

Conseil supérieur
de l'éducation

Québec 

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*

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

octobre 2017

Extraits

Le présent document est un recueil d'extraits de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé : *Pour une école riche de tous ses élèves*, publié en octobre 2017.

L'utilisation de ce document est autorisée dans le cadre des activités de la conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire organisée par le CTREQ les 9 et 10 octobre 2018.

L'avis complet peut être téléchargé à l'adresse suivante :
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

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.

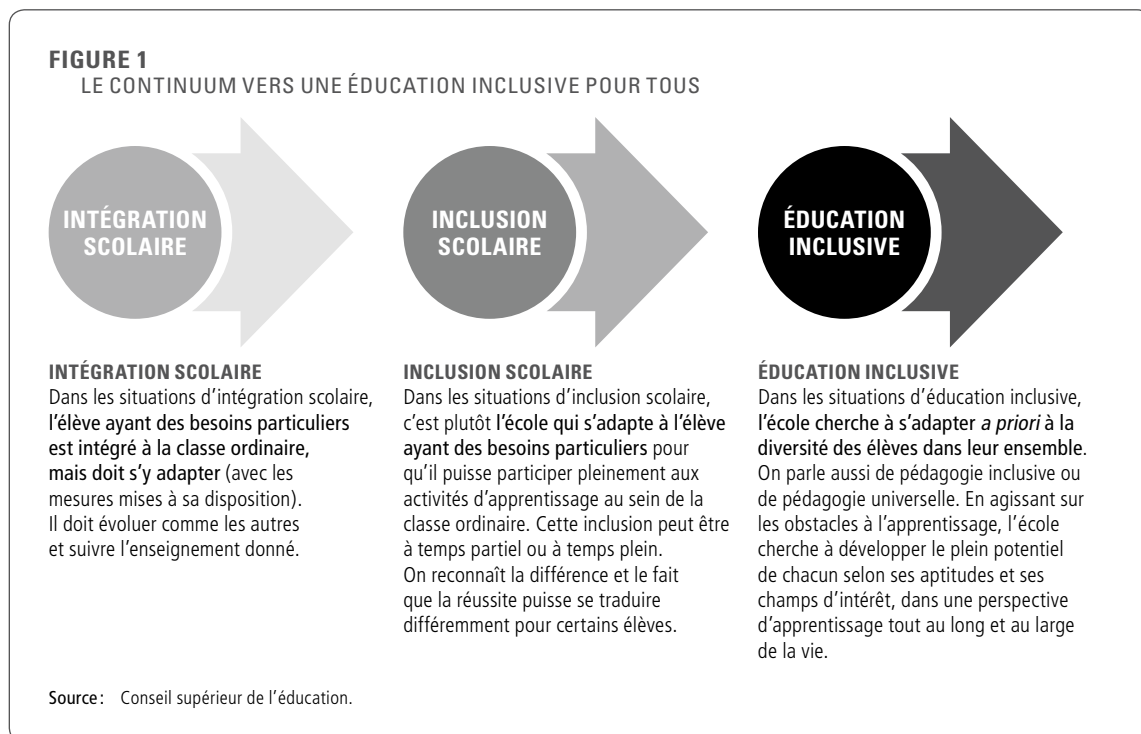
Et aujourd'hui, où en sommes-nous ?

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.



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).

Profils 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.

Habilités 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; Houlfort et Sauvé, 2010; Jeanson, 2015; Miranda, Viviers et Deslauriers, 2013; Ramel et Benoît, 2011).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

