



**AUGMENTATION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTES
ET D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP,
DIVERSIFICATION DES PROFILS ÉTUDIANTS
ET IMPACTS SUR LA TÂCHE ENSEIGNANTE**

FNEEQ-CSN | COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ

Document présenté au conseil fédéral (4, 5, 6 mai 2022)

TABLE DES MATIÈRES

1.	Mise en contexte et mandats	2
2.	Bref retour historique sur l'intégration des élèves en difficulté	4
3.	Portrait des élèves en difficulté et de la diversification des profils étudiants	7
3.1	Aspects juridiques.....	7
3.2	Définition du concept de EESH (EHDA) et confusion sémantique autour de l'appellation EBP	8
3.3	Portrait statistique des élèves en situation de handicap.....	9
3.3.1	Primaire-secondaire privé	9
3.3.2	Collégial	10
3.3.3	Université	11
4.	Aspects financiers	14
4.1	Au primaire – secondaire privé	14
4.2	Au collégial	15
4.3	À l'université.....	19
5.	Accommodements tous azimuts : impacts des EHDA et des EESH sur la tâche enseignante	20
5.1	Au primaire-secondaire.....	20
5.2	Au collégial	22
5.3	À l'université.....	24
5.4	Confidentialité des diagnostics : enjeux de santé sécurité au travail et de gestion de classe.....	25
6.	Défis pédagogiques : CUA et pédagogies inclusives	26
6.1	L'UNESCO et l'école intégratrice.....	26
6.2	École inclusive : quelques définitions	27
6.3	Un exemple de pédagogie inclusive : la CUA	29
7.	Au-delà d'une vision néolibérale de la réussite scolaire	37
7.1	Droit à l'éducation ou injonction de réussite ? L'exemple du récent <i>Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 (PARES)</i>	37
7.2	Impacts sur la population étudiante.....	41
7.2.1	Pression à la performance : un fléau aux multiples facettes	41
7.2.2	La course aux diagnostics et ses angles morts.....	42
7.3	Pour une véritable réussite éducative : de l'école usine à l'école humaine	44
8.	Recommandations	46
	Médiagraphie	48
	ANNEXE 1.....	54
	Suggestions de modification de cours pour que celui-ci respecte la CUA, selon Boothe, Lohmann, Donnell, Dean Hall (2018)	
	ANNEXE 2.....	55
	Définition des déficiences et des troubles (AQICESH, 2021)	

1. Mise en contexte et mandats

C'est une vérité de La Palice : depuis une vingtaine d'années, tant au primaire-secondaire qu'à l'enseignement supérieur, le nombre d'élèves handicapé-es ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ou d'étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH) a crû de manière vertigineuse, faisant ainsi augmenter la tâche enseignante. Parmi les causes de cette croissance figure la volonté du gouvernement tout d'abord d'intégrer puis d'inclure les élèves en difficulté dans les classes « normales » sans toutefois ajouter suffisamment de ressources ou adapter convenablement le système scolaire. Si l'État pensait faire l'économie d'une réforme scolaire en mettant sur les épaules des enseignantes et enseignants l'essentiel des adaptations nécessaires à une école inclusive, le pari n'est pas réussi : les enseignantes et les enseignants sont épuisés et l'expriment de plus en plus; l'enseignement n'attire plus assez de candidat-es, et 25 % de celles et ceux qui entrent dans la profession la désertent avant leurs cinq premières années de carrière ([Dion-Viens, 2015](#)).

Mais l'augmentation du nombre d'EHDAA ou d'EESH dans les classes régulières ne s'explique pas seulement par l'intégration d'élèves qui autrement seraient dans des écoles spécialisées ou des classes « spéciales ». Au-delà de la reconnaissance par la psychologie de nouveaux troubles, l'augmentation exponentielle de diagnostics est aussi l'effet du manque de ressources d'un système d'éducation qui conditionne l'accès à des services et à des accommodements à l'obtention d'onéreux diagnostics, ce qui amplifie les disparités sociales. Aussi, les mauvaises réformes, en contradiction avec leurs intentions affichées, maintiennent un environnement compétitif (entre étudiant-es et entre établissements : Hurteau et Duclos, 2017) créant ainsi du stress de performance. Cela conduit à une médicalisation des difficultés d'apprentissage qui, plutôt que de résoudre le problème, en génère de nouveaux et empêche de voir que les difficultés d'apprentissage peuvent être « le produit du système scolaire » ([Fortier-Moreau, 2021](#)).

