; d'autres comprennent plus facilement quand ils peuvent manipuler le matériel, quand on leur fait une démonstration ou qu'on leur donne un exemple. Certains ont besoin d'un support écrit pour suivre une explication, alors que d'autres comprennent plus facilement une consigne lue à haute voix. Ce ne sont là que quelques exemples illustrant la variabilité des apprenants.

Au-delà du fait de savoir ce qui explique les différentes façons d'apprendre des élèves, c'est la manière d'aider chacun à apprendre qui importe. Le raffinement d'un diagnostic médical ne garantit pas une meilleure intervention si celui-ci n'est pas contextualisé dans le cadre scolaire. Quelles que soient ses caractéristiques, il ne faut pas cantonner un élève dans des stratégies uniques, car rien n'est figé. Au contraire, la plasticité du cerveau⁵¹ permettrait d'utiliser ses forces pour développer d'autres habiletés et élargir le champ des possibles.

En dépit des intentions, une organisation scolaire qui limite l'éventail des possibles

La révision du curriculum et l'offre des parcours de formation diversifiés que sont la formation générale et la formation générale appliquée visaient à tirer profit de ces différences en permettant aux élèves de choisir leur parcours en fonction de leur rapport privilégié au savoir. Or, rapidement, la valeur accordée à chacun de ces parcours n'a pas été la même. Dans les établissements scolaires, la plupart du temps, les options associées en ont fait deux parcours distincts menant à une orientation précoce. Le choix du parcours de formation générale appliquée est obligatoirement associé à l'option *Projet personnel d'orientation* (PPO) et, dans certains établissements, cette combinaison restreint tous les autres choix. Il peut alors être impossible de prendre telle ou telle option (ex. : *Espagnol* ou un cours supplémentaire d'éducation physique) ou les cours de physique ET de chimie. Encore

51. « On parle de plasticité cérébrale pour décrire cette extraordinaire propriété du cerveau qui se façonne au gré de l'histoire vécue. Rien n'est jamais figé dans le cerveau, quels que soient les âges de la vie. C'est une véritable révolution pour la compréhension de l'humain. Les anciennes théories qui prétendaient que tout était joué très tôt, avant six ans, sont révolues. Notre vision du cerveau est désormais celle d'un organe dynamique qui évolue tout au long de la vie. » (Vidal, 2009, p. 5-6.)

aujourd'hui, la grille-horaire détermine trop souvent les choix offerts et rend caduques les intentions initiales.

Les trois séquences de mathématiques ont également été pensées pour différents types d'apprenants. Mais comme seules deux de ces séquences constituent des préalables aux programmes les plus convoités au collégial, la hiérarchisation des options n'a pas tardé à s'imposer⁵².

L'intention initiale de retarder l'orientation scolaire en offrant une formation générale commune à tous les élèves se heurte aux attentes que le collégial continue de projeter sur le 2^e cycle de l'enseignement secondaire. On continue d'observer la « filiérification » des parcours scolaires, le programme d'éducation internationale surclassant les autres programmes particuliers, eux-mêmes considérés comme plus prestigieux que la formation ordinaire et que la formation professionnelle. Cette hiérarchisation est une des conséquences de la concurrence entre les établissements et du « magasinage » des écoles et des programmes que font les parents, particulièrement au moment du passage du primaire au secondaire. Nous nous éloignons de plus en plus d'une école où se côtoient tous les enfants ou jeunes d'une génération.

Le constat peut paraître brutal : il apparaît que l'institution scolaire n'est jamais parvenue — dans la majorité des systèmes tout du moins — à tenir compte de l'hétérogénéité de sa population sans développer des mesures de différenciation structurale dont l'efficacité n'a pu être démontrée et qui sont basées sur des mécanismes de sélection arbitraire. (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi et autres, 2013, p. 129.)

Dans un avis paru en 2007, le Conseil souligne que le choix de diversifier la formation par l'intermédiaire de l'offre de projets pédagogiques particuliers a eu des retombées positives certaines : une formation générale de base améliorée ; la reconnaissance et la promotion d'aptitudes personnelles dans divers domaines de formation ; un plus grand nombre d'élèves intéressés et stimulés ; la constitution d'équipes enseignantes motivées et mobilisées ; des parents plus intéressés et davantage satisfaits de l'école secondaire ; des commissions scolaires et des écoles plus dynamiques. Toutefois, il mentionne également les risques de dérive : l'éclatement de la formation commune ; l'exclusion de certains jeunes ; l'écroulement de la classe ordinaire ; la répartition inégale du poids de l'intégration des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ; l'iniquité dans la tâche d'enseignement et la concurrence entre les écoles publiques.

C'est pourquoi les orientations de cet avis portent sur la nécessité de favoriser l'accès d'un plus grand nombre d'élèves aux projets pédagogiques particuliers, d'assurer l'hétérogénéité scolaire dans la classe comme dans l'école secondaire, de permettre une offre de formation plus complémentaire entre les secteurs d'enseignement public et privé et, ultimement, d'entraîner la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Dix ans plus tard, les constats sont passablement les mêmes et les risques anticipés se sont malheureusement avérés. Dans leur déploiement actuel — où l'on forme le plus souvent des groupes-classes exclusifs —, la hiérarchisation des projets pédagogiques particuliers reproduit des filières d'exclusion contraires à la vision d'une éducation inclusive pour tous. De plus, certains des acteurs consultés s'interrogent sur les conséquences d'une articulation de tous les apprentissages autour d'un intérêt particulier, et ce, de plus en plus tôt, et du fait que cela puisse entraîner une certaine « spécialisation » précoce.

52. Une analyse de la diversification des séquences de mathématiques instaurées depuis 2005 au secondaire arrive à la conclusion suivante : « La création des séquences mathématiques instaurées dans un souci de correspondre au type d'apprenant donne à chaque séquence une formation fondée sur le développement des mêmes compétences, soit "Déployer un raisonnement scientifique", "Communiquer à l'aide du langage mathématique" et "Résoudre une situation problème". Cependant, ces nouvelles séquences mathématiques semblent conduire à des effets pervers, c'est-à-dire aux effets inverses à ceux souhaités par les politiques publiques. Les données auxquelles nous nous référons tendent à démontrer que le choix de la séquence mathématiques en 5^e secondaire induit une démocratisation ségrégative des mathématiques, en plus d'être porteur d'inégalités scolaires au collégial. Les élèves dont les parents sont dotés d'un faible capital scolaire ainsi que ceux qui réussissent moins bien au secondaire sont plus susceptibles d'opter pour la séquence mathématiques qui limite les voies d'accès aux différents programmes de l'enseignement postsecondaire. Ces mêmes élèves aspirent à un niveau d'étude moins élevé lorsqu'ils amorcent leurs études postsecondaires » (Labrosse, 2013, p. 70).

Des élèves qui se sentent exclus

Enfin, pour nombre d'élèves, l'école est synonyme d'exclusion et de rejet, que ce soit en raison de leur compétence scolaire (les « orthos », les « poches en maths ou en français »), de leur origine sociale ou culturelle, de leur personnalité ou encore de leur orientation sexuelle. Les efforts déployés pour lutter contre la violence et l'intimidation doivent être poursuivis, car c'est en visant une école sans violence qu'on pourra aspirer à un système scolaire plus inclusif. Il n'est pas normal que des élèves craignent de fréquenter l'école et s'y sentent exclus.

Nous ne parviendrons pas non plus à supprimer les violences à l'école sans éradiquer les violences de l'école, au premier chef, celles que constitue la mise à l'écart des plus fragiles. (Gardou, 2006, p. 98.)

C'est pourquoi un travail systématique concernant le climat scolaire, l'ouverture aux autres et l'acceptation des différences fait partie intégrante du processus de développement d'une école inclusive. Cela suppose non seulement le développement des compétences scolaires des élèves, mais aussi celui de leurs habiletés sociales. Apprendre à coopérer, écouter l'autre, résoudre un conflit de façon pacifique doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique pour outiller les élèves au regard du vivre-ensemble et permettre aux différents milieux scolaires d'offrir un environnement accueillant et sécuritaire pour tous les jeunes.

En ce qui a trait à l'école inclusive, force est de constater que les dangers d'exclusion augmentent avec l'âge de l'élève. Alors que la majorité d'entre eux sont intégrés en classe ordinaire à la maternelle, cette proportion diminue au primaire et subit une chute importante au secondaire. Plusieurs motifs sont invoqués pour expliquer ce phénomène : carence de dispositifs adaptés, perception que l'inclusion n'est pas possible au-delà de l'enseignement primaire, accent mis sur les résultats, rythmes accélérés au secondaire, manque de formation et d'accompagnement du personnel enseignant. Pourtant, plusieurs écoles secondaires montrent que c'est possible. Alors comment font-elles pour surmonter ces obstacles ? Des éléments de réponse seront présentés dans le chapitre 4.

Des modalités d'évaluation et de sanction des études qui font obstacle à la réussite

L'évaluation des apprentissages et la sanction des études sont des éléments centraux auxquels se heurtent actuellement les milieux soucieux de mieux s'adapter à la diversité des élèves. Il s'agit d'un sujet sensible qui place le personnel enseignant dans une situation délicate s'il tente de concilier la réussite de tous et les standards de réussite scolaire.

Les délibérations qui ont eu lieu au sein des instances du Conseil et les propos recueillis auprès des acteurs rencontrés révèlent une différence entre l'idéal d'une évaluation au service des apprentissages et de la réussite de tous les élèves et la réalité des pratiques actuellement en vigueur. D'ailleurs, les encadrements de système paraissent à cheval sur plusieurs conceptions de l'évaluation des apprentissages, voire sur des logiques différentes. « Après plus de dix années marquées par de nombreux questionnements, certaines incohérences apparaissent entre les pratiques mises en place et les orientations de la politique [d'évaluation des apprentissages]. » (Laurier, 2014, p. 31.)

En principe, l'évaluation devait viser à recueillir les informations nécessaires pour réguler les apprentissages, s'ajuster en vue de faire progresser les élèves et mieux les faire réussir (évaluation formative). L'évaluation devrait donc servir à planifier le travail de l'enseignant, à porter un jugement sur les pratiques en classe et les barrières à l'apprentissage, y compris celles générées par l'école, à aider l'élève à prendre conscience de ses succès et de ses défis, à l'outiller pour qu'il puisse apprendre à apprendre, notamment avec la contribution de ses pairs, bref à aider l'élève dans son cheminement.

Dans la réalité, le Conseil constate que l'évaluation est rarement intégrée aux apprentissages, surtout au secondaire. Elle devient une fin plutôt qu'un moyen. Elle est souvent utilisée pour la sanction ou le classement (ou le déclassement) ou pour mesurer le taux de réussite (évaluation sommative qui exerce une fonction normative). On répond aux attentes

des programmes, on cherche à atteindre la norme et les cibles établies par l'organisation, on veut situer les élèves les uns par rapport aux autres et avoir une idée des pratiques d'enseignement. Plus le niveau scolaire est touché par les épreuves ministérielles, plus le personnel enseignant se dit partagé entre l'idéal d'une évaluation au service de l'apprentissage et une évaluation au service du tri social (qui compare et classe les élèves). Cette réalité génère plusieurs écueils.

Par exemple, alors que les documents d'encadrement initiaux (Programme de formation de l'école québécoise et Politique d'évaluation des apprentissages) justifient le passage du paradigme de l'enseignement (centré sur la matière à transmettre) au paradigme de l'apprentissage (être conscient que ce qui est enseigné n'est pas nécessairement appris), les pratiques témoignent que ce passage n'est pas effectif partout. Ainsi, la préoccupation à l'égard du contenu à enseigner semble parfois éclipser l'attention portée aux apprentissages à consolider. À cet égard, deux éléments ont été rapportés par les acteurs du milieu qui ont été rencontrés. D'une part, on ajuste rarement le contenu du programme quand le nombre d'heures accordées à la matière est moindre que ce qui est initialement prévu. Cela a pour conséquence d'accélérer le rythme au détriment des élèves les plus vulnérables. D'autre part, les manuels contiennent généralement davantage de matière que ce qui est prévu au programme, y compris des éléments plus avancés que ceux correspondant au niveau scolaire auquel ils se rapportent. Par conséquent, une connaissance fine des programmes d'études, conjuguée à une bonne connaissance des acquis antérieurs des élèves, est essentielle pour s'assurer que les savoirs évalués correspondent aux éléments attendus.

Les modifications apportées au bulletin au cours des dernières années (pondération des étapes et des épreuves, notes chiffrées, disparition du bilan des apprentissages, moyenne de groupes) ont de nouveau mis l'accent sur une évaluation normative plutôt que critériée. Elles ont entraîné une concurrence entre les élèves plutôt que de les situer par rapport au programme et à leur progression. Il y a là un autre décalage entre les intentions de la Politique et les obligations relatives au bulletin. Ce contexte teinte négativement le rapport que les élèves entretiennent avec l'erreur. Se tromper devient une source d'échec plutôt qu'une occasion d'apprentissage.

Rappelons que le Conseil avait émis des avis défavorables concernant les changements conduisant au bulletin unique. Il considérait que « ce bulletin superpose deux systèmes d'évaluation qui ne sont pas conciliables : une approche qualitative et critériée, et une approche quantitative et normative » (CSE, 2014b, p. 64). Cette dernière s'avère peu propice à la reconnaissance de possibilités de réussite diversifiées. Au contraire, elle a des effets négatifs, par exemple le stress qu'elle génère chez les élèves, la peur de l'échec ou l'encouragement de la compétition plutôt que la collaboration.

L'usage des notes est d'ailleurs remis en question dans un contexte où les pratiques sont loin d'être harmonisées et où plusieurs logiques cohabitent (cotes transformées en notes, évaluation des connaissances dans une approche par compétences, points accordés pour des comportements, cumul de notes, pratiques de modération statistiques). L'apparente objectivité du chiffre cache des réalités très différentes, ce qui gagnerait à être mieux éclairé.

Par ailleurs, la normalisation du rythme d'apprentissage, introduite par l'annualisation de la progression des apprentissages, et la passation des épreuves ministérielles à date fixe (tout le monde au même moment) ne permettent pas de s'adapter à la diversité des élèves.

Dans son dernier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil met en lumière les effets négatifs qu'a cette évaluation sur les élèves :

Parce qu'elle compare les élèves les uns aux autres, l'évaluation des apprentissages telle qu'on la pratique met en quelque sorte les enfants en concurrence dès les premières années de scolarisation. Elle crée précocement une hiérarchie à laquelle il devient difficile d'échapper. Elle contribue ainsi à ce que l'école soit vécue par plusieurs comme une source de stress et d'anxiété (voire d'échec), y compris chez des élèves qui n'éprouvent aucune difficulté d'apprentissage, voire chez les très performants.

Cette concurrence conduit certains enfants à ne pas s'engager dans l'apprentissage : ils renoncent à ce qui leur paraît inaccessible. Elle encourage d'autres à travailler davantage pour la note — est-ce que ça compte ? — que pour apprendre. De plus, la rivalité engendrée par les notes et les moyennes ne favorise ni la prise de risques — l'erreur fait perdre des points au lieu d'être une occasion d'apprendre — ni le développement de l'esprit de collaboration. (CSE, 2016c, p. 4.)

Pourtant, la Politique d'évaluation des apprentissages tout comme la Politique de l'adaptation scolaire, actuellement en vigueur, préconisent des pratiques qui permettent de tenir compte de la diversité des élèves. Cela se traduit, dans les deux cas, par trois formes de ce que le Ministère nomme *différenciation pédagogique*⁵³ et qui comprend les notions de **flexibilité**, d'**adaptation** et de **modification** (figure 4).

Les acteurs consultés rapportent que ces ajustements pédagogiques ne sont pas appliqués de façon uniforme. Ils sont plus fréquemment exploités à l'enseignement primaire. Cependant, on observe le même type de questionnement chez le personnel qui hésite à utiliser les formes de différenciation aux deux ordres d'enseignement. Certains ont un questionnement éthique, considérant toute adaptation comme un privilège. D'autres pensent que cela est facultatif. Plusieurs les voient comme une contrainte excessive. Des mythes semblent persister : « cela s'applique uniquement en situation d'apprentissage » ou « ce n'est pas équitable, ce n'est pas juste ».

Il semblerait que l'appropriation de ces concepts soit un enjeu important pour permettre à l'école de s'adapter à la diversité des élèves non seulement dans le contexte des situations d'apprentissage, mais également dans celui des situations d'évaluation et au moment de la sanction des études.

Ainsi, sur le plan de la sanction des études, les principaux enjeux sont liés aux « tensions » qui persistent entre le recours à la différenciation pédagogique (plus particulièrement les mesures d'adaptation et de modification) et la préservation de la qualité nationale du diplôme d'études secondaires. Comment s'adapter à la diversité des élèves sans réduire les exigences liées à l'obtention du diplôme ? Comment reconnaître la réussite de certains élèves quand celle-ci est incompatible avec l'atteinte de l'ensemble de ces exigences ? Comment s'assurer que les qualifications et les diplômes permettent de reconnaître tous les talents tout en offrant la possibilité à chacun de développer son plein potentiel ?

Si les solutions trouvées jusqu'à présent ne sont pas encore optimales à l'échelle du système, des milieux scolaires engagés depuis plusieurs années dans l'adaptation de leurs pratiques à la diversité des élèves rapportent des changements au regard de la sanction des études. Par exemple, la commission scolaire peut demander qu'un élève qui éprouve des difficultés trop importantes pour atteindre le seuil de réussite dans une matière en soit exempté quand celle-ci n'est pas exigée pour la poursuite de son projet de formation. Bien sûr, les dossiers sont examinés cas par cas et doivent être bien documentés.

53. L'usage que fait ici le Ministère du terme *différenciation pédagogique* ne correspond malheureusement pas à son usage courant dans la recherche. Nous conserverons néanmoins cette appellation puisque c'est celle actuellement utilisée dans les documents d'encadrement. Il y aurait cependant lieu d'ajuster la terminologie lorsque ceux-ci seront actualisés.

Les notions de flexibilité pédagogique, d'adaptation et de modification dans les documents d'encadrement ministériels

Source : Compilation du Conseil à partir des documents suivants : MELS (2006), *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence* et MELS (2014), *Document d'information : précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*.

La flexibilité pédagogique est une souplesse que l'enseignante ou l'enseignant peut mettre en œuvre lorsqu'il offre des choix à l'élève au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle s'adresse à tous les élèves. Ces choix peuvent toucher les contenus (ex. : choix entre plusieurs romans pour la rédaction d'une critique littéraire), les structures (ex. : travail individuel, en équipe ou collectif), les processus (ex. : différents degrés de guidance) ou les productions (ex. : présentation orale, débat ou exposé). La flexibilité ne modifie ni le niveau de difficulté des tâches à accomplir ni les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences à remplir. Elle est planifiée par l'enseignante ou l'enseignant et mise en œuvre dans toutes les matières, pour une période d'enseignement ou pour quelques activités.

L'adaptation est un ajustement ou un aménagement que l'enseignante ou l'enseignant peut faire dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (ex. : l'élève peut disposer d'un peu plus de temps pour une activité, avoir accès à un local isolé ou avoir la possibilité d'utiliser un logiciel de correction). L'adaptation ne modifie ni le niveau de difficulté des tâches à accomplir ni les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences à remplir. Elle est planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du plan d'intervention. Elle est mise en œuvre dans les différentes matières pour lesquelles la mesure d'adaptation est requise. Par conséquent, elle doit être prise en compte par tous les membres du personnel enseignant qui travaillent auprès de l'élève lorsqu'elle s'applique dans leur cours.

La modification implique des changements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Ces changements touchent aux critères et aux exigences de la tâche pour un élève ayant des besoins particuliers (ex. : lecture des consignes ou du texte à un élève au moment d'une évaluation en lecture, tâche allégée ou situation différente de celle proposée à l'ensemble du groupe).

Modifier, c'est réduire les attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise. Par conséquent, les objectifs d'apprentissage et le niveau de difficulté des situations sont modifiés. Un signe distinctif figure au bulletin. Au secondaire, l'élève n'obtient pas les unités rattachées à la matière touchée, même si la modification porte sur une seule compétence de cette matière. La modification est planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du plan d'intervention. Elle est mise en œuvre dans les matières pour lesquelles elle est requise. Par conséquent, elle doit être prise en compte par tous les membres du personnel enseignant qui travaillent auprès de l'élève lorsqu'elle s'applique dans leur cours.

FIGURE 4
FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE, ADAPTATION ET MODIFICATION



Source : Conseil supérieur de l'éducation.

Actuellement, plusieurs des modalités liées à la sanction des études sont perçues par les acteurs rencontrés comme étant en contradiction avec l'intention de s'adapter à la diversité des élèves. Par exemple, le passage des épreuves uniques à date fixe ne permet pas de tenir compte des rythmes d'apprentissage de chacun comme c'est le cas à la formation des adultes, où l'élève se présente à l'examen lorsqu'il se sent prêt à le passer. La pondération des épreuves ministérielles à la fin d'un cycle accorde un poids déterminant (50 %) à une seule prise de données. Une contre-performance lors de celle-ci peut avoir un effet décisif sur le parcours scolaire de l'élève en scellant l'échec qui l'empêche d'obtenir son diplôme. Finalement, les milieux visités s'interrogent sur l'utilisation du processus de modération statistique⁵⁴ dans le contexte d'un système scolaire inclusif. En effet, lorsqu'il est utilisé dans l'intention d'assurer l'équité et la comparabilité des résultats, ces milieux craignent qu'il ait des effets négatifs dans leurs écoles en raison notamment de la taille des groupes (ex. : effectifs réduits), d'élèves qui montrent une contre-performance à l'épreuve unique qui sert d'étalon et de la concentration d'élèves faibles dans certains groupes.

À cet égard, plusieurs systèmes scolaires, notamment ceux de la Suisse et de l'Australie, tablent plutôt sur la « modération sociale » (Laveault, 2014). Ce processus amène les enseignantes et les enseignants à confronter leurs pratiques à partir de cas concrets dans le but de construire collectivement une représentation partagée des référents officiels (programmes d'études, épreuves d'établissement ou ministérielles, grilles de correction, etc.) et d'arriver à des consensus à propos de l'appréciation des apprentissages des élèves.

Les buts visés par la modération sociale sont d'améliorer la fiabilité, la comparabilité et la validité des évaluations certificatives et pronostiques établies par les enseignants (Maxwell, 2002), ainsi que d'assurer une plus grande cohérence (un meilleur alignement) entre le curriculum prescrit, les activités didactiques en classe et les tâches évaluatives (Laveault, 2009). La modération sociale a besoin d'être outillée dans une double perspective : de développement professionnel et de recherche. (Mottier Lopez, Tessaro, Deschamboux et autres, 2012, p. 2.)

Dans le même esprit, au Québec, des activités de codéveloppement portant sur l'évaluation des apprentissages sont mises sur pied dans différentes écoles et commissions scolaires, notamment pour harmoniser les pratiques de correction des épreuves ministérielles. De façon plus générale, investir dans le développement professionnel du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages apparaît à de nombreux acteurs de l'éducation comme un élément clé pour une école qui cherche à mieux s'adapter à la diversité des élèves.

[...] la clef de voûte de l'implantation réussie d'une politique d'évaluation passe dans tous les cas par une compétence accrue des enseignants à évaluer, que ce soit pour utiliser les résultats des évaluations externes à bon escient ou encore pour participer à la collecte de données probantes sur les aspects les plus complexes de l'apprentissage des élèves. (Laveault, 2014, p. 6.)

De plus, le Conseil constate une certaine incompréhension du public à l'égard des différentes qualifications ou attestations créées à l'intention d'élèves ayant des besoins particuliers qui requièrent des parcours différenciés. Le manque de reconnaissance de celles-ci par le monde du travail, ainsi que l'ont rapporté les acteurs rencontrés, n'y est pas étranger, tout comme l'orientation, qui ne s'appuie pas toujours sur une analyse rigoureuse des besoins et des capacités de l'élève et un accompagnement de celui-ci dans une démarche de choix de carrière. Envoie-t-on les bons élèves dans ces parcours de formation ? Les qualifie-t-on vraiment ? Ont-ils l'occasion de poursuivre leur cheminement au-delà de ces premières qualifications ? À l'évidence, la diversification des voies de formation pour répondre aux besoins de tous les élèves reste à parfaire.

54. « [D]eux groupes d'élèves de classes ou d'écoles différentes peuvent avoir des résultats identiques aux épreuves d'établissement, mais il est impossible de déterminer objectivement s'ils sont de force égale. Par contre, l'épreuve unique à laquelle sont soumis l'ensemble des élèves inscrits à un même cours procure un bon indice du rendement relatif des différents groupes d'élèves. Il est donc possible d'utiliser les notes obtenues à une épreuve unique pour "modérer" celles attribuées par l'établissement, c'est-à-dire pour minimiser ou annuler l'effet des variations locales. [...] La modération des notes consiste pour le Ministère à comparer, pour chaque groupe d'élèves, les notes obtenues à l'école avec celles obtenues à l'épreuve unique. Par un procédé statistique, la distribution des notes de chaque groupe d'élèves en ce qui concerne les épreuves d'établissement est ajustée par rapport à celle qui a trait à l'épreuve unique, en fonction de la moyenne et de l'écart type (c'est-à-dire la dispersion des notes autour de la moyenne). La modération permet donc de modifier à la hausse ou à la baisse les notes obtenues à l'école. Toutefois, cette pratique n'a jamais pour conséquence de faire échouer l'élève qui aurait obtenu la note de passage à l'épreuve unique. » Source : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/traitement-des-resultats/conversion-et-moderation/>.

TABEAU 2

DOCUMENTS D'ENCADREMENT DE SYSTÈME EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES

DOCUMENTS D'ENCADREMENT LÉGAUX ET RÉGLEMENTAIRES

- Loi sur l'instruction publique (2016) (LIP)
- Loi sur l'enseignement privé (2016)
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (2016)

DÉCISIONS DU MINISTRE

- Instruction annuelle (2016-2017)

RÈGLES ADMINISTRATIVES QUI S'APPUIENT SUR LA LIP

- *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* (2015)
- Programme de formation de l'école québécoise (2016)
 - Préscolaire et primaire (depuis 2001)
 - Secondaire (1^{er} cycle) (depuis 2004)
 - Secondaire (2^e cycle) (depuis 2007)
 - Secondaire, parcours de formation axée sur l'emploi (depuis 2008)
- Progression des apprentissages au primaire (depuis 2009)
- Progression des apprentissages au secondaire (depuis 2010)
- Cadres d'évaluation des apprentissages du préscolaire, du primaire et du secondaire (depuis 2011)
- Cadres d'évaluation des apprentissages des parcours de formation axée sur l'emploi (depuis 2011)
- Échelles des niveaux de compétences au primaire (2002)
- Politique d'évaluation des apprentissages (2003)
- Cadres de référence en évaluation des apprentissages
 - Préscolaire et primaire (2002)
 - Secondaire (2006)
- Échelles des niveaux de compétences (1^{er} cycle du secondaire) (2006)
- Échelles des niveaux de compétences (2^e cycle du secondaire) (2009)
- Politique de l'adaptation scolaire (1999)
- *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages – Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires* (2005)
- Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique (2011)

Source : Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Les premiers documents d'encadrement ont été adoptés au début du processus de mise en œuvre du nouveau curriculum, soit dans les années 2000. C'est le cas du Programme de formation de l'école québécoise et de la politique d'évaluation qui a suivi, ainsi que des cadres de référence et des échelles de niveaux de compétences, qui ont été élaborés pour soutenir le personnel enseignant. Ils s'inscrivent dans une logique d'évaluation qualitative et critériée.

Les changements réglementaires qui ont été faits par la suite (bulletin chiffré avec moyenne de groupe) ont mis de nouveau l'accent sur une évaluation normative plutôt que critériée.

Actuellement, on observe donc un décalage entre les intentions de la Politique d'évaluation des apprentissages et les obligations relatives au bulletin.

2.3.3 DES CONDITIONS À RÉUNIR POUR TIRER PLEINEMENT PARTI DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Reconnaître l'unicité des individus et considérer la différence comme une richesse plutôt qu'un obstacle à la réussite de tous les élèves apparaît comme un point essentiel, sinon incontournable, de la concrétisation d'une éducation inclusive. Pour Prud'homme (2014), cela implique non seulement de reconnaître la diversité, mais aussi de la valoriser et d'en tirer parti.

S'adapter à la diversité des élèves ne signifie pas traiter des différences à la pièce, mais s'appuyer sur ce qui est commun tout en reconnaissant l'unicité des individus. Tous les enfants ont des besoins éducatifs particuliers, chacun a un rapport au savoir qui lui est propre et tout le monde dispose d'un répertoire de ressources qu'il peut mettre à profit pour aller plus loin, seul et avec les autres.

De la même façon, l'enseignant seul ne peut pas tout. Par contre, il peut miser sur les ressources des élèves, qu'elles soient individuelles (capacité d'autorégulation) ou collectives (apprentissage coopératif, tutorat), ainsi que sur une collaboration étroite avec les différentes personnes qui interviennent auprès d'eux, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Prud'homme parle d'un contexte « d'intercompréhension et d'interdépendance » où les compétences de tout un chacun contribuent à l'enrichissement de tous.

Nous proposons enfin qu'un enseignant puisse plus facilement orienter son développement continu en reconnaissant, en valorisant et en tirant parti de la diversité au sein de sa communauté professionnelle dans une culture d'interdépendance et d'intercompréhension. Pour résoudre les défis qui jalonnent le quotidien d'une classe, il semble pertinent d'apprendre à différencier en combinant une compréhension de la diversité humaine avec des connaissances et des compétences pédagogiques qui se déploient le plus près possible des réalités en classe, et ce, au sein de différentes structures de formation continue (par exemple les recherches-actions, les communautés d'apprentissage professionnelles). (Prud'homme, Paré, Leblanc et autres, 2016, p. 136-137.)

La recherche démontre cependant qu'un certain nombre de conditions essentielles doivent être réunies pour que la diversité soit une valeur ajoutée pour tous les élèves.

Les apports de l'éducation inclusive

La recherche sur les effets de l'inclusion scolaire se heurte à une série de défis et de limites : des définitions différentes attribuées aux variables indépendantes à l'étude (conditions, modèles de services), de multiples façons de réaliser l'inclusion scolaire, des conditions d'implantation différentes (ressources humaines, temps, locaux, type de soutien apporté à l'élève), les limites des comparaisons des différents services, lesquels sont multifformes, la définition des élèves étudiés, la variété des sujets potentiels (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, autres élèves, personnel enseignant), les effets sur les apprentissages scolaires ou sur le développement social et le comportement, les méthodes qualitatives ou quantitatives utilisées, le recours à l'observation ou l'effet auto-déclaré, etc. Néanmoins, une série de constats émanent des recherches que nous avons pu consulter.

Une première recension des écrits effectuée par Vienneau en 2004 et couvrant les recherches publiées avant les années 2000 a permis à son auteur « de conclure, avec une certaine prudence, que l'inclusion scolaire était réalisable sous certaines conditions minimales, le défi étant de trouver, pour chaque cas, "la combinaison idéale de ressources, de soutien et de services qui permettra de maximiser les effets positifs de l'inclusion pour tous les élèves de la classe ordinaire" » et « que l'inclusion en tant que modèle pédagogique avait des effets positifs pour tous, "tant au regard des apprentissages scolaires qu'à celui du développement social, tant pour les élèves avec handicaps que pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et tant pour les élèves intégrés que pour les élèves de la classe ordinaire" » (Vienneau, 2010, p. 239).

Le manque de précisions sur les modalités de réalisation de l'inclusion scolaire demeure un écueil de taille lorsqu'il s'agit d'effectuer des comparaisons et de tirer des conclusions définitives. **C'est pourquoi plusieurs recherches portent à présent sur les approches les plus susceptibles d'inclure efficacement les élèves avec des besoins particuliers, au bénéfice de tous les élèves de la classe ordinaire.**

Une métasynthèse (incluant une méta-analyse) récente sur les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque au primaire et au secondaire a permis de recenser non seulement leurs limites et apports respectifs (Rousseau et Point, 2015, 2016), mais aussi les conditions favorisant ou non les pratiques inclusives. Précisons que, dans cette métasynthèse, la perspective de l'intégration scolaire correspond aux pratiques où c'est l'élève qui doit s'adapter à l'école, étant donné qu'« aucun changement substantiel n'est apporté au fonctionnement usuel de la classe ». Dans la perspective de l'inclusion, c'est l'école qui doit s'adapter à la situation de l'apprenant.

Les résultats liés aux pratiques plus inclusives montrent des apports au regard des apprentissages scolaires (en lecture et en écriture) et sociaux (diminution de la fréquence des comportements d'opposition) ainsi que des éléments liés au vivre-ensemble (sensibilité à la différence, compréhension) et à l'engagement.

TABEAU 3

SYNTHÈSE DES APPORTS DE L'INTÉGRATION ET DE L'INCLUSION SCOLAIRES, EU ÉGARD À L'APPRENTISSAGE ET AU DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE MÊME QU'À L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES ORDINAIRES ET DES ÉLÈVES À RISQUE

APPORTS	INTÉGRATION ← → INCLUSION
Apprentissage (Idol, 2006; Kartsen, Peetsma, Roeleveld et Verger, 2001; Nootens, 2010)	Amélioration du rendement scolaire (lecture et écriture) Amélioration de l'autonomie dans les tâches scolaires
Dimension sociale (Beauregard, 2006; Groom et Rose, 2005; Mowatt, 2009; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013)	Exploitation des capacités sociales de l'enfant en contexte scolaire Sentiment de fierté et d'optimisme lorsque la progression est reconnue par les pairs Diminution de l'infantilisation et réduction de la dépendance à l'adulte Diminution de la fréquence des comportements d'opposition Influence positive par les pairs Sentiment de faire partie de la communauté
Autres (AuCoin, 2010; Boyle, Topping, Jundal-Snape et Norwich, 2012; Doré, Dion, Wagner et Brunet, 2002; Idol, 2006; Mowatt, 2009; Nootens, 2010; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Picon, 2010; Soulis et Floridis, 2010)	Aucune augmentation du stress chez les élèves ayant une déficience intellectuelle Développement du « sens » de l'école comme lieu d'apprentissage chez les élèves Augmentation de la motivation scolaire Développement d'une sensibilité accrue (chez les élèves ordinaires) concernant les défis qu'entraîne la différence et désir de contribuer à l'inclusion (notamment à l'égard des comportements désobligeants) Contribution à l'apprentissage des acteurs de l'éducation Développement d'une meilleure compréhension, par les enseignants, des raisons sous-jacentes à la manifestation de comportements dérangeants

Source: Rousseau et Point (2015, 2016). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

La principale limite rapportée pour les pratiques d'inclusion concerne les élèves qui présentent des difficultés de comportement ET des difficultés d'apprentissage. Ceux-ci risquent davantage d'être exclus de la classe ordinaire. Par ailleurs, les améliorations sont variables d'une classe à une autre et aucune amélioration des taux de réussite aux tests nationaux n'est constatée.

Du côté des pratiques d'intégration, les limites rapportées touchent principalement la dimension sociale de l'élève intégré et son sentiment d'exclusion.

On retrouve ici la préoccupation des chercheurs concernant le statut des élèves intégrés en classe ordinaire lorsqu'ils ne sont pas partie prenante du groupe ni intégrés dans les activités normales de la classe. Barton et Armstrong (2007) les nomment « visiteurs » et Bourdieu (1993), « exclus de l'intérieur ».

TABEAU 4
SYNTHÈSE DES LIMITES DE L'INTÉGRATION ET DE L'INCLUSION SCOLAIRES, EU ÉGARD
À L'APPRENTISSAGE, AU DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE MÊME QU'À L'ENGAGEMENT
DES ÉLÈVES ORDINAIRES ET DES ÉLÈVES À RISQUE

LIMITES	INTÉGRATION ← → INCLUSION
Apprentissage (AuCoin, 2010; Mowatt, 2009; Soulis et Floridis, 2010)	Aucune augmentation du taux de réussite aux tests nationaux
Dimension sociale (Doré, Dion, Wagner et Brunet, 2002; Kelly et Norwich, 2004; Mowatt, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2003; Soulis et Floridis, 2010)	Amélioration de certains comportements, mais variable d'une classe à l'autre Risque d'exclusion de la classe ordinaire plus important chez les élèves ayant des difficultés de comportement ET d'apprentissage Sentiment de colère exprimé par les élèves « réintégrés » à la suite de l'exclusion pour des comportements dérangeants (colère, isolement, solitude). Sentiment de frustration, de colère, de peur ou d'irritation à la suite des jugements portés par les pairs (critiques) au regard de la performance scolaire. Perception de soi inférieure à celle d'élèves en classe d'adaptation scolaire. Faible interaction entre les élèves ayant des besoins particuliers (déficience intellectuelle modérée à sévère) et les élèves ordinaires.
La personne de l'élève (Picon, 2010; Rogers, 2007)	Le contexte de l'école secondaire rend plus difficile l'implantation des pratiques de différenciation. Les élèves qui ne dérangent pas l'enseignante ou l'enseignant ne sont pas exclus dans la classe ordinaire, mais se sentent tout de même ridiculisés. La classe ordinaire peut représenter une source de stress pour les élèves (interaction avec les pairs, jeux d'équipe, rendement scolaire, évaluation, attentes des parents, accueil et soutien des acteurs scolaires).