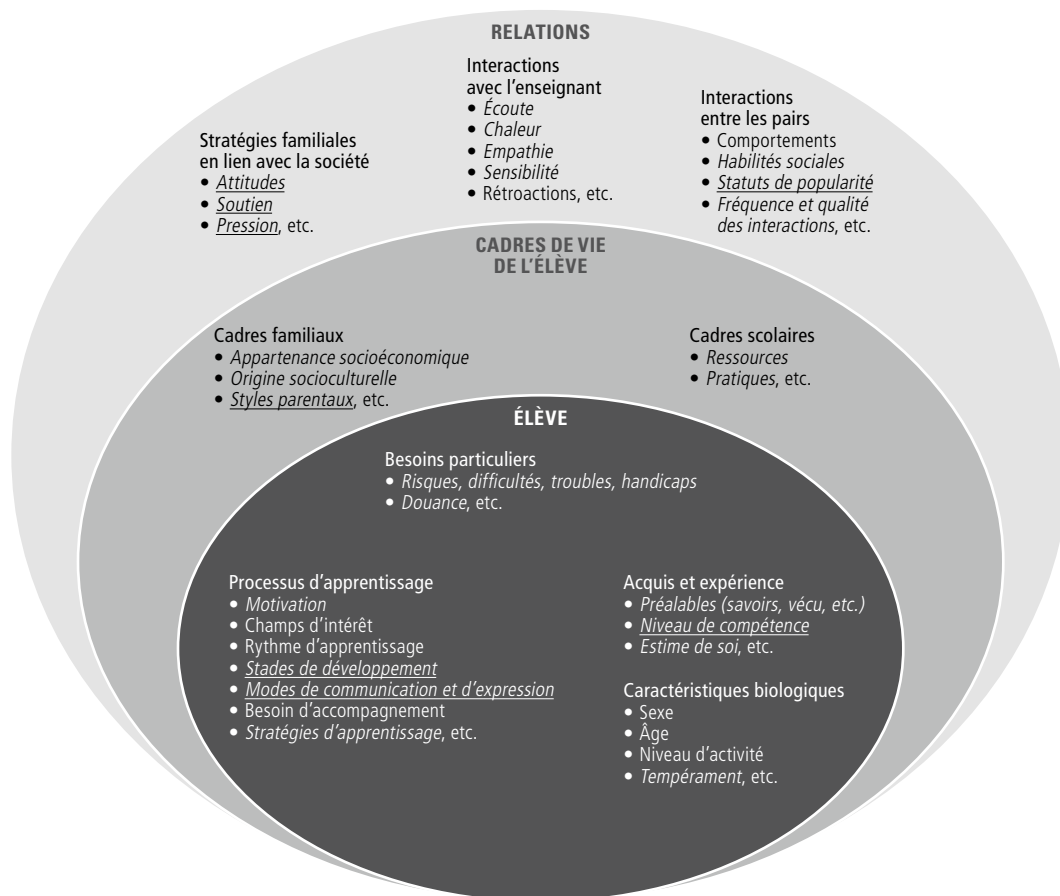
La liste de ces caractéristiques montre que les combinaisons sont infinies. Sous cet angle, **tout groupe-classe est nécessairement hétérogène.** Prendre acte de cette hétérogénéité et tenir compte des cadres de référence (familial et scolaire) au moment de la conception des situations d'apprentissage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

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 bénéfiques 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'acceptation 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.

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

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

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

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

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

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

Les apports de l'éducation inclusive

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

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

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

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

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

TABLEAU 3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des conditions favorables et défavorables à réunir

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

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

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

TABLEAU 5
SYNTHÈSE DES CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES EN CE QUI A TRAIT AUX PRATIQUES PLUS INCLUSIVES AU PRIMAIRE, EU ÉGARD À L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE ET AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

CONDITIONS FAVORABLES	CONDITIONS DÉFAVORABLES
<p>Enseignante ou enseignant (AuCoin, 2010; Combs, Elliot, Whipple, 2010; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Groom et Rose, 2005; Morrisson et Burgman, 2009; Paterson, 2007; Rousseau et Thibodeau, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Représentation qu'a l'enseignante ou l'enseignant de l'élève en fonction de ses capacités plutôt que de ses limites ● Représentation ouverte et dynamique de l'apprentissage ● Reconnaissance de l'importance du développement de liens d'amitié entre tous les élèves ● Attitude positive (ouverture, tolérance, patience, respect, compréhension, adaptation) ● Préoccupation accrue pour la planification de l'enseignement 	<p>Posture des acteurs scolaires (AuCoin, 2010; Groom et Rose, 2005; Bhatnagar et Das 2014a; Combs, Elliot et Whipple, 2010; Lee et Low, 2013; Morrisson et Burgman, 2009; Rogers, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Manque de flexibilité ● Vision traditionnelle de l'enseignement ● Centration sur le curriculum (perspective de normalisation plutôt que de dénormalisation) ● Ignorance ou méconnaissance de certaines problématiques
<p>Pratiques collaboratives (Beauregard, 2006; Combs, Elliot, Whipple, 2010; Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Lee et Low, 2013; Logan, 2006; Morrisson et Burgman, 2009; Nowicki et Brown, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013; Rogers, 2007; Sokal, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Avec et par les pairs (jumelage, modelage, soutien, encouragement, défense, etc.) ● Avec et entre les professionnelles ou professionnels, dont l'ergothérapeute et l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant ● Avec les parents (et reconnaissance de leurs efforts) 	<p>Organisation scolaire (Combs, Elliot et Whipple, 2010; Groom et Rose, 2005; Lee et Low, 2013; Logan, 2006; Rogers, 2007; Soulis et Floridis, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recours au soutien spécialisé à l'extérieur de la classe ordinaire ● Absence récurrente de formation (dans certains milieux) de l'aide-enseignante ou de l'aide-enseignant ● Absence de planification pour une diversité d'élèves ● Climat scolaire compétitif et culture d'évaluation ● Curriculum complexe pour tous les élèves (mathématiques, sciences)

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

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

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

TABLEAU 6
SYNTHÈSE DES CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES EN CE QUI A TRAIT AUX PRATIQUES PLUS INCLUSIVES AU **SECONDAIRE**, EU ÉGARD À L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE ET AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