La conception universelle de l'apprentissage (CUA), nouvelle « solution miracle » aux problèmes engendrés par cette mauvaise forme d'intégration discriminante et sous-financée, est malheureusement issue de la même idéologie mercantile et compétitive qui transforme le droit à l'éducation en une injonction à la réussite. Pour faire face à une augmentation d'élèves en difficulté de l'ordre de 1000 % en 10 ans, le gouvernement, autant que bon nombre de directions et de personnes conseillères pédagogiques et technopédagogiques, voudraient nous imposer un mode d'enseignement adapté (d'avance) à toutes les étudiantes et à tous les étudiants, peu importe leurs difficultés d'apprentissage. Une fois de plus, on fait porter le fardeau de la (non-)adaptation du système sur les épaules des enseignantes et des enseignants qui, sans ressources supplémentaires, devraient sacrifier leur autonomie professionnelle et leur liberté académique (ainsi que leurs soirées et leurs fins de semaines...!) pour permettre à un système éducatif inéquitable de se perpétuer, tout en faisant semblant d'accueillir toutes les « différences ».

En effet, telle qu'elle nous est « vendue », la CUA serait inapplicable par une ou un enseignant seul puisqu'elle implique de démultiplier les types d'enseignement et d'évaluations pour s'adapter d'avance à toutes les difficultés d'apprentissage possibles. Seules des compagnies privées, combinant l'intelligence artificielle et l'enseignement à distance grâce à de vastes équipes technopédagogiques, seraient en mesure d'offrir ce type de variété, imposant paradoxalement une inexorable standardisation et une dépossession de notre expertise pédagogique, sans pour autant s'adapter réellement à la diversité des étudiantes et des étudiants en difficulté.

Ce paradoxe s'explique par le fait que l'objectif de ces compagnies est moins d'inclure des étudiant-es en difficulté que de s'accaparer une part des milliers de milliards de dollars dépensés en éducation dans le monde chaque année. Alors qu'au tournant du millénaire l'UNESCO ([2000, p. 16-37](#)) estimait à

2 000 milliards de dollars (US) les dépenses mondiales en éducation et s'inquiétait de la privatisation du secteur, selon les estimations de la firme de conseils financiers spécialisée en intelligence artificielle *Holon IQ*, ces dépenses en éducation atteindront 10 000 milliards \$ en 2030. Elles sont estimées par cette même firme à 6 500 milliards \$ actuellement. Cette explosion des dépenses (et donc des gains pour les compagnies privées) devrait venir de l'expansion d'une intelligence artificielle se présentant comme la panacée à tous les défis démographiques et financiers qui nous attendraient ([Holon IQ, 2019](#)). Bref, on fait croître « artificiellement » le gâteau pour s'approprier des milliers de milliards de dollars, souvent publics mais provenant aussi d'individus paupérisés et endettés.

Inscrite dans l'idéologie de « l'économie du savoir », la CUA – comme les diverses réformes « intégratives » des gouvernements actuel et précédents – tend ainsi à subordonner la réussite éducative à l'insertion à tout prix des étudiantes et des étudiants sur le marché du travail, à l'envahissement des écoles par des compagnies privées, à la performance du Québec ou du Canada au sein des palmarès internationaux (comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves – PISA) et, en bout de piste, à la simple réussite « scolaire » (et non « éducative »), se traduisant en cibles de diplomation à atteindre.

Bref, plutôt que de chercher l'épanouissement des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage, le modèle « inclusif » québécois continue à viser la performance et à postuler la concurrence, la standardisation et la hiérarchisation qui, en définitive, « produisent » des élèves en difficulté. En plus de nuire à celles et ceux qu'on prétend inclure, les politiques intégratives actuelles et passées sont imposées de manière verticale par les gouvernements et les administrations qui, au mépris de nos conditions de travail et souvent de nos conventions collectives, cherchent à nous imposer des pratiques pédagogiques et des modes d'enseignement (comme le [comodal; CES, 2021-a](#)) ou encore la normalisation de l'enseignement palliatif d'urgence ([CES, 2020, p. 11](#); [Delorme, 2021](#)) c'est-à-dire de l'enseignement à distance non « conventionné ».