Source : Rousseau et Point (2015, 2016). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Des conditions favorables et défavorables à réunir

Dans cette section, les conditions favorables et défavorables sont d'abord traitées par ordre d'enseignement. Les tableaux *Autres conditions favorables* et *Autres conditions défavorables* rassemblent ensuite celles qui touchent les deux ordres d'enseignement.

Au primaire, les conditions favorables touchent la personne de l'enseignant (ex. : perception des capacités plutôt que des limites de l'élève, attitude positive, planification de l'enseignement) et les pratiques collaboratives avec ses pairs, les professionnelles et professionnels ainsi que les parents.

Quant aux conditions défavorables, elles touchent la posture des acteurs scolaires (ex. : manque de flexibilité, centration sur le curriculum plutôt que sur l'élève) et l'organisation scolaire (ex. : soutien à l'extérieur de la classe, absence de formation, absence de planification, climat compétitif).

TABLEAU 5

SYNTHÈSE DES CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES EN CE QUI A TRAIT AUX PRATIQUES PLUS INCLUSIVES AU **PRIMAIRE**, EU ÉGARD À L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE ET AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

CONDITIONS FAVORABLES	CONDITIONS DÉFAVORABLES
Enseignante ou enseignant (AuCoin, 2010; Combs, Elliot, Whipple, 2010; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Groom et Rose, 2005; Morrisson et Burgman, 2009; Paterson, 2007; Rousseau et Thibodeau, 2011) • Représentation qu'a l'enseignante ou l'enseignant de l'élève en fonction de ses capacités plutôt que de ses limites • Représentation ouverte et dynamique de l'apprentissage • Reconnaissance de l'importance du développement de liens d'amitié entre tous les élèves • Attitude positive (ouverture, tolérance, patience, respect, compréhension, adaptation) • Préoccupation accrue pour la planification de l'enseignement	Posture des acteurs scolaires (AuCoin, 2010; Groom et Rose, 2005; Bhatnagar et Das 2014a; Combs, Elliot et Whipple, 2010; Lee et Low, 2013; Morrisson et Burgman, 2009; Rogers, 2007) • Manque de flexibilité • Vision traditionnelle de l'enseignement • Centration sur le curriculum (perspective de normalisation plutôt que de dénormalisation) • Ignorance ou méconnaissance de certaines problématiques
Pratiques collaboratives (Beauregard, 2006; Combs, Elliot, Whipple, 2010; Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Lee et Low, 2013; Logan, 2006; Morrisson et Burgman, 2009; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013; Rogers, 2007; Sokal, 2012) • Avec et par les pairs (jumelage, modelage, soutien, encouragement, défense, etc.) • Avec et entre les professionnelles ou professionnels, dont l'ergothérapeute et l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant • Avec les parents (et reconnaissance de leurs efforts)	Organisation scolaire (Combs, Elliot et Whipple, 2010; Groom et Rose, 2005; Lee et Low, 2013; Logan, 2006; Rogers, 2007; Soulis et Floridis, 2010) • Recours au soutien spécialisé à l'extérieur de la classe ordinaire • Absence récurrente de formation (dans certains milieux) de l'aide-enseignante ou de l'aide-enseignant • Absence de planification pour une diversité d'élèves • Climat scolaire compétitif et culture d'évaluation • Curriculum complexe pour tous les élèves (mathématiques, sciences)

Source : Rousseau et Point (2015, 2016). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

À l'enseignement secondaire, les conditions favorables mettent en avant le leadership pédagogique et organisationnel de la direction d'école (ex. : soutien à la mobilisation et à l'engagement, valorisation du changement et de la prise de risques, création d'espaces et de contextes pour stimuler les échanges), la posture de l'enseignante et de l'enseignant (ex. : flexibilité, ouverture, communication respectueuse, prise de risques, planification des apprentissages) et une culture de collaboration tant au sein de la classe qu'à l'extérieur de celle-ci.

A contrario, tout comme à l'enseignement primaire, les conditions défavorables incluent, au secondaire, la posture des acteurs scolaires (ex. : attitudes négatives et difficulté à reconnaître la légitimité du soutien, attentes peu élevées qui se limitent au rendement scolaire) et l'organisation scolaire (ex. : absence de flexibilité, nombre d'élèves à découvrir, mobilité du personnel, climat scolaire négatif).

TABLEAU 6

SYNTHÈSE DES CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES EN CE QUI A TRAIT AUX PRATIQUES PLUS INCLUSIVES AU **SECONDAIRE**, EU ÉGARD À L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE ET AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

CONDITIONS FAVORABLES		CONDITIONS DÉFAVORABLES
Leadership de la direction (pédagogique et organisationnel) (AuCoin, 2010; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Rousseau, 2009; Schmidt et Venet, 2012)		Posture des acteurs scolaires (AuCoin, 2010; Bhatnagar et Das, 2014a; Boyle et autres, 2012; Burton et Goodman, 2011; Idol, 2006; Ineland, 2015; Kalubi et Houde, 2008; Mowatt, 2009; Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010)
Sens donné à ses actions	Traces de ses actions	• Attitudes négatives et difficultés à reconnaître la légitimité du soutien • Attentes peu élevées (centration sur les difficultés plutôt que sur le potentiel) • Craintes relatives au changement de rôle ou de tâche (conception de l'enseignement) • Attentes limitées au rendement scolaire (rapidité de transmission, accumulation de notions théoriques, etc.)
• Soutien à la mobilisation et à l'engagement de l'ensemble des employées et employés de l'école au regard du développement de pratiques éducatives reconnues comme favorables à l'éducation inclusive	• Valorise le changement et la prise de risques • Crée des espaces et des contextes pour stimuler les échanges formels et informels entre les membres (programme de soutien, calendrier de travail clairement établi, utilisation du diagnostic de façon positive, partage des stratégies gagnantes, etc.)	
Posture de l'enseignant (Boyle et al., 2012; Dymond, Renzaglia et Chun, 2007; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Kalubi et Houde, 2008; Mowatt, 2009; Nootens, 2010; Rousseau, 2009)		Organisation scolaire (Boyle et autres, 2012; Idol, 2006; Kalubi et Houde, 2008; O'Rourke et Houghton, 2009; Paterson, 2007; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013; Rousseau, 2009)
Sens donné à ses actions	Traces de ses actions	• Absence de flexibilité dans l'environnement ou l'organisation scolaire • Nombre d'élèves à découvrir • Alternance entre la classe ordinaire et le service adapté (apprentissage, développement social) • Mobilité du personnel enseignant (requiert une adaptation importante chez l'élève) • Climat scolaire négatif
• Rôle de guide et d'accompagnatrice ou d'accompagnateur • Flexibilité • Ouverture d'esprit • Communication respectueuse • Regard sur l'individualité de chacun plutôt que sur le libellé de la difficulté • Regard sur l'autre comme une richesse plutôt qu'une menace pour soi-même	• Prise de risques (stratégies ou approches; pratiques collaboratives (enseignement et apprentissage); organisation du calendrier scolaire (blocs disciplinaires)) • Pédagogie par projet (variété de contextes d'apprentissage, projets de services communautaires) • Planification des apprentissages	
Culture de collaboration (Boyle et autres, 2012; Burton et Goodman, 2011; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Labonté, 2011; Mowatt, 2009; O'Rourke et Houghton, 2009; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011; Paterson, 2007; Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011; Sokal, 2012)		
À l'intérieur de la classe	À l'extérieur de la classe	
• Coenseignement (une enseignante ou un enseignant et une ou un spécialiste: aide-enseignante ou enseignant, orthopédagogue, enseignante-ressource ou enseignant-ressource, éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé, etc.) • Modelage entre pairs • Attentes élevées et explicites (équilibre entre soutien et attentes) • Pleine participation des élèves aux activités proposées • Considération des apprentissages antérieurs	• Interaction informelle avec les collègues (tout horizon) • Pratiques de consultation entre collègues (toute discipline ou expertise) • Mentorat entre le personnel enseignant d'expérience et le nouveau personnel • Coplanification hebdomadaire (avec une ou un spécialiste OU une ou un collègue d'une autre discipline) • Travail de concert avec la ou le psychologue scolaire (groupe d'entraide pour les élèves et groupe de réflexion pour le personnel enseignant)	

Source: Rousseau et Point (2015, 2016). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Enfin, parmi les autres conditions favorables se trouvent les groupes de soutien, le recours aux aides-enseignantes et aux enseignants-ressources ainsi que la formation.

Les autres conditions défavorables sont notamment l'inclusion des élèves ayant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales ainsi que de ceux présentant des troubles sévères, l'accès aux ressources spécialisées et le travail en vase clos.

TABLEAU 7

SYNTHÈSE DES CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES EN CE QUI A TRAIT AUX PRATIQUES PLUS INCLUSIVES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE, EU ÉGARD À L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE ET AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

AUTRES CONDITIONS FAVORABLES	AUTRES CONDITIONS DÉFAVORABLES
(Mowatt, 2009; Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013; AuCoin, 2010; Burton et Goodman, 2011; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Groom et Rose, 2005; Logan, 2006; Sokal, 2012; Bhatnagar et Das, 2014a, 2014b; Lee et Low, 2013; Morrisson et Burgman, 2009; Boyle et autres, 2012; Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Logan, 2006; Rogers, 2007; Sokal, 2012) • Exploitation de groupes de soutien consacrés aux élèves • Exploitation des aides-enseignantes ou des aides-enseignants et des autres enseignantes-ressources ou enseignants-ressources • Accessibilité de l'environnement scolaire • Formation initiale à l'enseignement • Formation de l'aide-enseignante ou de l'aide-enseignant	(Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013; Idol, 2006; Burton et Goodman, 2011, 2011; Groom et Rose, 2005; Labonté, 2011; Logan, 2006; Rogers, 2007; Thoullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010) • Défis importants posés par l'inclusion des élèves ayant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales • Inclusion de certains élèves ayant des troubles sévères quand elle ne s'appuie pas sur une prise de décision éclairée • Ressources humaines spécialisées non accessibles ou limitées • Travail en vase clos de l'aide-enseignante ou de l'aide-enseignant ou encore d'autres membres du personnel de soutien

Source: Rousseau et Point (2015, 2016). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Les éléments mis en lumière dans cette métasynthèse font écho aux différents écueils rapportés par les acteurs de terrain de même qu'aux voies à explorer issues de la recherche. La section qui suit permet de voir comment ces conditions sont actuellement exploitées sur le terrain.

2.4 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

La médicalisation des difficultés scolaires

La volonté exprimée dans les encadrements de système, soit de s'affranchir de l'approche catégorielle, peine à se concrétiser sur le terrain. Les critères sur lesquels s'appuient le dépistage des élèves en difficulté, les processus d'attribution des ressources de soutien et les critères d'admissibilité à celles-ci, pour ne citer que quelques-uns des mécanismes en vigueur dans les milieux scolaires, contribuent à l'alimenter.

De plus, la rareté des ressources disponibles ainsi que les modalités d'organisation des services ont pour conséquence de réduire la portée des interventions et de mettre l'accent sur l'atteinte du seuil de réussite plutôt que sur le développement du plein potentiel de chaque élève.

Par ailleurs, l'examen des écueils observés met au jour un risque de dérive de plus en plus important vers une médicalisation des difficultés scolaires et une externalisation des interventions.

Des approches qui prennent en considération une lecture écosystémique de la situation des élèves ou une vision sociale du handicap ou encore qui s'appuient sur le développement des capacités sont prometteuses. En effet, chacune à sa façon vise à optimiser les ressources disponibles au profit de la réussite de l'élève. Elles placent le devenir de celui-ci (du développement de ses capacités à l'étendue de sa liberté) au cœur des préoccupations.

La multiplication des acteurs et le morcellement des interventions

L'intention de bâtir une communauté éducative pour soutenir l'élève dans sa réussite demeure largement partagée. Néanmoins, les acteurs rencontrés témoignent d'écueils persistants dans la concrétisation de cette visée. C'est vrai pour la collaboration au sein de l'équipe-école, pour la collaboration avec les parents, mais aussi pour celle avec les autres ressources de la communauté (organismes communautaires, municipalités, réseau de la santé et des services sociaux, monde du travail, etc.).

Au cours des dernières années, le nombre d'acteurs différents qui interviennent auprès des élèves s'est accru. Malheureusement, cette croissance n'a pas toujours été accompagnée des conditions favorables à un travail collaboratif multidisciplinaire (temps, formation relative à l'accompagnement et au travail d'équipe, lieux de concertation, etc.).

Ainsi, malgré les avancées constatées au sein des écoles, peu d'entre elles sont actuellement en mesure d'exploiter l'ensemble des ressources de la communauté au bénéfice de la réussite des élèves.

Comme les ressources de la communauté constituent un élément clé pour permettre aux écoles de mieux s'adapter à la diversité des élèves — seule, l'école n'est pas en mesure de répondre à tous les besoins —, il est essentiel de construire ou de consolider ces collaborations multiples.

Les actions non cohérentes avec les visées d'une éducation inclusive

Il existe un écart entre l'idéal d'une école inclusive et la réalité induite par les pratiques actuelles. En effet, la réussite éducative et le développement du plein potentiel de chacun portés par les énoncés de politique (notamment la Politique de l'adaptation scolaire et la Politique d'évaluation des apprentissages) ne se sont pas pleinement concrétisés. Une série de décisions ultérieures et l'évolution de l'organisation scolaire ont généré des conditions défavorables en ce qui a trait aux pratiques inclusives (parcours de formation hiérarchisés, valorisation inégale des talents, mise en concurrence des élèves et des écoles).

Les recherches sur le sujet montrent qu'il est pertinent d'opter pour des pratiques inclusives. Elles mettent également en lumière les conditions favorables à réunir pour que cette éducation inclusive se concrétise sur le terrain. C'est d'ailleurs sur celles qui se dégagent d'initiatives inspirantes que porte la [deuxième partie de cet avis](#).



PARTIE 2 **DES INITIATIVES INSPIRANTES**

Cette partie traite de systèmes et de milieux scolaires qui se sont mis en mouvement et ont modifié leurs pratiques dans le but de mieux s'adapter à la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous.

CHAPITRE 3

LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES, UNE PRÉOCCUPATION INTERNATIONALE

« Les pratiques d'inclusion scolaire sont non seulement nécessaires à l'épanouissement et la réussite de chaque élève, mais elles sont aussi essentielles à l'édification d'une société fondée sur l'inclusion de tous ses membres, conformément à leurs droits fondamentaux de droit commun, de droit civil et de droit de la personne. »

(Politique 322 - Inclusion scolaire, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2013, article 5.3.)

3.1 UNE ÉVOLUTION SIMILAIRE DES SYSTÈMES INCLUSIFS

L'examen de la littérature sur le sujet montre un intérêt croissant pour les conditions de réalisation, le « comment », de l'éducation inclusive. Simultanément, on assiste au glissement de l'intégration des élèves avec des besoins particuliers vers la prise en compte de la diversité des élèves dans leur ensemble.

À l'heure où la promotion de l'inclusion scolaire est à l'agenda politique de nombre de systèmes de formation dans le monde, et après un demi-siècle de controverses scientifiques et socio-politiques, la question de la mise en œuvre de pédagogies et de modes d'organisation scolaire inclusifs est plus vive que jamais. (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi et autres, 2013, p. 127.)

À cet égard, Mc Andrew, Milot et Triki-Yamani (2010) affirment : « On ne se demande plus si le monde scolaire doit prendre en compte la pluralité, mais plutôt quelle est l'étendue des aménagements nécessaires à cette prise en compte et la manière de les mettre en œuvre » (p. 1).

Au quotidien, cela implique la prise en compte d'une multiplicité de différences et non seulement de celles manifestées par un groupe d'élèves, aussi particulier soit-il :

Cette vision amène certains établissements scolaires à repenser leur rapport à toutes les formes de diversité rencontrées dans la population scolaire, et à expérimenter de nouvelles manières d'y répondre qui évitent les stigmatisations individuelles. Plus que jamais, la question centrale dans les débats se déplace de la justification de politiques plus intégratives ou inclusives (le pourquoi ?) à celle de leur mise en œuvre sur le terrain (le comment ?). (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi et autres, 2013, p. 127.)

Certains voient dans ce nouveau regard porté sur la diversité des élèves l'occasion de mettre à profit les deux courants de l'inclusion scolaire, soit le courant « basé sur l'efficacité » (constat d'échec des mesures ségrégatives) et le courant « basé sur les droits » (droit à l'éducation en classe ordinaire).

Ainsi, les préoccupations du Conseil s'inscrivent dans une mouvance internationale qui se préoccupe davantage des conditions qui favorisent la prise en compte de la diversité de tous les élèves pour permettre à chacun de développer son plein potentiel. L'objectif ultime est d'outiller les milieux scolaires afin qu'ils puissent dépasser les écueils qu'ils rencontrent actuellement et que leurs pratiques servent les visées d'une éducation inclusive.

3.1.1 UN REGARD SUR QUELQUES SYSTÈMES INCLUSIFS

L'angle retenu pour cet avis étant l'opérationnalisation des visées inclusives dans les établissements et les classes, le défi à relever pour documenter la réalité des expériences menées au sein d'autres systèmes scolaires était de dépasser l'examen des documents d'encadrement (lois, orientations et politiques). Pour ce faire, le Conseil s'est soucié de recueillir de l'information auprès d'acteurs en contact avec la réalité de la pratique dans différents systèmes scolaires situés à l'extérieur du Québec.

Ainsi, les données recueillies sur des initiatives mises en œuvre au sein de systèmes scolaires canadiens ont été complétées par des entrevues menées auprès de chercheuses et de chercheurs impliqués dans des recherches avec des praticiennes et des praticiens au sein de systèmes scolaires qui se distinguent par leur capacité à s'adapter à la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous (Nouveau-Brunswick, Ontario, Alberta et Manitoba).

Par ailleurs, une grande partie des données portant sur les systèmes étrangers ont été recueillies lors de la Conférence de comparaisons internationales, intitulée *École inclusive pour les élèves en situation de handicap* et organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)⁵⁵. À l'occasion de cet événement, différents acteurs internationaux⁵⁶ ont présenté, dans des conférences et des ateliers d'échange, « des expériences concrètes de politiques publiques au service de l'inclusion des élèves en situation de handicap, mises en œuvre dans les pays de l'OCDE ». Un rapport décrivant les résultats des recherches scientifiques les plus récentes sur les politiques d'éducation inclusive mises en œuvre en France et dans quelques pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), au service des élèves en situation de handicap, a également été produit pour cette occasion⁵⁷. Les éléments présentés dans ce chapitre s'appuient principalement sur l'analyse comparée qui se trouve dans ce rapport.

De fait, les informations qui suivent ne prétendent pas à l'exhaustivité. Elles visent plus simplement à élargir les horizons par l'examen d'autres systèmes scolaires qui se sont engagés sur la voie d'une éducation plus inclusive et à situer le Québec dans le contexte international, sans entrer dans les détails.

Quand on examine de plus près ces pays qui se sont engagés sur la voie d'une éducation inclusive, un certain nombre de constats se dégagent.

Une éducation inclusive au service d'une société inclusive

L'engagement des différents systèmes scolaires en faveur d'une éducation inclusive s'inscrit dans une volonté plus large de bâtir une société inclusive. En ce sens, « l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 10). L'arrimage entre les actions de l'école et celles de la société devient ainsi essentiel pour concrétiser pleinement les visées inclusives poursuivies. Bâtir une société inclusive est une responsabilité qui dépasse le réseau de l'éducation et son ministre. Cela nécessite l'engagement de l'ensemble du gouvernement (Hunt, 2017).

Au final, l'école ne peut faire plus que la société dans laquelle elle s'inscrit. Néanmoins, elle est un maillon clé dans la construction d'une société inclusive.

L'énoncé de vision intitulé *Définition de l'inclusion scolaire* (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (MEDPENB), 2010), adopté par le gouvernement du Nouveau-Brunswick, illustre bien cette volonté.

55. Cet événement s'est déroulé les 28 et 29 janvier 2016 à Sèvres (France) : <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>.

56. Les conférencières et conférenciers venaient des pays suivants : France, Suède, Finlande, Autriche, Canada, Suisse, Italie, Royaume-Uni, États-Unis, Écosse, Portugal et Union européenne (Agence européenne pour l'éducation inclusive et adaptée) ainsi que de l'UNESCO (éducation inclusive – secteur de l'éducation).

57. Serge Ebersold, Éric Plaisance et Charlotte Zander (2016). *Conférence de comparaisons internationales : école inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*, Rapport scientifique, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire; Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 50 p.

Bien qu'imparfait et ne répondant pas à toutes les attentes des partisans de l'inclusion totale (modèle du **full inclusion**), ce texte n'en propose pas moins **une vision très généreuse et sociale de l'inclusion**, l'éducation inclusive y étant présentée comme « la fondation sur laquelle se développe une société inclusive au Nouveau-Brunswick » (p. 1). On y rappelle également que l'éducation publique inclusive [du Nouveau-Brunswick] est fondée sur les trois principes suivants : « l'éducation publique **est universelle** — le programme d'études provincial est offert équitablement à tous les élèves d'un quartier, dans un milieu d'apprentissage inclusif commun [c'est-à-dire partagé avec des pairs correspondant à leur âge]; l'éducation publique est **individualisée** [...]; et l'éducation publique **est souple et s'adapte aux nouvelles réalités**. » (p. 1) (nous soulignons) (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), 2013, p. 20.)

De la ségrégation à l'inclusion en passant par l'intégration

Au cours des 50 dernières années, comme cela a été le cas pour le Québec, la plupart des systèmes scolaires occidentaux sont passés d'un modèle ségrégatif à un modèle plus inclusif. De fait, le modèle ségrégatif (où les élèves avec des besoins particuliers sont scolarisés dans des établissements spécialisés) a généralement été suivi d'un modèle intégratif (ces élèves sont accueillis dans les écoles ordinaires, mais doivent s'y adapter) puis d'un modèle plus inclusif (l'école s'adapte aux besoins de ces élèves).

À l'heure actuelle, l'état d'avancement en matière d'éducation inclusive est variable d'un pays à l'autre. Cependant, la plupart d'entre eux sont « en marche » vers la mise en œuvre de pratiques inclusives⁵⁸.

À cet égard, l'Italie est considérée comme le pays précurseur. Dès 1971, une loi y prescrit l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires. En 1977, les classes spéciales destinées aux enfants handicapés sont abolies, leurs ressources — y compris des enseignantes et des enseignants spécialisés — sont attribuées aux classes ordinaires et une nouvelle formation est prévue pour le personnel enseignant.

Quelques éléments relatifs à des systèmes canadiens

À l'échelle canadienne, la province du Nouveau-Brunswick fait figure de pionnière. Les dernières classes spéciales du primaire y ont été fermées en 1984. La loi de 1986 a par la suite abrogé la Loi sur l'enseignement spécial, qui datait de 1957 et visait notamment à offrir des services éducatifs aux élèves officiellement reconnus comme ayant une déficience intellectuelle ou un handicap physique sévère. Cet engagement ne s'est pas démenti depuis. En 2013, le Nouveau-Brunswick a adopté la première politique sur l'inclusion scolaire (politique 322). Elle « vise à établir les conditions qui permettent aux écoles publiques du Nouveau-Brunswick d'être inclusives » (MEDPENB, 2013, p. 1). En 2016, cette province a reçu un prix international pour son engagement continu à l'égard de l'éducation inclusive (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2016)⁵⁹. Après 30 ans, tous les défis n'ont pas été relevés, mais les acteurs concernés témoignent de changements inspirants.

Je regarde aujourd'hui les jeunes, ça fait 30 ans qu'on a l'inclusion scolaire. Les jeunes adultes qui sortent aujourd'hui, qui vont sur le marché du travail ont vécu leur séjour à l'école avec d'autres enfants qui apprenaient différemment. Puis, aujourd'hui, ils sont nos médecins, ils sont nos politiciens, ils sont la personne à qui appartient le magasin du coin et ces choses-là. Ils acceptent tous les gens. Ils sont beaucoup plus ouverts. S'il y a des décisions à être prises, ils prennent en considération la population en général. Ils n'oublient pas un groupe; ils ont vécu ensemble. (Dany Soucy, ancien ministre de l'Environnement et des Gouvernements locaux, parent et directeur des programmes à l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire.)⁶⁰

58. Le dernier séminaire de l'European Network of Education Council (EUNEC), tenu les 18 et 19 mai 2017 à Bucarest (Roumanie) sur le thème *Making Education More Inclusive*, témoigne de cette préoccupation partagée. Source : <http://www.eunec.eu/eunec-work-news/eunec-seminar-making-education-more-inclusive>.

59. La Zero Project Conference 2016, organisée par la Fondation ESSL, le World Future Council et le European Foundation Centre at the United Nations Office (ONU), mettait en évidence 98 politiques et pratiques innovantes concernant l'inclusion scolaire. Source : <https://zeroproject.org/conference-2017/conference-2016/>.

60. Source : Émission radiophonique *Format libre* du jeudi 16 juin 2016, « L'inclusion scolaire au N.-B. après 30 ans », http://ici.radio-canada.ca/emissions/format_libre/2015-2016/chronique.asp?idChronique=409718.

En Ontario, le ministère de l'Éducation a mis en avant, en 2009, une stratégie pour l'école inclusive accompagnée d'une note *Politique/Programme* et de lignes directrices. Ces trois documents « dictent l'orientation, la vision et l'élaboration d'un système d'éducation équitable et inclusif dans lequel tous les élèves, les parents et autres membres du milieu scolaire se sentent acceptés et respectés, et chaque élève est épaulé et motivé à réussir dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé » (LISIS, 2013, p. 25). Cette stratégie vise explicitement à « aider le milieu de l'éducation à cerner et à éliminer les préjugés discriminatoires et les barrières systémiques afin d'améliorer le rendement et le bien-être de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2016, p. 1). Le MEO estime qu'un système d'éducation équitable et inclusif est nécessaire pour que soient réalisées les trois priorités fondamentales du gouvernement de l'Ontario : « 1) de hauts niveaux de rendement des élèves; 2) la réduction des écarts en matière de rendement des élèves; 3) l'accroissement de la confiance du public dans l'éducation publique » (MEO, 2009, p. 5).

En Alberta, une réflexion amorcée en 2007 sur l'adaptation scolaire donne naissance en 2009 à l'initiative *Tracer la voie* qui institue un système d'éducation inclusif pour tous les élèves. Ce système d'éducation inclusif, qui permet à chaque élève de réussir, est défini comme « une façon de penser et d'agir qui démontre l'acceptation universelle et crée le sentiment d'appartenance chez tous les élèves. L'éducation inclusive en Alberta signifie une approche basée sur la valeur d'accepter la responsabilité de tous les élèves. Cela signifie également que tous les élèves auront des opportunités égales d'être inclus dans un environnement d'apprentissage traditionnel ou dans un programme de choix » (Alberta Education, 2009, p. 6). Par la suite, l'Alberta se distingue par un accent mis sur le développement de ressources pédagogiques destinées au personnel scolaire pour soutenir la mise en œuvre des visées inclusives de son système scolaire⁶¹.

Après l'accès à l'éducation, la réussite pour tous et l'exigence d'une formation de base commune

L'inclusion de tous les élèves suit sensiblement les mêmes étapes dans tous les systèmes que nous avons observés. La première consiste à favoriser l'accès de tous les enfants au système d'éducation publique. C'est le cas quand l'accès à l'école publique est offert pour la première fois à certaines populations d'élèves (ex. : élèves avec une déficience intellectuelle) jusqu'alors exclus non seulement des écoles ordinaires, mais souvent de toute forme de scolarisation. Puis, la préoccupation de la réussite pour tous est préconisée. À ce moment-là, il ne s'agit plus seulement de placer un enfant dans une classe; il faut aussi l'engager dans un projet de formation et se soucier de sa réussite. Par la suite, l'ouverture à la diversité des besoins éducatifs s'accompagne d'un souci d'offrir une formation de base commune à chacun, composée des éléments nécessaires à l'insertion sociale et à une participation citoyenne pleine et entière. Par exemple, « en Norvège, la loi en faveur de la promotion des savoirs, promulguée en 2006, demande au système éducatif de veiller à ce que chaque élève maîtrise les compétences nécessaires à l'implication de tout individu dans la société : l'expression orale, la lecture, les mathématiques, l'expression écrite ainsi que l'utilisation maîtrisée des techniques de l'information et de la communication » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 14).

La remise en question des catégories

La plupart des systèmes scolaires ont modifié leur regard sur le handicap et la différence, passant d'un modèle médical à un modèle social (voir le chapitre précédent). Plutôt que de partir des manques et des déficiences possibles de l'élève, ils s'appuient sur ses forces et sur sa capacité à apprendre. On cherche davantage à lever les barrières à l'apprentissage et à aider tous les élèves qui éprouvent des difficultés, quelle que soit leur condition.

Aujourd'hui, certains pays, comme l'Irlande, admettent par exemple que tout élève est susceptible à un moment de son parcours scolaire de connaître des difficultés scolaires et d'avoir besoin de soutien pour les surmonter. (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 15.)

61. Voir la Bibliothèque de l'éducation inclusive créée par le ministère de l'Éducation de l'Alberta : <http://www.learnalberta.ca/content/ieptLibrary/index-fr.html>.

Cette nouvelle lecture de la diversité entraîne une réorganisation des services et une remise en question des règles d'attribution des ressources.

La dissociation du financement des catégories

Au cours des dernières années, plusieurs systèmes scolaires ont mis fin au financement catégoriel⁶², selon lequel le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ou certaines catégories d'entre eux) influence le montant des ressources financières accordé à chaque école. Il s'agit d'une action visant à sortir de la logique catégorielle pour soutenir tous les élèves qui en ont besoin au moment où ils en ont besoin. D'ailleurs, le système scolaire québécois mène actuellement une telle réflexion pour dépasser les écueils soulignés dans le chapitre précédent. Un examen approfondi des initiatives étrangères à cet égard serait nécessaire pour dégager des éléments pouvant inspirer le Québec (voir, dans ce document, le chapitre consacré aux orientations et aux recommandations).

Nous savons toutefois que financer les services indépendamment du diagnostic des enfants est une préoccupation partagée. La principale difficulté réside dans une répartition équitable des ressources en fonction des besoins de chaque milieu. Plus la diversité des milieux scolaires est grande à l'échelle du système (faible mixité scolaire et sociale), plus le mécanisme à mettre en place pour obtenir une répartition équitable des ressources est complexe. Par conséquent, si l'on veut s'inspirer de modèles étrangers, il est indispensable d'en savoir plus sur le contexte social dans lequel ils s'inscrivent.

Au sein des systèmes les plus engagés sur cette voie, l'affirmation d'une logique inclusive s'incarne dans la reconnaissance de l'éducabilité de tous les enfants — tout le monde peut apprendre — et le droit d'être scolarisé dans un milieu ordinaire le moins restrictif possible. Le retrait de la classe ordinaire devient l'exception plutôt que la règle. Comme nous le verrons un peu plus loin, cela va de pair avec un changement de pratiques, car les conditions favorables à une éducation inclusive pour tous au sein de la classe ordinaire doivent être réunies.

Pas de modèle idéal, mais...

Selon Ebersold, Plaisance et Zander (2016), il n'existe pas de modèle idéal, notamment parce que sa mise en œuvre dépend « de la manière dont les acteurs [le] font vivre au sein des territoires, dans les établissements scolaires et les classes » (p. 27). Néanmoins, ils constatent que les chemins empruntés par différents systèmes scolaires sont proches et que les difficultés qu'ils éprouvent sont assez similaires.

On retrouvera ainsi dans la plupart des pays les **grandes logiques de reconnaissance, de dotation de services ou de finances spécifiques ou de mobilisation** de ressources complémentaires visant à garantir une participation effective à l'activité scolaire. Une logique dominante de l'activation individuelle (**mise en capacité d'agir**) et de la **participation à la vie en société**. Les dispositifs portent principalement sur l'échelon organisationnel, à savoir les **établissements scolaires ou les services d'accompagnement** qui fournissent des prestations inclusives pour l'acquisition des compétences scolaires. Néanmoins, dans tous les pays, des **difficultés liées aux inégalités, à la qualité du vécu scolaire ou aux modalités d'organisation des aides**, apparaissent et doivent nous préserver de succomber à la tentation de définir un modèle idéal à la suite de comparaisons ou de raccourcis faciles. Ces similitudes ne sauraient toutefois méconnaître les disparités existantes et la perspective internationale peut être instructive à cet égard. (nous soulignons) (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 27-28.)

62. Le financement catégoriel a été abandonné en Alberta au profit d'un financement pour l'éducation inclusive, indépendant des codes de difficulté. Selon les acteurs rencontrés, cela aurait entraîné une réduction de la charge administrative des directions d'école et du stress vécu par le personnel enseignant chargé de monter les dossiers. Ces dossiers seraient dorénavant plus pédagogiques et moins médicaux. En Finlande, jusqu'en 2010, le financement tenait compte du nombre d'élèves avec des besoins particuliers. À présent, il serait basé sur le nombre d'élèves d'âge scolaire résidant sur le territoire de la municipalité (Pulkkinen et Jahnukainen, 2016).

Ces auteurs dégagent trois idées clés de leur étude transversale des différents modèles d'éducation inclusive :

a) L'appréhension de l'élève et du « besoin éducatif » est au cœur du dispositif.

[...]

Certains systèmes parviennent à des résultats plus satisfaisants, surtout moins maltraitants que les autres, et considèrent que le handicap n'est qu'une composante parmi d'autres de la diversité des formes humaines, d'expériences de vie et d'apprentissage. Cela est rendu possible en pensant le besoin éducatif non pas à partir de l'élève, mais à partir de l'environnement et de l'interaction éducative qui entoure l'enfant.

b) La conception du système scolaire et de ses finalités colore les approches de la diversité.

[...]

On voit que, plus une école est capable d'assumer une perception large, complexe et ambitieuse de ses missions et de ne pas se réduire à une composante particulière de ses missions potentielles, plus elle devient capable d'offrir un panel d'expériences et de prendre en compte la pluralité des registres expérientiels de ses élèves. Elle s'ouvre alors à la possibilité d'une action capacitante et affiliatrice.

c) L'agencement et l'architecture globale des facteurs de réussite influencent les parcours.

L'accompagnement et la réussite de l'éducation inclusive ne sauraient se résumer à un seul facteur ou à un seul levier (accessibilité matérielle, pédagogie différenciée, mixité sociale, etc.). Ils supposent la conjonction des facteurs intervenant dans la réussite scolaire et dans l'insertion sociale. Aussi, plutôt que de superposer des interventions et des prestations, une politique publique ambitieuse visera plutôt à coordonner et à être un chef d'orchestre ou l'assembleur de différentes interventions afin de jouer sur des leviers multiples. Ce type d'approche décloisonnée, authentiquement éducative et inclusive, vise à proposer une approche globale et diverse, susceptible de favoriser l'insertion sociale et professionnelle de ces enfants.

(Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 34.)

Il est intéressant de constater que ces trois idées clés ont un écho dans le système scolaire québécois. Tout d'abord, on observe l'émergence d'une vision plus sociale du handicap conjugée à une approche par les capacités plutôt qu'à une approche compensatoire. Ensuite, les trois missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier) traduisent une vision globale de la réussite propice au développement du plein potentiel de chacun. Enfin, la préoccupation de plus en plus grande pour une mobilisation large et concertée est susceptible de servir la réussite éducative de tous les élèves.