CONDITIONS FAVORABLES		CONDITIONS DÉFAVORABLES
Leadership de la direction (pédagogique et organisationnel) (AuCoin, 2010; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Rousseau, 2009; Schmidt et Venet, 2012)		Posture des acteurs scolaires (AuCoin, 2010; Bhatnagar et Das, 2014a; Boyle et autres, 2012; Burton et Goodman, 2011; Idol, 2006; Ineland, 2015; Kalubi et Houde, 2008; Mowatt, 2009; Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011; Touleec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010) <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes négatives et difficultés à reconnaître la légitimité du soutien • Attentes peu élevées (centration sur les difficultés plutôt que sur le potentiel) • Craintes relatives au changement de rôle ou de tâche (conception de l'enseignement) • Attentes limitées au rendement scolaire (rapidité de transmission, accumulation de notions théoriques, etc.)
Sens donné à ses actions <ul style="list-style-type: none"> • Soutien à la mobilisation et à l'engagement de l'ensemble des employées et employés de l'école au regard du développement de pratiques éducatives reconnues comme favorables à l'éducation inclusive 	Traces de ses actions <ul style="list-style-type: none"> • Valorise le changement et la prise de risques • Crée des espaces et des contextes pour stimuler les échanges formels et informels entre les membres (programme de soutien, calendrier de travail clairement établi, utilisation du diagnostic de façon positive, partage des stratégies gagnantes, etc.) 	
Posture de l'enseignant (Boyle et al., 2012; Dymond, Renzaglia et Chun, 2007; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Kalubi et Houde, 2008; Mowatt, 2009; Nootens, 2010; Rousseau, 2009)		
Sens donné à ses actions <ul style="list-style-type: none"> • Rôle de guide et d'accompagnatrice ou d'accompagnateur • Flexibilité • Ouverture d'esprit • Communication respectueuse • Regard sur l'individualité de chacun plutôt que sur le libellé de la difficulté • Regard sur l'autre comme une richesse plutôt qu'une menace pour soi-même 	Traces de ses actions <ul style="list-style-type: none"> • Prise de risques (stratégies ou approches; pratiques collaboratives (enseignement et apprentissage); organisation du calendrier scolaire (blocs disciplinaires)) • Pédagogie par projet (variété de contextes d'apprentissage, projets de services communautaires) • Planification des apprentissages 	
Culture de collaboration (Boyle et autres, 2012; Burton et Goodman, 2011; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006; Labonté, 2011; Mowatt, 2009; O'Rourke et Houghton, 2009; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011; Paterson, 2007; Rousseau, 2009; Rousseau et Thibodeau, 2011; Sokal, 2012)		Organisation scolaire (Boyle et autres, 2012; Idol, 2006; Kalubi et Houde, 2008; O'Rourke et Houghton, 2009; Paterson, 2007; Pilay, Dunbar-Kridge et Mostert, 2013; Rousseau, 2009) <ul style="list-style-type: none"> • Absence de flexibilité dans l'environnement ou l'organisation scolaire • Nombre d'élèves à découvrir • Alternance entre la classe ordinaire et le service adapté (apprentissage, développement social) • Mobilité du personnel enseignant (requiert une adaptation importante chez l'élève) • Climat scolaire négatif
À l'intérieur de la classe <ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement (une enseignante ou un enseignant et une ou un spécialiste: aide-enseignante ou enseignant, orthopédagogue, enseignante-ressource ou enseignant-ressource, éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé, etc.) • Modelage entre pairs • Attentes élevées et explicites (équilibre entre soutien et attentes) • Pleine participation des élèves aux activités proposées • Considération des apprentissages antérieurs 	À l'extérieur de la classe <ul style="list-style-type: none"> • Interaction informelle avec les collègues (tout horizon) • Pratiques de consultation entre collègues (toute discipline ou expertise) • Mentorat entre le personnel enseignant d'expérience et le nouveau personnel • Coplanification hebdomadaire (avec une ou un spécialiste OU une ou un collègue d'une autre discipline) • Travail de concert avec la ou le psychologue scolaire (groupe d'entraide pour les élèves et groupe de réflexion pour le personnel enseignant) 	

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

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

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

TABLEAU 7

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

AUTRES CONDITIONS FAVORABLES	AUTRES CONDITIONS DÉFAVORABLES
<p>(Mowatt, 2009; Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013; AuCoin, 2010; Burton et Goodman, 2011; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Groom et Rose, 2005; Logan, 2006; Sokal, 2012; Bhatnagar et Das, 2014a, 2014b; Lee et Low, 2013; Morrisson et Burgman, 2009; Boyle et autres, 2012; Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Logan, 2006; Rogers, 2007; Sokal, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exploitation de groupes de soutien consacrés aux élèves ● Exploitation des aides-enseignantes ou des aides-enseignants et des autres enseignantes-ressources ou enseignants-ressources ● Accessibilité de l'environnement scolaire ● Formation initiale à l'enseignement ● Formation de l'aide-enseignante ou de l'aide-enseignant 	<p>(Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013; Idol, 2006; Burton et Goodman, 2011, 2011; Groom et Rose, 2005; Labonté, 2011; Logan, 2006; Rogers, 2007; Thoullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Défis importants posés par l'inclusion des élèves ayant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales ● Inclusion de certains élèves ayant des troubles sévères quand elle ne s'appuie pas sur une prise de décision éclairée ● Ressources humaines spécialisées non accessibles ou limitées ● Travail en vase clos de l'aide-enseignante ou de l'aide-enseignant ou encore d'autres membres du personnel de soutien

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

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

2.4 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

La médicalisation des difficultés scolaires

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

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

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

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

La multiplication des acteurs et le morcellement des interventions

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

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

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

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

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

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

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

CHAPITRE 3

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

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

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

3.1 UNE ÉVOLUTION SIMILAIRE DES SYSTÈMES INCLUSIFS

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1 UN REGARD SUR QUELQUES SYSTÈMES INCLUSIFS

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

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

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

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

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

Une éducation inclusive au service d'une société inclusive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelques éléments relatifs à des systèmes canadiens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La remise en question des catégories

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

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

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

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

La dissociation du financement des catégories

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

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

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

Pas de modèle idéal, mais...