Devant ces pressions, dénoncées notamment dans le rapport sur [La formation des maîtres au Québec](#) (CES, [décembre 2018](#)), le 32^e [Congrès de la FNEEQ \(mai 2018\)](#) adoptait le mandat suivant:

Que le comité école et société réalise, en collaboration avec les coordinations des regroupements, une étude sur l'impact de l'augmentation des cas de EHDAA, EESH et de EBP sur la tâche des enseignant-es dans les trois regroupements (en considérant notamment le rôle des enseignant-es dans leur encadrement, l'impact de leur intégration sur les conditions de travail, les défis pédagogiques qu'ils posent quant au respect de l'autonomie professionnelle et des compétences disciplinaires et pédagogiques ([recommandation BF-1, FNEEQ, 2018, p. 6](#)).

À ce mandat s'est ajouté celui adopté au 33^e Congrès de la FNEEQ (juin 2021) de

porte[r] une attention prioritaire aux enjeux relatifs aux transformations de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la profession enseignante suivants : [...] la diversification des profils étudiants, notamment l'impact de l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap » ([recommandation BF-1, FNEEQ, 2021, p. 13](#)).

En réponse à ces mandats, nous présentons le présent rapport qui, après un « Bref retour historique sur l'intégration des élèves en difficulté » (partie 2), s'attarde sur un « Portrait des élèves en difficulté et de la diversification des profils étudiants » (partie 3), notamment en ce qui a trait à ses « Aspects juridiques », à la définition des concepts de EESH et de EHDAA – en les distinguant du concept d'« étudiant-e ayant des besoins particuliers » (EBP), en fonction duquel on tend à ouvrir la porte à une série de nouveaux

accommodements, tout aussi mal balisés que subventionnés¹. Nous terminons cette troisième section avec un « Portrait statistique des élèves en situation de handicap ».

La quatrième partie de ce rapport s'intéresse aux « Aspects financiers » relatifs à la mauvaise intégration des EESH et des EHDA, en fonction de laquelle ces « Accommodements tous azimuts » ont de désastreux « Impacts sur la tâche enseignante » (cinquième partie). La sixième partie de ce rapport s'intéresse aux « Défis pédagogiques » d'une école inclusive en distinguant cet objectif de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui, elle, semble beaucoup trop influencée par des intérêts privés pour atteindre les nobles objectifs inclusifs dans lesquels elle se drape.

La septième et dernière partie cherche à aller « Au-delà d'une vision néolibérale de la réussite scolaire » en montrant comment, en transformant la réussite éducative en une série d'objectifs quantifiables, nos décideurs tendent à la réduire à une réussite « scolaire » qui, loin de résoudre la question de l'intégration des étudiant-es en difficulté, amplifie le problème tout en cherchant à imposer des conditions de travail, au mépris de notre autonomie professionnelle et de notre liberté académique. Nous terminons cette section analytique par la proposition d'une « véritable réussite éducative », passant « de l'école usine à l'école humaine ». En somme, les recommandations de ce rapport pointent vers un changement en profondeur de notre système d'éducation. Plutôt que de faire porter sur nos conditions de travail la perpétuation d'un système inéquitable et l'approfondissement des inégalités, nous proposons de lutter pour un système d'éducation qui se donne les moyens d'inclure toutes les perspectives et aspirations qui devraient constituer le social.

2. Bref retour historique sur l'intégration des élèves en difficulté

L'intégration des élèves en difficulté s'inscrit dans un système scolaire qui a longtemps poursuivi un objectif d'uniformisation, surtout depuis la révolution industrielle, ce qui n'a pas été sans impacts sur le système d'éducation. Assisté des machines, l'Occident a augmenté sa production comme jamais auparavant. Or, pour faire fonctionner ces machines, il fallait, et il faut encore aujourd'hui, des gens ayant des connaissances ou des compétences d'un certain type : savoir lire et écrire des textes techniques, des schémas, mais aussi accepter d'exécuter des tâches répétitives et de le faire tout en étant exploité (c'est-à-dire dans de mauvaises conditions) sous prétexte de progrès lié au fordisme et au taylorisme².