3.2 UNE ÉDUCATION INCLUSIVE QUI ENTRAÎNE DES CHANGEMENTS DE PRATIQUES

À la lumière des données recueillies dans la littérature scientifique et auprès d'acteurs de l'éducation venant de différents pays, le Conseil relève un certain nombre de changements dans les systèmes scolaires qui cherchent à s'adapter à la diversité des élèves. Voici les plus marquants portés à notre attention :

- un virage vers des pratiques universelles (pratiques qui étendent ce qui est disponible à l'ensemble des élèves) ;
- une réorganisation des services spécialisés, qui interviennent de plus en plus en classe et en soutien au personnel enseignant des classes ordinaires, sans renoncer toutefois à une intervention plus spécifique (rééducation) auprès d'élèves ciblés ;
- une prise de distance vis-à-vis du diagnostic médical pour se pencher davantage sur l'analyse des difficultés d'apprentissage dans un contexte donné ;
- un accent mis sur la formation du personnel en emploi : une formation collective et multidisciplinaire ;

- un accompagnement qui renforce le *pouvoir d'agir* individuel et le *pouvoir d'agir* collectif ;
- un personnel enseignant spécialisé qui soutient le personnel enseignant des classes ordinaires ;
- une préoccupation grandissante pour la qualité de l'expérience scolaire de l'élève, son bien-être et la qualité de vie à l'école ;
- une attention particulière portée à l'évaluation des dispositifs mis en œuvre pour s'assurer qu'ils sont véritablement « capacitants », c'est-à-dire qu'ils augmentent la capacité des élèves « à convertir les ressources pédagogiques en apprentissages réels » (Verhoeven, Dupriez et Orianne, 2007, p. 52).

Enfin, inclure l'élève le plus tôt possible permet, d'une part, d'agir de façon précoce et, d'autre part, de contribuer à l'acceptation de la différence dès la petite enfance. Pour certains, il s'agit là d'un moyen privilégié de lutter contre l'exclusion sociale et toutes ses conséquences.

3.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

L'intérêt du Conseil à l'égard de l'opérationnalisation des visées inclusives du système scolaire québécois — le « comment faire » — et de la prise en compte de la diversité des élèves dans leur ensemble fait écho aux préoccupations actuellement portées à l'échelle internationale.

De la même façon, l'évolution du système scolaire québécois au regard de la prise en considération de la diversité des élèves ressemble à celles de systèmes qui se sont engagés sur la voie d'une éducation inclusive. Un ensemble de similitudes sont partagées, tout comme une série de défis à relever.

Pour poursuivre sur cette voie, le Conseil retient que l'affirmation d'une logique inclusive s'incarne — au-delà de la reconnaissance de l'éducabilité de tous les enfants et du droit d'être scolarisé dans un milieu ordinaire le moins restrictif possible — dans l'adoption de pratiques qui favorisent le développement des capacités de l'élève, assurent un soutien et un accompagnement à l'élève et à l'enseignant au sein de la classe ordinaire et encouragent la coopération entre les différents acteurs ainsi que la participation des parents.

Le Québec semble prendre la même direction avec l'intention de dépasser les écueils qui persistent. Voyons à présent comment cela se concrétise au sein d'écoles mobilisées.

CHAPITRE 4

DES ÉCOLES QUI ONT SU TRANSFORMER LEURS PRATIQUES POUR MIEUX S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

« Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait. »

(Mark Twain.)

4.1 DE NOMBREUSES INITIATIVES INSPIRANTES

L'absence de documentation sur les écoles qui se sont adaptées avec succès à la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous a incité le Conseil à effectuer une étude exploratoire à partir de l'analyse de quelques milieux scolaires contrastés (étude de cas multiples⁶³). Le but de cette étude était de dégager une démarche de changement et des conditions à réunir pour permettre la mise en œuvre des visées inclusives dans le quotidien des établissements. Le Conseil a choisi de se pencher plus particulièrement sur les conditions de succès et sur le processus de changement que ces écoles ont adopté pour dépasser les écueils et avoir une approche mobilisatrice.

Les expériences de ces écoles ne constituent pas un ensemble exhaustif des démarches et des conditions de succès pour la mise en œuvre des visées inclusives. Elles sont cependant inspirantes et susceptibles d'alimenter une réflexion qui pourrait fournir des repères à d'autres établissements.

Dans le cadre de l'appel à tous qu'il a lancé pour repérer les écoles mobilisées, le Conseil a reçu une cinquantaine de réponses qui témoignent de la vitalité des milieux scolaires et de l'existence d'initiatives dans les écoles québécoises. Dans certains cas, il s'agit d'actions ponctuelles ou isolées; dans d'autres, c'est l'ensemble de l'école qui est mobilisée.

Parmi toutes les propositions qui répondaient aux critères de sélection, soit une école qui s'adapte avec succès à la diversité de ses élèves dans une perspective de réussite pour tous ET un milieu scolaire dont l'initiative existe depuis plusieurs années, seize écoles ont été sollicitées. Compte tenu des ressources limitées, il a été convenu d'approfondir des cas dont le contexte d'exercice était le plus proche de celui des écoles ordinaires. C'est ainsi que dix écoles ont été retenues pour l'étude de cas multiples. Ces écoles se distinguent les unes des autres tant par leurs initiatives que par la population scolaire qu'elles accueillent.

Les constats qui suivent découlent des données recueillies dans le cadre de l'étude de cas multiples⁶⁴.

63. Les précisions sur la méthodologie de cette recherche se trouvent dans un document complémentaire de l'avis qui s'intitule *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Le guide d'entrevue est reproduit à l'annexe IV.

64. L'ensemble des résultats de cette étude de cas figure dans un document complémentaire de l'avis qui s'intitule *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*.

4.2 LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES VISITÉES

Afin de préserver l'anonymat des écoles visitées, un nom a été attribué à chacune d'elles. Ce nom reflète la couleur particulière de l'école en question, ce qui la distingue.

La **Littéraire** est une école primaire située dans un milieu assez favorisé, à la périphérie d'un grand centre urbain. Elle accueille uniquement des élèves de la maternelle et du 1^{er} cycle du primaire. L'équipe de cette école est très active en matière de transfert pédagogique. Les enseignantes réfléchissent et expérimentent de nouvelles approches en lecture et en écriture depuis plusieurs années. C'est l'une des premières écoles de sa commission scolaire à avoir implanté le modèle de réponse à l'intervention.

L'**Engagée** est une école primaire située en contexte urbain qui se démarque par un ancrage important dans son milieu. Le sentiment d'appartenance à l'école est fort, tant chez le personnel et les élèves que chez les parents d'élèves ou les personnes qui travaillent au sein des ressources du quartier. Les parents se sont notamment mobilisés pour implanter l'un des premiers services de garde de la région et éviter la fermeture de l'établissement. Aujourd'hui, ils sont nombreux à s'impliquer dans l'école. Ils proposent des activités ou des services à l'équipe-école.

L'**Internationale** est une école primaire en milieu urbain dont la population scolaire a doublé et s'est complètement transformée au cours des dernières années. Autrefois homogène culturellement, elle accueille aujourd'hui des élèves « dont les racines sont issues de plus de 60 pays ». L'équipe-école a dû modifier ses pratiques pour s'adapter à la diversité des besoins de ces nouveaux élèves et de leur famille.

La **Communautaire** est une école primaire située dans un milieu urbain socioéconomiquement faible. Pour rompre avec un climat scolaire difficile et violent, toute la communauté scolaire s'est engagée dans une gestion positive des comportements des élèves. Une fois le climat de l'école apaisé, elle s'est centrée sur les apprentissages et a mis sur pied des communautés d'apprentissage professionnelles. Son projet éducatif fait référence à de nombreux projets de recherche et de développement.

La **Boréale** est une école primaire située au cœur d'une ville régionale où la défavorisation est « palpable ». Cette école accueille chaque année environ 10 % d'élèves des Premières Nations. Très inclusive, elle s'est interrogée sur les meilleures façons d'accompagner la réussite de ses élèves, tant sur le plan des habiletés sociales que sur celui des apprentissages. Elle se démarque par le leadership pédagogique partagé et participatif exercé par la direction. Ses nombreux mécanismes de collaboration font en sorte que l'ensemble du personnel est mobilisé autour d'un objectif commun.

L'**Accueillante** est la seule école de notre échantillon qui accueille des élèves du préscolaire, du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Elle est située dans une région où il n'y pas d'école privée ni de programme particulier sélectif. Tous les élèves sont scolarisés dans la classe ordinaire, de la maternelle à la 2^e année du secondaire. Il s'agit d'une pionnière en matière d'inclusion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au sein de la classe ordinaire.

La **Bienveillante** est une école secondaire située dans la même région que l'**Accueillante**, au sein d'une commission scolaire qui s'est engagée dans des pratiques inclusives dès le début de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise. Elle mise sur le sport et la culture pour rejoindre les champs d'intérêt variés des élèves par l'entremise des activités parascolaires plutôt que des programmes pédagogiques particuliers. Avec l'arrivée d'élèves qui ont vécu tout leur primaire en classe ordinaire, cette école secondaire cherche à poursuivre le processus d'inclusion. Pour la première fois, elle n'a aucun groupe d'adaptation scolaire au 1^{er} cycle. Il s'agit pour l'équipe de relever un défi de taille : accueillir tous les élèves au sein de la classe ordinaire.

L'**Acadienne** est une école secondaire du Nouveau-Brunswick. Située en milieu rural, elle accueille tous les élèves de son territoire de la 9^e à la 12^e année (de 14 à 17 ans). Elle nous a été présentée comme l'une des écoles les plus inclusives du Canada. C'est celle de notre échantillon qui est mobilisée autour de cet enjeu depuis le plus longtemps (huit ans). Tous les élèves y sont scolarisés dans la classe ordinaire. L'aide à l'élève et au personnel enseignant est offerte en classe.

L'**Anglophone** est une école secondaire de langue anglaise située en milieu urbain. Les élèves qui la fréquentent viennent d'un vaste territoire et même d'autres provinces. Elle détient le titre de *Community Learning Center*. De ce fait, elle est bien ancrée dans sa communauté. Elle a établi de nombreux partenariats avec des organismes de son milieu. Petite, elle offre cependant beaucoup de possibilités d'implication à ses élèves et innove dans son organisation scolaire pour répondre à la grande diversité de leurs besoins.

La **Résiliente** est une école secondaire d'environ 1 000 élèves située en périphérie d'un grand centre urbain. Les changements de pratiques apportés ces dernières années ont eu des répercussions extrêmement positives sur le climat de cette école et le taux de réussite de ses élèves. Elle a misé sur des activités variées pour rejoindre tous ses élèves et sur une gestion axée sur les résultats pour infléchir le taux de démotivation, de violence et de décrochage.

D'autres écoles inspirantes

Les six écoles qui suivent se distinguent de l'échantillon en raison de leurs vocations : école alternative (l'*Alternative*), écoles privées (l'*Internat*, l'*Orthopédagogue*, la *Conceptuelle* et l'*Expérimentale*) ou écoles recevant un profil particulier d'élèves (l'*Orthopédagogue* et l'*Adulte*).

L'**Internat** est une petite école secondaire privée avec des résidences scolaires (fréquentées par 85 % des élèves). Ces résidences permettent d'encadrer les élèves 24 heures sur 24, ce qui n'est pas possible dans les écoles ordinaires.

À l'**Adulte**, 32 bénévoles (enseignantes et enseignants ainsi que des intervenantes et des intervenants sociaux) assurent l'enseignement à des élèves adultes âgés de 18 à 24 ans. Les pratiques de gestion sont adaptées au contexte particulier de l'école (bénévolat, précarité des conditions de vie des jeunes, élèves rattracheurs).

L'**Alternative** est un établissement d'enseignement primaire à vocation régionale qui abrite deux écoles. La première accueille des groupes de l'adaptation scolaire, alors que la deuxième est une école alternative à pédagogie ouverte. Quelques élèves de la première bénéficient de moments d'intégration dans la seconde.

La **Conceptuelle** est une école secondaire privée anglophone qui utilise la conception universelle des apprentissages et qui accueille des élèves ayant des difficultés d'apprentissage variées. Tous les élèves font partie du même programme. Le fonctionnement de l'équipe-école, les règles et la structure sont les mêmes dans toutes les classes.

L'**Orthopédagogue** est une école privée spécialisée qui offre des services éducatifs adaptés aux élèves manifestant des difficultés graves d'apprentissage, et ce, dans les deux langues d'enseignement tant au primaire qu'au secondaire. Tous les enseignants et enseignantes sont titulaires d'une formation en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

L'**Expérimentale** est une école privée de grande taille qui accueille des élèves de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire. Depuis deux ans, son équipe-école a inclus dans sa démarche de développement professionnel collectif l'expérimentation d'au moins une activité d'enseignement-apprentissage dans l'année, planifiée selon la conception universelle des apprentissages.

4.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

Chacun des milieux visités compose avec une réalité différente. Le profil des élèves accueillis, l'expertise développée par son équipe, le niveau de collaboration avec les parents et les partenariats avec les ressources de la communauté sont autant de paramètres qui influencent la façon dont une école s'adapte à la diversité de ses élèves. Par conséquent, les solutions mises en place sont étroitement liées à chaque contexte. Néanmoins, l'analyse transversale des dix cas documentés dans le cadre de la recherche exploratoire entreprise par le Conseil fait ressortir un certain nombre d'éléments communs qui peuvent éclairer la réflexion d'autres milieux.

Un processus de mobilisation semblable⁶⁵

Tous les milieux visités désignent un **élément déclencheur à l'origine de leur mobilisation**. Pour chaque école, cet élément est différent. Cependant, dans tous les cas, il s'agit d'une situation problématique ou préoccupante qui entraîne la mobilisation de l'équipe : violence, faible taux de réussite, arrivée au secondaire d'élèves qui ont toujours bénéficié d'une inclusion au primaire, cohorte difficile, absentéisme, sorties de classe des élèves trop nombreuses, croissance importante du nombre d'élèves issus de l'immigration récente, menace de fermeture ou implantation du Programme de formation de l'école québécoise. Dans plusieurs cas, l'arrivée d'une nouvelle direction a suscité une réflexion collective qui a permis de dégager cet enjeu commun.

C'est autour de cet élément qui interpelle l'ensemble de l'équipe-école que s'articule la mobilisation. Celle-ci débute le plus souvent par l'**établissement d'un portrait de situation** où tout le monde est mis à contribution. Par la suite, l'équipe-école s'engage activement dans la **recherche de solutions adaptées** à la réalité de son milieu. Dans la majorité des cas, des **ressources externes** accompagnent ce processus de changement et les réflexions sont alimentées par des **résultats issus de la recherche**. Les acteurs consultés font également valoir l'adoption d'une *politique des petits pas* où les équipes s'appuient sur ce qui fonctionne déjà au sein de l'école, abandonnent ce qui ne produit pas les résultats escomptés et mettent tout le monde à contribution.

Des bénéfices qui font une différence

Toutes les équipes ont observé des résultats tangibles à la suite des changements apportés à leurs pratiques pour mieux s'adapter à la diversité des élèves. Ces bénéfices touchent les élèves, les enseignantes et les enseignants ainsi que l'ensemble de la communauté éducative.

Le climat de l'école s'est amélioré par l'adoption de pratiques plus inclusives, la multiplication des activités collaboratives et l'adhésion à des valeurs communes. Ainsi, dans les écoles où la cohésion est forte, où le personnel se sent accompagné et soutenu, on n'entend plus personne dire : « Cet enfant-là n'a rien à faire dans ma classe. » Dans ces milieux, le bien-être des uns — élèves et membres du personnel — apparaît étroitement lié à celui des autres.

Les élèves sont satisfaits, moi aussi comme prof. Ils ont du plaisir ; moi aussi, j'ai du plaisir à enseigner. Le respect, on l'a entre nous autres aussi. Je pense que ce sont les mêmes choses, à des niveaux différents, mais ce sont les mêmes choses [pour les élèves et le personnel]. (Enseignante d'une école primaire.)

Les élèves sont plus sensibles à la différence, non seulement à celle des autres, mais aussi à la leur. Reconnus pour ce qu'ils sont, avec leurs forces et leurs défis, ils développent une image positive d'eux-mêmes. Ils sont plus motivés et plus engagés, notamment ceux qui ont des besoins particuliers.

65. Le processus de changement décrit dans les différentes écoles visitées est semblable au processus de développement collectif planifié décrit par l'organisation Communagir (annexe III).

C'est un milieu où **les élèves se sentent en sécurité**. Un milieu où être différent, c'est correct. Alors, **les élèves se permettent d'« être ce qu'ils sont »** [ex. : les élèves transgenres]. (Directrice adjointe d'une école secondaire.)

Les écoles visitées constatent une amélioration des **résultats de leurs élèves dans les matières de base** (souvent celles où les efforts ont été concentrés) et une diminution du **décrochage scolaire**. Les écarts entre les plus faibles et le reste du groupe s'amenuisent. Plusieurs écoles rapportent une diminution marquée des troubles du comportement. Dans certains cas, les gains sont jugés impressionnants.

Dans l'une des ÉCOLES PRIMAIRES, les enseignantes parlent avec enthousiasme des résultats obtenus grâce aux nouvelles approches expérimentées en lecture et en écriture. Les changements observés dépassent largement l'évolution positive de la note inscrite sur le bulletin.

Ce que les enfants pouvaient faire et ce qu'ils réussissent à faire maintenant, ce sont deux mondes. Il y a des enfants qui écrivent en 2^e année comme des élèves de 5^e ou 6^e année. [...] [Avant], on avait des exécutants, tandis que là ce sont des enfants qui s'engagent et qui développent des goûts. (Enseignante d'une école primaire.)

Dans une autre école primaire, le personnel récolte le fruit des actions menées en littératie. Les résultats y sont marquants. La première cohorte qui a bénéficié de ces changements de pratiques est actuellement en 2^e année. Elle est devenue très performante en lecture. À l'entrée de ces élèves en 1^{re} année, les enseignantes avaient constaté un gain de huit mois d'apprentissage par rapport aux cohortes précédentes. À présent, les élèves de 1^{re} année qui progressent plus rapidement sont constamment nourris : on leur demande de lire plus de livres, d'écrire et de raconter des histoires.

C'est une réussite, particulièrement en milieu défavorisé, où on est plus avancés que les milieux les plus favorisés — et ça, les conseillers pédagogiques nous le disent. Je suis fière de ce que les profs ont accompli, car c'est donner un gros coup de pouce à ces enfants-là qui, on l'espère, ne décrocheront pas. (Directrice d'une école primaire.)

Le fonctionnement en communauté d'apprentissage, qui accompagne ce virage vers l'enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse et assure un suivi des apprentissages, y est pour beaucoup.

L'équipe de direction d'une des ÉCOLES SECONDAIRES où le 1^{er} cycle est commun à tous les élèves est convaincue que cela permet de « tirer tout le monde vers le haut » et contribue à la construction de l'individu et à son rehaussement culturel. Les attentes sont élevées pour chacun. Les objectifs fixés sont atteignables pour que l'élève puisse continuer à apprendre. Même si, pour certains élèves, plusieurs matières représentent un défi plus ou moins insurmontable, le fait de bénéficier plus longtemps des cours ordinaires dans les matières où ils ne sont pas en situation d'échec, d'être avec leurs pairs le plus longtemps possible, augmente leur culture générale commune.

On prépare des citoyens avec une culture générale beaucoup plus développée. (Directrice d'une école secondaire.)

Sur le plan des résultats scolaires, une des écoles secondaires visitées avait un taux de décrochage de 45 % au début de sa mobilisation. Grâce aux efforts déployés au cours des dernières années, aujourd'hui plus de 80 % des élèves obtiennent leur diplôme.

De plus, les pratiques d'enseignement-apprentissage déployées dans ces écoles tablent sur le développement de l'autonomie, les capacités d'autorégulation et le travail coopératif. L'élève acquiert une connaissance plus approfondie de ses propres processus d'apprentissage pour être en mesure de trouver des solutions adaptées à ses besoins.

Le personnel de l'école tire, lui aussi, des avantages de ces changements. Plusieurs conditions favorables sont réunies pour soutenir l'engagement de chaque individu : travail en collaboration, responsabilité partagée avec l'ensemble de l'équipe-école à l'égard de la réussite de chaque élève, élaboration de stratégies communes et suivi en équipe, attention portée au bien-être de tous et utilisation d'une approche positive à l'égard des comportements.

Cette mobilisation collective a un impact positif sur la stabilité du personnel, le développement d'un sentiment d'appartenance, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité professionnelle et la motivation. Il est très valorisant pour les adultes de permettre à un élève en difficulté d'être un membre à part entière de l'école.

J'ai vu, autant chez les enseignantes que chez les éducatrices, un beau sentiment de satisfaction professionnelle du fait qu'elles ont été capables d'accompagner des enfants avec des besoins particuliers. Je pense que ça donne confiance et le goût de continuer quand on voit évoluer les élèves. (Enseignante d'une école secondaire.)

Le point de vue des parents d'élèves a été peu rapporté par les acteurs rencontrés. Toutefois, dans une école secondaire, la directrice a pu constater que les **parents apprécient beaucoup la flexibilité** dont font preuve l'école et le personnel enseignant pour répondre aux besoins de leur enfant (ex. : application des règles de vie qui tient compte des défis particuliers de l'élève, aménagement de l'horaire, parcours adapté).

Ces bénéfices découlent de pratiques qui servent les visées inclusives de l'école.

Des pratiques qui servent les visées inclusives

Pour mieux s'adapter à la diversité des élèves, les acteurs des écoles visitées mettent en commun (ou collectivisent) leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être. **Trois principes** semblent les guider dans leur réponse aux besoins des élèves, dans une perspective de réussite pour tous (de l'élève aux prises avec des difficultés à celui qui possède des aptitudes hors du commun) : porter une attention particulière aux **actions préventives**, chercher des **solutions collectives** qui répondent aux besoins individuels (amélioration des pratiques universelles et réorganisation des services modulable en fonction des besoins) et prioriser les **interventions en classe** et le **soutien** au personnel enseignant.

La force de ces milieux réside dans les **regards croisés** posés sur chaque élève et mis à profit pour raffiner l'**analyse pédagogique** (voir l'encadré), sur laquelle s'appuient les interventions de tout un chacun. L'information est partagée et tout le monde agit dans le même sens. Cette **cohérence** a un effet direct sur l'efficacité des interventions, un effet décuplé par la présence d'un **suivi systématique** qui permet d'ajuster le tir quand le résultat escompté n'est pas au rendez-vous. À l'échelle de l'école, les adultes assurent un suivi attentionné et systématique de chaque élève tout au long de son cheminement scolaire. Ils portent une attention particulière aux transitions (dès l'entrée dans le monde scolaire puis, idéalement, au-delà de l'école secondaire, lors de la transition vers la vie active ou vers un nouveau projet d'études). Lorsque l'élève présente plusieurs facteurs de risque au regard de la réussite, l'école met en place des mesures de suivi plus étroites (ex. : rencontres plus fréquentes, attribution d'un pair aidant en plus du tuteur).

L'analyse pédagogique

L'analyse des composantes et des interrelations au sein d'une situation pédagogique.

Définition inspirée de la définition du diagnostic pédagogique formulée par Legendre (2005, p. 397).

L'équipe-école concentre ses interventions sur un **objet d'apprentissage précis**. La plupart des écoles primaires travaillent plus particulièrement la littératie. Plusieurs se sont également penchées sur les comportements. Au secondaire, cela se déroule différemment suivant les équipes — selon leur appartenance à une discipline (ex. : disciplines du domaine de l'univers social) ou à un niveau (ex. : stratégies de lecture).

Quel que soit l'objet retenu, l'équipe formée autour de cet objet d'apprentissage travaille généralement sur deux fronts, soit l'enseignement et l'apprentissage. D'une part, elle ajuste ses pratiques d'enseignement et recherche les plus prometteuses pour son contexte d'exercice. D'autre part, elle examine le processus d'apprentissage des élèves pour proposer des interventions adaptées à leurs besoins.

Ainsi, la connaissance de chaque élève est un élément central de l'amélioration des pratiques. Toutes les équipes cherchent à **mieux connaître** chaque élève en mettant à profit le regard de tous les adultes qui le côtoient dans différents contextes (titulaire de classe, spécialiste, membre du personnel du service de garde ou du personnel professionnel, parent, membre de la direction, etc.).

Le **portrait** recherché déborde du profil scolaire. On porte un regard global pour voir l'enfant au-delà de l'élève. Cela permet de connaître ses centres d'intérêt, ses façons d'agir dans différentes situations, ses besoins et ses capacités, son milieu de vie, autant d'éléments qui peuvent être mis à profit pour l'amener à s'engager dans ses apprentissages et adapter l'enseignement à ses besoins. L'expertise de tous les acteurs du milieu est également sollicitée pour raffiner l'analyse pédagogique lorsque l'élève éprouve des difficultés. Quels sont ses acquis ? Quelle est la nature des difficultés qu'il éprouve ? À quoi peut-on les attribuer ? Sont-elles identiques dans différents contextes ? Quels sont les moyens qui permettent de dépasser ces obstacles ?

À partir de ce portrait, les membres de l'équipe-école sont capables de travailler au regard des **besoins communs** plutôt qu'à partir des catégories d'élèves. Cela permet de dépasser l'approche médicale et catégorielle, et de réduire l'individualisation des interventions. Les efforts sont déployés pour agir au moment opportun dès la manifestation des difficultés scolaires, à partir d'une analyse pédagogique qui s'appuie sur des observations ciblées faites dans le contexte scolaire. Le suivi régulier des élèves et la mise en place d'activités de prévention sont des moyens d'agir en amont et de maximiser l'impact des interventions.

Pour ce faire, **une collaboration étroite est encouragée, alimentée, soutenue et accompagnée** au sein de l'école. Cette collaboration est **multiforme** tout en étant présente à tous les niveaux de l'organisation, de la simple dyade à l'ensemble de l'équipe-école. Dans les écoles visitées, c'est l'omniprésence de cette collaboration qui fait toute la différence. La réussite de chaque élève est partagée par l'ensemble des membres de l'équipe. Le portrait de l'élève se construit tout au long de sa scolarité dans l'établissement, chaque adulte apportant sa contribution en partageant avec ses pairs le regard qu'il porte sur lui. En parallèle, les réflexions pédagogiques sur le curriculum et la progression des apprentissages permettent de construire une vision commune au-delà de sa propre classe, de sa matière ou de son niveau.

L'ensemble des observations partagées sert à dresser un **portrait riche et complexe de l'élève**. Lors des échanges, plusieurs découvrent des facettes insoupçonnées de leurs élèves qui se révèlent dans d'autres contextes (ex. : activité parascolaire, matière scolaire particulière, relation avec un adulte significatif). Ces regards croisés permettent de voir l'élève dans toutes ses dimensions et d'envisager des interventions qui s'appuient sur des forces, des champs d'intérêt, des défis ou le transfert de stratégies qui ont fait leurs preuves dans un tout autre contexte.

La direction d'école joue un rôle essentiel non seulement dans la mobilisation de l'équipe-école autour d'un but commun, mais aussi dans l'articulation de cette mobilisation au quotidien. C'est elle qui facilite le travail collaboratif entre les différents acteurs de la communauté éducative, qui met tout en œuvre pour réduire les obstacles organisationnels et faciliter

la réalisation des initiatives de son personnel. Elle agit un peu comme un chef d'orchestre qui dirige une symphonie. Elle travaille avec chaque groupe d'appartenance (personnel enseignant, service de garde, groupe de niveau, etc.) et avec l'ensemble pour atteindre l'harmonie. À cette fin, les directions d'école usent de tous les leviers dont elles disposent (gestion des ressources financières ou des ressources humaines et organisation scolaire). Elles dégagent le temps et les ressources nécessaires (ex. : budget, libération du personnel enseignant, formation, expertise externe) pour concrétiser des espaces de pratiques réflexives collectives et des interventions concertées. Toutes ces directions sont engagées au regard de leur propre développement professionnel et portent une attention particulière à celui de leur personnel. Elles accordent la primauté au volet pédagogique de leur tâche.

Ce leadership n'est pas ordinaire. C'est un leadership **pédagogique** qui accompagne l'équipe dans une réflexion pédagogique et permet d'axer la mobilisation sur les apprentissages. C'est un leadership **participatif** qui sollicite les différents points de vue, reconnaît les compétences et suscite l'engagement de chacun. Enfin, dans les écoles les plus mobilisées, c'est aussi un leadership **partagé**. Les initiatives y sont portées par les différents acteurs de l'école. Dans ces milieux scolaires, chaque membre de l'équipe est conscient de l'interdépendance positive nécessaire pour l'atteinte du but commun. Le rôle de chacun est important ; tout le monde travaille dans le même sens. La devise de ces écoles pourrait bien être celle des trois mousquetaires : « Un pour tous, tous pour un. » Un tel leadership donne lieu au développement d'une véritable communauté apprenante qui s'engage dans un cercle vertueux d'amélioration continue. On observe une collectivisation des défis et un recul de l'isolement.

Dans tous les cas, **les écoles réorganisent leurs services éducatifs et complémentaires** dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves. Les changements apportés tendent à privilégier les **solutions collectives plutôt qu'individuelles** pour répondre aux différents besoins. Les interventions sont modulées selon la nature de ceux-ci. Le modèle de réponse à l'intervention ou multiniveaux est à l'origine de la plupart des changements d'organisation ([figure 3, chapitre 2](#)). Dans un premier temps (niveau 1), on cherche à **bonifier les pratiques d'enseignement en privilégiant les pratiques universelles**, c'est-à-dire celles qui s'adressent à l'ensemble des élèves. Dans un deuxième temps (niveau 2), on intervient plus intensément et différemment auprès des élèves qui « résistent » au projet d'apprentissage. Dans un troisième temps (niveau 3), pour les élèves dont les difficultés persistent malgré l'intensification des interventions, on prévoit une aide spécialisée dans une perspective d'intervention rééducative ciblée.

Ce virage vers des pratiques collectives entraîne un **ajustement des pratiques d'enseignement** pour favoriser les apprentissages simultanés au sein de la classe. Il est utile de préciser que la réalité est très différente au primaire et au secondaire.

Au **PRIMAIRE**, les pratiques d'enseignement ont subi des changements majeurs dans toutes les écoles visitées. Ceux-ci ont eu des répercussions non seulement sur la dimension pédagogique, mais également sur la gestion de la classe et la nature de la collaboration professionnelle. La vitalité pédagogique est très grande. Les équipes expérimentent de nouvelles pratiques et sont en perpétuel questionnement (réflexion et expérimentation). Par exemple, c'est à la suite d'une telle réflexion que plusieurs d'entre elles ont choisi d'utiliser la littérature jeunesse pour l'apprentissage de la lecture, de modifier l'environnement spatial des classes pour le mettre au service de l'apprentissage et de l'enseignement (aménagement d'ateliers, coin de lecture, îlots pour le travail en équipe, table en « U » pour les entretiens de lecture) et de varier les modalités de collaboration dans des activités d'enseignement avec le personnel professionnel et les collègues (coenseignement, activités multiâges, décloisonnement). Aujourd'hui, au sein de ces classes, l'enseignante ou l'enseignant alterne des temps collectifs, des sous-groupes, de l'apprentissage autonome et de l'apprentissage individualisé. Cela suppose toutefois d'accroître l'autonomie de l'apprenant tout au long de sa scolarité. Ce virage est perceptible au sein des écoles primaires, où il est de plus en plus rare que tous les élèves apprennent la même chose en même temps et en tout temps. Dans ces écoles, la différenciation pédagogique est un mode de fonctionnement à tel point que le

personnel enseignant ne pense plus à le préciser quand on les interroge sur les changements apportés à leur pratique.

Au **SECONDAIRE**, les acteurs rencontrés font part de changements de pratiques beaucoup plus ténus⁶⁶. Au sein de la classe ordinaire, les changements sont isolés et dépendent de la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant. L'école *Acadienne* fait figure d'exception dans la mesure où les réflexions et les changements ont été menés à l'échelle de l'établissement.

Plusieurs écoles secondaires québécoises s'intéressent au modèle de réponse à l'intervention et aux communautés d'apprentissage professionnelles. Ces approches sont mises en œuvre au sein d'une équipe-cycle ou d'une équipe-matière particulière (ex. : en français pour travailler les stratégies de lecture dans toutes les matières, dans une discipline du domaine de l'univers social pour réfléchir aux opérations intellectuelles associées au contenu du curriculum lié à cette discipline et en formation axée sur l'emploi pour développer des pratiques de différenciation pédagogique).

Par ailleurs, le **rôle** et la **tâche du personnel de l'école** subissent des transformations. Le rôle conseil des services éducatifs et complémentaires auprès du personnel enseignant est accru. L'intervention en classe est privilégiée plutôt que l'intervention individuelle à l'extérieur de la classe. Ces changements contribuent à construire une **expertise collective cumulative**. En effet, au lieu d'intervenir dans un contexte externe auprès d'un élève à la fois (intervention à refaire chaque année auprès de chaque élève), l'orthopédagogue accompagne le personnel enseignant pour intégrer, au sein de sa classe, des actions universelles très aidantes pour des élèves ayant des besoins particuliers, au bénéfice de tous les autres élèves également. L'année suivante, même lorsque l'élève à l'origine de cette pratique change de classe, l'expertise acquise par l'enseignante ou l'enseignant demeure et contribue aux apprentissages du nouveau groupe accueilli. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant spécialisé ne disparaît pas pour autant, car ce qui relève de la **rééducation** continue de nécessiter une intervention spécialisée (ce qui correspond au niveau 3 du modèle de réponse à l'intervention).

Rééducation

Processus qui vise l'acquisition de nouvelles habiletés pour aider une personne à compenser une déficience ou à résorber des difficultés.

(Legendre, 2005, p. 1163.)

Ce travail collaboratif permet un développement professionnel étroitement arrimé au contexte d'exercice qui répond aux besoins du personnel. Le rôle des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée (TES) (tout comme celui des aides-enseignantes et des aides-enseignants au Nouveau-Brunswick) est, lui aussi, redéfini. Il consiste alors à apporter un **soutien en classe**, plutôt qu'à l'extérieur de celle-ci, et **au groupe-classe**, plutôt qu'exclusivement à l'élève accompagné. Cette réflexion autour des rôles de chacun amène les milieux à encourager et à reconnaître l'engagement de tous les membres du personnel. Par exemple, par leurs gestes quotidiens, les concierges et les secrétaires de ces écoles participent à la création d'un environnement agréable. Ils influencent positivement le bien-être de tout le monde, ce qui n'est pas sans effet sur la réussite et sur la satisfaction au travail.

66. On trouve cependant beaucoup de similarités avec ce qui se passe au primaire dans les groupes du secondaire qui ont une enseignante ou un enseignant titulaire, comme les classes d'adaptation scolaire et les classes des parcours de formation axée sur l'emploi.

Dans toutes les écoles, **les équipes ont recentré leur réflexion et leurs interventions autour d'une analyse pédagogique plus précise**. Ensemble, elles s'engagent activement dans une démarche de recherche de solutions et dépassent la seule définition du problème. Il s'agit de comprendre pour chaque situation **ce qui fait obstacle à l'apprentissage**, de cerner les barrières qui existent au sein même de l'école afin d'agir sur celles-ci. Ainsi, malgré les contraintes que représentent certains encadrements de système, plusieurs écoles ont trouvé des solutions pour mieux s'adapter à la diversité de leurs élèves.

Il est important de souligner ici que les écoles qui font preuve d'une plus grande souplesse partagent une **vision large de la réussite**. Mener tous les élèves vers la réussite ne signifie pas qu'ils réussiront tous de la même façon, en empruntant le même chemin. Pour concrétiser cette réussite différenciée, **il faut envisager des parcours personnalisables qui maintiennent au niveau maximum les exigences établies pour chacun**.

Dans tous ces domaines, les mécanismes d'encadrement du système laissent une latitude limitée qui gagnerait à être examinée de plus près. Toutefois, d'ici à ce que les conditions changent, une certaine flexibilité est possible quand tous les acteurs sont à la recherche des meilleures solutions dans l'intérêt de tous et dans plusieurs domaines :

- la flexibilité au regard de la **tâche d'enseignement**, ce qui permet d'élaborer des tâches équitables et de tirer profit des expertises de chacun au bénéfice des élèves ;
- la flexibilité au regard de l'**horaire de l'élève**, les cours étant personnalisés pour des apprentissages qui s'approchent au maximum de la **zone proximale de développement** (voir l'encadré) de chacun (ex. : élève doué scolarisé sur plusieurs niveaux scolaires ; offre de plages-horaires supplémentaires aux élèves qui éprouvent des difficultés dans telle ou telle discipline) ;
- la flexibilité au regard des **modalités d'évaluation** (ex. : utilisation de supports différents pour témoigner des apprentissages, passation des examens à des moments ou dans des contextes différents qui tiennent compte des besoins et des capacités des élèves) ;
- la flexibilité au regard de l'**organisation scolaire**, ce qui facilite le travail de collaboration entre les différents membres du personnel.

Zone proximale de développement

Développé par Vygotsky (1978), ce concept fait référence à la distance entre les apprentissages que l'élève peut effectuer de façon autonome et ceux qu'il pourra effectuer à condition d'avoir de l'aide et d'être encadré.