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

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

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

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

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

[...]

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

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

[...]

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

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

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

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

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

3.2 UNE ÉDUCATION INCLUSIVE QUI ENTRAÎNE DES CHANGEMENTS DE PRATIQUES

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

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

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

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

3.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

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

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

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

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

CHAPITRE 4

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

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

(Mark Twain.)

4.1 DE NOMBREUSES INITIATIVES INSPIRANTES

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

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

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

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

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

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

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

4.2 LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES VISITÉES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D'autres écoles inspirantes

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

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

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

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

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

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

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

4.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT

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

Un processus de mobilisation semblable⁶⁵

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

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

Des bénéfiques qui font une différence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des pratiques qui servent les visées inclusives

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

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

L'analyse pédagogique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rééducation

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

(Legendre, 2005, p. 1163.)

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

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

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

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

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

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

Zone proximale de développement

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

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

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

ANNEXE I

DONNÉES STATISTIQUES

TABLEAU 8
EFFECTIF DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA),
À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, RÉSEAU PUBLIC, 2002-2003 ET 2015-2016

	2002-2003			2015-2016		
	n	%	PART DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES	n	%	PART DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES
Élèves handicapés	17 807	13,2 %	1,8 %	39 828	20,7 %	4,5 %
Élèves en difficulté	117 495	86,8 %	11,8 %	152 702	79,3 %	17,1 %
Total EHDA	135 302	100,0 %	13,6 %	192 530	100,0 %	21,6 %
Total des élèves	994 971	–	100,0 %	890 884	–	100,0 %

n: Nombre.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 9
PROPORTION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA),
À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT
ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, 2002-2003, 2006-2007 ET 2012-2013

RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT	ORDRE D'ENSEIGNEMENT		2002-2003		2006-2007		2012-2013	
			n	%	n	%	n	%
PUBLIC – COMMISSIONS SCOLAIRES	Préscolaire	EHDA	3 227	3,5 %	3 332	4,0 %	5 200	5,3 %
		Tous les élèves	91 397	100,0 %	83 812	100,0 %	98 561	100,0 %
	Primaire	EHDA	71 156	13,3 %	69 295	15,5 %	86 184	19,6 %
		Tous les élèves	533 271	100,0 %	446 181	100,0 %	438 711	100,0 %
	Secondaire	EHDA	60 919	16,5 %	77 289	19,9 %	88 272	27,0 %
		Tous les élèves	370 303	100,0 %	388 275	100,0 %	327 216	100,0 %
Total FGJ	EHDA	135 302	13,6 %	149 916	16,3 %	179 656	20,8 %	
	Tous les élèves	994 971	100,0 %	918 268	100,0 %	864 488	100,0 %	
ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS	Préscolaire	EHDA	ND	ND	ND	ND	128	2,4 %
		Tous les élèves	4 355	100,0 %	4 931	100,0 %	5 414	100,0 %
	Primaire	EHDA	ND	ND	ND	ND	2 688	8,2 %
		Tous les élèves	29 463	100,0 %	31 617	100,0 %	32 688	100,0 %
	Secondaire	EHDA	ND	ND	ND	ND	6 375	7,4 %
		Tous les élèves	77 907	100,0 %	88 716	100,0 %	86 181	100,0 %
Total FGJ	EHDA	ND	ND	ND	ND	9 191	7,4 %	
	Tous les élèves	111 725	100,0 %	125 264	100,0 %	124 283	100,0 %	
GOUVERNEMENTAL – ÉCOLES DE BANDE AUTOCHTONES	Préscolaire	EHDA	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		Tous les élèves	460	100,0 %	217	100,0 %	295	100,0 %
	Primaire	EHDA	74	4,1 %	0	0,0 %	5	0,6 %
		Tous les élèves	1 821	100,0 %	736	100,0 %	875	100,0 %
	Secondaire	EHDA	77	6,7 %	48	5,0 %	79	9,3 %
		Tous les élèves	1 144	100,0 %	963	100,0 %	845	100,0 %
Total FGJ	EHDA	151	4,4 %	48	2,5 %	84	4,2 %	
	Tous les élèves	3 425	100,0 %	1 916	100,0 %	2 015	100,0 %	
ENSEMBLE DU QUÉBEC	Préscolaire	EHDA	3 346	3,5 %	3 399	3,8 %	5 328	5,1 %
		Tous les élèves	96 212	100,0 %	88 960	100,0 %	104 270	100,0 %
	Primaire	EHDA	72 559	12,9 %	70 627	14,8 %	88 877	18,8 %
		Tous les élèves	564 555	100,0 %	478 534	100,0 %	472 274	100,0 %
	Secondaire	EHDA	62 346	13,9 %	79 026	16,5 %	94 726	22,9 %
		Tous les élèves	449 354	100,0 %	477 954	100,0 %	414 242	100,0 %
Total FGJ	EHDA	138 251	12,5 %	153 052	14,6 %	188 931	19,1 %	
	Tous les élèves	1 110 121	100,0 %	1 045 448	100,0 %	990 786	100,0 %	

n: Nombre.