Parallèlement à cela, le concept d'État-nation était en plein essor. Et là aussi, l'État avait besoin de certaines compétences et de connaissances pour pouvoir projeter sa puissance et son contrôle sur un territoire de plus en plus vaste et/ou plus en « profondeur ». On pense ici à l'organisation d'une poste nationale, à la mise sur pied d'un réseau ferroviaire et d'une monnaie de référence, mais aussi à l'enseignement d'une langue nationale à tous ses « citoyens » et à la préparation de sa population à la conscription obligatoire.

¹ Cette diversification des profils étudiants, qu'on trouve dans le deuxième mandat (adopté au 33^e Congrès de la FNEEQ), fera l'objet d'un prochain rapport, puisqu'elle dérive d'une autre problématique.

² Le fordisme est une méthode de travail à la chaîne, théorisée par Henry Ford. Le taylorisme, de Frederick Taylor, est une méthode de travail où la tâche est divisée pour optimiser le travail. Dans les deux cas, ces méthodes aliènent les travailleuses et les travailleurs, mais augmentent la production et donc le profit des actionnaires. Pour une école organisée autour du travail à la chaîne, voir, entre autres, [Savoie, 2013](#), p. 4-5.

³ Au Québec, l'école obligatoire était dans les cartons dès 1875 avec Honoré Mercier, mais l'Église, qui postulait que l'éducation était d'abord et avant tout une affaire familiale, s'y opposait farouchement. L'école obligatoire n'a finalement été décrétée qu'en 1942 sous Adélard Godbout. Le Québec était la dernière province canadienne à le faire.

Or, pour conscrire et avoir des soldats habiles à manier des armes de plus en plus sophistiquées, il fallait une autre forme d'éducation (voir, entre autres, [Mazoyer, 2013](#)).

Ce double besoin d'une nouvelle éducation a fait naître une école nationale (ou républicaine), obligatoire³ pour tous (et éventuellement pour toutes). Cette école a été pensée et organisée comme une usine, dans un objectif productiviste⁴. Le Maître ou la Maîtresse enseigne à des classes d'élèves ayant plus ou moins le même âge, et l'enseignement est standardisé : qu'importe dans quel village on enseigne, qu'importe le statut socio-économique du quartier, qu'importe la provenance des jeunes, un enfant de 10 ans doit suivre le curriculum décidé par l'État. Comme l'enseignant-e a peu de moyens et beaucoup d'élèves, on applique des méthodes répressives non seulement pour « domestiquer » les élèves⁵ (et les préparer ainsi à obéir aux ordres de la hiérarchie « légale »)⁶, mais également pour les garder de force sur les bancs d'école (au grand désarroi de quelques parents qui auraient besoin de bras pour leur permettre de survivre).

Gauthier-Lacasse et Robichaud (2018) rapportent trois phases de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au cours du XX^e siècle. Thomazet (2008) évoque ces phases en termes de périodes ségrégatives, intégratives et inclusives :

1. Phase 1 : Avant la réforme de l'éducation des années soixante (1920-1965) - Période ségrégative

Comme la standardisation était le maître mot de cette société bourgeoise en pleine expansion, il n'y avait guère de considération ou de mesures spéciales pour les élèves en difficulté. En effet, ces enfants étaient pris en charge par les organismes de charité chrétienne, et pratiquement aucun service éducatif ou éducation adaptée n'étaient prévus. Par exemple, jusque dans les années 1960-70, certaines enseignantes et enseignants obligeaient encore les gauchers à écrire de la main droite⁷ ! Cela ne veut pas dire qu'individuellement, les enseignant-es ne s'adaptait pas aux besoins des élèves. Mais cela veut dire que le système éducatif, lui, ne le prévoyait pas⁸. Il faut attendre la fin des années 1950 pour que les élèves en difficulté commencent à être considérés par l'État, avec la création du *Bureau de l'enfance exceptionnelle* en 1963 et aussi, bien sûr, le *Rapport Parent* de 1964, qui parlaient en termes de « scolarisation de l'enfance exceptionnelle ».

³ Au Québec, l'école obligatoire était dans les cartons dès 1875 avec Honoré Mercier, mais l'Église, qui postulait que l'éducation était d'abord et avant tout une affaire familiale, s'y opposait farouchement. L'école obligatoire n'a finalement été décrétée qu'en 1942 sous Adélard Godbout. Le Québec était la dernière province canadienne à le faire.