Un enseignement qui tient compte de la zone proximale de développement consiste à proposer aux apprenants des tâches d'un niveau de difficulté suffisant et à l'intérieur duquel ils seront en mesure d'évoluer.

Pour tenir compte avec succès de la diversité des apprenants, il est nécessaire d'insuffler davantage de souplesse dans le système scolaire. Ces écoles, chacune à leur façon, s'y sont employées.



PARTIE 3

VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS

En portant son attention sur les modalités de mise en œuvre des visées inclusives au sein des écoles et de la classe, le Conseil a cherché à documenter la façon dont les milieux scolaires ont su dépasser les obstacles persistants en cette matière.

Les résultats de cette recherche exploratoire ont permis de dégager plusieurs pistes d'action rassemblées sous six orientations :

- Placer l'élève au centre d'une éducation inclusive pour tous : le connaître, le reconnaître et suivre son **cheminement** (voir l'encadré) ;
- Insuffler souplesse et créativité dans les **parcours scolaires** (voir l'encadré) ;
- Privilégier la recherche de solutions collectives pour répondre aux besoins individuels ;
- Faciliter une pratique réflexive collective centrée sur l'analyse pédagogique pour mener tous les élèves vers leur réussite ;
- Réaffirmer les visées inclusives et promouvoir la diversité ;
- Élargir le champ des possibles.

Cheminement scolaire

Fait référence au passage de l'élève dans le système scolaire, de la maternelle à la fin de sa formation (secondaire, collégiale ou universitaire). On adopte le point de vue de l'élève. Son cheminement est unique.

Parcours scolaire

Fait référence aux différentes modalités de formation offertes à l'élève. On adopte le point de vue du système et de l'organisation scolaires. Il existe différents parcours scolaires et l'élève peut en emprunter plusieurs au cours de son cheminement.

L'ordre de présentation de ces orientations ne correspond pas à leur importance. Toutes sont essentielles. De plus, les éléments qui entrent en jeu dans la prise en compte de la diversité des élèves sont étroitement liés les uns aux autres. Par conséquent, ils trouvent un écho dans les différentes orientations et travaillent en synergie.

Les orientations formulées dans cet avis concernent tous les acteurs du monde scolaire, quel que soit leur contexte d'exercice : écoles publiques et privées, écoles francophones et anglophones, écoles des Premières Nations et inuites. Elles interpellent également les acteurs de la société, car tout le monde peut contribuer au développement d'une éducation inclusive pour tous.

Le regard premier de cet avis étant posé sur la classe et l'école, la majorité des recommandations sont adressées aux acteurs de première ligne. Toutefois, pour leur permettre de mettre en œuvre les changements qui s'imposent en vue de mieux s'adapter à la diversité des élèves, une série de recommandations concernent également le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les acteurs de la communauté.

CHAPITRE 5

TROIS GRANDS PRINCIPES À CONSIDÉRER

Les orientations qui suivent s'appuient sur trois principes qui se sont imposés à l'issue des travaux et sur lesquels le Conseil juge important de se pencher.

5.1 PREMIER PRINCIPLE : ENVISAGER LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES DANS LEUR ENSEMBLE ET OFFRIR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS

Pour concrétiser une éducation inclusive, il est nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves dans leur ensemble et de considérer l'inclusion de tous. Par conséquent, il ne s'agit plus d'intégrer ou d'inclure des élèves qui ont des besoins particuliers au sein d'un groupe dit ordinaire. Il s'agit plutôt de concevoir une éducation inclusive pour tous qui réponde aux besoins de chacun, quels que soient ses besoins et ses capacités.

L'inclusion n'est pas réservée aux élèves ayant des handicaps ou des « besoins particuliers ». C'est une question d'attitude et d'approche qui incite chez tous les élèves un sentiment d'appartenance et une approche qui favorisent le développement de l'estime de soi de tous les élèves. **Il s'agit de tenir compte de la diversité sous toutes ses formes et de promouvoir l'égalité des possibilités pour tous les élèves [...]. Je n'insisterai jamais assez sur le fait que la véritable inclusion doit concerner tous les élèves, et non pas seulement une catégorie ou un groupe particulier.** ([nous soulignons] (McKay, 2007, p. 2.)

Aujourd'hui, la diversité des élèves dans leur ensemble doit être considérée, car tous sont différents et chacun a des besoins d'apprentissage particuliers. Les défis qui se posent en classe ne sont pas nécessairement subordonnés à un type de diversité. Dans certains cas, on trouve plus de différences à l'intérieur d'un groupe d'élèves particulier (ex. : élèves issus de l'immigration) qu'entre deux groupes. À l'inverse, les besoins d'apprentissage peuvent être identiques pour deux élèves ayant des caractéristiques différentes (ex. : maîtrise de la langue d'enseignement). Le défi à relever consiste donc à penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève.

Le Conseil tient à préciser que, si l'éducation inclusive concerne tous les élèves, certains d'entre eux — qui sont trop anxieux pour apprendre en grand groupe ou dans un environnement trop stimulant, ou qui représentent un danger pour eux-mêmes ou pour les autres (ex. : troubles graves du comportement, psychopathologie, déficience profonde) — continueront de bénéficier de structures particulières adaptées à leurs besoins.

5.2 DEUXIÈME PRINCIPE : MAINTENIR DES EXIGENCES ÉLEVÉES POUR CHAQUE ÉLÈVE ET PERSÉVÉRER DANS LA RECHERCHE DE SOLUTIONS JUSQU'À SA RÉUSSITE

Une école dont la mission inclut le développement du plein potentiel de chaque élève se doit d'offrir des cheminements scolaires suffisamment flexibles pour couvrir tous les possibles. Cela ne signifie pas que toutes et tous atteindront les exigences actuelles du diplôme d'études secondaires (DES), mais bien que les parcours offerts ne constituent pas des obstacles au développement du plein potentiel de chacun.

Concrètement, cela suppose que les exigences soient élevées à l'égard de chaque élève. Il importe donc d'offrir des parcours plus souples aux élèves qui ne réussissent pas à obtenir leur diplôme par le chemin proposé, alors qu'ils possèdent toutes les capacités requises pour y arriver, de ne pas renoncer à la maîtrise des apprentissages fondamentaux pour les élèves qui ne parviendront pas à remplir les exigences relatives au diplôme d'études secondaires mais également de proposer des défis stimulants aux élèves dont les résultats dépassent largement les objectifs des programmes d'études.

La justice scolaire passe aujourd'hui par une **égalité de possibilités**.

L'approche par les capacités insiste sur la nécessité de permettre à tous les individus de développer l'autonomie nécessaire pour mener la vie qu'ils ont choisi de mener. Pour ce faire, et comme en témoigne un bilan des politiques de lutte contre les inégalités (Deniger, 2012), il ne suffit pas d'accorder des ressources supplémentaires à ceux qui ont moins. Il faudrait aussi s'assurer de lever les obstacles qui empêchent les personnes visées de transformer en réalisations significatives pour elles les ressources mises à leur disposition. En ce sens, au lieu d'obéir à des logiques administratives dans le traitement des difficultés, cette approche nous invite à partir d'une analyse des besoins et aussi des objectifs des personnes concernées. Conséquemment, elle nous convie elle aussi à reconnaître véritablement (à encourager) des formes différentes de réussite éducative, qui devraient pouvoir se réaliser dans des contextes d'apprentissage variés. (CSE, 2016b, p. 26.)

Offrir la meilleure voie possible à chacun — en lien avec ses aspirations — favorise son plein épanouissement, l'expression maximale de ses capacités et son engagement dans une démarche d'éducation tout au long et au large de sa vie. Ultimement, cela lui permet d'apporter une contribution pleine et entière à la vie citoyenne.

5.3 TROISIÈME PRINCIPE : AGIR EN AMONT SUR LES OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE ET PRIVILÉGIER LES RÉPONSES COLLECTIVES QUI PERMETTENT DE RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

La diversité des élèves est une réalité qui est là pour rester. Il est même possible qu'elle continue de croître. Par conséquent, il apparaît sage d'intégrer ce paramètre dès la planification des interventions.

L'expérience des milieux qui se sont mis en mouvement montre qu'il est possible de faire autrement. Réorganiser les services en faisant tomber le maximum d'obstacles à l'apprentissage avant même que les élèves s'y butent, intervenir en amont, proposer des interventions universelles pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves, puis ajouter des actions ciblées pour les élèves qui en ont besoin sont quelques-unes des pistes prometteuses à explorer.

CHAPITRE 6

ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS

Pour l'élaboration de cet avis, le Conseil a choisi l'angle des pratiques en vigueur dans la classe et l'école (pratiques de gestion, pratiques d'enseignement et d'évaluation, pratiques de partenariat). Toutefois, il est conscient que ce thème interpelle également plusieurs éléments plus systémiques. C'est pourquoi ces derniers font l'objet d'une sixième orientation, ce qui offre une vue d'ensemble des actions à entreprendre pour concrétiser une éducation inclusive pour tous. Ces recommandations interpellent toutes les personnes qui gravitent autour de l'élève pour que « mes élèves » devienne « nos élèves ».

6.1 PLACER L'ÉLÈVE AU CENTRE D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS : LE CONNAÎTRE, LE RECONNAÎTRE ET SUIVRE SON CHEMINEMENT

S'adapter à la diversité des élèves suppose de bien connaître chacun d'eux. Connaître ses besoins, ses centres d'intérêt et ses capacités est essentiel pour effectuer une analyse pédagogique qui permette au personnel enseignant de faire des choix éclairés. Il est tout aussi essentiel de connaître ses projets de vie pour soutenir chez lui la motivation scolaire et le dépassement de soi. Il faut s'intéresser à l'enfant ou au jeune derrière l'élève.

Considérant :

- Qu'une approche catégorielle stigmatise et réduit l'identité de l'élève à la catégorie qui lui est assignée ;
- Que l'enfant ou le jeune a besoin d'être reconnu dans sa globalité, au-delà de ses difficultés et de son statut d'élève ;
- Que l'établissement d'une relation avec un adulte signifiant de l'école pour chaque élève a un impact positif sur sa persévérance et sa réussite ;
- Qu'un suivi individualisé tout le long du cheminement scolaire permet d'accompagner l'élève dans le parcours scolaire qui convient le mieux à ses besoins, à ses centres d'intérêt et à ses capacités ;
- Que la réussite de chaque élève est une responsabilité partagée par tous les membres de l'équipe-école ;
- Qu'un portrait juste des besoins et des capacités de l'élève s'établit grâce aux regards croisés de toutes les personnes qui interviennent auprès de lui ;
- Qu'il n'existe pas de modèle théorique ou de programme permettant une réponse unique à la diversité et aux besoins des enfants et de leurs familles ;
- Que les parents, les organismes communautaires et les différents partenaires de la communauté sont des ressources précieuses pour une meilleure adaptation à la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous et de développement du plein potentiel de chacun,

le Conseil recommande aux équipes-écoles :

- 1. de se doter de mécanismes qui permettent à leurs membres :**
 - a. de **bien connaître chaque élève**, de suivre ses résultats et de connaître ses besoins ainsi que ses capacités, mais également de s'intéresser à l'enfant et au jeune derrière l'élève ;
 - b. de planifier des activités qui renforcent les **liens entre les élèves et les adultes** pour servir la connaissance, la reconnaissance et la valorisation de chacun ;
 - c. de **jumeler chaque élève à un adulte de l'école** avec qui il pourra tisser un lien de confiance dans le but d'assurer un accompagnement individuel tout au long de son cheminement scolaire, en portant une attention particulière aux moments de transition ;
 - d. de faciliter la **circulation de l'information*** et la **coordination des actions** entre les différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève au sein de l'école ainsi qu'avec les parents et les acteurs externes, au moment des transitions ;
 - e. d'**informer, d'accueillir les parents** et de **mettre à contribution** la connaissance qu'ils ont de leur enfant ou de leur jeune ;
 - f. de **prendre connaissance des ressources disponibles dans le milieu** et de les solliciter pour contribuer conjointement à la réussite des élèves et au développement de leur plein potentiel.

* Le Conseil tient toutefois à émettre une mise en garde quant à la protection des renseignements personnels et à la nature des informations compilées. Il est primordial de garder le maximum de portes ouvertes et de résister à la tentation d'un étiquetage précoce qui réduirait prématurément l'univers des possibles. L'équipe-école doit être guidée par la recherche des solutions les plus adaptées à l'élève à un moment donné sans présumer des limites ultérieures.

Des précisions et des exemples issus des consultations

La connaissance des élèves dont témoignent les écoles visitées est alimentée par trois préoccupations : porter un regard global sur l'enfant ou le jeune, assurer un suivi attentionné et systématique, créer un milieu de vie bienveillant et stimulant pour tous. Pour servir ces fins, les écoles visitées se sont dotées de différents mécanismes plus ou moins formalisés, par exemple :

- créer un **tableau de bord où sont compilées les informations pertinentes** au regard des besoins et des capacités de chaque élève, ainsi que les stratégies d'intervention qui permettent de mieux s'adapter à ses besoins. Ces informations peuvent être consultées par les différents adultes qui interviennent auprès de l'enfant avec un accès modulé selon les responsabilités de chacun ;
- partager efficacement l'information sur le **plan d'intervention** entre toutes les personnes susceptibles de le mettre en œuvre pour optimiser son efficacité (ex. : au primaire, ne pas oublier les spécialistes et le personnel du service de garde). Cela peut se faire oralement à l'occasion de rencontres régulières ou par écrit à l'aide de fiches synthèses pour chaque plan d'intervention ou à l'échelle d'un groupe-classe. L'élaboration du plan d'intervention rassemble toutes les personnes impliquées auprès de l'élève concerné, qui partagent leur connaissance de ses besoins et de ses capacités ;
- favoriser la circulation de l'**information susceptible de faciliter le cheminement scolaire de l'élève** entre les différents milieux éducatifs qu'il fréquente (d'un même ordre d'enseignement et au moment des transitions entre l'école et la famille), de même qu'entre les établissements du réseau de la santé et des services sociaux et l'école lorsque cela est pertinent. Des outils existent déjà dans certains milieux et leur mise en commun pourrait en inspirer d'autres ;

Au sein même de l'école, la communication entre les différents adultes qui côtoient l'élève doit être soignée, par exemple en informant systématiquement le personnel temporaire (suppléantes et suppléants, employées et employés à statut précaire ou stagiaires) des pratiques particulières adoptées par l'équipe pour mieux s'adapter aux besoins des élèves (ex. : encadrement par privilèges) ou de la teneur des plans d'intervention ainsi que de la façon d'en assurer le suivi ;

- **jumeler un adulte de référence à chaque élève** pour l'accompagner tout au long de son cheminement scolaire. L'objectif de cette mesure est double : d'une part, que chaque élève ait au moins un adulte de l'école vers qui il pourra se tourner pour toute question ou demande de soutien et, d'autre part, qu'un adulte soit garant de la continuité de l'expérience scolaire de chaque élève.

Cet adulte de référence fait le lien avec tous ceux qui gravitent autour de l'élève : parents, enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels. Pour établir un lien significatif (continu et suffisamment étroit) avec l'élève, il doit avoir l'occasion de le rencontrer régulièrement tout au long de l'année scolaire — idéalement dans différents contextes — et de le suivre sur plus d'une année. C'est le cas dans plusieurs écoles et, selon les milieux visités, cela fait une différence. L'intensité et la forme de cet accompagnement peuvent varier selon les besoins de chaque élève.

Au primaire comme au secondaire, tous les adultes de l'école peuvent être mis à contribution (ex. : enseignantes et enseignants, concierges, éducatrices et éducateurs spécialisés, animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, directrices et directeurs). Certaines personnes peuvent accompagner plusieurs élèves, et d'autres, un seul. Les modalités peuvent être pensées pour la majorité des élèves (ex. : titulaire qui suit son groupe sur plus d'une année) et prévoir un accompagnement personnalisé pour certains d'entre eux. La formule importe peu ; l'essentiel est que chaque élève soit accompagné tout au long de sa scolarité ;

- **multiplier les occasions de côtoyer les élèves en dehors de classe.** Dans une école secondaire, la relation entre les élèves et les adultes est le fil conducteur. Chaque semaine, diverses activités sont proposées pour cultiver le lien établi entre le tuteur et le jeune (activités sportives ou culturelles, conférences, discussions, etc.). Parfois, celles-ci s'adressent à l'ensemble de l'école, parfois aux élèves d'un cycle. « Pour cultiver le lien, il faut être à l'écoute des jeunes, les prendre en considération » (participant à une étude de cas) ;
- **créer les conditions qui font de l'école un milieu de vie ouvert sur la communauté.** Dans une école, le talent des parents est mis à contribution de multiples façons (lecture en classe, jeux savants, présentation d'un métier, aménagement de la bibliothèque, ouverture et gestion d'un comptoir vestimentaire, etc.). Dans une autre, la direction d'école et une enseignante ont accepté qu'un père vienne en classe tous les jours, de 8 h à 10 h, le temps que son enfant, qui se désorganise dans les situations stressantes, se sente suffisamment en sécurité (famille de réfugiés). Dans cette école, avant d'entreprendre le processus d'élaboration d'un plan d'intervention, les parents sont systématiquement rencontrés. Ils sont invités à prendre la parole les premiers pour parler de leur enfant. Un guichet unique a été mis en place pour accueillir les parents d'immigration récente. Outre la transmission d'information sur le système scolaire québécois, l'évaluation langagière de l'élève par une orthopédagogue et l'accompagnement des parents dans toutes les formalités liées à la fréquentation scolaire, la personne qui accueille la famille fait le lien avec les autres ressources de la communauté : logement, emploi, francisation, santé, etc.

Plusieurs écoles mentionnent le rôle important que joue un organisme ou une personne qui fait le lien avec les ressources de la communauté. Cet intermédiaire aide les élèves et leurs familles à trouver les ressources qui répondent à leurs besoins, mais il peut aussi faciliter la contribution des acteurs externes à la mission de l'école. Voici quelques exemples :

- une trousse d'activités *Je le soutiens, il persévère*, élaborée par le CREPAS, est destinée aux organismes qui interviennent auprès des parents ;
- un organisme communautaire accueille les élèves expulsés de l'école et les aide à entamer une démarche réflexive ;
- un centre de santé et de services sociaux offre des outils et des stratégies à des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, outils qui peuvent être réinvestis dans le contexte scolaire.

6.2 INSUFFLER SOUPLESSE ET CRÉATIVITÉ DANS LES PARCOURS SCOLAIRES

À la lumière des expériences portées à son attention, le Conseil est convaincu que c'est au prix d'une plus grande souplesse dans les parcours et l'organisation scolaires que le système d'éducation sera en mesure de conduire chaque élève jusqu'au maximum de son potentiel et de concrétiser un rehaussement du niveau général de scolarisation de tous. Actuellement, la normalisation de la progression des apprentissages (annualisation du temps d'apprentissage, découpage par matière et promotion par année), la centration sur la réussite scolaire et la hiérarchisation des savoirs et des parcours sont des sources potentielles d'exclusion et de décrochage.

6.2.1 AUGMENTER LA SOUPLESSE DANS LES PARCOURS DE FORMATION ET DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE TOUT EN MAINTENANT DES EXIGENCES ÉLEVÉES

Le défi consiste, par conséquent, à maintenir des attentes élevées en fonction de la zone proximale de développement ([voir l'encadré de la page 90](#)) et de préserver l'intégralité de la mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier⁶⁷) pour chacun des élèves.

Considérant :

- Que faire un pas de plus au regard de l'accès à la réussite éducative exige un engagement et un effort collectifs de même qu'un niveau de financement à la hauteur des finalités proposées ;
- Qu'il importe de mettre en place une organisation scolaire, des modèles d'intervention et des parcours de formation plus flexibles et plus souples pour tenir compte de la diversité des élèves dans leur ensemble et permettre à chaque élève de développer son plein potentiel ;
- Que la diversité des élèves suppose une diversité des voies de réussite de même que le maintien d'exigences élevées pour chacun ;
- Que les trois missions de l'école québécoise constituent des leviers pour mener chaque élève vers sa réussite et développer son plein potentiel,

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

2. de **rehausser le financement de base** des écoles québécoises ;
3. d'accorder un **budget d'innovation pluriannuel** (de trois à cinq ans) aux écoles qui se mobilisent (pratique réflexive collective) dans une perspective d'éducation inclusive et que ce budget soit versé au moment opportun pour faciliter la planification des ressources.

Le Conseil recommande également aux commissions scolaires et aux membres des équipes-écoles :

4. d'utiliser la marge de manœuvre existante pour adapter les parcours scolaires aux besoins des élèves (sans coût additionnel pour les parents) en s'assurant qu'ils entraînent les effets « capacitants » attendus.

Des précisions et des exemples issus des consultations

Le rehaussement du financement de toutes les écoles s'inscrit dans la perspective d'une éducation de plus en plus inclusive pour tous les élèves.

Par ailleurs, un soutien additionnel consenti aux équipes qui se mobilisent pour faire autrement est essentiel pour leur permettre d'ajouter de la souplesse dans leur organisation scolaire et d'ajuster leurs pratiques en conséquence. Il vise une mobilisation collective dans le but d'assurer la pérennité des initiatives qui entraînent des changements structurants (à

67. « [...] [L'école] a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. [...] » (Québec, 2016, LIP, extrait de l'article 36, consulté le 14 février 2017).

l'échelle d'une équipe-école). Par conséquent, son utilisation devrait permettre avant tout de réduire les barrières à l'apprentissage en amont des difficultés, de soutenir le personnel enseignant (possibilité de recourir à des ressources externes, dont des chercheuses et des chercheurs, pour soutenir et accompagner la démarche de mobilisation), d'accompagner les élèves dans le contexte de la salle de classe, de favoriser les interventions universelles, d'offrir des interventions ciblées selon les besoins et de faciliter une pratique réflexive collective centrée sur l'analyse pédagogique. Elle devrait permettre également d'élargir le champ des possibles, d'être créatif et innovant. La reddition de compte devrait mettre l'accent sur l'évaluation des effets « capacitants⁶⁸ » engendrés par les changements de pratiques. Elle devrait être simple et raisonnable pour éviter d'y consacrer des ressources au détriment des services directs au personnel enseignant et aux élèves.

Enfin, connaître les sommes disponibles au moment opportun — c'est-à-dire au moment où se planifie l'année scolaire suivante — est une condition clé pour une meilleure adaptation à la diversité des élèves. Cela permet notamment de recruter le personnel dont l'école aura besoin pour mener à bien ses projets, de prévoir la logistique nécessaire (locaux, aménagement, matériel, horaire, etc.) et d'amorcer des collaborations. Le devancement de la date de diffusion des règles budgétaires pour l'année 2017-2018 va dans ce sens.

Maintenir des attentes élevées pour chacun en tenant compte de la totalité de son potentiel

Le maintien d'attentes élevées en tenant compte de la totalité du potentiel de chaque élève n'est pas encore garanti. Pour s'en convaincre, il suffit d'examiner le profil de certains élèves qui s'éloignent un tant soit peu de la norme. Plusieurs cas de figure nous interpellent.

Comment faire pour qu'un élève faible en mathématiques et en français ne soit pas obligé de renoncer à remplir les exigences de 5^e secondaire en arts, en éducation physique ou en langue seconde, par exemple, comme c'est le cas actuellement pour ceux qui ne satisfont pas aux exigences du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire en mathématiques et en français ?

Comment reconnaître les élèves qui ont un intérêt pour des activités manuelles, techniques ou technologiques ou des habiletés marquées dans ces domaines, qui s'engagent socialement ou font du bénévolat⁶⁹ ? En ce moment, il leur faut attendre d'être en 3^e secondaire ou d'avoir 15 ans pour avoir accès à la formation professionnelle ou à des cours à option leur permettant d'obtenir des crédits pour certains de ces talents, ce qui n'est pas toujours possible.

Comment améliorer l'adaptation de l'école aux besoins des élèves qui, tout en ayant les capacités cognitives nécessaires pour réussir, sont surreprésentés parmi les décrocheurs ? Comment miser sur les ressources de l'élève plutôt que de chercher à compenser ses manques ? Comment soutenir son aptitude à les convertir et à les utiliser ?

Les mesures prises jusqu'à présent pour réduire les inégalités, bien qu'ayant permis de grands pas en avant, ne parviennent pas à tenir toutes leurs promesses (catégories d'élèves surreprésentées parmi les décrocheurs), d'où la recherche d'approches qui aideront à mieux répondre aux besoins des élèves.

Les écoles visitées cherchent de plus en plus à envisager le cheminement de l'élève dans le temps en laissant le maximum de portes ouvertes. Elles sont conscientes que, pour certains élèves, la réussite peut prendre plus de temps, d'où l'importance de soigner encore plus les transitions et d'assurer une continuité des services. Elles concrétisent, sans nécessairement en être conscientes, l'approche par les capacités, soit en agissant sur les facteurs de conversion, c'est-à-dire les éléments qui permettront à un élève de transformer une ressource pédagogique en une capacité (ex. : donner une formation sur les outils d'aide technologique à un élève dyslexique en tenant compte de son niveau de maîtrise des outils informatiques et des besoins à combler : prédiction orthographique, correcteur, dictionnaire), soit en agissant sur l'étendue de la liberté de choix (ex. : multiplier les occasions de contact avec des professions inconnues dans l'environnement familial et social de l'élève pour élargir l'éventail de ses choix).

68. Effets « capacitants » chez les élèves et augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et du pouvoir d'agir du personnel.

69. Par exemple, le diplôme d'études secondaires de l'Ontario inclut 40 heures de services communautaires.

Faire preuve de souplesse pour répondre aux besoins des élèves

C'est en grande partie grâce à la souplesse observée dans l'organisation scolaire et les pratiques que les écoles mobilisées réussissent à mieux composer avec cette diversité de rythmes, de processus de maturation, de champs d'intérêt, de façons d'apprendre, de besoins et d'aptitudes. Convaincues que les chemins vers la réussite sont multiples, elles n'hésitent pas à ouvrir de nouvelles voies pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Exemples de pratiques qui insufflent de la souplesse dans les parcours scolaires :

Pour les élèves dont les résultats dépassent largement les objectifs des programmes d'études, cette aisance pouvant toutefois être très inégale d'une matière à une autre :

- Une banque d'activités d'enrichissement ou l'engagement dans un projet personnel peut permettre d'aller plus loin de façon autonome. Dans les cas où cela est insuffisant, on peut envisager l'accélération (ex. : le primaire en cinq ans, le 1^{er} cycle du secondaire en un an, un saut d'une année, faire deux années dans une au sein d'une classe multiprogramme). Si l'élève maîtrise certaines notions avant d'être suffisamment mature pour passer au secondaire⁷⁰, il est possible de recourir à des ressources extérieures pour lui donner des défis à la mesure de ses capacités (ex. : jumelage avec un étudiant universitaire, cours en ligne). On peut aussi permettre le **chevauchement de plusieurs années scolaires** en fonction de la maîtrise des objectifs dans les différentes matières (ex. : français de 2^e année et mathématiques de 4^e année, élève de 1^{re} secondaire inscrit en langue seconde en 3^e secondaire).

Pour les élèves qui peinent à répondre aux exigences du curriculum à l'intérieur du cheminement temporel standard ou qui éprouvent davantage de difficultés que les autres :

- Au secondaire, on peut personnaliser leur grille-horaire en ajoutant des unités à un cours (ex. : six unités dans le domaine de l'univers social plutôt que quatre). Il est aussi de plus en plus question de camps pédagogiques estivaux visant à maintenir ou à consolider des apprentissages⁷¹.
- Le recours aux sous-groupes de besoins tout au long de l'année, en fonction de la progression des apprentissages de chacun, s'avère une avenue prometteuse. Elle permet d'intervenir rapidement et de façon ciblée en consolidant les apprentissages au fur et à mesure. Répandue au primaire, elle gagnerait à être davantage exploitée au secondaire pour servir la progression des apprentissages et éviter l'accumulation des retards qui mènent à l'échec.

Pour les élèves qui progressent moyennement ou honorablement dans la plupart des matières, mais **qui échouent en français et en mathématiques, les parcours de qualification offerts doivent maintenir des exigences élevées :**

- Ces élèves doivent pouvoir pousser au maximum leurs apprentissages dans chacune des matières malgré le décalage qui peut s'installer avec leurs pairs dans d'autres disciplines (ex. : suivre leur cohorte dans les matières qu'ils maîtrisent et bénéficier de groupes d'appui en français et en mathématiques). De façon générale, le cheminement scolaire offert devrait permettre aux élèves qui ont des difficultés importantes dans une matière et excellent dans d'autres de concilier ces progressions inégales pour éviter que leurs difficultés n'éclipsent leurs talents (ex. : horaire personnalisé, différenciation pédagogique au sein de la classe ordinaire, possibilité de suivre un cours du niveau supérieur même lorsqu'il redouble et, l'année suivante, de remplacer celui-ci par un cours à option⁷²).

70. Toutefois, des ajustements devraient être envisagés pour que les situations d'apprentissage et d'évaluation soient adaptées au niveau de maturité de l'élève (ex. : le thème d'un examen de 5^e secondaire est choisi en fonction des champs d'intérêt d'un jeune d'environ 16 ans).

71. Par exemple, l'école du Premier-Envol : <http://dpe.csvdc.qc.ca/2015/04/08/camp-dete-pedagogique/>.

72. Le Régime pédagogique limite actuellement les possibilités d'aménagement (ex. : alléger l'horaire d'un élève), car l'élève doit être inscrit à temps plein et toutes les matières doivent figurer à son horaire.

Pour les élèves qui « résistent⁷³ » à la forme scolaire actuelle :

- Certains élèves sont dans l'impossibilité de réussir leurs apprentissages dans la forme scolaire généralement proposée : durée des périodes d'enseignement, immobilité, silence, enseignement magistral ou fonctionnement en groupe, bruit, etc. Tous les élèves décrocheurs ne quittent pas l'école d'eux-mêmes ; plusieurs se font montrer la porte parce que leur comportement n'est pas adapté aux modalités de scolarisation offertes. Pour ces élèves, il faut souvent travailler les facteurs de protection et cultiver la relation avec un adulte bienveillant, car leur lien avec l'école est fréquemment fragilisé. La réponse adaptée peut parfois être une école alternative, la formation à distance⁷⁴, la contribution d'un organisme communautaire⁷⁵, une scolarisation à temps partiel ou un horaire personnalisé. Des modalités de scolarisation à la carte peuvent faire toute une différence en maintenant l'élève engagé dans ses apprentissages et scolarisé.

Le fait de conserver le lien scolaire avec ces élèves et d'assurer un suivi lorsqu'ils ont quitté l'établissement scolaire faciliterait leur retour sur les bancs de l'école quelle que soit la formule choisie (formation professionnelle, formation des adultes, formation à distance, cours d'appoint). Une des écoles secondaires visitées appelle systématiquement les élèves qui décrochent et leur offre un accompagnement personnalisé. Cet accompagnement pourrait être assuré par l'adulte avec lequel cet élève a été jumelé.

Pour les élèves qui ne sont pas disponibles pour les apprentissages :

- Tous les élèves ne sont pas nécessairement disponibles pour les apprentissages lorsqu'ils franchissent les murs de l'école. Plusieurs situations peuvent en effet empêcher des élèves de s'engager avec succès dans leurs apprentissages, par exemple des besoins de base qui ne sont pas comblés, des événements extérieurs qui bouleversent leur vie (ex. : séparation, deuil, déménagement, migration) ou des problèmes de santé physique ou mentale. Dans tous les cas, l'école doit s'adapter à ces besoins, alors qu'elle ne dispose pas toujours des ressources nécessaires pour le faire. Les écoles visitées soulignent, par exemple, la rareté des services dans le domaine de la santé mentale, alors que les besoins sont grandissants (gestion du stress et de l'anxiété, dépression), ainsi que la persistance des situations de pauvreté, qui rendent plus difficile la réponse aux besoins physiologiques de base et au besoin de sécurité.

73. Voir la [section 2.3.2](#), *Les écueils à dépasser*, pour la définition des élèves qui « résistent ».

74. La Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) développe des contenus de cours pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle depuis 1996 (auparavant, ce mandat était exercé par le ministère de l'Éducation) : <http://www.sofad.qc.ca/fr/>.

Cependant, plusieurs possibilités commencent à émerger à l'intention des élèves du secondaire au secteur des jeunes. Depuis 2001, la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin offre des cours en ligne aux élèves du secondaire. Il s'agit de cours de formation ou de rattrapage dans les matières suivantes : anglais, français, mathématiques, science et disciplines de l'univers social. Cette expertise est mise au service de l'ensemble des commissions scolaires québécoises par l'entremise d'un centre d'apprentissage en ligne : <http://coursenligne.csbe.qc.ca/>.

Plus récemment, en collaboration avec les commissions scolaires, une entreprise québécoise (Challenge U) a lancé une plateforme électronique qui permet aux élèves de plus de 16 ans d'obtenir les unités qui leur manquent pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les apprentissages de 4^e et de 5^e secondaire sont effectués sur un appareil électronique. « Pour motiver les élèves, les cours sont présentés comme un jeu vidéo où l'on doit compléter des missions et réussir les exercices pour accéder aux prochains niveaux. » L'engouement incroyable manifesté pour cette plateforme d'apprentissage depuis son lancement montre l'intérêt des décrocheurs pour l'éducation et la recherche de solutions de rechange à l'enseignement formel existant. Sources : <http://ecolebranchee.com/2016/03/07/challengeu-souhaite-devenir-le-netflix-de-leducation/> et <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1015723/finir-secondaire-cellulaire-application-ecoles-montreal>.

75. Plusieurs organismes communautaires ont une mission principale qui touche l'éducation, la réussite et la persévérance scolaires. C'est le cas, par exemple, des organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire : <http://www.rocld.org/>.

- Des initiatives locales sont envisagées pour répondre à ces besoins.
 - Par exemple, une école a embauché une ergothérapeute pour mener des interventions universelles dans les classes du préscolaire et du 1^{er} cycle et offrir quelques interventions additionnelles à des sous-groupes d'élèves qui ont des besoins plus grands. Cependant, pour ceux et celles qui auraient besoin d'une intervention thérapeutique, le lien avec les ressources du réseau de la santé s'avère déterminant pour assurer la progression des apprentissages. Dans une autre école, une démarche identique est appliquée au développement des habiletés sociales.
 - Dans une école secondaire, on souhaite offrir une solution de rechange à la classe ordinaire aux élèves qui traversent des moments difficiles, le temps qu'ils reprennent pied.

Ils vivent des séparations ou des deuils, mais eux, ils doivent quand même venir à l'école. Pire que ça, on exige : « Sois gentil. Ne sois pas ci. Fais tes devoirs. Lève ta main. » (Psychoéducatrice d'une école secondaire.)
 - Dans une autre, un local conçu pour les élèves aux prises avec un trouble du spectre de l'autisme permet de répondre à leur besoin de sécurité en dehors des heures de classe. Ce local est ouvert à tous ceux et celles qui en ont besoin, qu'ils présentent ou non ce trouble.
 - Dans plusieurs écoles primaires, on initie les élèves à la méditation ou au yoga pour les amener à développer, entre autres choses, leur capacité d'attention, réduire le stress, les aider à mieux gérer leurs émotions, améliorer leur conscience de soi et la communication interpersonnelle. Dans d'autres, on trouve des solutions pour répondre aux besoins d'activités des élèves : commencer la journée avec une période d'éducation physique pour tous ou installer des vélos-pupitres dans les classes.

Pour les élèves qui présentent un danger pour eux-mêmes et pour autrui ou qui se trouvent dans une situation de handicap dans le cadre des conditions habituelles de scolarisation :

- Certains élèves trop anxieux pour apprendre en grand groupe ou dans un environnement trop stimulant ou ceux qui représentent un danger pour eux-mêmes ou pour les autres continueront de bénéficier de structures particulières adaptées à leurs besoins (ex. : troubles graves du comportement, psychopathologie, déficience profonde). L'hétérogénéité des apprenants étant présente au sein de tout groupe, l'éducation inclusive s'applique à l'ensemble du système scolaire, tout comme la nécessité d'offrir davantage de souplesse dans les parcours scolaires. Par ailleurs, les besoins et les capacités n'étant pas figés, il est important d'envisager des profils de sortie et un accompagnement approprié pour les élèves qui sont en mesure de réintégrer une classe ordinaire, de façon partielle ou à temps plein, momentanée ou définitive.