FGJ: Formation générale des jeunes.

ND: Non disponible. L'information sur l'élaboration d'un plan d'intervention pour les élèves des écoles privées ordinaires n'est recueillie que depuis 2012-2013 et n'est pas disponible par handicap et difficulté.

Source: MELS, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 10
 RÉPARTITION ET NOMBRE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA),
 À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LE LIEU DE SCOLARISATION, RÉSEAU PUBLIC, 2012-2013

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	CLASSE ORDINAIRE		CLASSE SPÉCIALE				ÉCOLE SPÉCIALE		CENTRE D'ACCUEIL		MILIEU HOSPITALIER OU A DOMICILE		TOTAL		
	n	%	HOMOGÈNE		HOMOGÈNE		n	%	n	%	n	%	n	%	
			n	%	n	%									
PRÉSCOLAIRE	Élèves handicapés	1 617	56,6%	458	16,0%	457	16,0%	294	10,3%	29	1,0%	3	0,1%	2 858	100,0%
	Élèves en difficulté	2 103	89,8%	34	1,5%	154	6,6%	40	1,7%	3	0,1%	8	0,3%	2 342	100,0%
	Total EHDA	3 720	71,5%	492	9,5%	611	11,8%	334	6,4%	32	0,6%	11	0,2%	5 200	100,0%
PRIMAIRE	Élèves handicapés	8 656	51,1%	3 033	17,9%	3 874	22,9%	1 275	7,5%	69	0,4%	18	0,1%	16 925	100,0%
	Élèves en difficulté	63 235	91,3%	1 936	2,8%	3 605	5,2%	344	0,5%	78	0,1%	61	0,1%	69 259	100,0%
	Total EHDA	71 891	83,4%	4 969	5,8%	7 479	8,7%	1 619	1,9%	147	0,2%	79	0,1%	86 184	100,0%
SECONDAIRE	Élèves handicapés	4 279	28,8%	1 642	11,1%	6 677	45,0%	2 169	14,6%	58	0,4%	27	0,2%	14 852	100,0%
	Élèves en difficulté	44 918	61,2%	4 885	6,7%	21 304	29,0%	1 195	1,6%	1 039	1,4%	79	0,1%	73 420	100,0%
	Total EHDA	49 197	55,7%	6 527	7,4%	27 981	31,7%	3 364	3,8%	1 097	1,2%	106	0,1%	88 272	100,0%
TOTAL EHDA	Élèves handicapés	14 552	42,0%	5 133	14,8%	11 008	31,8%	3 738	10,8%	156	0,5%	48	0,1%	34 635	100,0%
	Élèves en difficulté	110 256	76,0%	6 855	4,7%	25 063	17,3%	1 579	1,1%	1 120	0,8%	148	0,1%	145 021	100,0%
	Total EHDA	124 808	69,5%	11 988	6,7%	36 071	20,1%	5 317	3,0%	1 276	0,7%	196	0,1%	179 656	100,0%

n: Nombre.

Source: MELS, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

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

ORDRE D'ENSEIGNEMENT	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS ORDINAIRES		ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SPÉCIALISÉS EN ADAPTATION SCOLAIRE		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Préscolaire	44	34,4 %	84	65,6 %	128	100,0 %
Primaire	1 393	51,8 %	1 295	48,2 %	2 688	100,0 %
Secondaire	4 375	68,6 %	2 000	31,4 %	6 375	100,0 %
Total FGJ	5 812	63,2 %	3 379	36,8 %	9 191	100,0 %

n: Nombre.

FGJ: Formation générale des jeunes.

Note: L'information sur l'élaboration d'un plan d'intervention pour les élèves des écoles privées « ordinaires » n'est recueillie que depuis 2012-2013 et n'est pas disponible par handicap et difficulté.