⁴ Voir entre autres *L'école au service de la classe dominante* (Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 1970, réédition [M Éditeur, 2012](#)) ainsi que les différentes interventions de Sir Robinson, résumées ici : *Sir Ken Robinson's Ideas on the Transformation of Schools* (Halimah, 2020).

⁵ Rappelons d'ailleurs qu'au Canada, l'article 43 du Code criminel stipule, à propos de la discipline des enfants, que "[t]out instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances". Cet extrait est tiré du site du gouvernement du Canada, [Protection des personnes chargées de l'application et de l'exécution de la loi \(suite\)](#). Quelques précisions sur son application par le gouvernement : <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/vf-fv/cce-mcb/index.html> et sur la lutte pour son abrogation ici : https://lop.parl.ca/sites/PublicWebsite/default/fr_CA/ResearchPublications/201635E

⁶ Comme le rappelle Véronique Truchot (2006, p.43) : « il incombe à l'école d'assurer une "socialisation méthodique de la jeune génération" en inculquant, par la discipline qu'elle instaure, les normes et les valeurs qui assurent la cohésion sociale et règlent les comportements individuels ».

⁷ Association *LesGauchers.com*, *L'école des années 50* (2014).

⁸ Avant les années soixante, « [d]es institutions spécialisées, souvent gouvernées par des communautés religieuses, dirigeaient ces services » d'éducation aux enfants handicapé-es (St-Pierre et Labelle, 2012).

2. Phase 2 : 1965-1980 - Période intégrative

Malgré le *Rapport Parent* et les efforts de bien des éducateurs et éducatrices pour humaniser l'enseignement et l'environnement scolaire en général, l'école, maintenant obligatoire « mur à mur », ne change pas réellement : elle demeure une usine à modeler des citoyennes et des citoyens productifs. Par contre, l'État tente de s'assurer qu'un enfant en situation de handicap puisse aussi être scolarisé (et donc « utile »). Les services à l'enfance en difficulté se taillent ainsi une place. De nouveaux services spécialisés et de nouvelles règles administratives se développent. On retrouve alors des « écoles dans l'école », soit des écoles spécialisées ou des classes dites « spéciales » à même l'école régulière, avec des enseignantes et des enseignants formés pour cela. On pense ainsi mieux favoriser l'intégration sociale de ces enfants à l'âge adulte. Il est toutefois rapporté que trop d'enseignant-es travaillant dans le secteur de l'enfance inadaptée occupent des postes précaires et sont insuffisamment formé-es ([Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018](#)). Nous y reviendrons.

3. Phase 3 : 1980-90 à aujourd'hui - De la période intégrative à la période inclusive

Les visées électoralistes de certains décideurs politiques échaudés par la prise de conscience progressive d'une population s'intéressant de plus en plus aux besoins diversifiés des enfants et à la lutte contre les différentes formes de discriminations⁹ entraînent en 1978 la mise en place de la Politique de l'adaptation scolaire. Cette dernière vise une « éducation de qualité dans un cadre le plus "normal" possible » ainsi qu'une volonté d'intégrer les élèves EHDAA (l'acronyme apparaît de façon officielle durant cette période) selon des politiques éducatives inclusives. Au début des années 1990, le Tribunal des droits de la personne scelle la question en contraignant deux commissions scolaires à intégrer en classe ordinaire deux élèves ayant une déficience intellectuelle. « La commission [des droits de la personne] estime que l'intégration en classe ordinaire devrait être la norme » ([Fortier-Moreau, 2021](#)).

Toutefois, trente ans après cette décision, l'inclusion est loin d'être effective partout. Les écoles et les classes spécialisées en adaptation scolaire dans des écoles publiques régulières existent encore. En effet, Déry et al. ([2005, dans Teixeira, 2019](#)) soulignent que le quart des élèves en difficultés de comportement est placé en classe spéciale au Québec, malgré les politiques éducatives inclusives. Ces mêmes auteurs ont recensé trois catégories de critères de placement des élèves en classe spéciale : « [...] la nature et la sévérité des différentes difficultés comportementales (déficit d'attention, hyperactivité, troubles d'opposition ou de conduite, etc.), les difficultés cognitives, scolaires ou sociales (faible Q.I., retard scolaire, problèmes langagiers, etc.) et les caractéristiques socio-démographiques des élèves (âge, sexe, ethnie et le statut socio-économique) ». Pourtant, d'après les résultats de ces recherches, le retard scolaire serait le principal facteur de placement en classes spéciales, et non les handicaps ou les troubles diagnostiqués des élèves. Les dimensions affective et sociocognitive seraient également négligées dans l'évaluation des enfants. Ces formes d'inclusion ne sont donc pas exemptes de stigmatisation, voire de discrimination des enfants en difficulté durant leur passage dans le milieu scolaire.