Le Conseil constate que certaines équipes-écoles trouvent des aménagements de parcours qui servent la diversité des apprenants dans leur ensemble et expérimentent de nouvelles avenues. Toutefois, elles continuent à se heurter à certaines limites générées par les encadrements de système (ex. : composition de l'horaire maître, attribution des tâches, modalités de financement). Il serait donc pertinent d'examiner celles-ci plus attentivement dans le but de réduire les obstacles qu'elles peuvent créer (voir la [dernière section](#) du présent avis, *Élargir le champ des possibles*).

Scolariser tous les élèves exige de l'école un regard bienveillant sur chacun et une ouverture à des mesures inédites. Les milieux mobilisés créent des précédents au fur et à mesure qu'ils s'adaptent à la diversité des élèves et les font cheminer vers la réussite. Il est impossible de trouver une réponse adaptée aux besoins de chacun si l'on se cantonne à un éventail restreint de possibilités et encore moins à une solution unique.

6.2.2 AGIR AU MOMENT OPPORTUN ET PERSÉVÉRER JUSQU'À LA RÉUSSITE

La rareté des ressources a souvent pour effet de retarder le moment où une aide individualisée est apportée. Placés devant les mêmes dilemmes, les milieux visités ont adopté des pratiques qui optimisent l'identification des difficultés et l'intervention. Ils ont cherché à répondre à la question suivante : « Comment renforcer les apprentissages de base des élèves qui éprouvent des difficultés, et ce, le plus rapidement possible et de façon soutenue si besoin est ? »

Considérant :

- Qu'il n'est pas obligatoire, selon les encadrements de système, d'être l'objet d'un diagnostic pour obtenir des services d'aide ;
- Que les encadrements du système scolaire québécois mentionnent explicitement qu'un soutien doit être apporté dès que des difficultés sont décelées ;
- Que, dans un contexte de rareté des ressources, l'organisation des services est centrée sur l'atteinte du seuil de réussite plutôt que sur le développement du plein potentiel de chaque élève ;
- Que la quête du diagnostic pour l'obtention de services crée un délai déraisonnable avant que l'élève en difficulté puisse recevoir le service dont il a besoin ;
- Que l'approche médicale des difficultés scolaires, à travers les catégories de difficultés définies en grande partie par les professionnels de la santé, a pour conséquence d'externaliser les difficultés scolaires ;
- Que les interventions multiples, lorsqu'elles sont successives et ont lieu à l'extérieur de la classe, ont pour conséquence de stigmatiser l'élève, de morceler son temps scolaire et de réduire d'autant son temps de présence en classe ;
- Que la qualité et la gratuité des services éducatifs sont inscrites dans la Loi sur l'instruction publique ;
- Qu'une intervention effectuée dès les premiers signes de difficultés influe sur la persévérance et la réussite des élèves ;
- Qu'actuellement, les élèves qui ne peuvent obtenir leur diplôme d'études secondaires parce qu'ils échouent à l'une des matières à sanction ne reçoivent aucune reconnaissance sociale pour les matières réussies ;
- Que la volonté d'accompagner chaque élève vers le développement de son plein potentiel et sa réussite se conjugue difficilement avec une vision uniforme de la réussite,

le Conseil recommande aux équipes-écoles :

5. ainsi qu'il est prévu par les encadrements de système, d'**offrir de l'aide dès que la difficulté se manifeste**, sans attendre l'échec, et de **poursuivre la recherche de solutions** pour conduire chaque élève jusqu'à sa réussite ;
6. d'aménager le temps autrement pour **consacrer un moment particulier aux ajustements nécessaires** (mise à niveau, sous-groupes de besoins, etc.) au sein de la grille-horaire de tous les élèves et apporter une réponse collective à la diversité des besoins des élèves.

Le Conseil recommande également au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

7. de **reconnaître de manière officielle la formation générale** acquise par des élèves n'ayant pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

S'adapter à la diversité des apprenants, c'est offrir des possibilités de dépassement à chacun et, surtout, ne pas renoncer quand les obstacles surviennent. Tous les élèves peuvent apprendre, mais encore faut-il que l'école s'adapte à la diversité de leurs besoins pour les faire progresser jusqu'au maximum de leur potentiel. Comme nous l'avons vu précédemment, la souplesse et la créativité permettent de trouver des solutions inédites là où aucune avenue ne semblait exister.

Dans ce contexte, se concerter rapidement pour évaluer les besoins et les capacités des élèves et mettre en place les mesures d'aide requises s'avère une stratégie gagnante mise en œuvre par l'ensemble des équipes-écoles consultées.

Le recours au modèle de réponse à l'intervention fait partie des réponses apportées par les milieux visités pour agir au moment opportun et persévérer jusqu'à la réussite. Cela se traduit par l'adoption *a priori* de pratiques d'enseignement universelles, un suivi serré de la progression des apprentissages et une offre systématique d'interventions plus soutenues auprès des élèves qui éprouvent des difficultés.

Dans les écoles primaires visitées, agir au moment opportun et persévérer jusqu'à la réussite se traduit par différentes pratiques qui permettent d'adapter le soutien aux besoins des élèves. L'usage des sous-groupes de besoins à partir d'une évaluation systématique des acquis et des difficultés est fréquent. Pour cela, les enseignantes et les enseignants d'un même niveau et l'orthopédagogue harmonisent leurs horaires pour répartir les sous-groupes entre eux. Il arrive même que la direction prenne en charge l'un de ces groupes. On parle également de décroïsonnement, d'ateliers qui permettent de consolider des apprentissages (revoir une notion, l'appliquer dans différents contextes, l'expliquer à ses pairs) et de travail en équipe.

Dans les écoles secondaires, les interventions ciblées pour des sous-groupes d'élèves qui ne viennent pas des mêmes groupes-classes posent davantage de défis organisationnels. Bien que plus rares, ces pratiques commencent à s'implanter au secondaire, notamment en français.

Plusieurs écoles secondaires ont mis sur pied des cours additionnels offerts en dehors de la grille-horaire moyennant un coût facturé aux parents. Cette formule obtient un certain succès, car elle permet à de nombreux élèves de diminuer le taux d'échec dans les cours obligatoires de 4^e et de 5^e secondaire. Cependant, le Conseil considère que le fait que ces mesures ne soient pas offertes dans le cadre des services éducatifs ordinaires contrevient à la gratuité de l'éducation et à l'égalité des chances.

Par ailleurs, des écoles secondaires ont mis en place des formules à la fois universelles, car il s'agit d'une période offerte à tous les élèves de l'école, et différenciées, parce que la nature des activités diffère suivant les besoins et les capacités des élèves. Cette période est fréquente (chaque jour ou plusieurs fois par cycle), récurrente tout au long de l'année et modulable en fonction de l'évolution des besoins.

- Dans l'une d'entre elles, en mathématiques et en français au 1^{er} cycle du secondaire, deux périodes de soutien à l'enseignante ou à l'enseignant et aux élèves sont prévues par cycle de neuf jours. Pendant celles-ci, l'enseignant-ressource est jumelé avec l'enseignante ou l'enseignant. Ces périodes servent à offrir conjointement différentes activités d'appui à la réussite au groupe-classe : enseignement moins traditionnel, sous-groupes de besoins, cliniques.
- Dans une autre école, l'horaire a été modifié pour dégager, chaque jour, une période de 50 minutes juste avant l'heure du dîner qui est consacrée à des activités de mise à jour. Durant cette période, la formation des groupes se fait par décroïsonnement à l'intérieur de chaque cycle. Trois types d'activités sont alors offerts : des activités de récupération en petit groupe qui permettent de revoir ou de consolider certaines notions, une aide aux devoirs et aux leçons sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant ainsi que des activités culturelles, sportives ou de formation

citoyenne. La proportion de chacun de ces volets varie dans l'horaire de chaque élève en fonction de ses besoins, de son rendement scolaire et de ses champs d'intérêt. Pour assurer la cohésion et la cohérence de leurs interventions, les membres du personnel enseignant discutent sur une base régulière et planifient les périodes de mise à jour en fonction des besoins prioritaires. (Nadeau-Gendron Marysa, Turcotte Sandrine et Chalifour Marie-Andrée, 2014.)

Cet espace-temps facilite les activités qui nécessitent un décloisonnement, telles que les sous-groupes de besoins, les projets interdisciplinaires ou les activités multiâges, et permet également des activités individuelles ou collaboratives au sein d'un groupe. Les élèves qui ont besoin d'un soutien professionnel en dehors de la classe peuvent être rencontrés pendant cette période, ce qui leur évite de manquer une période d'enseignement collectif. Il a également l'avantage de tenir compte de la préoccupation formulée par des équipes-écoles de ne pas ajouter de périodes à l'horaire des élèves qui éprouvent des difficultés. Les activités de récupération ou de mise à niveau en plus de l'horaire régulier, bien que pertinentes, surchargent l'emploi du temps de l'élève et semblent avoir une efficacité limitée. Ces élèves, parfois plus que les autres, ont besoin de se divertir, de prendre l'air et de se reposer pour être disponibles pour les apprentissages. Cela incite plusieurs équipes à inclure ces périodes dans le temps scolaire régulier.

6.3 PRIVILÉGIER LA RECHERCHE DE SOLUTIONS COLLECTIVES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Devant la difficulté à répondre isolément aux besoins individuels, plusieurs écoles québécoises expérimentent des solutions collectives qui ont l'avantage de réduire les besoins d'individualisation. Elles reconnaissent que ces changements nécessitent un investissement important dans l'étape de planification. Cependant, une fois en classe, la prise en compte de la diversité s'en trouve simplifiée et les bénéfices observés chez les élèves ont une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant.

6.3.1 ENCOURAGER LA RECHERCHE DE SOLUTIONS COLLECTIVES QUI RÉPONDENT AUX BESOINS INDIVIDUELS ET RÉDUISENT LE RECOURS À DES INTERVENTIONS INDIVIDUELLES

Auteurs et acteurs considèrent qu'une éducation inclusive crée des environnements d'apprentissage qui peuvent s'adapter à une diversité d'apprenants. Pour cela, elle fait appel à des pratiques d'enseignement et d'intervention universelles, c'est-à-dire qui s'adressent avant tout à l'ensemble des élèves d'une classe ou de l'école. En répondant aux besoins d'un maximum d'élèves, les pratiques universelles efficaces⁷⁶ ont pour effet de réduire le nombre de ceux qui ont besoin de services d'adaptation scolaire. Les efforts peuvent ainsi être concentrés sur les élèves qui ont besoin de rééducation. Les pratiques universelles permettent aussi de répondre aux besoins des élèves à risque, qui auparavant étaient souvent sacrifiés faute de ressources suffisantes.

Considérant :

- Que le modèle d'intervention basé sur une individualisation des mesures d'aide ne parvient plus à répondre à l'ensemble des besoins, en plus de générer des contraintes jugées excessives par le personnel ;
- Que plusieurs solutions collectives permettent de répondre à des besoins individuels ;
- Que l'élimination des barrières à l'apprentissage à la source réduit d'autant le besoin d'individualisation des interventions, qui occasionne une surcharge de travail pour le personnel enseignant et un engorgement des services éducatifs complémentaires,

76. Par *pratiques universelles efficaces*, on entend ici des pratiques qui permettent d'atteindre les résultats visés (ex. : diminution de la fréquence des comportements inadéquats, augmentation des résultats scolaires).

le Conseil recommande aux équipes-écoles :

8. de privilégier les pratiques pédagogiques et organisationnelles qui visent à supprimer *a priori* les barrières à l'apprentissage et à soutenir l'apprentissage de tous les élèves.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

La recherche exploratoire menée par le Conseil montre que les milieux qui se sont mobilisés pour mieux s'adapter à la diversité des apprenants se tournent vers des pratiques plus universelles. C'est vrai pour la scolarité obligatoire (primaire et secondaire) dans plusieurs systèmes scolaires européens et dans d'autres provinces canadiennes. C'est également vrai à l'enseignement supérieur au Québec, alors que les cégeps et les universités ont dû faire face à une augmentation importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants nécessitant des accommodements⁷⁷.

Tant à l'enseignement obligatoire qu'à l'enseignement supérieur, la pression exercée par l'augmentation des besoins d'adaptation a amené les milieux à redéfinir leurs modèles d'intervention.

C'est à la lumière de ces divers enjeux [modèle social du handicap, évolution démographique, cadre légal, défis structurels] liés à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap qu'émerge au Québec une préoccupation croissante pour la modification en amont de l'enseignement et des stratégies pédagogiques afin d'alléger la surcharge pesant parfois sur les enseignants qui multiplient les mesures d'adaptation spécifiques à des élèves en situation de handicap. (Tremblay, 2013, p. 7.)

Dans ces différents milieux scolaires, plusieurs facteurs sont à l'origine de cette redéfinition de l'organisation des services. Avec l'explosion des besoins particuliers, les ressources disponibles (humaines et financières) au sein des systèmes éducatifs ne permettent plus de répondre à la demande. L'aide personnalisée est à reconduire chaque année (ou session), pour chaque élève ciblé, dans chaque classe. Ce réinvestissement perpétuel croît au même rythme que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. La transition d'un modèle médical (centré sur l'individu et le déficit) vers un modèle psychosocial (modèle social du handicap qui cible l'environnement, le handicap étant une dimension sociale qui représente la manifestation du décalage entre les caractéristiques personnelles et les attentes de l'environnement) nous invite à nous pencher sur le contexte plaçant l'élève en situation de handicap vis-à-vis de ses apprentissages.

Les milieux visités sont convaincus qu'une intervention précoce permet d'agir en amont, idéalement avant que les difficultés se manifestent. De la même façon, en supprimant *a priori* les barrières à l'apprentissage, on élimine des situations de handicap, sources d'échec potentiel. Par exemple, pour certains élèves qui présentent des difficultés marquées et persistantes, l'utilisation d'outils d'aide technologique, combinée à l'enseignement de stratégies d'apprentissage efficaces, peut être suffisante pour éliminer la situation de handicap et supprimer les barrières à l'apprentissage.

Enfin, quand les difficultés subsistent, des actions ciblées sont menées pour y remédier. Ainsi, les pratiques universelles ne font pas disparaître complètement les besoins en matière d'éducation spécialisée, mais ceux-ci sont nettement moins nombreux, car ils sont mieux cernés.

Les écoles mobilisées recourent à des pratiques déjà présentes dans de nombreux milieux. Ce qui les distingue, c'est le regard critique qu'elles posent sur ces pratiques en évaluant le potentiel qu'elles recèlent pour ce qui est de tenir compte de la diversité des élèves dans une perspective d'éducation inclusive. Dans tous les cas, les équipes-écoles cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement et des services pour assurer la réussite de tous les élèves. La différenciation pédagogique, la conception universelle des apprentissages et la

réponse à l'intervention⁷⁸ sont quelques-unes des approches actuellement explorées au sein des écoles pour concrétiser les visées d'une éducation inclusive.

Composer avec l'hétérogénéité des apprenants, c'est sortir d'une individualisation systématique des interventions, car **un enseignant ne peut préparer une planification pour chacun de ses élèves pour chaque situation d'apprentissage proposée**. Par contre, une bonne connaissance des besoins de chacun et de ceux du groupe-classe lui permet d'offrir plusieurs possibilités qui vont couvrir les besoins de tous les élèves.

Par exemple, les solutions collectives qui permettent, selon les milieux visités, de réduire les besoins d'adaptations individuelles et de rendre les actions plus pérennes peuvent être les suivantes :

- Durant la période d'apprentissage, inclure systématiquement un tiers du temps supplémentaire dans la période réservée à un examen (ex. : examen de 1 h 30 dans une période de 2 h)⁷⁹. Ainsi, tous les élèves qui en ont besoin peuvent s'en prévaloir sans nécessiter d'aménagements particuliers (réservation de locaux, liste des élèves concernés, surveillance additionnelle). Ceux qui terminent avant la fin de la période sont invités à effectuer un travail personnel. Cette mesure est juste et équitable, car la vitesse d'exécution est rarement en jeu dans l'évaluation des apprentissages.

Cependant, l'ajout de temps constitue rarement une adaptation efficace à elle seule. D'une part, pour plusieurs élèves, de fréquentes pauses surveillées sont nécessaires s'ils veulent maintenir leur attention pour toute la durée de l'examen. D'autre part, pour permettre à l'élève d'agir sur sa lenteur d'exécution, il faut l'aider à développer des stratégies efficaces (organisation du travail, relecture, préparation de l'examen, production d'un aide-mémoire, etc.). À cet effet, une des écoles secondaires visitées a invité les élèves à réfléchir et à échanger sur leur utilisation de ce temps supplémentaire. Par la suite, des ateliers sur mesure leur ont été offerts pour leur permettre de développer de nouvelles stratégies.

- Aménager les classes pour permettre le travail simultané : travail d'équipe, travail individuel, ateliers autonomes, zones ou matériel d'isolement (isoloir, casque d'écoute).
- En français, pour une même tâche, offrir un choix de livres qui correspond à des niveaux de lecture et à des goûts différents pour rejoindre tous les élèves.
- Rendre les élèves autonomes dans l'usage des fonctions d'aide technologique (ex. : rétroaction vocale par synthèse vocale, prédiction orthographique, dictionnaire, idéation [carte mentale], révision et correction de textes). La formation portant sur certains de ces logiciels (par exemple, les dictionnaires) et l'utilisation de ceux-ci gagneraient à être étendues à l'ensemble des élèves.
- Offrir à tous des ateliers de gestion du stress, de développement des habiletés sociales et de gestion des conflits.
- Constituer une banque de capsules vidéo qui présentent des notions particulières. Ces capsules peuvent être utilisées à tout moment par les élèves (découvrir la notion, réentendre, réviser). Elles peuvent être enrichies chaque année, remplacées et améliorées.

Si cette recherche de solutions collectives et d'interventions en amont exige au départ davantage de planification de la part du personnel enseignant, les personnes rencontrées confirment qu'à moyen et à long terme, cela allège leur tâche en réduisant les besoins d'individualisation. De plus, comme nous le verrons plus loin, la planification collective permet le partage des outils et des stratégies en plus de contribuer au développement de l'expertise collective.

78. Voir leur description au chapitre 2.

79. Lors de la passation des épreuves ministérielles, le tiers du temps supplémentaire est accordé uniquement aux élèves pour lesquels cette adaptation a été inscrite dans un plan d'intervention.

6.3.2 UTILISER LE POTENTIEL DES TECHNOLOGIES POUR FACILITER L'ADAPTATION DE L'ÉCOLE À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Pour réduire les obstacles au regard de l'accès aux apprentissages, les outils d'aide technologique constituent un outil de choix depuis plusieurs années. Malheureusement, le matériel pédagogique n'est pas toujours offert en version numérique et, plus rarement encore, en format numérique interrogeable, c'est-à-dire un format qui permet d'utiliser la fonction de recherche de texte pour la synthèse vocale, de changer la police ou la taille du caractère, de fractionner les paragraphes, etc.

Considérant :

- Que l'utilisation des technologies constitue une valeur ajoutée quand il s'agit de s'adapter à la diversité des élèves ;
- Que la gestion des outils d'aide technologique et de la numérisation du matériel pédagogique entraîne une contrainte parfois excessive quand elle est gérée cas par cas ;
- Que plusieurs outils d'aide technologique d'usage courant (ex. : dictionnaire électronique, correcteur orthographique) peuvent contribuer à la réussite de tous les élèves et non seulement à celle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage,

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

9. de s'assurer d'inscrire les futurs encadrements éducatifs du numérique dans une perspective d'éducation inclusive pour tous et, par conséquent, de viser ultimement une accessibilité universelle ;
10. d'agir dès à présent sur l'accessibilité numérique — en format interrogeable — du matériel pédagogique, notamment en :
 - ajoutant une clause portant sur l'accessibilité numérique à la liste des critères d'approbation du matériel didactique dans une perspective d'accessibilité universelle ;
 - offrant une plateforme de gestion qui permette les prêts numériques simultanés pour faciliter l'usage de la littérature jeunesse ;
 - en développant un modèle d'affaires avec les éditeurs de matériel didactique pour obtenir un droit d'accès numérique pour l'ensemble des écoles du réseau.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

En premier lieu, le Conseil tient à mentionner qu'une réflexion plus large sur l'usage du numérique en milieu scolaire est à entreprendre⁸⁰. En effet, les travaux effectués dans le cadre de l'élaboration du présent avis ont mis au jour plusieurs enjeux qui dépassent sa simple utilisation du numérique pour mieux s'adapter à la diversité des élèves.

En ce qui a trait à la contribution du numérique à la concrétisation des visées d'une éducation inclusive, il s'agit d'inscrire l'accès au matériel pédagogique en format numérique à l'ensemble des élèves dans le contexte du XXI^e siècle. Actuellement, le milieu scolaire ne dispose pas des conditions optimales pour tirer tous les bénéfices de cette technologie. Les acteurs rencontrés témoignent de limites importantes tant sur le plan des infrastructures (nombre insuffisant de prises de courant en classe, retard dans la mise à jour des logiciels, disponibilité d'un tableau interactif, appareils portables) ou de la formation du personnel et des élèves que sur celui du soutien technique et technopédagogique.

Par exemple, la numérisation du matériel pédagogique monopolise de nombreuses ressources professionnelles (orthopédagogue, psychologue, psychoéducatrice ou psychoéducateur, éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé), au détriment des tâches que celles-ci pourraient exercer auprès de l'élève ou du personnel enseignant. De plus, les ententes actuelles

80. Un plan d'action concernant *le numérique en éducation* a été annoncé dans le cadre de la mise en œuvre des orientations de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017b).

auprès de plusieurs éditeurs qui autorisent la numérisation à la pièce (un livre à la fois) et cas par cas (pour un élève donné) entraînent d'importantes contraintes (obtenir l'autorisation, trancher le livre, numériser page par page, faire l'enregistrement sur une clé USB nominative) qui sont à reconduire constamment pour chaque nouveau livre et chaque nouvel élève.

Enfin, des questions soulevées pourraient être réinvesties dans les réflexions à venir sur le numérique en éducation. Par exemple, est-ce que certains outils d'aide technologiques pourraient servir l'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leurs besoins et leurs capacités (ex. : dictionnaire, correction et révision) ? Si oui, à quelles conditions ? Comment dépasser les défis logistiques que pose l'utilisation des nouvelles technologies (obsolescence, bris, entretien du réseau, sécurité, disponibilité, coût des logiciels) ? Dans quelles conditions les outils d'aide technologiques sont-ils essentiels, utiles ou intéressants en contexte scolaire ? Est-ce uniquement pour combler l'écart entre l'échec et la réussite ou pour permettre à chaque élève de développer son plein potentiel ? Comment adapter la sanction des études à l'usage du numérique tout en conservant les exigences actuelles ?

6.4 FACILITER UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE COLLECTIVE CENTRÉE SUR L'ANALYSE PÉDAGOGIQUE POUR MENER TOUS LES ÉLÈVES VERS LEUR RÉUSSITE

Les travaux menés par le Conseil montrent non seulement que les écoles mobilisées sont en voie de se transformer en véritables organisations apprenantes, mais que c'est par l'entremise d'une pratique réflexive collective centrée sur une analyse pédagogique que cette transformation se réalise.

Considérant :

- Que plusieurs personnes interviennent auprès des élèves dans le contexte scolaire par l'entremise des services éducatifs complémentaires ou des services particuliers ;
- Qu'en l'absence de concertation et en raison de la multiplication des expertises spécialisées, les difficultés d'un élève risquent d'être envisagées isolément en perdant de vue son développement global ;
- Que mener chaque élève vers sa réussite nécessite la contribution de tous les acteurs de l'éducation et dépasse la seule intervention du personnel enseignant ;
- Que la culture professionnelle, particulièrement au secondaire, est encore marquée par une pratique « solo » dite « de la porte fermée » ;
- Que les expériences les plus mobilisatrices s'accompagnent d'un leadership pédagogique, participatif et partagé ;
- Que la pratique réflexive collective se concrétise dans les écoles qui l'inscrivent dans un espace-temps de qualité ;
- Que des compétences professionnelles spécifiques soutiennent l'éducation inclusive ;
- Que l'amélioration des interventions pédagogiques repose sur une pratique réflexive collaborative qui permet de raffiner l'analyse pédagogique et de coordonner les interventions ;
- Que l'identification des besoins de développement professionnel doit reposer sur une analyse de situation, au regard de l'apprentissage et de l'enseignement, dans un contexte particulier ;

- Que les pratiques de développement professionnel les plus efficaces sont ancrées dans la pratique, en lien avec la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage et collaboratives, qu'elles modélisent des pratiques efficaces et qu'elles recourent à l'évaluation (suivi de l'apprentissage et de l'enseignement);
- Que la mobilisation des connaissances issues de la recherche, le partage d'expertise et la diffusion des initiatives innovantes contribuent à l'enrichissement des compétences professionnelles de quiconque travaille en éducation,

Pour que cette transformation en organisation apprenante ait lieu, un certain nombre de conditions favorables doivent être réunies, dont celles présentées ci-après.

6.4.1 UN LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE QUI SOUTIENT LA MOBILISATION

Tout comme dans les milieux mobilisés pour mieux répondre à la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous, le leadership pédagogique joue un rôle clé dans le développement d'une organisation apprenante. C'est pourquoi un soin particulier doit être porté au recrutement du personnel. Il s'agit de sélectionner des personnes dont le profil correspond aux exigences de la gestion d'une équipe collaborative, une équipe qui met tout en œuvre pour concrétiser les visées d'un système d'éducation inclusif.

le Conseil recommande aux commissions scolaires :

11. de soutenir l'exercice d'un leadership pédagogique, participatif et partagé au sein de chaque école.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

L'examen des écoles mobilisées milite en faveur d'un leadership à la fois pédagogique, participatif et partagé. Un leadership *pédagogique* permet de garder le cap sur les apprentissages en lien avec les trois missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier). Grâce au leadership *participatif*, c'est ENSEMBLE, en mettant leurs forces en commun et en prenant en charge TOUS les élèves, que les acteurs d'une école peuvent mener chacun d'eux vers la réussite. La contribution de tous est encouragée et facilitée (y compris celle des élèves et des parents), et ce, à toutes les étapes du processus de changement. Enfin, avec le leadership *partagé*, l'ensemble de l'équipe s'engage, amorce des changements, détermine et partage les actions à mener.

Pour mieux s'adapter à la diversité des élèves dans leur ensemble, les écoles visitées osent repousser les limites et se permettent de faire différemment. Elles reconnaissent que cela est indéniablement plus facile quand la confiance mutuelle et la reconnaissance sont présentes.

De plus, comme la collaboration se déploie pleinement dans un environnement bienveillant, les milieux mobilisés se soucient particulièrement du climat et des interactions entre les membres de la communauté scolaire. Un climat bienveillant favorise non seulement l'entraide et le travail coopératif, mais également la prise de risques, l'expérimentation, la recherche de solutions créatives tant chez les élèves que chez les membres du personnel. Le souci du bien-être de chacun doit être porté par l'ensemble des acteurs du milieu, particulièrement par la direction, qui dispose d'une vue d'ensemble de son établissement scolaire.

La direction occupe en effet une fonction stratégique qui lui permet notamment de multiplier les occasions de collaboration formelles et informelles entre les différents membres de la communauté éducative. Sa capacité d'écoute, sa connaissance des besoins et des capacités de chacun, son soutien et les efforts qu'elle fournit pour tenter d'aplanir le maximum d'obstacles sont recherchés par le personnel, car ils sont à la base d'un climat propice au travail collaboratif.

L'exercice de ce leadership implique une **communication multidirectionnelle** (entre les élèves, entre le personnel et les élèves, avec les parents, entre tous les membres du personnel, à l'intérieur des différentes équipes de travail, avec les partenaires de la communauté

et le réseau de la santé). La circulation de l'information entre tous facilite la continuité de l'expérience scolaire de l'élève (d'une classe à une autre, d'un cours à un autre, d'une année ou d'un cycle au suivant, de l'école au milieu de vie, au monde du travail ou aux études postsecondaires). L'efficacité du plan d'intervention en dépend tout autant.

6.4.2 UN ESPACE-TEMPS CONSACRÉ À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE COLLECTIVE RÉGULIÈRE

S'il est une action prioritaire à mener pour permettre aux écoles de mieux s'adapter aux besoins des élèves, c'est de **concrétiser cet espace d'échange collectif au sein de toutes les écoles québécoises**. D'une part, il s'agit sans conteste de l'élément clé du processus de changement amorcé dans les écoles en mouvement. D'autre part, ce besoin essentiel des équipes-écoles ressort de façon récurrente des consultations menées au Québec⁸¹. Il devient donc urgent de le concrétiser en rassemblant les conditions requises dans chaque milieu.

Le Conseil recommande aux équipes-écoles :

12. de créer un espace-temps de qualité — inscrit dans l'organisation interne de l'école — qui soit consacré à la pratique réflexive collective.

Le Conseil recommande également aux commissions scolaires et aux directions d'école :

13. d'assurer le soutien et l'accompagnement de cette pratique réflexive collective.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

L'existence d'un lieu de pratique réflexive collective formalisé joue un rôle déterminant dans la mobilisation des équipes-écoles rencontrées. Plus cet espace-temps est présent et structuré, plus les réalisations permettant de mieux s'adapter à la diversité des élèves donnent des résultats tangibles au sein de l'école.

Cependant, les acteurs concernés insistent sur le fait que cet espace-temps doit être **de qualité**, c'est-à-dire être inscrit à l'intérieur de la tâche du personnel et correspondre à un moment où le personnel est disponible pour mener une réflexion ou faire de nouveaux apprentissages. Une rencontre qui s'ajoute à une journée de travail bien remplie n'est pas une formule gagnante. Idéalement, cet espace-temps doit s'inscrire en dehors du temps de présence des élèves pour ne pas occasionner une surcharge de travail pour le personnel enseignant et des coûts trop importants pour le système (suppléance).

Pour ce faire, le Conseil juge préférable de placer cet espace-temps à l'intérieur des temps collectifs existants (journées pédagogiques, rencontres collectives conventionnées, périodes libres simultanées). Toutefois, **il est essentiel que ce temps d'échange soit reconnu et, par conséquent, qu'il fasse officiellement partie de la tâche du personnel scolaire**.

Les consultations menées au cours des dernières années ont permis de dégager une variété de formules négociées localement qui répondent aux besoins de chaque équipe. Nous en rappelons ici quelques-unes :

- réaménagement du temps hebdomadaire pour la libération d'un temps de concertation ;
- élaboration d'horaires maîtres pour libérer au même moment une équipe particulière ;
- réservation d'un certain nombre de demi-journées pédagogiques au travail collaboratif et répartition de celles-ci tout au long de l'année scolaire ;
- utilisation des rencontres collectives conventionnées.

81. On trouve des recommandations à cet égard dans plusieurs avis du Conseil, plus particulièrement dans les suivants : *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire* (CSE, 2003), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (CSE, 2004) et *Le développement du développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession* (CSE, 2014a).

Cet espace-temps doit aussi être **fréquent** pour faciliter les ajustements, **récurrent**, selon une périodicité déterminée à l'avance, pour inscrire la réflexion dans le moyen et le long terme, et **animé** pour maximiser l'efficacité des rencontres.

Toutefois, ces rencontres ne sont pas garantes d'une pratique réflexive collective. Une certaine animation est souhaitable pour que cet espace-temps collaboratif porte tous ses fruits. Le soutien et l'accompagnement font donc partie des conditions de succès qu'il ne faut pas négliger : pour animer les rencontres, faire les suivis, mobiliser, alimenter la réflexion et, si nécessaire, trouver des ressources pour répondre aux besoins de l'équipe. À cet égard, la participation de la direction d'école est déterminante, car c'est souvent elle qui va s'assurer de la disponibilité des ressources requises pour donner suite aux décisions prises. Le rôle d'animation ne lui est pas nécessairement dévolu ; au contraire, il peut être assumé par un membre de l'équipe-école reconnu pour son expertise à cet égard (ex. : une conseillère ou un conseiller pédagogique) ou encore une coanimation peut être envisagée.

De plus en plus de milieux adoptent des pratiques collaboratives ; il peut s'agir de réseaux d'enseignantes et d'enseignants, de groupes, de cercles, de communautés, d'équipes de recherche, etc. La formule des communautés d'apprentissage professionnelles ou des communautés de pratique gagne du terrain actuellement au sein des écoles, probablement parce qu'elle répond aux besoins de travail collaboratif du personnel scolaire⁸².

6.4.3 L'ANALYSE PÉDAGOGIQUE AU CŒUR DES PRATIQUES COLLABORATIVES

Une fois le but commun déterminé, les écoles mobilisées appuient leur démarche de recherche de solutions sur une **analyse pédagogique partagée** qui envisage l'élève dans sa globalité.

Tous les regards sont mis à profit pour dresser un portrait complet de l'élève et évaluer ses besoins et ses capacités. Cela suppose une collaboration de toutes et de tous pour la compréhension des obstacles et le repérage des stratégies gagnantes. Les changements s'opèrent au bénéfice de toutes et de tous quand cette réflexion porte sur les apprentissages des élèves dans le contexte particulier de leur école. Toute l'équipe est alors à la recherche des meilleures solutions aux problèmes complexes rencontrés, ici et maintenant.

Le Conseil recommande aux équipes-écoles :

- 14. de raffiner collectivement l'analyse pédagogique** pour choisir les interventions les plus adaptées aux besoins et aux capacités de l'élève ou des élèves.

Le Conseil recommande également au comité de répartition des ressources et aux directions d'école, en concertation avec le personnel de l'école :

- 15. de se doter de balises pour privilégier le déploiement des ressources professionnelles** en soutien au personnel de l'école et au groupe-classe, pour des interventions préventives, universelles et collectives, en réservant l'aide individualisée aux élèves pour qui ces interventions ne suffisent pas.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

Outre les dérives énoncées précédemment, dans la section portant sur les enjeux dignes d'attention, les acteurs rencontrés constatent que le diagnostic médical n'informe pas ou informe peu le personnel scolaire sur les stratégies à adopter en matière d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, le fait de **fournir plus d'efforts pour raffiner l'analyse pédagogique à partir d'une évaluation des besoins et des capacités de chaque élève**

82. Pour les écoles qui souhaitent s'engager dans cette voie, de nombreuses ressources sont disponibles, dont le site développé par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) : <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/communaute-dapprentissage-professionnelle-cap/>.

s'avère nettement plus porteur. Cela ne veut pas dire que tout diagnostic médical est inutile, car ce dernier peut notamment éclairer les parents sur la source des difficultés auxquelles se bute leur enfant. Toutefois, il ne devrait plus être à l'origine du processus d'attribution des services d'aide à l'élève. Ce sont les besoins et les capacités de celui-ci (quels qu'ils soient) qui devraient être au cœur de la démarche de recherche de solutions et d'attribution des services éducatifs et complémentaires.

Pour être fructueuse, il est essentiel d'adopter une démarche de réflexion structurée et systématique (ex. : évaluer les besoins et les capacités des élèves à partir d'un portrait global, identifier les besoins prioritaires, dégager des pistes de solution potentielles, analyser ces solutions [avantages et limites], les mettre en œuvre et évaluer leur efficacité). Plusieurs équipes n'hésitent pas à faire appel à une ressource externe pour les soutenir dans cette démarche de travail collaboratif, les alimenter par des données issues de la recherche et les accompagner dans leur changement de pratiques.

Les interventions retenues tentent de se rapprocher le plus possible de l'intervention pédagogique pour servir l'enseignement-apprentissage. Ici, comme dans plusieurs systèmes scolaires qui ont fait le virage vers une éducation inclusive, on observe une **redirection des services d'aide vers le personnel enseignant pour aider l'élève**. Le rôle conseil auprès du personnel enseignant devient une proportion importante de la tâche du personnel professionnel. Cela permet d'offrir du soutien dès que le besoin est formulé, de déterminer les ressources disponibles à l'intérieur et autour de la classe pour une intervention rapide et, le cas échéant, les ressources additionnelles qu'il faut mettre en place.

L'aide est offerte de préférence en classe, à la fois pour éviter l'exclusion des élèves et pour augmenter la capacité d'intervention au sein de la classe ordinaire. Les ressources spécialisées peuvent ainsi modéliser des stratégies au bénéfice de tous les élèves (ex. : s'organiser, faire des inférences, demander de l'aide, déduire le sens d'un mot inconnu) et du personnel enseignant, qui peut enrichir sa boîte à outils. Soulignons qu'il ne s'agit pas ici d'interventions qui relèvent de la rééducation, qui sont du ressort de ressources particulières et peuvent être offertes en dehors de la classe.

La pratique réflexive collaborative autour d'une analyse pédagogique partagée donne lieu à des interventions concertées qui gagnent en efficacité. Tous les acteurs concernés partagent une vision commune de l'élève, connaissent les stratégies mises en place et, par conséquent, peuvent contribuer à leur implantation, à leur observation et à l'évaluation de leur efficacité. Par exemple, quand un élève développe une habileté sociale particulière, tous les adultes qui le côtoient peuvent renforcer chez lui les comportements souhaités et poser des actions cohérentes dans tous les contextes.

