

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

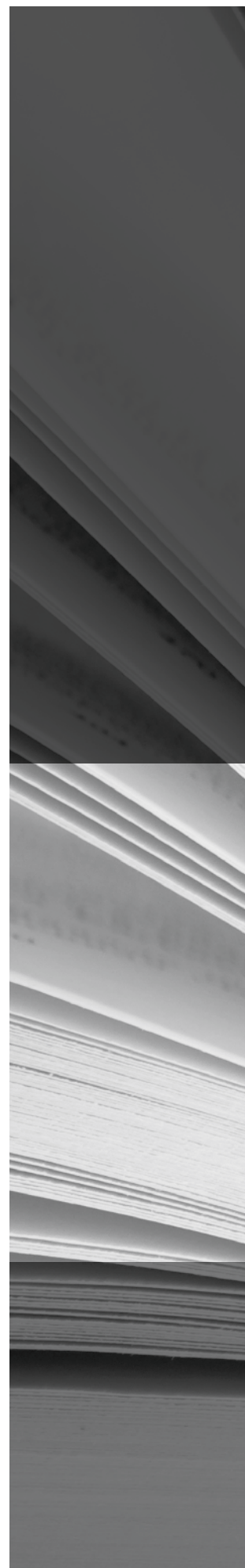
ISBN : 978-2-550-79444-8 (version imprimée)

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 ?

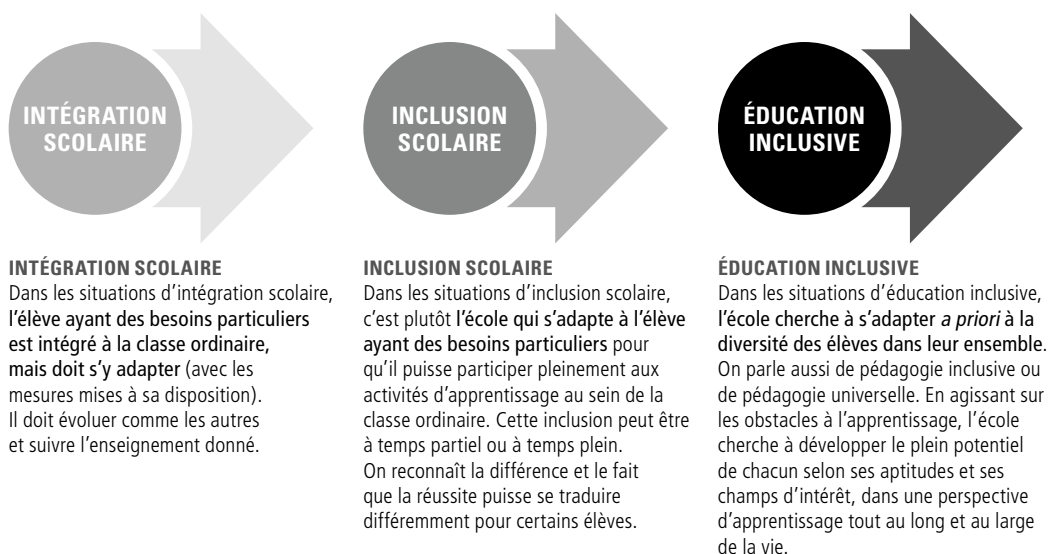
Autrefois ségrégatif, le système scolaire québécois s'est tourné progressivement vers l'**intégration scolaire** des élèves puis vers leur **inclusion scolaire** (figure 1).

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 socio-économique, 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.

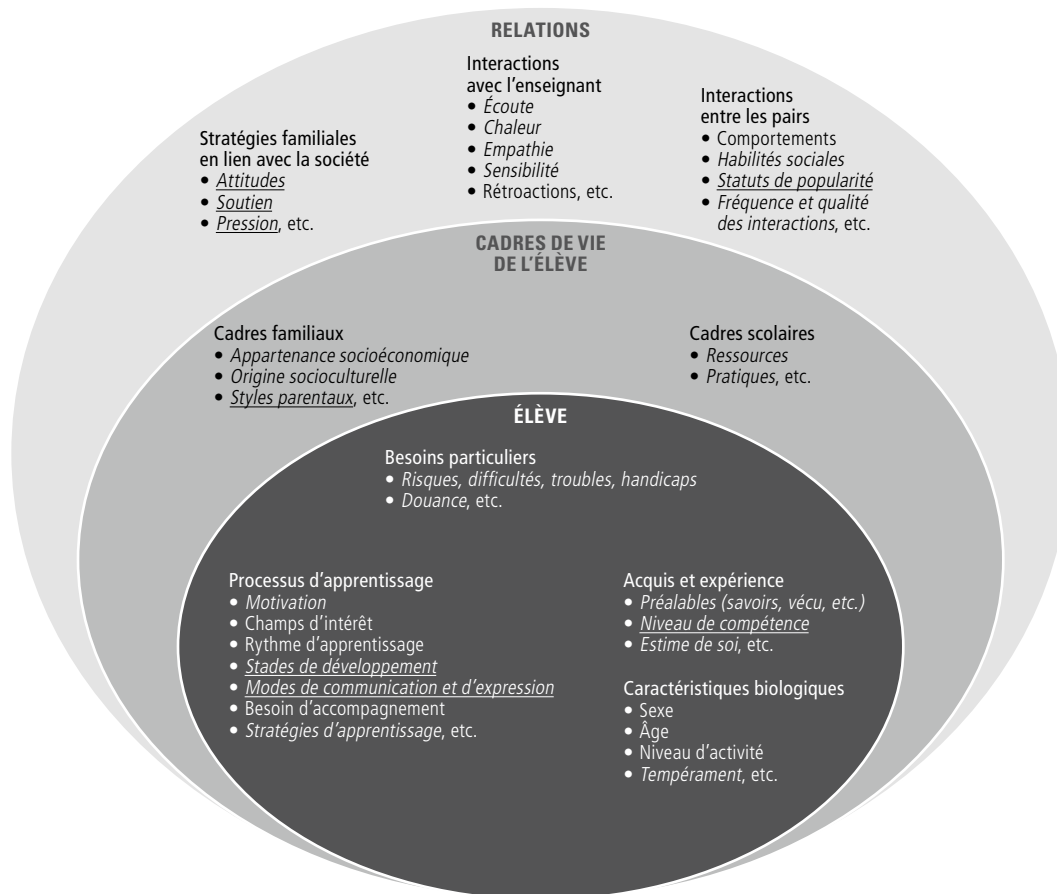
19. Pour une description détaillée de l'hétérogénéité des apprenants selon Halina Przesmycki, consulter l'annexe II.