Une recension d'expériences internationales d'intégration en classes dites « spéciales » met en lumière une possible surreprésentation d'élèves issus de l'immigration ou de statut socio-économique faible dans ces classes. Il y aurait corrélation entre ces facteurs et une performance scolaire plus faible, principal critère

⁹ Cette lente évolution des mentalités s'est construite peu à peu à partir des incessantes luttes des mouvements féministes, anti-racistes, syndicalistes et humanistes visant la reconnaissance et l'amélioration des conditions de vie des individus de tous âges pouvant subir une quelconque forme de discrimination. Cette quête de l'égalité, puis de l'équité et enfin de l'inclusion passe par la mise en œuvre d'une approche moins discriminante et plus émancipatrice de l'éducation. Pour plus d'information, consultez *Vers des pédagogies non discriminatoires* (FNEEQ, 1996).

d'intégration en classe spéciale. Ceci rejoint les conclusions de Marta Teixeira¹⁰ (2019), qui affirme que les critères de placement en classe spéciale comportent leur part de lacunes. Elle rapporte une étude en Suisse où ressort le fait que les élèves dont la date de naissance se rapproche de l'année scolaire en cours (donc plus jeunes et moins matures) se retrouvent plus souvent en signalement pour une classe spéciale. La catégorisation des élèves en difficulté, en plus de contenir des biais, contribue à la ségrégation scolaire, tant horizontale (distribution des élèves entre les écoles selon le statut socio-économique, entre les écoles publiques et privées) que verticale (répartition des élèves à l'intérieur de l'école, entre programmes enrichis ou particuliers et classes spéciales).

Pour toutes ces raisons, l'intégration des élèves EHDA s'est transposée directement dans les classes régulières et connaît une hausse marquée ([Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018](#)). Cette pression à l'intégration entraîne un choc important entre les objectifs réels de l'école québécoise, ses moyens et la formation du personnel enseignant œuvrant dans les établissements scolaires :

Depuis les années 1980, [la politique de l'adaptation scolaire] soulève des débats vifs et elle rencontre des résistances de la part de l'ensemble des acteurs scolaires : parents, élèves, syndicats, enseignants, directions d'établissements (Tardif, 2013). Elle polarise les débats autour de la conception de la scolarisation des élèves HDA entre les défenseurs de l'intégration scolaire et ses opposants favorables à l'inclusion scolaire, ou encore entre les partisans d'une éducation spécialisée et les adeptes de l'éducation inclusive. Elle accentue donc les tensions entre les principes de justice d'égalité et les principes d'équité, entre les savoirs pédagogiques et les savoirs psychomédicaux (Gonçalves et Lessard, 2013; Tardif, 2013, dans [Gris, 2014](#), p. 122-151).

3. Portrait des élèves en difficulté et de la diversification des profils étudiants

3.1 Aspects juridiques

L'origine juridique et légale de l'obligation d'accommodement a été amplement analysée en 2016 par la FNEEQ dans le document [S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens ! \(FNEEQ, 2016\)](#). Rappelons seulement que la notion d'accommodement découle de l'obligation de ne pas discriminer, enchâssée dans l'article 10 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans discrimination, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap¹¹.

¹⁰ Marta Teixeira est docteure en psychopédagogie. Elle est chargée de cours et professionnelle de recherche à l'Université Laval. Elle est abondamment citée dans le présent document, dans la mesure où elle a procédé récemment à une imposante recension des écrits.

¹¹ Depuis ce temps, l'article 10 de la Charte a été modifié pour inclure le genre aux motifs discriminatoires : « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. »

La Loi de l'instruction publique exigeant la fréquentation scolaire primaire et secondaire, l'obligation d'accommodement s'applique d'office. Aucun droit à l'éducation supérieure n'étant prévu à la Charte, c'est à travers le droit reconnu de ne pas être discriminé que l'accommodement pour les étudiantes et les étudiants s'applique. Il importe donc, dans le portrait de la diversité étudiante ci-dessous, de distinguer les profils touchés par cette obligation légale.