Les pratiques organisationnelles sont orientées vers des solutions qui favorisent l'éducation inclusive et visent à **éliminer de façon durable les obstacles à l'apprentissage**. Par exemple, une école secondaire qui offre un internat a retardé l'heure du début de ses cours pour s'adapter au rythme biologique des adolescents, favoriser leur temps de sommeil et, possiblement, leur disponibilité pour les apprentissages. À l'inverse, des mesures d'adaptation pour la passation des examens prises à la pièce peuvent générer des obstacles additionnels quand un élève a plusieurs examens dans la même journée et que le tiers du temps supplémentaire qui lui a été accordé empiète sur la période de cours suivante.

La force des services éducatifs et complémentaires mis en œuvre au sein des écoles visitées réside dans leur **modulation selon les besoins des élèves**. Ceux-ci sont d'abord universels, puis ciblés avant d'être intensifiés. À l'intérieur de l'école, les ressources humaines sont allouées aux différentes classes selon les besoins, ce qui peut varier en cours d'année. Cette répartition est le plus souvent le fruit d'une délibération au sein de l'équipe-école qui implique plus particulièrement les membres du comité consultatif pour les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de l'établissement.

L'adéquation entre les besoins de l'école et les ressources humaines dont elle peut disposer est donc déterminante pour l'adaptation des interventions aux besoins des élèves.

Malheureusement, les écoles témoignent du fait que leurs besoins dépassent trop souvent les ressources disponibles. De plus, les règles d'affectation (ancienneté) et les conditions de travail (temps partiel, horaire fragmenté) occasionnent un roulement important du personnel qui entraîne de nombreux bris dans la continuité des services. Plusieurs écoles ont dû utiliser leur marge de manœuvre budgétaire pour pouvoir engager une ressource spécialisée afin de répondre aux besoins des élèves et du personnel enseignant. Ces écoles qui ont optimisé leurs services doivent néanmoins surmonter plusieurs obstacles, notamment : la pénurie de certaines spécialités (ex. : orthophonie), des besoins qui dépassent les normes établies (ex. : éducation spécialisée, orthopédagogie au secondaire) et les spécialités offertes en milieu scolaire (ex. : ergothérapie, travail social).

En ce qui concerne les commissions scolaires, notons que les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique prévoient la mise sur pied d'un *comité de répartition des ressources* dans chacune d'elles à compter du 1^{er} juillet 2017. Celui-ci « doit mettre en place un processus de concertation en vue d'établir les objectifs et les principes de la répartition annuelle des revenus [...], de déterminer cette répartition [...], incluant les critères servant à déterminer les montants alloués, et de déterminer la répartition des services éducatifs complémentaires[...]. Il peut également ajouter à la concertation, la répartition d'autres services professionnels, en sus des services éducatifs complémentaires. » (Assemblée nationale, 2016, art. 35.) Il serait pertinent que la réflexion de ce comité s'inscrive dès à présent dans la perspective du développement d'un réseau scolaire de plus en plus inclusif.

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont revisitées pour les adapter à la diversité des apprenants. Le personnel enseignant du primaire réorganise sa gestion de classe de façon à faciliter les actions simultanées et à développer l'autonomie des élèves à l'égard de leurs apprentissages. Là encore, il ne s'agit pas de laisser les élèves apprendre seuls, mais bien de les outiller pour qu'ils puissent accomplir des tâches de façon autonome.

De la même façon, des modalités d'évaluation souples tout en étant équivalentes donnent la possibilité à chacun de faire valoir ses acquis. Toutefois, l'application des notions de flexibilité, d'adaptation et de modification semble loin d'être généralisée, y compris dans les milieux mobilisés pour mieux s'adapter à la diversité des apprenants. Une appropriation partielle de ces concepts nuit à l'adoption de pratiques d'évaluation conformes aux valeurs énoncées dans la Politique d'évaluation des apprentissages (justice, égalité, équité).

6.4.4 BÂTIR UNE EXPERTISE COLLECTIVE

Cette pratique réflexive collaborative repose sur une expertise collective en construction perpétuelle et l'alimente. En effet, bâtir une expertise collective dans le but d'améliorer la réussite et le bien-être de tous les élèves devient un objectif partagé.

Développer cette capacité collective à résoudre un problème complexe en imaginant des solutions qui peuvent parfois dépasser les contraintes générées par certains encadrements de système actuels renforce les sentiments d'efficacité personnelle et d'efficacité collective. Le développement de cette compétence s'amorce en formation initiale et doit se poursuivre tout au long de la carrière.

L'organisation apprenante est le résultat de la convergence des forces de tous ses membres. En tant que système, le résultat est plus grand que la somme de ses parties. Elle s'appuie à la fois sur la compétence de chacun, la capacité du groupe à collaborer et la capacité de ses membres à apprendre ensemble.

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

16. d'ajuster les compétences professionnelles attendues du personnel scolaire* aux exigences d'une éducation inclusive pour tous :

- actualiser les référentiels de compétences professionnelles ;
- soutenir le développement professionnel du personnel en exercice.

Le Conseil recommande également aux établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) :

17. de s'assurer que les programmes de formation initiale du personnel scolaire* permettent de développer les aptitudes, les connaissances et les compétences liées aux exigences d'une éducation inclusive tout au long du continuum de formation (formation initiale et continue).

* Par **personnel scolaire**, on entend toutes les personnes qui interviennent auprès des élèves, plus particulièrement le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel de direction et celui du service de garde.

De plus, le Conseil recommande aux commissions scolaires et aux directions d'école :

18. d'encourager, de soutenir et d'accompagner les activités de développement professionnel collectives et collaboratives qui s'appuient sur les besoins exprimés :

- par les équipes-écoles pour mieux s'adapter à la diversité des élèves ;
- par les équipes des services éducatifs complémentaires pour jouer leur rôle conseil auprès du personnel enseignant.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

Au sein d'une école inclusive, chaque membre de l'équipe doit constamment parfaire ses compétences au regard de l'**analyse pédagogique**, de l'**évaluation des besoins et des capacités des élèves**, du **choix des pratiques les plus adaptées à la situation**, de l'**évaluation des apprentissages** et de l'**évaluation de ses interventions**. Ces dernières ont-elles les effets « capacitants » recherchés ? De plus, la réalité contemporaine exige de chacun une **ouverture** à la diversité des apprenants, au travail collaboratif, au changement et à l'apprentissage tout au long et au large de la vie.

En 2014, le Conseil rappelait sa « conviction que confier plus explicitement la maîtrise d'œuvre de son projet de développement professionnel à chaque enseignante et enseignant, comme individu et comme membre d'une communauté de pratique, est non seulement souhaitable, mais qu'il s'agit là d'un levier essentiel de reconnaissance et de valorisation de la profession » (CSE, 2014a, p. 126). Pour le personnel en exercice, cela suppose de s'engager dans une démarche réfléchie de développement professionnel tout au long de sa carrière.

Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers n'est plus une option. Aujourd'hui, savoirs, savoir-faire et savoir-être (ex. : faire preuve d'ouverture à la différence, croire en l'éducabilité de tous les enfants, être prête ou prêt à composer avec la diversité des apprenants) sont requis pour une adaptation de ses interventions à la diversité des élèves, et ce, pour tous les acteurs scolaires. Chaque classe est composée d'élèves avec des besoins différents. Tout intervenant scolaire doit être préparé à composer avec cette diversité. Il ne s'agit pas pour tous d'avoir une spécialisation en adaptation scolaire, mais bien d'être en mesure de mettre en œuvre des pratiques en matière de flexibilité, d'adaptation et de modification au sein d'une classe ordinaire. L'éducation spécialisée reste précieuse et nécessaire pour les élèves qui requièrent des mesures de rééducation.

Cela signifie d'informer les candidates et les candidats, au moment de leur admission aux programmes de formation, que l'exercice de la profession enseignante à l'école obligatoire s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive pour tous. Cela implique aussi de croire

en l'éducabilité de tous les enfants, d'être ouvert aux différences et d'apprendre à composer avec la diversité des apprenants au sein de chaque classe pour amener chaque élève à développer son plein potentiel. Ce contexte est également à prendre en considération par les formatrices et formateurs universitaires ainsi que par les maîtres associés qui sont amenés à modéliser des pratiques inclusives au bénéfice des étudiantes et des étudiants.

En 2004, le rapport du Vérificateur général du Québec (VGQ) sur l'aide aux élèves en difficulté mentionnait que, « parmi les enseignants questionnés dans le cadre de ses travaux, près de 40 % affirment que le manque de formation constitue une contrainte qui les limite dans leurs interventions » (VGQ, 2004, p. 32). De plus, le tiers des enseignants interrogés « ont déclaré ne pas faire de récupération ; ils n'offrent donc pas de soutien particulier aux élèves ayant des difficultés ou un retard pédagogique » (VGQ, 2004, p. 24). Six ans plus tard, le MELS constatait qu'une majorité d'enseignants disaient « ne pas savoir comment adapter leur enseignement aux besoins particuliers des élèves » (MELS, 2010, p. 53). Cela explique en partie la détresse du personnel enseignant devant la diversité des apprenants. Le défi est déjà grand. Si la formation ne les prépare pas adéquatement, ce défi peut légitimement paraître insurmontable.

L'ajustement des programmes de formation initiale et des critères d'entrée dans la profession est donc nécessaire pour que le profil du personnel scolaire corresponde aux exigences liées à un système d'éducation inclusif et qu'il dispose de toutes les ressources nécessaires pour composer avec la diversité des apprenants.

Le profil des formatrices et des formateurs est également à examiner pour s'assurer qu'ils peuvent modéliser les pratiques qu'ils enseignent et qu'ils sont au fait des conditions réelles d'exercice de la profession. Pour ce faire, la formation à caractère pédagogique pour les universitaires qui interviennent en formation des maîtres et la reconnaissance de leurs activités professionnelles en lien avec les milieux de pratique devraient être davantage reconnues et encouragées par leur établissement.

À cet égard, il est opportun que le Ministère procède à une révision du référentiel de compétences professionnelles. En 2008, la mesure 15 du Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage conviait déjà les acteurs du milieu à entreprendre cette réflexion. Elle se lisait comme suit : « Le MELS précisera, en collaboration avec les universités, les composantes de formation initiale visant à préparer tous les futurs enseignants à l'intervention auprès des [élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage], qu'ils soient intégrés en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire » (MELS, 2008, p. 4). En 2009, un cadre de référence, produit à cette fin par une équipe de spécialistes ayant fait partie d'un comité, précisait les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner à **tous les élèves**, qu'ils présentent ou non des défis particuliers. À notre connaissance, ce travail n'a pas encore eu de suite. En 2013, un groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a effectué un travail similaire, en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, pour intégrer au référentiel de compétences les éléments traduisant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ainsi que l'apprentissage du vivre-ensemble. Depuis peu, un projet d'actualisation du référentiel est entrepris à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du Ministère. Nous ne pouvons qu'espérer que les travaux menés par ces deux groupes de travail alimentent cette réflexion et que des changements soient apportés dans un avenir rapproché.

Les critères d'entrée dans la profession gagneraient à être révisés pour attirer et retenir les personnes qui possèdent les compétences requises au sein d'un système inclusif. Dans plusieurs programmes universitaires, la sélection des étudiantes et des étudiants repose sur plusieurs critères qui dépassent le seul examen du dossier scolaire, par exemple des tests ou examens portant sur la langue, des tests ou questionnaires axés sur les aptitudes ou les compétences liées à la discipline, des tests de personnalité, des lettres de motivation ou de recommandation, des entrevues et des auditions.

Aujourd'hui plus que jamais, le **travail collaboratif** est indispensable pour que soient relevés les défis d'une éducation inclusive dans une école qui accueille une grande diversité d'élèves. Tous les acteurs rencontrés témoignent du soulagement ressenti en raison du partage de cette responsabilité avec les autres membres de l'équipe-école. Le rôle de chaque adulte prend alors toute son importance, tout comme l'engagement de chacun vis-à-vis de la réussite de tous les élèves de l'école.

La formation initiale doit préparer le personnel scolaire à la collaboration interprofessionnelle, car celle-ci est devenue un élément incontournable pour tous les membres du personnel scolaire. À cette fin, des occasions de collaboration doivent être incluses dans le curriculum de formation. Par exemple, des travaux d'équipe pourraient rassembler des étudiants et des étudiants en éducation, en psychoéducation, en travail social, en psychologie et en éducation spécialisée. Pour le personnel en exercice, il ne faut pas surestimer la connaissance que chacun a du rôle et de l'expertise des autres membres du personnel. Plusieurs des personnes rencontrées ont avoué ne pas savoir quelles ressources éducatives et complémentaires étaient disponibles dans leur école et quels étaient les rôles de chacune d'entre elles. Or, cette connaissance est essentielle pour qu'on puisse relever les défis qui se posent.

La formation initiale et l'expérience n'ont pas toujours outillé le personnel professionnel pour qu'il puisse intervenir aisément dans ce nouveau contexte de pratique. Un groupe de professionnelles a formulé plusieurs suggestions pour améliorer la préparation des futures recrues. Il s'agit notamment de l'acquisition d'une meilleure connaissance du système scolaire, car leur formation est plus orientée vers la santé que vers l'éducation, d'une préparation au travail en équipe, d'une formation leur permettant d'exercer un rôle conseil et d'assurer un service direct non seulement auprès de l'élève, mais aussi du personnel scolaire, et d'une connaissance de la gestion de classe ainsi que des différents modèles de services possibles en milieu scolaire.

Ce qui est difficile, c'est de trouver l'équilibre entre notre rôle de support-conseil et notre rôle d'intervention directe auprès de l'enfant. On peut vite se sentir coupable d'être moins en présence d'élèves, mais une clé de la réussite de l'inclusion est le soutien et l'aide offerte. (Orthopédagogue d'une école primaire.)

On trouve, dans la définition du professionnalisme collectif de Fullan, cette idée de collaboration multidirectionnelle qui sert tous les acteurs et améliore l'ensemble de l'organisation.

I think about culture in terms of "collaborative professionalism" — a commitment from professionals at all levels of the education system to work together and share knowledge, skills and experience to improve student achievement and well-being. Collaborative professionalism involves transforming culture by continuously lifting everyone involved in the ecosystem. When you're both teaching and learning, nurturing and being nurtured, giving and receiving help, the whole system gets better⁸³. (Fullan, 2016, p. 1.)

Développer une expertise collective suppose de **connaître** et de **reconnaître le potentiel** de chaque membre du personnel pour capitaliser sur ses forces et soutenir le développement de compétences moins maîtrisées. Concrètement, il importe de reconnaître l'expertise enseignante et de légitimer les choix pédagogiques qui donnent les résultats attendus. Il ne s'agit pas de faire table rase, mais, bien au contraire, de consolider ce qui fonctionne et de remplacer ce qui ne fonctionne pas.

83. « Je conçois la culture dans une optique de "professionnalisme collaboratif" — comme un engagement de la part de tous les professionnels du système scolaire à travailler ensemble, et à échanger leurs connaissances, compétences et expériences, en vue d'améliorer le rendement et le bien-être des élèves. Le professionnalisme collaboratif implique de transformer la culture en s'assurant de stimuler sans cesse tous les intervenants qui font partie du système. Lorsqu'on est à la fois enseignant et apprenant, qu'on encourage et qu'on est encouragé, qu'on donne et qu'on reçoit de l'aide, le système tout entier en bénéficie. » (Fullan, 2016.) (Traduit par Marc Denis, pour la Fondation Lucie et André Chagnon, novembre 2016: <https://blog.google/topics/education/find-your-own-finland/>.)

6.4.5 UNE MOBILISATION DES DONNÉES DE LA RECHERCHE ET UN PARTAGE D'EXPERTISE

Lorsque l'équipe-école peine à dépasser un obstacle, il ne faut pas hésiter à solliciter une ressource extérieure pour nourrir la recherche de solutions. Ce peut être le personnel d'une autre école qui a surmonté un obstacle similaire (ce qu'on néglige trop souvent), une conseillère ou un conseiller pédagogique dont c'est le champ d'expertise ou une équipe de recherche qui peut être mise à contribution dans une perspective de codéveloppement.

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- 19. de soutenir financièrement la recherche sur la façon de concrétiser l'éducation inclusive ;**
- 20. de favoriser le transfert et la mobilisation des connaissances issues de la recherche ainsi que le partage des savoirs expérientiels au sein des équipes-écoles.**

Des précisions et des exemples issus des consultations :

La recherche de solutions adaptées à la réalité des élèves accueillis dans chaque école doit s'appuyer sur un processus rigoureux de résolution de problèmes (définir la situation problématique, analyser les solutions possibles, documenter l'implantation et les retombées des interventions). Autant que faire se peut, les stratégies retenues à l'issue de ce processus doivent reposer sur des pratiques qui ont déjà fait leurs preuves. Toutefois, les données recueillies confirment qu'en éducation, le « mur à mur » n'est pas souhaitable dans la mesure où chaque milieu est particulier. Ainsi, des pratiques probantes ou efficaces dans un contexte ne le sont pas nécessairement dans un autre, d'où l'importance de faire un choix éclairé en considérant les caractéristiques de la situation et les conditions d'implantation. Enfin, dans certaines situations, la solution complète n'existe pas encore et le milieu scolaire doit nécessairement innover, sortir de ce qui existe, de ce qui a été examiné et créer de nouvelles pratiques qui, à leur tour, nourriront la recherche.

Ainsi, les initiatives qui **arriment étroitement la théorie et la pratique**⁸⁴ sont particulièrement porteuses pour faciliter la mobilisation des connaissances, l'une nourrissant l'autre. Dans le cadre de cet avis, il s'agit plus particulièrement de les utiliser pour soutenir la pratique réflexive et le choix d'interventions qui permettent de répondre aux besoins du milieu.

Les projets de recherche-formation, de recherche-intervention et de recherche-développement sont d'ailleurs de plus en plus présents au sein des écoles. Toutes celles que nous avons visitées ont, à un moment ou à un autre, sollicité des chercheurs pour continuer à bâtir leur expertise. L'engagement de tous les membres de l'équipe dans cette démarche est essentiel pour que le nouveau savoir soit une ressource collective. Quand cela correspond aux besoins du personnel dans son contexte d'exercice, non seulement cela augmente-il le sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi le sentiment d'efficacité collective de l'équipe-école.

L'expertise du personnel scolaire est importante tant pour l'affinement de l'analyse pédagogique, le choix de stratégies que pour l'évaluation de celles-ci à l'aune de la progression de l'élève. Vérifier si l'intervention a généré les résultats escomptés fait partie du processus de recherche de solutions.

Par ailleurs, il existe au Québec une multitude d'initiatives qui permettent à des élèves considérés comme en échec de se dépasser dès lors que les conditions d'apprentissage qu'on leur offre sont adaptées à leurs besoins. Certains milieux scolaires ont développé

84. C'est le cas, par exemple, du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, qui se situe à l'interface des services éducatifs de la Commission scolaire et des équipes de recherche intéressées par cette thématique (<http://www.cipcd.ca/>). Les projets de recherche financés par le Ministère dans le cadre du Chantier 7 visaient également l'arrimage entre les besoins du milieu scolaire et la formation continue offerte par les universités québécoises. Toutefois, aucun appel de projets n'a été lancé depuis l'année 2014-2015.

une véritable expertise au regard de certains besoins d'apprentissage (utilisation des outils d'aide technologique, apprentissage de la langue d'enseignement, développement des habiletés sociales, gestion de classe, curriculum adapté ou enrichi, modification au sein de la classe ordinaire, évaluation orthopédagogique pour les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, etc.). Il est temps de **partager ces expertises** pour le mieux-être de tous les élèves et de tout le personnel scolaire du Québec. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il faut se donner les moyens de persévérer jusqu'à la réussite de chacun.

6.5 RÉAFFIRMER LES VISÉES INCLUSIVES ET PROMOUVOIR LA DIVERSITÉ

« La personne qui ne sait pas où elle veut aller ne trouve jamais les vents favorables. »

(Chef Seneca⁸⁵.)

L'éducation inclusive est un moyen privilégié de lutter contre l'exclusion sociale et toutes ses conséquences. L'inclusion précoce permet d'agir tôt et contribue à l'acceptation de la différence dès la petite enfance. C'est pourquoi une vision positive, claire et partagée à l'échelle du système s'impose. « Faire un pas de plus au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative exigera donc un engagement et un effort collectif de même qu'un niveau de financement à la hauteur des finalités proposées. » (CSE, 2010a, p. 116.)

Considérant :

- Que l'éducation inclusive constitue une valeur ajoutée pour l'ensemble de la société québécoise et dépasse les intérêts particuliers ;
- Que le développement d'un système éducatif inclusif exige un engagement et un effort collectifs qui s'inscrivent dans le long terme ;
- Que faire un pas de plus au regard d'une éducation inclusive exige un niveau de financement à la hauteur des finalités proposées ;
- Que le consensus sur les visées inclusives de l'école a été fragilisé par les conditions d'exercice, les modalités de scolarisation inévitables et les incohérences présentes dans les documents d'encadrement ;
- Que, dans une perspective d'équité et de justice, la diversité des élèves au sein d'un groupe doit être recherchée et considérée comme une richesse à exploiter ;
- Que l'augmentation de la diversité observée au sein de la population québécoise se reflète inévitablement dans les écoles et les classes ;
- Que l'éducation inclusive est une responsabilité partagée qui dépasse les murs de l'école ;
- Qu'un système d'éducation inclusif nécessite un effort de synergie entre un ensemble de partenaires de manière à assurer la continuité et la cohérence des interventions ;
- Que la réussite différenciée qu'implique la réussite éducative pour tous est peu connue ;
- Que la hiérarchisation des projets pédagogiques particuliers reproduit des filières d'exclusion contraires à la vision d'une éducation inclusive pour tous,

85. Source : Hurley Stephen, *Qu'est-ce qui fait obstacle au changement en éducation ?*, réflexion tirée de l'atelier de l'Association canadienne d'éducation à Calgary, http://reports.cca-ace.ca/calgary_2013_rapport_fr.

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

21. de mener une campagne à l'intention du grand public pour promouvoir l'éducation inclusive et la société inclusive.

Le Conseil recommande également au ministre et aux commissions scolaires :

22. d'inscrire l'éducation inclusive comme une orientation explicite du système scolaire québécois (dans le plan stratégique du Ministère avec un écho dans le plan d'engagement des commissions scolaires et dans le projet éducatif des écoles) :
- a. en s'assurant que l'actualisation des encadrements de système situe clairement les pratiques du personnel scolaire dans un contexte d'éducation inclusive ;
 - b. en adoptant des règles budgétaires qui encouragent les pratiques d'éducation inclusive et découragent la ségrégation et l'exclusion.
 - À court terme, revoir le processus de validation des codes qui donnent lieu à un financement additionnel pour libérer le personnel professionnel de cette tâche chronophage.

De plus, le Conseil recommande aux équipes-écoles, aux conseils d'établissement et aux écoles privées subventionnées et non subventionnées :

23. de réviser le projet éducatif de l'école en s'assurant qu'il s'inscrit dans la perspective d'une éducation inclusive pour tous les élèves. Cela implique notamment de revoir l'organisation des projets pédagogiques particuliers pour qu'ils favorisent la mixité scolaire et sociale au sein de chaque classe.

Des précisions et des exemples issus des consultations :

Réaffirmer le choix d'un système scolaire inclusif donne une direction et incite les milieux à se mettre en mouvement. Cela passe notamment par l'actualisation des encadrements de système⁸⁶ pour qu'ils soutiennent la mise en œuvre d'une éducation inclusive pour tous (ex. : Politique de l'adaptation scolaire, Politique d'évaluation des apprentissages, référentiel de compétences professionnelles, cadre d'évaluation des programmes de formation en enseignement).

Par ailleurs, un discours clair et positif sur la diversité (envisagée comme une richesse dont on peut tirer profit plutôt qu'un problème à résoudre) est plus à même de convaincre l'opinion publique, les enfants, les parents et le personnel scolaire de la valeur ajoutée que représente la mixité scolaire et sociale au sein des écoles. Il s'agit notamment de montrer que l'éducation inclusive est non seulement compatible avec un système scolaire performant, mais qu'elle permet de « tirer tout le monde vers le haut » en favorisant le développement du plein potentiel de chacun, au-delà du seuil de réussite scolaire.

La compréhension des enjeux de l'éducation inclusive devrait être partagée non seulement par les acteurs du milieu scolaire, mais par ceux des secteurs de la famille, de la santé, des services sociaux et du travail ainsi qu'avec toute la population du Québec.

Si les orientations ministérielles balisent l'ensemble des actions du système scolaire, lorsque vient le temps de les concrétiser dans le contexte de la classe, **il est essentiel que les moyens mis en œuvre soient pensés localement**, le plus près possible de l'élève. Cela est même incontournable si l'on veut que l'école s'adapte à la diversité des élèves, car celle-ci se manifeste différemment d'un établissement à une autre. De ce fait, l'équipe-école apparaît la mieux placée pour connaître et choisir les façons les plus porteuses de répondre aux besoins des élèves qu'elle côtoie au quotidien. Les efforts à consentir doivent donc la soutenir dans la poursuite de cette mission.

Plusieurs avenues sont envisageables pour éviter que les projets pédagogiques particuliers n'entraînent une ségrégation des élèves. Il s'agit d'élaborer des projets ouverts à tous et

86. Un des chantiers annoncés dans le cadre de la mise en œuvre des orientations de la Politique de la réussite éducative portera justement sur la *modernisation des encadrements pédagogiques et l'évaluation des apprentissages* (MEES, 2017b.)

non hiérarchisés. Par exemple, tous les élèves sont regroupés pour les matières qui constituent le tronc commun et les groupes éclatent pour les concentrations thématiques. Les activités parascolaires peuvent aussi permettre de répondre aux différents champs d'intérêt des élèves. Enfin, tous les élèves d'une école donnée peuvent suivre le même programme. En agissant ainsi, on augmente la mixité scolaire et sociale au sein de chaque groupe-classe.

6.6 ÉLARGIR LE CHAMP DES POSSIBLES

Au fil des travaux menés par le Conseil pour élaborer le présent avis, de nombreux éléments ont été soulevés comme sources d'obstacles systémiques. Bien que ceux-ci soient apparus d'une grande importance, l'objet de cette recherche exploratoire n'était pas d'en faire un examen approfondi.

Toutefois, ces éléments s'avèrent assez importants pour que les acteurs rencontrés soulignent la nécessité de les examiner de plus près, dans un avenir proche, sous peine de compromettre la concrétisation des visées inclusives du système scolaire québécois et, par le fait même, de limiter sérieusement la capacité des écoles à s'adapter à la diversité des élèves.

Une démarche de recherche de solutions impliquant tous les acteurs concernés permettrait de dénouer certains de ces obstacles systémiques dans le but d'assurer la cohérence entre les visées inclusives du système et les actions menées au sein des écoles. Les chantiers, les stratégies, les plans d'action, les tables de concertation et le comité ministériel annoncés dans le cadre de la mise en œuvre des orientations de la Politique de la réussite éducative apparaissent comme autant de pistes permettant de mener de telles réflexions. Certaines des mesures annoncées rejoignent d'ailleurs les préoccupations du présent avis telles que la révision du modèle de financement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, un seuil minimal de services spécialisés et intégrés dans les écoles et les centres pour assurer une réponse équitable aux besoins des élèves de même que la contribution des établissements d'enseignement privés aux efforts pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le Conseil espère que les réflexions amorcées dans le cadre de cet avis ainsi que les quelques pistes suggérées par les acteurs du milieu pourront contribuer aux travaux à venir.

Considérant :

- Qu'une série d'obstacles systémiques limitent la capacité des milieux scolaires à s'adapter à la diversité des élèves ;
- Que la flexibilité que requiert le déploiement d'une éducation inclusive pour tous doit se refléter dans les différents encadrements de système ;
- Que la recherche de solutions pragmatiques nécessite la contribution des différents acteurs de l'éducation au processus de réflexion,

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

24. dans la perspective d'une éducation inclusive pour tous et en collaboration avec tous les acteurs concernés, de **s'engager dans une démarche de recherche de solutions** sur les aspects suivants du système scolaire québécois :

- la mixité scolaire et sociale ;
- les ressources financières ;
- la tâche du personnel enseignant ;
- l'organisation et la forme scolaire, particulièrement au secondaire ;
- l'évaluation des apprentissages, la sanction des études et les parcours de formation.

Éléments de réflexion et pistes soulevées par les acteurs du milieu scolaire :

Vers un idéal de mixité sociale et scolaire dans chaque classe, dans chaque école et à l'échelle du système

Le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, intitulé *Remettre le cap sur l'équité*, du Conseil montre que la mixité sociale et scolaire est une question de justice et d'équité : « À l'échelle du système, il y a en quelque sorte actuellement une école à, au moins, trois vitesses : le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique et le programme ordinaire de l'école publique » (Suraniti, 2015 dans CSE, 2016b, p. 42). Or, le regroupement des élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique crée des contextes moins propices à l'apprentissage au détriment des plus vulnérables.

Pour briser ce cercle vicieux, il faut évidemment faire en sorte que toutes les écoles aient les ressources nécessaires pour offrir à tous élèves qu'elles accueillent une expérience scolaire de qualité. Mais cela ne sera pas suffisant pour empêcher que certaines inégalités se perpétuent, notamment en raison du fonctionnement même de l'école, qui instaure une culture de concurrence entre les élèves dès le début de la scolarité obligatoire, en particulier par l'évaluation, qu'on dit dédiée à soutenir les apprentissages, mais qui se retrouve prématurément au service du tri social. Pour mettre en avant des stratégies différentes, il est donc nécessaire de travailler aussi sur les **croyances**, les **valeurs** et les *a priori* **théoriques**. C'est de cette façon que les changements qui seront nécessaires pourront prendre solidement racine dans le milieu scolaire et dans la société. (CSE, 2016b, p. 82.)

Le défi le plus urgent est de s'assurer que toutes les écoles sont équivalentes et en mesure d'offrir à tous les élèves une expérience scolaire de qualité. Cela exige également de lutter contre la pauvreté et l'exclusion en périphérie et en amont du système scolaire.

Si on veut des solutions durables et cesser d'alimenter le cercle vicieux de la concurrence entre les établissements, il est essentiel de prendre toutes les mesures pertinentes en vue de favoriser la mixité scolaire et sociale dans les classes.

La diversité des élèves au sein d'un groupe devrait donc être recherchée et considérée comme une richesse à exploiter, même si cela pose des défis particuliers, notamment pour le personnel enseignant. Sur ce point, en vue d'atteindre davantage de mixité, une première étape serait de remettre en question les règles d'affectation qui font en sorte que les enseignants les moins expérimentés se retrouvent souvent avec les classes actuellement les plus difficiles. (CSE, 2016b, p. 75.)

Pour que les ressources financières permettent une réponse adaptée au sein de chaque école

En attendant que la mixité scolaire et sociale soit une réalité sur l'ensemble du territoire québécois, comment peut-on être le plus équitable possible dans l'attribution des ressources ? La diversité est partout, mais à différents degrés. Il faut donc trouver une façon de soutenir les différents milieux et de leur permettre de répondre aux besoins des élèves.

Le financement de base doit être rehaussé pour tous et certaines écoles doivent en recevoir davantage, car les besoins y sont plus grands. À terme, les acteurs souhaiteraient la disparition du financement catégoriel au profit d'un financement davantage arrimé à la nature et à l'ampleur des obstacles à l'apprentissage rencontrés par les élèves. La difficulté consiste à trouver des critères d'attribution sur lesquels baser la répartition de ressources additionnelles qui fassent consensus et soient les plus objectifs possible.

Au-delà des montants disponibles, un certain nombre de balises ont été formulées pour alimenter la réflexion sur les modalités de financement du système éducatif, dont les services éducatifs et complémentaires⁸⁷:

- une politique de financement intégrée qui s'inscrit dans une vision globale du système:
 - permet d'avoir une vue d'ensemble;
 - permet une cohérence plutôt qu'un empilement de mesures;
 - facilite la planification à moyen et à long terme (budget connu d'une année à l'autre);
 - englobe l'ensemble des ressources financières liées à la réussite⁸⁸;
- des modalités qui servent l'adaptation des écoles aux besoins des élèves qu'elles accueillent:
 - une marge de manœuvre financière au sein de chaque école qui lui permet d'offrir des réponses adaptées;
- une reddition de compte raisonnable qui est simple à produire et proportionnelle aux montants versés.

Certains mécanismes actuels rendent l'exercice extrêmement long et fastidieux (ex.: procédure de saisie peu flexible et peu adaptée à la réalité des milieux, délais de production très courts, disponibilité des formulaires en temps et lieu, circulation de l'information).

Selon la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS), le Ministère devrait déployer des efforts supplémentaires en matière d'accès aux paramètres budgétaires afin de permettre une meilleure coordination du processus budgétaire dans les commissions scolaires et de renforcer la « gestion collaborative » dans le réseau (FCSQ, 2017, p. 4). Les paramètres budgétaires devraient être regroupés en deux catégories:

- Les paramètres liés aux plans d'effectifs et aux conventions collectives (livrés dès le début de l'année);
- Les paramètres liés aux annonces gouvernementales et aux nouvelles mesures du budget provincial (livrés plus tard après le dépôt du budget).

Les budgets d'investissement devraient être connus plus tôt pour s'assurer de la disponibilité de la main-d'œuvre nécessaire à la réalisation des travaux (FCSQ, 2017, p. 4).

Vers une plus grande souplesse dans la composition des tâches d'enseignement et l'attribution des postes

La composition des tâches d'enseignement et l'attribution des postes résultent de processus complexes. Outre les paramètres liés à l'application de la convention collective (ex.: champ d'enseignement, ratio, ancienneté), plusieurs éléments entrent en ligne de compte: le calendrier scolaire, le profil des candidates et des candidats, leur rapport au travail (temps partagé, année sabbatique, suppléance) et les ressources financières.

L'ensemble de ces paramètres gagnerait à être réexaminé à la lumière des nouvelles réalités pour se doter d'encadrements qui servent mieux les finalités du système (réussite des élèves) et offrent des conditions d'exercice propices à l'épanouissement professionnel de chacun (ex.: stabilité).

87. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur se préoccupe de cette question depuis plusieurs années. Un comité interministériel a d'ailleurs été annoncé lors du discours du budget 2017-2018. Il se penchera, entre autres choses, sur la question du financement pluriannuel. Par ailleurs, la mise sur pied d'un comité de répartition des ressources au sein de chaque commission scolaire à la suite des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique pourra également alimenter une telle réflexion à l'échelle du système.

88. Actuellement, par exemple, une partie des fonds liés à la réussite sont enchâssés dans les conventions collectives et leurs annexes.

Pour mieux servir l'adaptation de l'école à la diversité des apprenants, les acteurs consultés suggèrent plus particulièrement une tâche plus flexible, plus diversifiée et une meilleure reconnaissance du niveau d'expertise du personnel ou de son statut de débutant. Cela pourrait se traduire par :

- une tâche globale plutôt que minutée qui soit modulable dans le temps (ex. : annualisée);
- des tâches équitables plutôt qu'identiques qui soient modulables en fonction des besoins et des capacités du personnel, selon le contexte d'exercice;
- des tâches diversifiées plutôt qu'uniformes, ce qui permettrait de reconnaître le niveau d'expertise du personnel ou son statut de débutant;
- des règles d'affectation qui assurent un sentiment d'appartenance et une stabilité du personnel au cours d'une année scolaire (ex. : à partir d'un nombre d'heures x, être engagé à temps plein dans une école et compléter sa charge de travail avec des tâches connexes).

Pour une forme et une organisation scolaires revisitées, particulièrement à l'enseignement secondaire

Malgré l'implantation d'une réforme qui visait notamment à placer l'élève au centre du système éducatif, on constate que l'organisation actuelle a conservé beaucoup d'éléments normatifs ou peu propices à la flexibilité et à l'adaptation à la diversité des apprenants.

Aujourd'hui encore, l'organisation scolaire demeure essentiellement articulée autour de matières d'enseignement séparées, de classes formées d'élèves du même âge, de contenus d'apprentissage annualisés, d'une tâche d'enseignement minutée, identique et uniforme.

Les consultations menées auprès des différents acteurs scolaires d'ici et d'ailleurs montrent une différence marquée entre la réalité du préscolaire ou du primaire et celle du secondaire.