Source: MELS, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 23 janvier 2014, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

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

LANGUE D'ENSEIGNEMENT	ORDRE D'ENSEIGNEMENT	ÉLÈVES HANDICAPÉS		ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ		TOUS LES EHDA	
		2002-2003	2015-2016	2002-2003	2015-2016	2002-2003	2015-2016
FRANÇAIS	Préscolaire	47,7 %	54,2 %	95,7 %	87,7 %	72,7 %	71,4 %
	Primaire	38,4 %	49,6 %	84,0 %	92,9 %	77,9 %	84,0 %
	Secondaire	20,4 %	27,0 %	36,0 %	67,9 %	34,4 %	60,3 %
	Total	32,9 %	40,2 %	61,9 %	80,7 %	58,2 %	72,5 %
ANGLAIS	Préscolaire	64,2 %	81,4 %	75,9 %	80,2 %	65,9 %	81,1 %
	Primaire	74,6 %	84,3 %	93,9 %	96,6 %	89,5 %	93,3 %
	Secondaire	67,4 %	64,3 %	77,5 %	88,7 %	76,1 %	84,1 %
	Total	71,4 %	75,5 %	85,8 %	92,0 %	82,9 %	88,2 %
CRI OU INUKTITUT	Préscolaire	100,0 %	100,0 %	ND	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	Primaire	6,7 %	81,2 %	ND	96,8 %	6,7 %	86,0 %
	Secondaire	ND	66,2 %	ND	64,0 %	ND	65,6 %
	Total	9,7 %	75,7 %	ND	85,3 %	9,7 %	78,8 %
TOTAL	Préscolaire	49,5 %	57,3 %	95,4 %	87,5 %	72,2 %	72,2 %
	Primaire	42,9 %	53,7 %	84,7 %	93,2 %	78,8 %	84,9 %
	Secondaire	25,6 %	31,4 %	39,1 %	70,2 %	37,8 %	63,0 %
	Total	37,5 %	44,4 %	63,6 %	81,8 %	60,2 %	74,1 %

ND: Non disponible.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 13

TAUX D'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA), À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, PAR RÉGION ADMINISTRATIVE ET PAR LANGUE D'ENSEIGNEMENT, RÉSEAU PUBLIC, 2002-2003, 2005-2006 ET 2015-2016

RÉGION ADMINISTRATIVE	2002-2003		2005-2006		2015-2016	
	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS
Abitibi-Témiscamingue (08)	64,4 %	100,0 %	67,1 %	100,0 %	79,3 %	83,7 %
Bas-Saint-Laurent (01)	62,4 %	100,0 %	68,8 %	100,0 %	79,8 %	100,0 %
Capitale-Nationale (03)	66,4 %	100,0 %	67,9 %	100,0 %	77,1 %	96,7 %
Centre-du-Québec (17)	49,9 %	100,0 %	64,4 %	100,0 %	81,3 %	100,0 %
Chaudière-Appalaches (12)	61,5 %	100,0 %	61,0 %	100,0 %	73,3 %	93,6 %
Côte-Nord (09)	55,8 %	100,0 %	61,3 %	100,0 %	69,6 %	97,8 %
Estrie (05)	62,5 %	90,2 %	63,2 %	89,5 %	74,0 %	84,3 %
Gaspésie Îles-de-la-Madeleine (11)	57,4 %	100,0 %	67,3 %	100,0 %	81,8 %	83,8 %
Lanaudière (14)	63,0 %	96,9 %	66,3 %	100,0 %	73,5 %	97,2 %
Laurentides (15)	53,9 %	70,7 %	58,6 %	78,5 %	70,4 %	89,5 %
Laval (13)	41,2 %	77,9 %	46,0 %	57,5 %	67,7 %	79,1 %
Mauricie (04)	52,0 %	100,0 %	53,7 %	100,0 %	72,9 %	100,0 %
Montérégie (16)	54,2 %	83,7 %	56,0 %	89,4 %	69,8 %	90,7 %
Montréal (06)	59,7 %	73,2 %	62,7 %	84,6 %	66,7 %	87,7 %
Nord-du-Québec (10)*	65,5 %	13,5 %	63,9 %	31,5 %	92,2 %	100,0 %
Outaouais (07)	66,5 %	100,0 %	68,9 %	99,9 %	80,4 %	87,1 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	57,7 %	100,0 %	58,6 %	100,0 %	77,1 %	100,0 %
Total	58,2 %	82,9 %	61,1 %	87,1 %	72,5 %	88,2 %

* La grande majorité des données de la région du Nord-du-Québec provient de la Commission scolaire Crie et de la Commission scolaire Kativik.

Il est à noter que ces commissions scolaires ont un statut particulier et ne sont pas soumises au même régime pédagogique que les autres, ce qui rend les comparaisons avec les autres régions difficiles.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 14
TAUX DE DIPLOMATION ET DE QUALIFICATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA) ET DES AUTRES ÉLÈVES,
SEPT ANS APRÈS LEUR INSCRIPTION EN 1^{re} ANNÉE DU SECONDAIRE, SELON LE SEXE, RÉSEAU PUBLIC, POUR LES COHORTES DE 2005-2006 À 2008-2009