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, Feuilladiéu 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, Feuilladiéu 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 microsystemique au mésosystemique). 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.

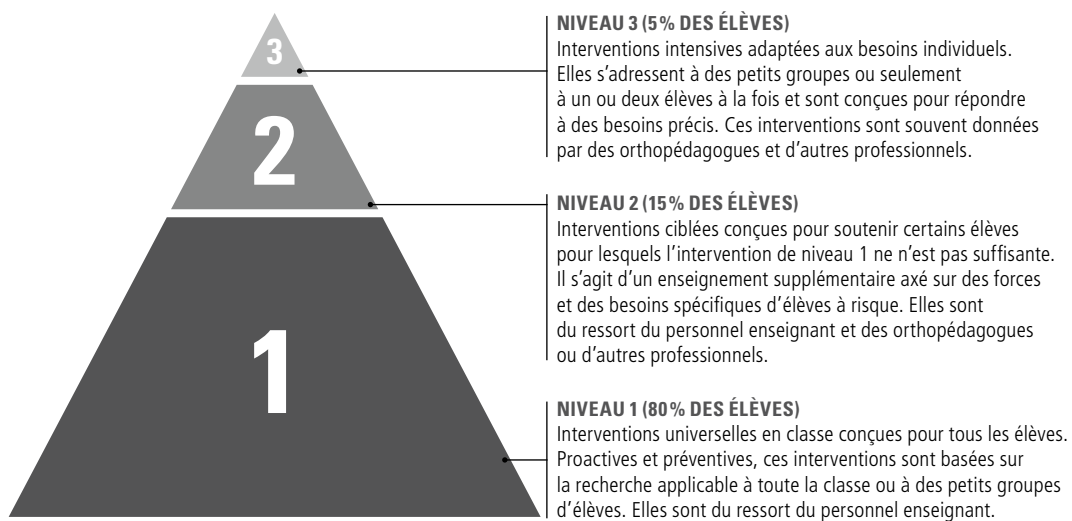
Deux courants caractérisent cette approche. « Le premier correspond à l'application d'une procédure standardisée ou normative. [...] implique l'utilisation d'une même procédure d'intervention et d'évaluation validée empiriquement pour tous les élèves qui présentent des difficultés similaires (Fuchs et 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 anomalie.	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)

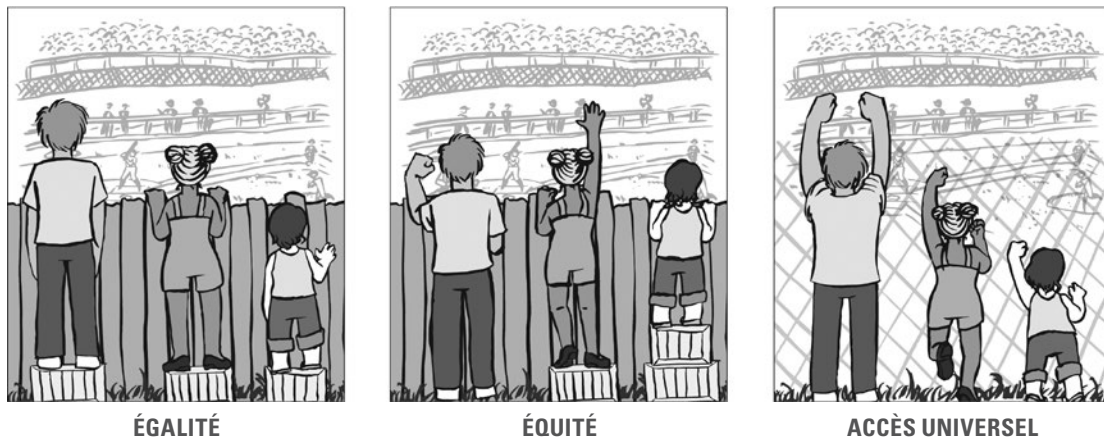
La conception universelle de l'apprentissage s'inspire du « design universel », un paradigme d'abord développé dans le domaine de l'architecture et qui renvoie à une conception des bâtiments et des espaces publics accessibles pour tous. Le design universel consiste à prévoir des moyens visant un accès 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.