Au primaire, le mouvement est amorcé dans les écoles visitées. La porosité des frontières (entre les matières, entre les groupes-classes, entre les adultes qui interviennent auprès de l'élève) est beaucoup plus présente qu'au secondaire, tout comme le travail par cycle d'apprentissage⁸⁹ (où les élèves ont deux années pour maîtriser les savoirs), le jumelage de classes, le travail multiâges, les sous-groupes de besoins ou le *looping* (le titulaire du groupe ou l'enseignant d'une matière donnée est le même pendant les deux années du cycle). Il est vrai que le titulariat est plus propice à l'intégration des matières et au décroïsonnement que l'enseignement par discipline en vigueur au secondaire. De plus, pour composer avec la diversité des élèves, les enseignantes et enseignants du primaire rencontrés dans le contexte de l'étude de cas multiplient les formules qui amènent les élèves à s'engager dans des apprentissages autonomes formels et qui leur permettent de faire de l'enseignement en sous-groupes ou individualisé. La collaboration avec le personnel professionnel qui intervient en salle de classe est de plus en plus répandue. Même l'organisation spatiale a changé : elle est très dynamique et modulée en fonction des besoins.

Au secondaire, les consultations mettent en lumière la persistance d'un cadre plus rigide qui limite les possibilités d'adaptation. L'aménagement des classes inchangé, avec ses pupitres en rangées, illustre une posture différente du personnel enseignant, qui recourt surtout à un enseignement frontal, magistral et simultané. D'autres composantes de l'enseignement secondaire sont également perçues comme des obstacles : la composition de l'horaire du personnel et de celui des élèves, le cloïsonnement des matières, les processus d'attribution des ressources humaines, la rareté des espaces de collaboration.

Une réflexion sur l'organisation scolaire au secondaire serait pertinente pour envisager des solutions permettant à l'école de mieux s'adapter à la diversité des élèves. Est-ce qu'une exploitation différente du temps et du calendrier scolaires permettrait à l'école de mieux s'adapter à la diversité des élèves ?

89. « Le cycle d'apprentissage est une période au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de connaissances et compétences disciplinaires leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (Québec, 2017b, art. 15.)

***Pour une évaluation des apprentissages et une sanction des études
qui servent la réussite éducative de tous les élèves***

L'évaluation des apprentissages et la sanction des études sont des éléments centraux auxquels se heurtent actuellement les milieux soucieux de mieux s'adapter à la diversité des élèves. D'ailleurs, dans le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, intitulé *Remettre le cap sur l'équité*, le Conseil invite à une réflexion sur l'évaluation pour clarifier ces deux rôles :

Il y a une importante réflexion à mener pour clarifier les deux rôles contradictoires que l'on demande actuellement à l'évaluation des apprentissages de jouer durant la scolarité obligatoire. Les épreuves ministérielles à chacun des cycles du primaire devraient figurer en tête de liste de cette réflexion. (CSE, 2016b, p. 76.)

Il s'agit de se pencher plus attentivement sur l'évaluation à l'école obligatoire dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de réussite éducative pour tous les élèves. À l'heure actuelle, certaines pratiques constituent des obstacles ou sont en contradiction avec les visées inclusives de l'école, y compris la sanction des études (ex. : nombre et pondération des épreuves ministérielles, processus de modération des résultats, modalités de passation des épreuves, rôle du français dans la certification).

Par ailleurs, l'étude de cas multiples effectuée par le Conseil et les experts consultés révèlent que les notions de flexibilité, d'adaptation et de modification — conçues pour mieux s'adapter à la diversité des élèves — sont loin d'être connues, comprises et utilisées de façon similaire dans l'ensemble du réseau scolaire. Cette appropriation inégale de la Politique d'évaluation des apprentissages est une autre source potentielle d'iniquité.

Dans ce contexte, une réflexion approfondie sur l'évaluation à l'école obligatoire s'impose. Le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018 portera d'ailleurs sur les finalités de l'évaluation des apprentissages à tous les ordres et secteurs d'enseignement.



CONCLUSION

Les travaux menés par le Conseil pour l'élaboration de cet avis montrent que des écoles se mobilisent pour mieux s'adapter à la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous, changent leurs pratiques et obtiennent des résultats tangibles. Elles témoignent du fait qu'**une éducation inclusive** pour tous les élèves **est non seulement souhaitable, mais aussi possible.**

Pour appuyer sa réflexion, le Conseil a choisi de mener une recherche exploratoire visant à examiner les façons de faire des écoles qui sont en marche. En effet, malgré les efforts consentis au cours des dernières décennies, certaines zones de vulnérabilité demeurent au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite. L'état de la situation montre que, bien qu'essentiel, l'ajout de ressources financières et humaines ne permettra pas à lui seul de supprimer la pression exercée sur l'ensemble du système. Pour faire face à la diversité grandissante des élèves et à la complexification des situations, il faut également remettre en question certains modes de fonctionnement. C'est pourquoi le Conseil a choisi de se pencher plus particulièrement sur la réalité de la classe et de l'école dans le but d'apporter des éléments de réponse à la question du « comment faire ».

Les travaux du Conseil ont permis de dégager trois enjeux majeurs, soit la médicalisation des difficultés scolaires, la difficulté à concrétiser la communauté éducative et des actions qui ne sont pas toujours cohérentes avec les visées d'une éducation inclusive. L'examen des éléments qui font obstacle au développement d'un système scolaire inclusif est la première étape d'une démarche de recherche de solutions. Des éléments de réponse émergent également, telles des approches qui permettent d'envisager l'élève dans sa globalité, de tabler sur ses capacités et de se pencher sur les barrières à l'apprentissage. Des recherches récentes se dégagent un certain nombre de conditions favorables à rassembler pour concrétiser les visées inclusives du système scolaire québécois. Le Conseil met également en lumière le fait que, dans le contexte actuel, les interventions se limiteraient trop souvent à l'atteinte du seuil de réussite scolaire plutôt qu'au développement du plein potentiel de chaque élève, et ce, malgré une volonté largement partagée à cet égard.

Le Québec n'est pas la seule juridiction sur la voie d'une éducation inclusive. Il suit d'ailleurs le chemin de celles qui s'y sont engagées depuis plus longtemps. Ces dernières ont modifié leurs pratiques pour intervenir davantage en classe, en soutien à l'élève et à l'enseignant, en réorganisant les services, en facilitant le travail collaboratif et en développant une expertise cumulative. Ces éléments ressortent également très clairement des écoles québécoises visitées dans le cadre de l'étude de cas multiples menée par le Conseil.

Le Conseil fait siens trois principes qui se dégagent des initiatives québécoises et de celles menées à l'extérieur du Québec. Il s'agit d'envisager la diversité des élèves dans leur ensemble et d'offrir une éducation inclusive pour tous plutôt que d'intégrer ou d'inclure des élèves particuliers; de maintenir des exigences élevées pour chaque élève et de persévérer jusqu'à la réussite; d'agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage et de privilégier les réponses collectives qui permettent de répondre aux besoins individuels.

À l'issue de sa réflexion, le Conseil a dégagé des pistes d'action et formulé des recommandations rassemblées sous six orientations.

La première orientation fait du suivi de chaque élève une priorité tout au long de son cheminement scolaire. Pour cela, le Conseil invite les équipes-écoles à connaître, à reconnaître et à accompagner chacun d'entre eux.

La deuxième orientation met en avant la nécessité d'utiliser la marge de manœuvre existante et, au besoin, de l'augmenter pour ajouter de la souplesse et de la créativité dans les parcours scolaires. C'est à ce prix que les écoles pourront amener chaque élève à développer son plein potentiel et répondre à la diversité des besoins.

La troisième orientation suggère de privilégier les solutions collectives pour répondre aux besoins individuels.

La quatrième orientation met en lumière le rôle premier que joue la réflexion collective centrée sur une analyse pédagogique pour mener tous les élèves vers leur réussite. Le développement d'une expertise collective, une lecture partagée des situations, des interventions collaboratives et concertées qui reposent sur une confiance mutuelle et un climat bienveillant contribuent au succès des écoles visitées. L'inscription d'un espace-temps de qualité consacré à cette activité, dans l'organisation interne de l'école, est une action prioritaire permettant de concrétiser cette réflexion.

La cinquième orientation invite le ministre à réaffirmer les visées inclusives du système scolaire québécois et à promouvoir l'éducation inclusive. Il s'agit notamment de montrer que celle-ci est non seulement compatible avec un système scolaire performant, mais qu'elle permet de « tirer tout le monde vers le haut » en favorisant le développement du plein potentiel de chacun, au-delà du seuil de réussite scolaire.

Enfin, la sixième orientation aborde la nécessité d'approfondir l'examen de cinq éléments du système scolaire dont certains aspects limitent actuellement la capacité des écoles à s'adapter à la diversité des élèves. Pour ce faire, le Conseil recommande au ministre, en collaboration avec tous les acteurs concernés, de s'engager dans une démarche de recherche de solutions.

Concrétiser une éducation inclusive est possible. L'expérience des écoles visitées en témoigne. Le défi à relever consiste donc à soutenir l'ensemble des équipes-écoles afin qu'elles puissent permettre à chaque élève d'atteindre son plein potentiel.

Offrir une éducation inclusive à tous les élèves est une responsabilité collective. Elle ne peut reposer sur des initiatives isolées. L'ensemble du système doit y contribuer et chaque personne doit apporter sa pierre à cet édifice.

REMERCIEMENTS

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à exprimer sa sincère reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, aux travaux entourant l'élaboration de cet avis.

D'abord, il remercie chaleureusement les membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que de la Commission de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont été d'une aide précieuse pour la validation du portrait de la diversité des élèves pour l'ensemble du parcours scolaire, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Leurs connaissances et leur expérience du milieu scolaire québécois ont permis de bonifier, de nuancer et d'attester cet état de situation ainsi que l'analyse qui en découle.

Par ailleurs, ce portrait aurait été incomplet s'il n'avait pu s'appuyer sur un certain nombre de données statistiques. Le Conseil remercie donc chaleureusement l'équipe de la Direction des indicateurs et des statistiques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Les remerciements du Conseil s'adressent également aux personnes (enseignantes et enseignants, membres du personnel de soutien, étudiantes et étudiants, membres de directions d'école, cadres scolaires, etc.) qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs perceptions en entrevue ou dans les groupes de discussion tenus dans le cadre de l'étude de cas sur la diversité des élèves du préscolaire à la 5^e année du secondaire. Pour protéger l'anonymat, conformément à l'engagement pris en ce sens par le Conseil, la liste des écoles ou des personnes consultées n'est pas divulguée.

Enfin, le Conseil tient à remercier les personnes qui, par leur expertise, ont contribué à sa réflexion au cours de la production du présent avis* :

- Madame Geneviève Audet, coordonnatrice, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Madame Angèle Aucoin, professeure adjointe, Université de Moncton
- Madame Nathalie Bélanger, professeure titulaire, Chaire de recherche Éducation et francophonie, Université d'Ottawa
- Madame Geneviève Bergeron, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
- Monsieur Daniel Ducharme, chercheur, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)
- Monsieur Hermann Duchesne, professeur émérite, Université de Saint-Boniface
- Madame Micheline Joanne Durand, professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Monsieur Jean-Guy Hamel, directeur, Direction de la sanction des études, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)
- Madame Marilou Harvey, coordonnatrice de l'adaptation scolaire, Direction de l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)
- Madame Brigitte Kropielnicki, directrice générale par intérim, Conseil scolaire du Nord-Ouest, n° 1 (Alberta)
- Monsieur Jean Labelle, professeur et directeur au Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines, Université de Moncton
- Monsieur Serge J. Larivée, vice-doyen associé aux études supérieures et à la recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

* Fonction occupée au moment de la participation de ces personnes aux travaux du Conseil.

- Madame Johanne Magloire, agente d'éducation et de coopération, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)
- Madame Paule Mercier, directrice, Direction de l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Madame Mélanie Paré, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
- Madame Liette Picard, directrice à la retraite, Direction des services éducatifs complémentaires et intervention en milieu défavorisé, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Monsieur Luc Prud'homme, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
- Madame Sylvie Regnier, présidente, Association Haut Potentiel Québec
- Madame Nadia Rousseau, professeure en adaptation scolaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
- Monsieur Jean-Louis Tousignant, président, Association québécoise des troubles d'apprentissage
- Madame Nathalie Turmel, psychologue en adaptation scolaire, Commission scolaire de la Capitale
- L'équipe du programme *Une école montréalaise pour tous*, qui nous a notamment permis de prendre part à une activité du Réseau de développement des directions d'école
- L'organisme de défense collective des droits, la *Troisième Avenue*, qui nous a notamment permis de participer au bilan d'un atelier réunissant 15 mères immigrantes
- Le *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* (REPAQ), qui nous a permis de participer à un atelier sur l'école inclusive dans le cadre d'une rencontre des différents acteurs du réseau (directions, enseignantes et enseignants, parents, éducateurs et éducatrices en service de gardes, chercheuses et chercheurs)



ANNEXES

ANNEXE I

DONNÉES STATISTIQUES

TABEAU 8
EFFECTIF DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA),
À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, RÉSEAU PUBLIC, 2002-2003 ET 2015-2016

	2002-2003			2015-2016		
	n	%	PART DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES	n	%	PART DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES
Élèves handicapés	17 807	13,2 %	1,8 %	39 828	20,7 %	4,5 %
Élèves en difficulté	117 495	86,8 %	11,8 %	152 702	79,3 %	17,1 %
Total EHDA	135 302	100,0 %	13,6 %	192 530	100,0 %	21,6 %
Total des élèves	994 971	–	100,0 %	890 884	–	100,0 %

n: Nombre.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 9
PROPORTION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA),
À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT
ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, 2002-2003, 2006-2007 ET 2012-2013

RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT	ORDRE D'ENSEIGNEMENT		2002-2003		2006-2007		2012-2013	
			n	%	n	%	n	%
PUBLIC – COMMISSIONS SCOLAIRES	Préscolaire	EHDA	3 227	3,5 %	3 332	4,0 %	5 200	5,3 %
		Tous les élèves	91 397	100,0 %	83 812	100,0 %	98 561	100,0 %
	Primaire	EHDA	71 156	13,3 %	69 295	15,5 %	86 184	19,6 %
		Tous les élèves	533 271	100,0 %	446 181	100,0 %	438 711	100,0 %
	Secondaire	EHDA	60 919	16,5 %	77 289	19,9 %	88 272	27,0 %
		Tous les élèves	370 303	100,0 %	388 275	100,0 %	327 216	100,0 %
	Total FGJ	EHDA	135 302	13,6 %	149 916	16,3 %	179 656	20,8 %
		Tous les élèves	994 971	100,0 %	918 268	100,0 %	864 488	100,0 %
ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS	Préscolaire	EHDA	ND	ND	ND	ND	128	2,4 %
		Tous les élèves	4 355	100,0 %	4 931	100,0 %	5 414	100,0 %
	Primaire	EHDA	ND	ND	ND	ND	2 688	8,2 %
		Tous les élèves	29 463	100,0 %	31 617	100,0 %	32 688	100,0 %
	Secondaire	EHDA	ND	ND	ND	ND	6 375	7,4 %
		Tous les élèves	77 907	100,0 %	88 716	100,0 %	86 181	100,0 %
	Total FGJ	EHDA	ND	ND	ND	ND	9 191	7,4 %
		Tous les élèves	111 725	100,0 %	125 264	100,0 %	124 283	100,0 %
GOUVERNEMENTAL – ÉCOLES DE BANDE AUTOCHTONES	Préscolaire	EHDA	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		Tous les élèves	460	100,0 %	217	100,0 %	295	100,0 %
	Primaire	EHDA	74	4,1 %	0	0,0 %	5	0,6 %
		Tous les élèves	1 821	100,0 %	736	100,0 %	875	100,0 %
	Secondaire	EHDA	77	6,7 %	48	5,0 %	79	9,3 %
		Tous les élèves	1 144	100,0 %	963	100,0 %	845	100,0 %
	Total FGJ	EHDA	151	4,4 %	48	2,5 %	84	4,2 %
		Tous les élèves	3 425	100,0 %	1 916	100,0 %	2 015	100,0 %
ENSEMBLE DU QUÉBEC	Préscolaire	EHDA	3 346	3,5 %	3 399	3,8 %	5 328	5,1 %
		Tous les élèves	96 212	100,0 %	88 960	100,0 %	104 270	100,0 %
	Primaire	EHDA	72 559	12,9 %	70 627	14,8 %	88 877	18,8 %
		Tous les élèves	564 555	100,0 %	478 534	100,0 %	472 274	100,0 %
	Secondaire	EHDA	62 346	13,9 %	79 026	16,5 %	94 726	22,9 %
		Tous les élèves	449 354	100,0 %	477 954	100,0 %	414 242	100,0 %
	Total FGJ	EHDA	138 251	12,5 %	153 052	14,6 %	188 931	19,1 %
		Tous les élèves	1 110 121	100,0 %	1 045 448	100,0 %	990 786	100,0 %

n: Nombre.

FGJ: Formation générale des jeunes.

ND: Non disponible. L'information sur l'élaboration d'un plan d'intervention pour les élèves des écoles privées ordinaires n'est recueillie que depuis 2012-2013 et n'est pas disponible par handicap et difficulté.

Source: MELs, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 10
RÉPARTITION ET NOMBRE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA),
À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LE LIEU DE SCOLARISATION, RÉSEAU PUBLIC, 2012-2013

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	CLASSE ORDINAIRE		CLASSE SPÉCIALE				ÉCOLE SPÉCIALE		CENTRE D'ACCUEIL		MILIEU HOSPITALIER OU À DOMICILE		TOTAL		
	n	%	HOMOGÈNE		HOMOGÈNE		n	%	n	%	n	%	n	%	
			n	%	n	%									
PRÉSCOLAIRE	Élèves handicapés	1 617	56,6%	458	16,0%	457	16,0%	294	10,3%	29	1,0%	3	0,1%	2 858	100,0%
	Élèves en difficulté	2 103	89,8%	34	1,5%	154	6,6%	40	1,7%	3	0,1%	8	0,3%	2 342	100,0%
	Total EHDA	3 720	71,5%	492	9,5%	611	11,8%	334	6,4%	32	0,6%	11	0,2%	5 200	100,0%
PRIMAIRE	Élèves handicapés	8 656	51,1%	3 033	17,9%	3 874	22,9%	1 275	7,5%	69	0,4%	18	0,1%	16 925	100,0%
	Élèves en difficulté	63 235	91,3%	1 936	2,8%	3 605	5,2%	344	0,5%	78	0,1%	61	0,1%	69 259	100,0%
	Total EHDA	71 891	83,4%	4 969	5,8%	7 479	8,7%	1 619	1,9%	147	0,2%	79	0,1%	86 184	100,0%
SECONDAIRE	Élèves handicapés	4 279	28,8%	1 642	11,1%	6 677	45,0%	2 169	14,6%	58	0,4%	27	0,2%	14 852	100,0%
	Élèves en difficulté	44 918	61,2%	4 885	6,7%	21 304	29,0%	1 195	1,6%	1 039	1,4%	79	0,1%	73 420	100,0%
	Total EHDA	49 197	55,7%	6 527	7,4%	27 981	31,7%	3 364	3,8%	1 097	1,2%	106	0,1%	88 272	100,0%
TOTAL EHDA	Élèves handicapés	14 552	42,0%	5 133	14,8%	11 008	31,8%	3 738	10,8%	156	0,5%	48	0,1%	34 635	100,0%
	Élèves en difficulté	110 256	76,0%	6 855	4,7%	25 063	17,3%	1 579	1,1%	1 120	0,8%	148	0,1%	145 021	100,0%
	Total EHDA	124 808	69,5%	11 988	6,7%	36 071	20,1%	5 317	3,0%	1 276	0,7%	196	0,1%	179 656	100,0%

n : Nombre.

Source : MELs, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 11

RÉPARTITION ET NOMBRE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA), À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LE LIEU DE SCOLARISATION, RÉSEAU PRIVÉ, 2012-2013

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS ORDINAIRES		ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SPÉCIALISÉS EN ADAPTATION SCOLAIRE		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Préscolaire	44	34,4 %	84	65,6 %	128	100,0 %
Primaire	1 393	51,8 %	1 295	48,2 %	2 688	100,0 %
Secondaire	4 375	68,6 %	2 000	31,4 %	6 375	100,0 %
Total FGJ	5 812	63,2 %	3 379	36,8 %	9 191	100,0 %

n: Nombre.

FGJ: Formation générale des jeunes.

Note: L'information sur l'élaboration d'un plan d'intervention pour les élèves des écoles privées « ordinaires » n'est recueillie que depuis 2012-2013 et n'est pas disponible par handicap et difficulté.

Source: MELS, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 12

TAUX D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA), À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, RÉSEAU PUBLIC, 2002-2003 ET 2015-2016

LANGUE D'ENSEIGNEMENT	ORDRE D'ENSEIGNEMENT	ÉLÈVES HANDICAPÉS		ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ		TOUS LES EHDA	
		2002-2003	2015-2016	2002-2003	2015-2016	2002-2003	2015-2016
FRANÇAIS	Préscolaire	47,7 %	54,2 %	95,7 %	87,7 %	72,7 %	71,4 %
	Primaire	38,4 %	49,6 %	84,0 %	92,9 %	77,9 %	84,0 %
	Secondaire	20,4 %	27,0 %	36,0 %	67,9 %	34,4 %	60,3 %
	Total	32,9 %	40,2 %	61,9 %	80,7 %	58,2 %	72,5 %
ANGLAIS	Préscolaire	64,2 %	81,4 %	75,9 %	80,2 %	65,9 %	81,1 %
	Primaire	74,6 %	84,3 %	93,9 %	96,6 %	89,5 %	93,3 %
	Secondaire	67,4 %	64,3 %	77,5 %	88,7 %	76,1 %	84,1 %
	Total	71,4 %	75,5 %	85,8 %	92,0 %	82,9 %	88,2 %
CRI OU INUKTITUT	Préscolaire	100,0 %	100,0 %	ND	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	Primaire	6,7 %	81,2 %	ND	96,8 %	6,7 %	86,0 %
	Secondaire	ND	66,2 %	ND	64,0 %	ND	65,6 %
	Total	9,7 %	75,7 %	ND	85,3 %	9,7 %	78,8 %
TOTAL	Préscolaire	49,5 %	57,3 %	95,4 %	87,5 %	72,2 %	72,2 %
	Primaire	42,9 %	53,7 %	84,7 %	93,2 %	78,8 %	84,9 %
	Secondaire	25,6 %	31,4 %	39,1 %	70,2 %	37,8 %	63,0 %
	Total	37,5 %	44,4 %	63,6 %	81,8 %	60,2 %	74,1 %

ND: Non disponible.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 13

TAUX D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA), À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, PAR RÉGION ADMINISTRATIVE ET PAR LANGUE D'ENSEIGNEMENT, RÉSEAU PUBLIC, 2002-2003, 2005-2006 ET 2015-2016

RÉGION ADMINISTRATIVE	2002-2003		2005-2006		2015-2016	
	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS
Abitibi-Témiscamingue (08)	64,4 %	100,0 %	67,1 %	100,0 %	79,3 %	83,7 %
Bas-Saint-Laurent (01)	62,4 %	100,0 %	68,8 %	100,0 %	79,8 %	100,0 %
Capitale-Nationale (03)	66,4 %	100,0 %	67,9 %	100,0 %	77,1 %	96,7 %
Centre-du-Québec (17)	49,9 %	100,0 %	64,4 %	100,0 %	81,3 %	100,0 %
Chaudière-Appalaches (12)	61,5 %	100,0 %	61,0 %	100,0 %	73,3 %	93,6 %
Côte-Nord (09)	55,8 %	100,0 %	61,3 %	100,0 %	69,6 %	97,8 %
Estrie (05)	62,5 %	90,2 %	63,2 %	89,5 %	74,0 %	84,3 %
Gaspésie Îles-de-la-Madeleine (11)	57,4 %	100,0 %	67,3 %	100,0 %	81,8 %	83,8 %
Lanaudière (14)	63,0 %	96,9 %	66,3 %	100,0 %	73,5 %	97,2 %
Laurentides (15)	53,9 %	70,7 %	58,6 %	78,5 %	70,4 %	89,5 %
Laval (13)	41,2 %	77,9 %	46,0 %	57,5 %	67,7 %	79,1 %
Mauricie (04)	52,0 %	100,0 %	53,7 %	100,0 %	72,9 %	100,0 %
Montréal (16)	54,2 %	83,7 %	56,0 %	89,4 %	69,8 %	90,7 %
Montréal (06)	59,7 %	73,2 %	62,7 %	84,6 %	66,7 %	87,7 %
Nord-du-Québec (10)*	65,5 %	13,5 %	63,9 %	31,5 %	92,2 %	100,0 %
Outaouais (07)	66,5 %	100,0 %	68,9 %	99,9 %	80,4 %	87,1 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	57,7 %	100,0 %	58,6 %	100,0 %	77,1 %	100,0 %
Total	58,2 %	82,9 %	61,1 %	87,1 %	72,5 %	88,2 %

* La grande majorité des données de la région du Nord-du-Québec provient de la Commission scolaire Crie et de la Commission scolaire Kativik.

Il est à noter que ces commissions scolaires ont un statut particulier et ne sont pas soumises au même régime pédagogique que les autres, ce qui rend les comparaisons avec les autres régions difficiles.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 14
TAUX DE DIPLOMATION ET DE QUALIFICATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA) ET DES AUTRES ÉLÈVES,
SEPT ANS APRÈS LEUR INSCRIPTION EN 1^{re} ANNÉE DU SECONDAIRE, SELON LE SEXE, RÉSEAU PUBLIC, POUR LES COHORTES DE 2005-2006 À 2008-2009

		COHORTE 2005-2006 EN 2011-2012			COHORTE 2006-2007 EN 2012-2013			COHORTE 2007-2008 EN 2013-2014			COHORTE 2008-2009 EN 2014-2015		
		FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
Élèves HDAA	Diplômés	29,4 %	23,4 %	25,4 %	30,6 %	22,9 %	25,5 %	32,4 %	25,7 %	28,0 %	36,7 %	28,7 %	31,5 %
	Qualifiés	11,5 %	13,4 %	12,8 %	14,9 %	17,0 %	16,3 %	16,6 %	17,3 %	17,1 %	15,0 %	17,8 %	16,9 %
	Total	40,9 %	36,8 %	38,2 %	45,4 %	39,9 %	41,8 %	49,1 %	43,0 %	45,0 %	51,8 %	46,5 %	48,3 %
Élèves handicapés	Diplômés	24,0 %	22,6 %	23,0 %	18,8 %	18,0 %	18,2 %	26,5 %	22,1 %	23,4 %	26,0 %	22,8 %	23,7 %
	Qualifiés	10,8 %	13,1 %	12,4 %	16,4 %	18,5 %	17,9 %	16,3 %	17,5 %	17,1 %	15,8 %	19,9 %	18,7 %
	Total	34,8 %	35,7 %	35,4 %	35,2 %	36,5 %	36,1 %	42,8 %	39,6 %	40,5 %	41,8 %	42,7 %	42,4 %
Élèves en difficulté	Diplômés	29,9 %	23,5 %	25,7 %	32,0 %	23,6 %	26,6 %	33,2 %	26,3 %	28,6 %	38,1 %	29,6 %	32,6 %
	Qualifiés	11,6 %	13,4 %	12,8 %	14,7 %	16,7 %	16,0 %	16,7 %	17,3 %	17,1 %	14,9 %	17,5 %	16,6 %
	Total	41,5 %	36,9 %	38,5 %	46,7 %	40,4 %	42,6 %	49,9 %	43,6 %	45,7 %	53,0 %	47,1 %	49,2 %
Autres élèves	Diplômés	81,4 %	72,2 %	77,0 %	82,2 %	73,4 %	78,0 %	83,4 %	74,4 %	79,1 %	84,7 %	76,3 %	80,7 %
	Qualifiés	1,2 %	2,2 %	1,7 %	1,3 %	2,6 %	1,9 %	1,3 %	2,6 %	1,9 %	1,1 %	2,3 %	1,7 %
	Total	82,6 %	74,4 %	78,7 %	83,5 %	76,0 %	79,9 %	84,7 %	77,0 %	81,0 %	85,8 %	78,6 %	82,4 %
Total	Diplômés	74,5 %	60,3 %	67,2 %	74,4 %	59,9 %	66,9 %	76,3 %	61,6 %	68,7 %	77,2 %	62,8 %	69,8 %
	Qualifiés	2,6 %	5,0 %	3,8 %	3,4 %	6,5 %	5,0 %	3,5 %	6,5 %	5,0 %	3,3 %	6,8 %	5,1 %
	Total	77,1 %	65,3 %	71,0 %	77,8 %	66,4 %	71,9 %	79,8 %	68,1 %	73,8 %	80,6 %	69,6 %	74,9 %
TOTAL ENSEMBLE DU QUÉBEC	Diplômés	78,4 %	65,5 %	71,8 %	78,5 %	65,2 %	71,7 %	80,3 %	67,2 %	73,6 %	81,3 %	68,3 %	74,7 %
	Qualifiés	2,1 %	4,1 %	3,2 %	2,7 %	5,4 %	4,1 %	2,8 %	5,3 %	4,1 %	2,6 %	5,5 %	4,1 %
	Total	80,5 %	69,6 %	75,0 %	81,2 %	70,6 %	75,8 %	83,0 %	72,5 %	77,7 %	83,9 %	73,8 %	78,8 %

Source : MEES, GIR, DSGEG, DIS, compilations spéciales des taux de diplomation et de qualification par commission scolaire, édition 2016, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 15

RÉPARTITION DE L'ENSEMBLE DU PERSONNEL DES COMMISSIONS SCOLAIRES
SELON LA CATÉGORIE D'EMPLOI, EN ETP, 2015-2016

CATÉGORIE D'EMPLOI	ETP	
	n	%
Personnel cadre de commission scolaire	1 339,4	1,1 %
Directrices et directeurs d'école	3 711,6	2,9 %
Personnel professionnel*	6 360,9	5,1 %
Personnel professionnel (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves)	5 658,8	4,5 %
Autres fonctions du personnel professionnel	702,4	0,6 %
Personnel enseignant	75 315,1	59,7 %
Personnel de gérance	829,5	0,7 %
Personnel de soutien	38 512,1	30,5 %
Soutien technique et paratechnique (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves)	23 646,0	18,8 %
Autres fonctions du personnel de soutien technique et paratechnique	839,7	0,7 %
Autre personnel de soutien	14 026,4	11,1 %
Total	126 068,6	100,0 %

n: Nombre.

ETP: Équivalent temps plein.

* À cause de l'arrondissement, la somme des ETP des sous-catégories d'emploi peut légèrement différer du nombre global d'ETP de la catégorie.

Source: Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, système Percos, données provisoires, 20 juin 2017 présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 16

RÉPARTITION DU PERSONNEL PROFESSIONNEL NON ENSEIGNANT DES COMMISSIONS SCOLAIRES
SELON LA FONCTION, EN ETP, 2015-2016

PERSONNEL PROFESSIONNEL (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves [nous précisons])	ETP	
	n	%
Conseillère ou conseiller pédagogique	1 550,7	27,4 %
Agente ou agent de réadaptation	119,2	2,1 %
Psychoéducatrice ou psychoéducateur	860,8	15,2 %
Orthopédagogue	376,6	6,7 %
Psychologue	682,8	12,1 %
Conseillère ou conseiller en rééducation	88,0	1,6 %
Conseillère ou conseiller d'orientation	600,4	10,6 %
Conseillère ou conseiller en formation scolaire	148,1	2,6 %
Orthophoniste	548,8	9,7 %
Audiologiste	0,0	0,0 %
Agente ou agent de correction du langage	26,6	0,5 %
Animatrice ou animateur de vie étudiante	51,9	0,9 %
Animatrice ou animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire	291,4	5,2 %
Travailleuse sociale ou travailleur social	27,7	0,5 %
Agente ou agent de service social	41,4	0,7 %
Conseillère ou conseiller en information scolaire et professionnelle	85,9	1,5 %
Ergothérapeute	39,4	0,7 %
Bibliothécaire	101,5	1,8 %
Spécialiste en moyens et techniques d'enseignement	12,6	0,2 %
Conseillère ou conseiller en mesure et évaluation	2,0	0,0 %
Conseillère ou conseiller en éducation spirituelle, religieuse et morale	3,0	0,1 %
Total (21 fonctions)	5 658,8	100,0 %

AUTRES FONCTIONS DU PERSONNEL PROFESSIONNEL	ETP	
	n	%
Analyste	227,5	32,4 %
Agente ou agent de développement	148,7	21,2 %
Conseillère ou conseiller en communication	61,9	8,8 %
Ingénieure ou ingénieur	61,9	8,8 %
Agente ou agent de la gestion financière	60,2	8,6 %
Conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire	58,7	8,4 %
Attachée ou attaché d'administration	35,4	5,0 %
Architecte	20,9	3,0 %
Diététiste ou nutritionniste	7,6	1,1 %
Traductrice ou traducteur	7,5	1,1 %
Avocate ou avocat	5,7	0,8 %
Agente ou agent de réadaptation fonctionnelle	2,5	0,4 %
Autre professionnelle ou professionnel	2,2	0,3 %
Notaire	1,2	0,2 %
Conseillère ou conseiller en alimentation	0,5	0,1 %
Total (15 autres fonctions)	702,4	100,0 %

n: Nombre.

ETP: Équivalent temps plein.

Source: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, système Percos, données provisoires, 20 juin 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 17

RÉPARTITION DU PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE
DES COMMISSIONS SCOLAIRES SELON LA FONCTION, EN ETP, 2015-2016

PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves [nous précisons])	ETP		AUTRES FONCTIONS DU PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE	ETP	
	n	%		n	%
Surveillante ou surveillant d'élèves	1 660,0	7,0 %	Opératrice ou opérateur en informatique	340,4	40,5 %
Éducatrice ou éducateur en service de garde	8 526,2	36,1 %	Technicienne ou technicien en bâtiment	216,3	25,8 %
Technicienne ou technicien en éducation spécialisée	6 060,5	25,6 %	Technicienne ou technicien en transport scolaire	94,7	11,3 %
Préposée ou préposé aux élèves handicapés	1 773,7	7,5 %	Opératrice ou opérateur en imprimerie	60,3	7,2 %
Responsable d'un service de garde	1 492,3	6,3 %	Autre personnel de soutien technique ou paratechnique	37,7	4,5 %
Technicienne ou technicien en travaux pratiques	813,1	3,4 %	Technicienne ou technicien en électronique	37,4	4,5 %
Technicienne ou technicien en informatique	839,9	3,6 %	Technicienne ou technicien en arts graphiques	26,1	3,1 %
Technicienne ou technicien en administration	645,2	2,7 %	Technicienne ou technicien en écriture braille	10,9	1,3 %
Technicienne ou technicien en documentation	421,0	1,8 %	Technicienne ou technicien en gestion alimentaire	8,1	1,0 %
Apparitrice ou appareteur	99,2	0,4 %	Inspectrice ou inspecteur en transport scolaire	3,3	0,4 %
Technicienne ou technicien en organisation scolaire	491,1	2,1 %	Infirmière ou infirmier	2,7	0,3 %
Surveillante-sauveteuse ou surveillant-sauveteur	28,5	0,1 %	Technicienne-relieuse ou technicien-relieur	1,8	0,2 %
Technicienne ou technicien en travail social	310,7	1,3 %	Total (12 autres fonctions)	839,7	100,0 %
Technicienne ou technicien en loisirs	259,6	1,1 %			
Technicienne ou technicien interprète	76,1	0,3 %			
Infirmière ou infirmier auxiliaire	6,4	0,0 %			
Technicienne ou technicien en audiovisuel	43,3	0,2 %			
Technicienne ou technicien en formation professionnelle	90,2	0,4 %			
Technicienne ou technicien en psychométrie	9,6	0,0 %			
Total (19 fonctions)	23 646,6	100,0 %			

n: Nombre.

ETP: Équivalent temps plein.