	COHORTE 2005-2006 EN 2011-2012			COHORTE 2006-2007 EN 2012-2013			COHORTE 2007-2008 EN 2013-2014			COHORTE 2008-2009 EN 2014-2015		
	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL	FÉMININ	MASCULIN	TOTAL
Élèves HDAA	Diplômés	29,4 %	23,4 %	25,4 %	30,6 %	22,9 %	32,4 %	25,7 %	28,0 %	36,7 %	28,7 %	31,5 %
	Qualifiés	11,5 %	13,4 %	12,8 %	14,9 %	17,0 %	16,6 %	17,3 %	17,1 %	15,0 %	17,8 %	16,9 %
	Total	40,9 %	36,8 %	38,2 %	45,4 %	39,9 %	49,1 %	43,0 %	45,0 %	45,0 %	51,8 %	46,5 %
Élèves handicapés	Diplômés	24,0 %	22,6 %	23,0 %	18,8 %	18,0 %	18,2 %	26,5 %	23,4 %	26,0 %	22,8 %	23,7 %
	Qualifiés	10,8 %	13,1 %	12,4 %	16,4 %	18,5 %	16,3 %	17,5 %	17,1 %	15,8 %	19,9 %	18,7 %
	Total	34,8 %	35,7 %	35,4 %	35,2 %	36,5 %	42,8 %	39,6 %	40,5 %	41,8 %	42,7 %	42,4 %
Élèves en difficulté	Diplômés	29,9 %	23,5 %	25,7 %	32,0 %	23,6 %	33,2 %	26,3 %	28,6 %	38,1 %	29,6 %	32,6 %
	Qualifiés	11,6 %	13,4 %	12,8 %	14,7 %	16,7 %	16,7 %	17,3 %	17,1 %	14,9 %	17,5 %	16,6 %
	Total	41,5 %	36,9 %	38,5 %	46,7 %	40,4 %	49,9 %	43,6 %	45,7 %	53,0 %	47,1 %	49,2 %
Autres élèves	Diplômés	81,4 %	72,2 %	77,0 %	82,2 %	73,4 %	83,4 %	74,4 %	79,1 %	84,7 %	76,3 %	80,7 %
	Qualifiés	1,2 %	2,2 %	1,7 %	1,3 %	2,6 %	1,3 %	2,6 %	1,9 %	1,1 %	2,3 %	1,7 %
	Total	82,6 %	74,4 %	78,7 %	83,5 %	76,0 %	79,9 %	84,7 %	81,0 %	85,8 %	78,6 %	82,4 %
Total	Diplômés	74,5 %	60,3 %	67,2 %	74,4 %	59,9 %	76,3 %	61,6 %	68,7 %	77,2 %	62,8 %	69,8 %
	Qualifiés	2,6 %	5,0 %	3,8 %	3,4 %	6,5 %	3,5 %	6,5 %	5,0 %	3,3 %	6,8 %	5,1 %
	Total	77,1 %	65,3 %	71,0 %	77,8 %	66,4 %	71,9 %	79,8 %	68,1 %	73,8 %	69,6 %	74,9 %
TOTAL ENSEMBLE DU QUÉBEC	Diplômés	78,4 %	65,5 %	71,8 %	78,5 %	65,2 %	80,3 %	67,2 %	73,6 %	81,3 %	68,3 %	74,7 %
	Qualifiés	2,1 %	4,1 %	3,2 %	2,7 %	5,4 %	2,8 %	5,3 %	4,1 %	2,6 %	5,5 %	4,1 %
	Total	80,5 %	69,6 %	75,0 %	81,2 %	70,6 %	75,8 %	83,0 %	72,5 %	77,7 %	73,8 %	78,8 %

Source : MEES, GR, DSGEG, DIS, compilations spéciales des taux de diplomation et de qualification par commission scolaire, édition 2016, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 15
RÉPARTITION DE L'ENSEMBLE DU PERSONNEL DES COMMISSIONS SCOLAIRES
SELON LA CATÉGORIE D'EMPLOI, EN ETP, 2015-2016

CATÉGORIE D'EMPLOI	ETP	
	n	%
Personnel cadre de commission scolaire	1 339,4	1,1 %
Directrices et directeurs d'école	3 711,6	2,9 %
Personnel professionnel*	6 360,9	5,1 %
Personnel professionnel (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves)	5 658,8	4,5 %
Autres fonctions du personnel professionnel	702,4	0,6 %
Personnel enseignant	75 315,1	59,7 %
Personnel de gérance	829,5	0,7 %
Personnel de soutien	38 512,1	30,5 %
Soutien technique et paratechnique (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves)	23 646,0	18,8 %
Autres fonctions du personnel de soutien technique et paratechnique	839,7	0,7 %
Autre personnel de soutien	14 026,4	11,1 %
Total	126 068,6	100,0 %

n: Nombre.

ETP: Équivalent temps plein.

* À cause de l'arrondissement, la somme des ETP des sous-catégories d'emploi peut légèrement différer du nombre global d'ETP de la catégorie.