3.2 Définition du concept de EESH (EHDA) et confusion sémantique autour de l'appellation EBP

En 2010, le [Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire](#) du MELS fait ressortir la notion de « clientèles émergentes ». L'expression fait référence aux étudiantes et aux étudiants ayant des limites fonctionnelles reliées à un trouble d'apprentissage, au TDAH ou à des troubles de santé mentale, ce qui rejoint certaines catégories d'élèves EHDA (MES, 2010).

Le terme « étudiant-e ayant des besoins particuliers » (EBP; ou ses dérivés) apparaît notamment dans le document [La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers \(PEBP\) et son impact sur la charge d'enseignement](#) du Comité national de rencontre (CNR, 2013; comité de la convention collective au collégial). L'appellation « EBP » renvoie précisément aux mêmes populations que les acronymes EHDA ou EESH; elle n'inclut pas d'autres profils d'étudiant-es.

Progressivement, tel que recommandé par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, l'acronyme EESH est de plus en plus utilisé. C'est le cas dans le document [S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens! – Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap \(EESH\)](#) de la FNEEQ, qui répertorie les différents handicaps nécessitant des mesures particulières. Les déficiences relevées sont de nature auditive, visuelle, organique et neurologique. Sont inclus également sous l'appellation EESH les troubles associés aux « clientèles émergentes » précédemment identifiées.

Dans la phase de transition entre l'ancienne appellation (EBP) et la nouvelle (EESH), certains documents ont préservé les deux acronymes. Cela a pu donner à penser, à tort, que le terme EBP renvoyait à d'autres profils étudiants que les EESH. Une confusion s'est également immiscée au fil de divers documents ministériels modifiés au gré des changements de gouvernements et, conséquemment, des divers noms donnés au(x) ministère(s) de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, des Loisirs et du Sport ou non...! Par exemple, l'annexe de financement des ressources EESH pour le collégial, au temps du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, incluait des mesures pour les élèves inscrits au programme Sport-Études (nous y reviendrons dans la section sur le financement).

Ainsi, de plus en plus d'établissements ratissent plus large dans leur interprétation de l'acronyme « EBP », comme en fait foi cet extrait du Plan de la réussite du Cégep de la Gaspésie et des Îles :

Étudiants et étudiantes à besoins particuliers (EEBP) : L'EEBP ne présente pas de handicap, mais plutôt une caractéristique particulière qui se pose comme défi à son intégration au collégial et à sa réussite. La notion de besoin particulier est très large. Il peut s'agir des étudiants et étudiantes autochtones, des étudiants et étudiantes de première génération, des étudiants et étudiantes qui effectuent un retour aux études, etc. En bref, ce sont des groupes qui nécessitent un encadrement particulier ([Cégep de la Gaspésie et des Îles, 2018](#)).

Cet élargissement du terme « EBP » s'intègre progressivement au concept de diversification des profils étudiants. En effet, au fil du temps, de plus en plus de profils étudiants ont été pris en compte dans l'analyse de la réussite scolaire. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation souligne que la réussite à la première session serait plus faible aussi chez les étudiant-es autochtones, les étudiant-es de première génération, les

étudiant-es issus de l'immigration et les garçons (Gaudreault et autres, 2018 dans [CSÉ, 2019](#)). Mais ces profils étudiants ne sont pas tous concernés par des enjeux de discrimination au sens de la Charte des droits et libertés. Par exemple, les accommodements offerts aux EESH relèvent d'un droit au sens de la Charte, mais il n'en est pas de même pour les étudiantes et les étudiants inscrits au programme Sport-Études.

Même si certains profils étudiants font face à des défis particuliers en regard de leur réussite scolaire, ces défis ne sont pas nécessairement associés à des enjeux de discrimination comme pour les EHDAA ou les EESH, les étudiant-es LGBTQ+ ou les étudiant-es issus de l'immigration notamment. De plus, les « accommodements » à offrir à ces divers profils ne sont pas du même ordre. Puisque le présent rapport se concentre plus particulièrement sur les élèves en situation de handicap, nous croyons qu'il serait intéressant que, dans le cadre d'un autre rapport, le comité école et société, en collaboration avec le comité femmes, le comité diversité sexuelle et pluralité des genres ainsi que le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation, se penche sur une analyse plus particulière des besoins des autres profils étudiants aux prises avec des enjeux de discrimination, incluant tout le volet des étudiantes et étudiants adultes (particulièrement présents à la formation continue et fréquemment en situation de conciliation travail-études-famille ou d'études à temps partiel par exemple).