Source: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, système Percos, données provisoires, 20 juin 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

ANNEXE II

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS SELON HALINA PRZESMYCKI

1. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU CADRE DE VIE DES ÉLÈVES

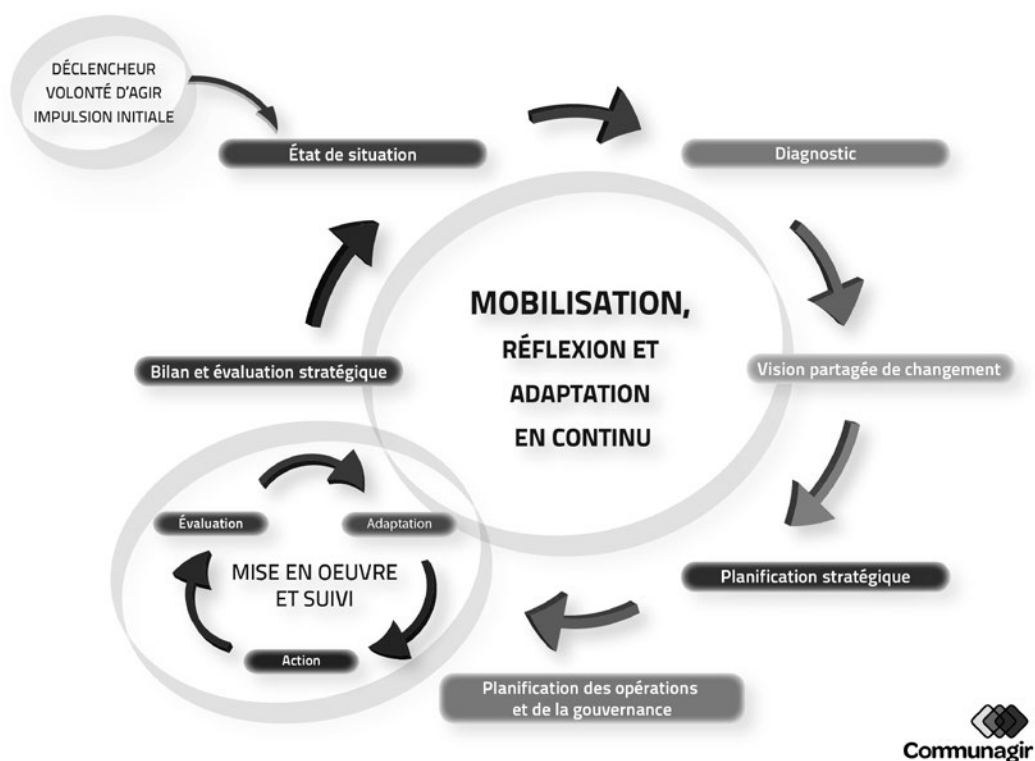
- L'hétérogénéité de l'appartenance socioéconomique
- L'hétérogénéité de l'origine socioculturelle
 - Le langage (la langue maternelle de l'élève, le registre linguistique)
 - Les valeurs
- L'hétérogénéité des cadres psychofamiliaux
 - Le cadre souple
 - Le cadre rigide
 - Le cadre incohérent
- L'hétérogénéité des stratégies familiales
- La diversité des cadres scolaires
 - L'implantation de l'établissement (rural ; semi-rural ; urbain de petite, moyenne ou grande ville ; de banlieue résidentielle ou non, etc.) et ses caractéristiques (taille ; effectifs ; conditions matérielles comme l'espace, le bruit, l'aménagement et le confort des lieux ; la durée et la souplesse du transport) qui rendent la différenciation des structures plus ou moins réalisable
 - Le cadre de formation utilisé par l'enseignant (souple, rigide, incohérent)
 - Les comportements des enseignants à l'égard des élèves

2. LA DIVERSITÉ DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

- La diversité de la motivation des élèves à travailler et à apprendre
 - Le sens des apprentissages (le sens général : sens à long terme ; le sens particulier : sens à moyen et court terme)
 - L'orientation des intérêts de l'élève
 - Le besoin que l'élève éprouve d'effectuer l'apprentissage
 - Le plaisir ressenti à faire l'apprentissage
 - Le degré d'énergie dont l'élève dispose pour entreprendre un apprentissage
 - L'image de soi et des autres
- L'hétérogénéité des âges
- La diversité des rythmes
 - La vigilance (la répartition des jours de travail dans la semaine, l'emploi du temps)
 - L'effort et les échanges sociaux (l'effort, les échanges verbaux, la mémorisation)
- La diversité des stades de développement opératoire
 - Le stade concret
 - Le stade formel
 - Le stade intermédiaire
- La diversité de gestion des représentations mentales
 - Au niveau regard des enseignants
 - Au niveau des élèves
- La diversité des modes de pensée et des stratégies d'appropriation
 - Les modes de pensée : inductive, déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente, analogique
 - Les stratégies d'appropriation d'un contenu : globale ou synthétique, analytique, en série ou de regroupements partiels
- La diversité des modes de communication et d'expression
 - Leur réseau de relations préféré
 - Leur mode d'expression préféré
 - Leur degré de guidage accepté
 - Leur rapidité de réaction
- L'hétérogénéité des prérequis
 - La mémoire à court terme ou primaire
 - La mémoire à long terme ou secondaire

ANNEXE III

PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT COLLECTIF PLANIFIÉ



Source: Communagir, 2012.

ANNEXE IV

GUIDE DE DISCUSSION

Milieus scolaires qui se sont mobilisés pour mieux tenir compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous

PRÉAMBULE

5 MIN

- Mot de bienvenue
- Présentation des participantes et des participants
- Brève présentation du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission conjointe
- Contexte et objectifs de la rencontre (*comment s'adapter en salle de classe*)
- Déroulement de la rencontre : durée, enregistrement, etc.
- Confidentialité de l'information recueillie
- Questions et commentaires, s'il y a lieu

A. MISE EN SITUATION

5 MIN

1. Si vous aviez à **qualifier la mobilisation de votre milieu** au regard de la prise en compte de la diversité des élèves par **trois mots ou trois expressions**, que diriez-vous ?

B. DESCRIPTION DU MILIEU ET DE LA DIVERSITÉ

10 MIN

2. Pouvez-vous nous dire **ce qui distingue votre milieu** ?
 - Portrait de votre milieu (établissement ou organisation scolaire), ce qui le caractérise
Ex. : projets, environnement communautaire, profil des élèves accueillis
3. Comment se manifeste la **diversité** des élèves dans votre milieu ?
 - Diversité ethnoculturelle (d'immigration récente, langue maternelle, autochtone)
 - Diversité socioéconomique
 - Diversité sur le plan de la réussite scolaire (de la difficulté [EHDA] à la douance)

C. REPRÉSENTATION DE LA MISSION DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

5 MIN

4. Quel est, à vos yeux, le **mandat de l'enseignement obligatoire** (développer le plein potentiel de chacun ou tri social, ou les deux) ?
5. On entend souvent dire qu'un système scolaire inclusif doit favoriser **la réussite de tous** les élèves. Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?

D. ORIGINE ET ÉTAPES DE CETTE MOBILISATION

45 MIN

6. **Depuis quand** l'adaptation à la diversité des élèves est-elle devenue un enjeu prioritaire dans votre milieu ?
 - Quel a été l'élément déclencheur ? Qu'est-ce qui a motivé ce changement ?
Qui l'a amorcé ? Sur la base de quels principes, de quelles valeurs ou de quelles convictions la décision a-t-elle été prise ?
7. Quelles sont les **actions posées** par votre milieu scolaire pour s'adapter à la diversité des élèves et permettre à chacun de développer son plein potentiel ? Y a-t-il eu un moment charnière ou critique ?

8. **Comment les choses se passent concrètement** quand une enseignante ou un enseignant a besoin d'aide pour répondre aux besoins d'un élève de sa classe ? Quelles sont les **actions** qui sont faites ?
- L'aide est-elle orientée vers l'enseignant ou l'enseignant ou vers l'élève ?
 - Quel est le continuum d'intervention pour l'élève ?
- Quels sont les **critères** pris en compte pour déterminer l'**urgence** de l'intervention ou la **priorité** d'intervention lorsqu'il y a plusieurs demandes ?
- Niveau de difficulté ; seuil de réussite ; demande des parents, des enseignantes et des enseignants ou des professionnelles et des professionnels ; disponibilité des fonds ou des ressources humaines, etc.
9. Que représente pour vous le **plan d'intervention** ?
- Est-il utilisé comme un outil administratif (obligation) ou comme un outil structurant (collaboration) ?
10. **Enfin, comment cela a-t-il été vécu par les principaux acteurs de votre milieu ?**
- Y a-t-il eu des **réticences** ou des **résistances** ? Si oui, quelles étaient les **craintes** exprimées ou les **arguments** avancés (ex. : nivellement par le bas, iniquité) ? Comment les avez-vous **dépassés** ?
- Est-ce que le dynamisme du début est toujours présent aujourd'hui ?
- Vérifiez s'il y a d'autres :
- **éléments facilitateurs** ;
 - **obstacles et défis rencontrés** ;
 - **moyens mis en œuvre pour surmonter ces obstacles**.

E. ÉTAT DE LA SITUATION ET PERSPECTIVES : OÙ EN ÊTES-VOUS AUJOURD'HUI ?

10 MIN

11. Quels sont les **principaux bénéfices (résultats observables)** que cette mobilisation a apportés aux élèves ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants ?
- Comment ces changements sont-ils évalués et mis à jour ? Avec quels indicateurs ?
12. Quelles sont les **améliorations** que vous souhaiteriez apporter à court ou à moyen terme ?
- Étapes ou actions à venir, moyens que vous avez pris pour assurer la pérennité.

F. CONCLUSION

5 MIN

13. Pour conclure, quels seraient, selon vous, les **trois premiers gestes à poser** pour un milieu qui veut mieux tenir compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous ?

G. MOT DE LA FIN

5 MIN

Remercier les participants et leur demander de ne pas parler du contenu de la rencontre avant la fin des toutes les entrevues tenues dans le milieu.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence française de développement, et Handicap international (2012). *Handicap et développement : bienvenue dans notre CD-ROM ! : la prise en compte des personnes handicapées dans les actions de coopération internationale*, réf. du 11 mai 2017, http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Handicap_Developpement/www/.
- Agence QMI (2015). « Les enfants atteints de TDAH apprennent mieux en bougeant », *Journal de Québec*, 20 avril, p. 41.
- Alberta Education (2009). *Le cadre de tracer la voie, Forum du ministre*, <http://education.alberta.ca/media/6351380/frameworkfrench.pdf>.
- Assemblée nationale (2017). *Projet de loi n° 144 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 14 p., réf. du 18 juillet 2017, <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-144-41-1.html>.
- Assemblée nationale (2016). *Projet de loi n° 105 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 20 p., réf. du 15 mai 2017, <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-105-41-1.html>.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2017). *Statistiques et rapports*, réf. du 6 juillet 2017, <http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports>.
- Barton, Len , et Felicity Armstrong (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflection on Inclusive Education*, Dordrecht, Springer.
- Betts, George T., et Maureen Neihart (1988). « Profiles of the Gifted and Talented », *Gifted Child Quarterly*, vol. 32, n° 2, Spring, réf. du 22 octobre 2014, [http://www.sisd.net/cms/lib/TX01001452/Centricity/Domain/4446/6 %20Profiles %20of %20the %20Gifted %20and %20Talented.pdf](http://www.sisd.net/cms/lib/TX01001452/Centricity/Domain/4446/6%20Profiles%20of%20the%20Gifted%20and%20Talented.pdf).
- Bonvin, Patrick (2016). « Introduction, troisième partie : les pratiques inclusives », dans Luc Prud'homme, Hermann Duchesne, Patrick Bonvin et Raymond Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve (Belgique), DeBoeck supérieur, p. 119-121.
- Bonvin, Patrick, Serge Ramel, Denise Curchod-Ruedi, Ottavia Albanese et Pierre-André Doudin (2013). « Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces », *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 7, n° 2, p. 127-134.
- Booth, Tony, et Mel Ainscow (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*, Briston (Royaume-Uni), Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, 94 p.
- Borri-Anadon, Corina (2016). « Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise », dans Pierre Dorais et Claude Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 171-177.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (1993). *La misère du monde*, Paris, Seuil, 954 p.
- Boutin, Gérald, Lise Bessette et Dridi Houssine (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans les écoles du Québec (ISVEQ) : rapport final déposé le 21 décembre 2015 à la Fédération autonome de l'enseignement*, Rapport de recherche 2013-2015, Montréal, Université du Québec à Montréal, 128 p., réf. du 19 avril 2017, http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche-Boutin-Bessette.pdf.

- Brault-Labbé, Anne (2009). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*, Québec, Fonds de recherche, Société et culture, 298 p.
- Bronfenbrenner, Urie (1986). « The Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research and Perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, p. 723-742.
- Bronfenbrenner, Urie (1972). *Enfant russe, enfant américain*, Paris, Éditions Fleurus, 214 p.
- Caza, Pierre-Étienne (2017). « Fin de parcours difficile : comment expliquer que presque la moitié des élèves qui décrochent présentent un cheminement scolaire sans histoire ? », *Actualités UQAM*, réf. du 6 juillet 2017, <https://www.actualites.uqam.ca/2017/decrochage-scolaire-fin-de-parcours-difficile>.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2014). *Coeuréaction*, réf. du 4 juillet 2017, <http://www.coeureaction.qc.ca>.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2013). « Coffre à outils : élaboration d'un plan d'action selon une approche écosystémique », p. 57, réf. du 25 juillet 2014, http://www.coeureaction.qc.ca/upload/public/CoeurEtAction_Interactif.pdf.
- Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, (2014). *Rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 181 p., réf. du 6 juillet 2017, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf.
- Comité interordres, nouvelles populations en situation de handicap (2017). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible*, réf. du 17 février 2017, <https://sites.google.com/site/integrerlesnouvpopulations/documents-generaux>.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (2016). *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (CPNCA) et, d'autre part, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) pour le compte des syndicats des enseignantes et enseignants qu'elle représente, 2015-2020*, Montréal, Le Comité, 339 p., réf. du 6 juillet 2017, http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCA/fr/03_Conv_coll_2015_2020/enseignant/E5-fr-2015-2020_consolidee-ajour.pdf.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2016a). *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre R-8.2)*, Québec, Le Comité, 389 p., réf. du 19 avril 2017, http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04_Conv_coll_2015_2020/enseignant/2016-11-09_FSE_Conv_2015-2020_modifiee_Final.pdf.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2016b). *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre R-8.2)*, Québec, Le Comité, 364 p., réf. du 19 avril 2017, http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04_Conv_coll_2015_2020/enseignant/2016-11-21_FAE_Convcoll_2015-2020_Internet_Final.pdf.

- Commission de l'éthique de la science et de la technologie (2009). *Médicaments psychotropes et usages élargis : un regard éthique*, Québec, La Commission, 169 p., réf. du 19 avril 2017, http://www.ethique.gouv.qc.ca/en/assets/documents/Medicaments-psychotropes/Medpsycho_avisFR.pdf.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, La Commission, 90 p.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2005). *Avis : prendre en compte la diversité des familles*, Québec, Le Conseil, 133 p.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2014). *Les déterminants de la persévérance scolaire : guide d'initiation, modélisation des concepts*, Jonquière, 20 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016a). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*, Québec, Le Conseil, 69 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016b). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016c). *Remettre le cap sur l'équité : sommaire*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 8 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494Sommaire.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014a). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014b). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 121 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 164 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010b). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société : sommaire*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 7 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 80 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*, Sainte-Foy, Le Conseil, 86 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*, Sainte-Foy, Le Conseil, 65 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0406.pdf>.

- Cousineau, Marie-Eve (2016). *De plus en plus de jeunes prennent des antipsychotiques*, réf. du 10 avril 2016, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/769336/antidepresseurs-antipsychotiques-jeunes-12-18-ans-hausse-ordonnance>.
- Currie, Janet, Mark Stabile et Lauren E. Jones (2014). « Do Stimulant Medications Improve Educational and Behavioral Outcomes for Children with ADHD ? », *Journal of Health Economics*, vol. 37, p. 58-69.
- Deslandes, Rollande (2015). « Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie », dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'université du Québec, p. 203-232.
- Deslandes, Rollande (2014 ?). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissage et du développement des jeunes*, 4 p., réf. du 10 mai 2017, <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/%C3%89cole-famille-communaut%C3%A9.pdf>.
- Deslandes, Rollande (2013). « La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances », *Revue préscolaire*, vol. 51, n° 4, p. 11-15.
- Deslandes, Rollande (2012). « Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille », *Développement humain, handicap et changement social*, vol. 20, n° 3, p. 77-92.
- Deslandes, Rollande (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*, Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 12 p., réf. du 6 juillet 2017, http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Condeessent_FINAL.pdf.
- Deslandes, Rollande, et Sylvie Barma (2016). « Revisiting the Challenges Linked to Parenting and Home-School Relationship at the High-School Level », *Canadian Journal of Education*, vol. 39, n° 4, p. 203-232.
- Dupéré, Véronique, Éric Dion, Tama Leventhal, Isabelle Archambault, Robert Crosnoe et Michel Janosz (2017). « High School Dropout in Proximal Context : the Triggering Role of Stressful Life Events », *Child Development*, vol. 00, n° 0, p. 1-16, réf. du 28 mars 2017, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12792/pdf>.
- Ebersold, Serge, et Jean-Jacques Detraux (2013). « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée », *Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol. 7, n° 2, p. 102-115, réf. du 25 juillet 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000175>.
- Ebersold, Serge, Éric Plaisance et Charlotte Zander (2016). *Conférence de comparaisons internationales : école inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*, Rapport scientifique, Paris, Sèvres, Conseil national d'évaluation du système scolaire ; Centre international d'études pédagogiques, 50 p.
- Elder, Todd E. (2010). « The Importance of Relative Standards in ADHD Diagnoses : Evidence Based on Exact Birth Dates », *Journal of Health Economics*, vol. 29, n° 5, p. 641-656.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2017). *Mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec et de l'Association des directions générales des commissions scolaires sur le projet de règles budgétaires pour l'année scolaire 2017-2018 pour le fonctionnement des commissions scolaires ainsi que le projet de règles budgétaires 2015-2016 à 2017-2018 amendées pour les investissements de même que le projet de règles budgétaires 2017-2018 à 2021-2022 amendées pour le transport scolaire*, Québec, La Fédération, 36 p., réf. du 6 juillet 2017, <http://fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/Memoire/Memoire-Regles-Budgetaires-FCSQ.pdf>.
- Fullan, Michael (2016). *Find your own Finland*, réf. du 24 novembre 2016, <https://blog.google/topics/education/find-your-own-finland/>.

- Gardou, Charles (2006). « Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation », *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 91-98, réf. du 6 juillet 2017, <https://www.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-91.htm>.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2016). *Le Nouveau-Brunswick reçoit un prix international pour l'éducation inclusive*, réf. du 18 juillet 2017, <http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/nouvelles/communiqu.2016.02.0085.html>.
- Guo, Jeff (2013). « Did Ritalin Make Kids in Quebec Dumber ? », *New Republic*, 14 juin, réf. du 6 juillet 2017, <https://newrepublic.com/article/113505/did-ritalin-make-kids-quebec-dumber>.
- Houlfort, Nathalie, et Frédéric Sauvé (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Montréal, École nationale d'administration publique, 82 p.
- Hunt, Paula Frederica (2017). « General Comment No.4-Article 24: Right to Inclusive Education » dans *Seminar on « Making Education More Inclusive »*, European Network of Education Councils (18 et 19 mai 2017, Bucarest).
- Jacquard, Albert (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*, Paris, Éditions du Seuil, 285 p.
- Jarraud, François (2014). *Médicalisation de l'échec scolaire et pouvoir enseignant*, réf. du 8 mai 2015, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/03122014Article635531895461895078.aspx>.
- Jeanson, Caroline (2015). *Opération portraits de classe: étude des compositions de classe des commissions scolaires des Premières-Seigneuries et de la Capitale*, Québec, Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (CSQ), 182 p.
- Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Chaire de recherche Normand-Maurice (2013). *Éducation inclusive au Canada: analyse comparative*, Compte rendu de l'atelier tenu du 30 avril au 3 mai 2012, Trois-Rivières.
- Labrosse, Julie (2013). *Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques au secondaire, expliquées selon l'approche boudonnienne: mémoire*, Maîtrise en administration et évaluation en éducation-Fondements sociaux, Maître ès arts (M.A.), Québec, Université Laval, 93 p.
- Larivée, J. Serge (2015). « La collaboration école-famille-communauté: des pratiques différenciées pour répondre à des besoins diversifiés » dans *348^e réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et 356^e réunion de la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation* (15 octobre 2015, Québec).
- Laurier, Michel (2014). « La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 3, p. 31-49, réf. du 13 avril 2016, www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF42-3-NoSpecial-031-LAURIER.pdf.
- Laveault, Dany (2014). « Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? », *Éducation et francophonie*, vol. 42, n° 2, p. 1-14.
- Lavoie, Gérard, Serge Thomazet, Sylviane Feuilladiou, Greta Pelgrims et Serge Ebersold (2013). « Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants », *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 7, n° 2, réf. du 31 juillet 2014, <http://www.em-consulte.com/en/article/797897>.
- Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 1 554 p.

- Leroux, Mylène, et Mélanie Paré (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*, Montréal, Chenelière éducation, 225 p.
- Lessard, Claude (2005). « Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement », dans Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 435-458.
- Mc Andrew Marie, et l'équipe du GRIES, Balde Alhassane, Bakhshaei Mahsa, Tardif-Grenier Kristel, Audet Geneviève, Armand Françoise, Guyon Sylvie, Ledent Jacques, Lemieux Georges, Potvin Maryse, Rahm Jrène, Vatz-Laaroussi Michelle, Carpentier Alain et Rousseau Christian (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 361 p.
- Mc Andrew, Marie, Micheline Milot et Amina Triki-Yamani (2010). *L'école et la diversité : perspectives comparées : politiques, programmes, pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 207 p.
- McKay, A. Wayne (2007). *L'inclusion ! Au fait, c'est quoi l'inclusion ? Questions et réponses concernant le rapport MacKay sur l'inclusion*, Frédéricton (Nouveau-Brunswick), ministère de l'Éducation, 18 p.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, Le Ministère, 44 p.
- Ministère de l'Éducation (2003). « La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 26, réf. du 18 novembre 2014, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_26.pdf.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Le Ministère, 59 p., réf. du 15 mai 2017, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*, Québec, Le Ministère, 20 p., <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 37 p.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*, Québec, Le Ministère, 98 p., réf. du 1^{er} avril 2015, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015b). *Guide de gestion – Édition 2015 : sanction des études et épreuves ministérielles, formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 193 p., réf. du 12 mai 2017, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Faits en bref, 2016, 2 p., réf. du 15 mai 2017, http://www2.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity_quick_facts_fr.pdf.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Gouvernement de l'Ontario, 31 p., réf. du 7 mai 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Document d'information : précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*, Québec, Le Ministère, 10 p., réf. du 15 mai 2017, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Québec, Le Ministère, 37 p., réf. du 27 janvier 2015, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/maternelle_4.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*, Québec, Le Ministère, 74 p., http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Document d'appui à la réflexion : rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, 25 octobre 2010*, Rencontres des partenaires en éducation, Le Ministère, 64 p., réf. du 25 août 2014, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenclIntegrationElevesHandDiff.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Des conditions pour mieux réussir ! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, Le Ministère, 4 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, Le Ministère, 24 p., réf. du 26 août 2014, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, Version préliminaire, Québec, Le Ministère, 136 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Le Ministère, 79 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Sommaire, Québec, Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistiques de l'éducation – Édition 2015*, Québec, Le Ministère, réf. du 10 avril 2017.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Politique 322 – Inclusion scolaire*, Frédéricton (Nouveau-Brunswick), Le Ministère, 16 p.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2010). *Définition de l'inclusion scolaire*, Frédéricton (Nouveau-Brunswick), Le Ministère, 4 p.
- Miranda, Marie-France, Simon Viviers et Jean-Simon Deslauriers (2013). « L'école en souffrance : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 15, p. 225-240.
- Monnet, Éric (2007). « La théorie des "capabilités" d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés : revue de sciences humaines*, vol. 12, p. 103-120, réf. du 6 mai 2015, <http://traces.revues.org/211>.

- Montpetit, Caroline (2014). « La prescription de médicaments pour traiter le déficit de l'attention en hausse de 70 % », *Le Devoir*, 29 janvier, p. A06.
- Morel, Stanislas (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 210 p.
- Mottier Lopez, Lucie, Walther Tessaro, Lionel Deschamboux et Fernando Morales Villabona (2012). « La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves », *Questions vives : recherches en éducation*, vol. 6, n° 18, <http://questionsvives.revues.org/1235>.
- Nadeau-Gendron Marysa, Turcotte Sandrine et Chalifour Marie-Andrée (2014). « L'expérience de la Période de Mise à Jour (PMJ) de l'école secondaire Sacré-Cœur de Gracefield », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 4, n° 1, p. 49-53.
- Nault, Geneviève (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 238 p.
- Office québécois de la langue française (2017). *Langue et éducation au Québec : éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*, Québec, L'Office, 22 p.
- Organisation des Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*, New York.
- Organisation mondiale de la santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) : Rapport du Secrétariat*, 2 p.
- Ouimet Savard, Tristan (2016). « Naissance du Mouvement Jeunes et santé mentale : c'est fou la vie, faut pas en faire une maladie ! », *Revue du Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les pratiques alternatives de citoyenneté (CREMIS)*, vol. 9, n° 2, p. 16-21, réf. du 15 mai 2017, http://www.cremis.ca/sites/default/files/revues/revue_du_cremis_vol_9_no2_site.pdf.
- Paquay, Léopold (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- Paré, Charles, Ghyslain Parent, Marie-Blanche Rémillard et Jean-Pierre Piché (2010). « Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 265-285.
- Pelletier, Guy, et Claudie Solar (2001). *L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage*, Apprendre autrement aujourd'hui ? 10^e Entretiens de la Villette (1999), Paris, Cité des Sciences et de l'industrie, 4 p.
- Pilon-Larose, Hugo (2014). « Élèves de milieux défavorisés : "assieds-toi et tais-toi" », *La Presse*, 26 octobre, réf. du 26 juillet 2016, <http://www.lapresse.ca/vivre/societe/201410/24/01-4812384-eleves-de-milieus-defavorises-assieds-toi-et-tais-toi.php>.
- Prud'homme, Luc (2014). *Diversité, inclusion et différenciation pédagogique*, Présentation PowerPoint à la 353^e réunion de la CES et à la 349^e réunion de la CEPEP du Conseil supérieur de l'éducation (10 octobre 2014), Québec.
- Prud'homme, Luc, Mélanie Paré, Mireille Leblanc, Geneviève Bergeron, Rachel Sermier Dessemontet et Isabelle Noël (2016). « La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous », dans Luc Prud'homme, Hermann Duchesne, Patrick Bonvin et Raymond Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck Supérieur, p. 123-137.

- Przesmycki, Halina (2004). *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation, 160 p.
- Pulkkinen, Jonna, et Markku Jahnukainen (2016). « Finnish Reform of the Funding and Provision of Special Education: The Views of Principals and Municipal Education Administrators », *Educational Review*, vol. 68, n° 2, p. 171-188.
- Québec (2017a). « Chapitre VIII: la langue de l'enseignement », dans *Charte de la langue française, RLRQ, chapitre C-11*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} mars 2017, réf. du 16 juin 2017, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>.
- Québec (2017b). « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », dans *Lois et règlements sur l'éducation, chapitre I-13.3, r. 8*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} mai 2017, réf. du 4 juillet 2017, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%208>.
- Québec (2016). *Loi sur l'instruction publique, RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} avril 2017, réf. du 15 mai 2017, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.
- Ramel, Serge, et Valérie Benoît (2011). « Intégration et inclusion scolaires: quelles conséquences pour le personnel enseignant ? », dans Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 204-223.
- Roberts, Sylvia M., et Eunice Z. Pruitt (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles, Partenariat et leadership*, Montréal, Chenelière éducation, 254 p.
- Rousseau, Nadia, et Mathieu Point (2016). « Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse » dans *Activité de transfert des connaissances du programme de recherche: approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires mises en place par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (anciennement le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (1^{er} juin 2016, Québec).
- Rousseau, Nadia, et Mathieu Point (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*, Québec, Fonds de recherche Société et culture, 56 p., http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9.
- S. N. (1998 ?). *Entretien avec Philippe Meirieu sur les méthodes de pédagogie*, réf. du 29 mai 2017, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf>.
- Tardif, Maurice, et Louis Levasseur (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*, Paris, Presses universitaires de France, 206 p.
- Tremblay, Philippe (2012). *Inclusion scolaire*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 110 p.
- Tremblay, Stéphanie (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur: principes, applications et approches connexes: revue de littérature*, Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage, 62 p.
- Trépanier, Nathalie S. (2013a). « Les services intégrés à l'école... communautaire ! », dans Nathalie S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire: Making a Case for Community Schools*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 205-237.
- Trépanier, Nathalie S. (2013b). *Plaidoyer pour une école communautaire: Making a Case for Community Schools*, Montréal, Éditions Nouvelles, 361 p.

- Verhoeven, Marie, Vincent Dupriez et Jean-François Orianne (2009). « Politiques éducatives et approche par les capacités », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 1-12, réf. du 6 mai 2015, <http://ethiquepublique.revues.org/1320>.
- Verhoeven, Marie, Vincent Dupriez et Jean-François Orianne (2007). « Vers des politiques d'éducation "capacitantes" ? », dans *Un enseignement démocratique de masse*, Louvain-La-Neuve (Belgique), Presses universitaires de Louvain, p. 45-62, réf. du 12 mai 2015, <http://books.openedition.org/pucl/1708>.
- Vérificateur général du Québec (2004). « Aide aux élèves en difficulté », dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004 : tome I*, Québec, Le Vérificateur, p. 13-44.
- Vidal, Catherine (2009). *Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie ?*, Paris, Le Pommier, 55 p.
- Vienneau, Raymond (2010). « Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009) », dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 237-263.
- Vienneau, Raymond, et Cynthia Thériault (2015). « Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014) », dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-130.
- Visser, John (2015). « La médicalisation des comportements d'apprentissage : une aide ou un obstacle à l'inclusion » dans *Un réseau pour l'apprenant dans le monde de demain*, 40^e Congrès annuel de l'AQETA (27 mars 2015, Montréal).
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 159 p.
- Whitten, Elisabeth, Kelli J. Esteves et Alice Woodrow (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*, Montréal, Chenelière éducation, 250 p.

LISTE DES MEMBRES

DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)*

PRÉSIDENT

Édouard MALENFANT

*Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes*

MEMBRES

Yves CHANTAL

*Enseignant
École André-Gagnon
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay*

Colette DEAUDELIN

*Professeure
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke*

Nadine FRANCŒUR

*Directrice
Services éducatifs aux jeunes
Commission scolaire des Trois-Lacs*

Hélène GILBERT

*Directrice d'écoles primaires
Commission scolaire du Lac-Témiscamingue*

Pascal JODOIN

*Enseignant
École Charles-Bruneau
Commission scolaire de Laval*

COORDINATION

Catherine LEBOSSE

Coordonnatrice des travaux conjoints CEPEP-CES

Réjean LEMAY

*Directeur général
Collège Marie-de-l'Incarnation*

Mylène LEROUX

*Professeure-chercheuse (formation pratique)
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais*

Mélanie MARSOLAIS

*Directrice générale
Regroupement des organismes communautaires
québécois de lutte au décrochage (ROCLD)*

Chantal VAILLANCOURT

Consultante en édition et lecture

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Marie-Noëlle JEAN

*Enseignante
Commission scolaire Marie-Victorin
Commission scolaire Riverside*

Tony JENNISS

*Enseignant d'anglais au secondaire
Commission scolaire des Chênes*

Yves LAFLAMME

*Conseiller pédagogique au préscolaire,
en français primaire et en anglais primaire
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

Benoît LAFORCE

*Enseignant
École primaire des Moissons
Commission scolaire des Affluents*

Éloise LAVOIE

*Enseignante au préscolaire
École Saint-Bernard
Commission scolaire de la Capitale*

Miriam RODRIGUEZ

*Conseillère pédagogique à la francisation
Commission scolaire de la Capitale*

Christine TRÉPANIER

*Directrice adjointe
Fédération québécoise des organismes
communautaires Famille (FQOCF)*

* Au moment de l'adoption de l'avis.

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (CES)*

PRÉSIDENT

Édouard MALENFANT

*Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes*

MEMBRES

Stéphane ALLAIRE

*Doyen du Décanat de la recherche et de la
création
Université du Québec à Chicoutimi*

Line CHOUINARD

*Conseillère pédagogique
Direction des études
Cégep de Chicoutimi*

Élise DEMERS

*Conseillère en égalité
Secrétariat à la condition féminine*

Christine DENOMMÉE

*Directrice des ressources humaines
Commission scolaire English-Montréal*

Madeleine FAUTEUX

*Personne-ressource, troubles d'apprentissage
Institut des troubles d'apprentissage*

Philippe LABROSSE

*Directeur
École secondaire Monseigneur-Richard
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*

COORDINATION

Catherine LEBOSSÉ

Coordonnatrice des travaux conjoints CEPEP-CES

Kathleen LEGAULT

*Directrice
École Sainte-Lucie
Commission scolaire de Montréal*

Louise MONAST

*Conseillère d'orientation
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries*

Shirley PICKNELL

*Membre du comité de parents
Commission scolaire Central Québec*

Frédéric RENAUD

*Enseignant
Commission scolaire des Découvreurs*

Marie-Claude TAILLON

*Enseignante de français
École secondaire de Donnacona
Commission scolaire de Portneuf*

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'enseignement secondaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Martin BELLEMARE

*Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Patriotes*

Jacques CHAREST

*Directeur des services éducatifs (à la retraite)
Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs*

Céline CRÉPIN

*Directrice
École primaire de la Pléiade
Commission scolaire des Premières-Seigneuries*

Alexandre DUMONT

*Directeur
École Sainte-Claire
Commission scolaire Marie-Victorin*

Evridiki Vicky GIANNAS

*Directrice adjointe
École secondaire Horizon Jeunesse
Commission scolaire de Laval*

Josette GRÉGOIRE

*Psychopédagogue
Parent*

Yvon LAFRENIÈRE

*Directeur général
Collège Notre-Dame*

Valérie LESPÉRANCE-TRUDEL

*Étudiante en formation des maîtres
Université du Québec à Montréal*

Marie-Hélène MARCOUX

*Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Navigateurs*

Marc-Albert PAQUETTE

*Enseignant
École secondaire Mère-Teresa
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier*

Isabelle RUEST

*Enseignante
École secondaire La Voie
Commission scolaire de Montréal*

Lynn THOMAS

*Professeure
Département de pédagogie
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke*

Alain VÉZINA

*Directeur général
Commission scolaire des Affluents*

LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE PAR INTÉRIM

Lucie BOUCHARD

MEMBRES

Kelly BELLONY

Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean BERNATCHEZ

Professeur titulaire
Sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Lise BIBAUD

Directrice du développement
Autisme sans limites

Christian BLANCHETTE

Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD

Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Julie BRUNELLE

Directrice du Service du secrétariat général,
affaires corporatives et communications
Commission scolaire Marie-Victorin

Bonny Ann CAMERON

Enseignante d'anglais et
conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUINARD

Président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE

Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire
de Kamouraska-Rivière-du-Loup

Sylvie FORTIN GRAHAM

Mairesse
Municipalité de Saint-Agapit

Michelle FOURNIER

Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Simon BERGERON

Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur
Ministère de l'Éducation
et de l'Enseignement supérieur

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

Isabelle GONTHIER

Directrice adjointe
École des Ramilles
Commission scolaire
de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Alexandre JOLY-LAVOIE

Étudiant au doctorat et chargé de cours
Département de didactique
Université de Montréal

Claire LAPOINTE

Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE

Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT

Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes

Louise MILLETTE

Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE

Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE

Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI

Consultant international

Anne-Marie LEPAGE

Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire
et à l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
et de l'Enseignement supérieur

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144 : Projet de loi visant à modifier la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire (septembre 2017)

Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiants à l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (août 2017)

L'éducation financière obligatoire en 5^e secondaire : enjeux et recommandations : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (mars 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes (novembre 2016)

L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur : Projet de création du Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur : Projet de création du Conseil des universités du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur (novembre 2016)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (septembre 2016)

Mémoire du Conseil sur le projet de loi n° 86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires (mars 2016)

Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail : Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n° 70 portant sur l'adéquation formation-emploi (février 2016)

Mémoire du Conseil dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (février 2016)

Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles : Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique (septembre 2015)

La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser (juin 2015)

L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver (août 2014)

Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante (juin 2014)

Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale commune de l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (mai 2014)

Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes (septembre 2013)

L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (août 2013)

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : Présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet 2007)

ÉTUDES ET RECHERCHES

La mixité sociale à l'école : rapport CSE-CNESCO (août 2015)

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles ? : Document complémentaire à l'avis du Conseil intitulé *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* (juin 2013)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2014-2016 – Remettre le cap sur l'équité (octobre 2016)

2012-2014 – Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études (décembre 2014)

2010-2012 – Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010 – Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (novembre 2010)

2006-2008 – L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation

1175, avenue Lavigerie, bureau 180

Québec (Québec) G1V 5B2

Tél. : 418 643-3850

www.cse.gouv.qc.ca