Source: Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, système Percos, données provisoires, 20 juin 2017 présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABLEAU 16
RÉPARTITION DU PERSONNEL PROFESSIONNEL NON ENSEIGNANT DES COMMISSIONS SCOLAIRES
SELON LA FONCTION, EN ETP, 2015-2016

PERSONNEL PROFESSIONNEL (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves [nous précisons])	ETP		AUTRES FONCTIONS DU PERSONNEL PROFESSIONNEL	ETP	
	n	%		n	%
Conseillère ou conseiller pédagogique	1 550,7	27,4 %	Analyste	227,5	32,4 %
Agente ou agent de réadaptation	119,2	2,1 %	Agente ou agent de développement	148,7	21,2 %
Psychoéducatrice ou psychoéducateur	860,8	15,2 %	Conseillère ou conseiller en communication	61,9	8,8 %
Orthopédagogue	376,6	6,7 %	Ingénieure ou ingénieur	61,9	8,8 %
Psychologue	682,8	12,1 %	Agente ou agent de la gestion financière	60,2	8,6 %
Conseillère ou conseiller en rééducation	88,0	1,6 %	Conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire	58,7	8,4 %
Conseillère ou conseiller d'orientation	600,4	10,6 %	Attachée ou attaché d'administration	35,4	5,0 %
Conseillère ou conseiller en formation scolaire	148,1	2,6 %	Architecte	20,9	3,0 %
Orthophoniste	548,8	9,7 %	Diététiste ou nutritionniste	7,6	1,1 %
Audiologiste	0,0	0,0 %	Traductrice ou traducteur	7,5	1,1 %
Agente ou agent de correction du langage	26,6	0,5 %	Avocate ou avocat	5,7	0,8 %
Animatrice ou animateur de vie étudiante	51,9	0,9 %	Agente ou agent de réadaptation fonctionnelle	2,5	0,4 %
Animatrice ou animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire	291,4	5,2 %	Autre professionnelle ou professionnel	2,2	0,3 %
Travailleuse sociale ou travailleur social	27,7	0,5 %	Notaire	1,2	0,2 %
Agente ou agent de service social	41,4	0,7 %	Conseillère ou conseiller en alimentation	0,5	0,1 %
Conseillère ou conseiller en information scolaire et professionnelle	85,9	1,5 %	Total (15 autres fonctions)	702,4	100,0 %
Ergothérapeute	39,4	0,7 %			
Bibliothécaire	101,5	1,8 %			
Spécialiste en moyens et techniques d'enseignement	12,6	0,2 %			
Conseillère ou conseiller en mesure et évaluation	2,0	0,0 %			
Conseillère ou conseiller en éducation spirituelle, religieuse et morale	3,0	0,1 %			
Total (21 fonctions)	5 658,8	100,0 %			

n: Nombre.

ETP: Équivalent temps plein.

Source: Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, système Percos, données provisoires, 20 juin 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

TABEAU 17
RÉPARTITION DU PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE
DES COMMISSIONS SCOLAIRES SELON LA FONCTION, EN ETP, 2015-2016

PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE (appelé à intervenir plus directement auprès des élèves [nous précisons])	ETP		AUTRES FONCTIONS DU PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE	ETP	
	n	%		n	%
Surveillante ou surveillant d'élèves	1 660,0	7,0 %	Opératrice ou opérateur en informatique	340,4	40,5 %
Éducatrice ou éducateur en service de garde	8 526,2	36,1 %	Technicienne ou technicien en bâtiment	216,3	25,8 %
Technicienne ou technicien en éducation spécialisée	6 060,5	25,6 %	Technicienne ou technicien en transport scolaire	94,7	11,3 %
Préposée ou préposé aux élèves handicapés	1 773,7	7,5 %	Opératrice ou opérateur en imprimerie	60,3	7,2 %
Responsable d'un service de garde	1 492,3	6,3 %	Autre personnel de soutien technique ou paratechnique	37,7	4,5 %
Technicienne ou technicien en travaux pratiques	813,1	3,4 %	Technicienne ou technicien en électronique	37,4	4,5 %
Technicienne ou technicien en informatique	839,9	3,6 %	Technicienne ou technicien en arts graphiques	26,1	3,1 %
Technicienne ou technicien en administration	645,2	2,7 %	Technicienne ou technicien en écriture braille	10,9	1,3 %
Technicienne ou technicien en documentation	421,0	1,8 %	Technicienne ou technicien en gestion alimentaire	8,1	1,0 %
Apparitrice ou appareteur	99,2	0,4 %	Inspectrice ou inspecteur en transport scolaire	3,3	0,4 %
Technicienne ou technicien en organisation scolaire	491,1	2,1 %	Infirmière ou infirmier	2,7	0,3 %
Surveillante-sauveteuse ou surveillant-sauveteur	28,5	0,1 %	Technicienne-relieuse ou technicien-relieur	1,8	0,2 %
Technicienne ou technicien en travail social	310,7	1,3 %	Total (12 autres fonctions)	839,7	100,0 %
Technicienne ou technicien en loisirs	259,6	1,1 %			
Technicienne ou technicien interprète	76,1	0,3 %			
Infirmière ou infirmier auxiliaire	6,4	0,0 %			
Technicienne ou technicien en audiovisuel	43,3	0,2 %			
Technicienne ou technicien en formation professionnelle	90,2	0,4 %			
Technicienne ou technicien en psychométrie	9,6	0,0 %			
Total (19 fonctions)	23 646,6	100,0 %			

n: Nombre.

ETP: Équivalent temps plein.

Source: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, système Percos, données provisoires, 20 juin 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