Nous devons nous interroger sur la notion d'inclusion qui expose des contradictions importantes. D'un côté, on veut promouvoir l'inclusion des élèves en difficulté et élargir le concept à d'autres « clientèles diversifiées », tout en poursuivant dans la veine d'un système éducatif à trois vitesses (public, privé, par projets) qui maintient certaines formes de discrimination scolaire. Cet extrait du Conseil supérieur de l'éducation est éloquent à cet égard :

La provenance socioéconomique reste aussi un facteur déterminant pour l'accès à l'enseignement postsecondaire et tend à exercer une influence indirecte au profit des compétences scolaires acquises à la fin des études secondaires. Des données présentées par Doray (2018) sur les parcours scolaires des jeunes au secondaire montrent un écart important entre le taux d'accès au collégial des jeunes venant du réseau public et celui des jeunes du réseau privé, à la faveur de celles et ceux issus du réseau privé ou des programmes spécialisés du réseau public. ([CSÉ, 2019](#), p. 6)

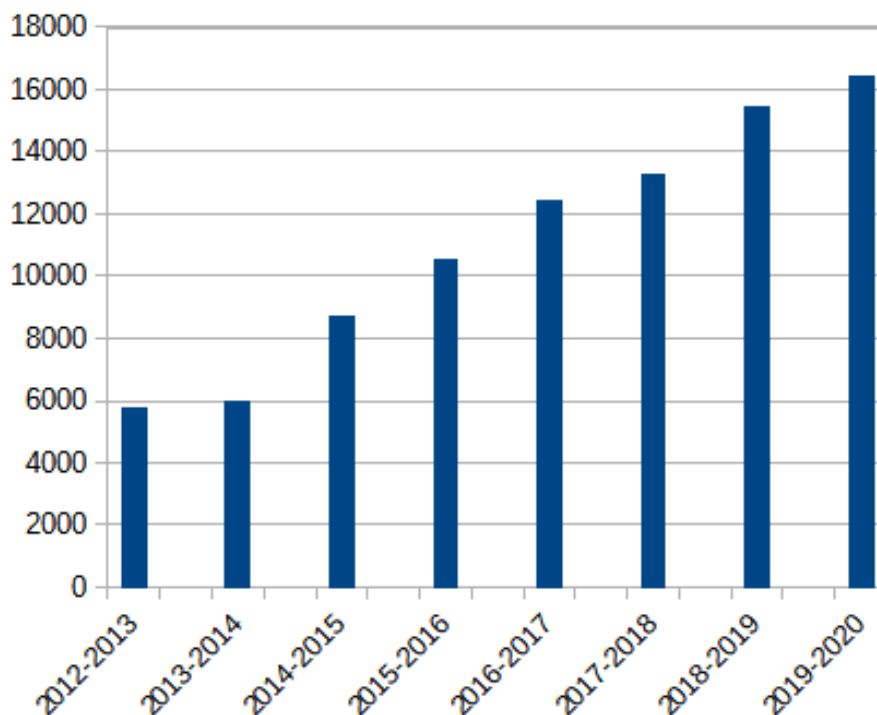
Et nous voilà devant un autre cas de figure lié à des enjeux de discrimination (discrimination basée sur la condition sociale) pour les élèves et les étudiantes et étudiants issus d'un milieu à faible revenu, cas de figure qui touche souvent divers profils étudiants déjà discriminés sur une autre base (les étudiantes et étudiants issus de l'immigration par exemple) ou pas (les étudiantes et étudiants de première génération par exemple). D'où l'intérêt de fouiller davantage ces questions dans le cadre d'un rapport subséquent.

3.3 Portrait statistique des élèves en situation de handicap

3.3.1 Primaire-secondaire privé

Comme le montre ce diagramme conçu à partir du tableau statistique de l'évolution de l'*Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020* (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2020)¹², l'intégration des élèves EHDAA dans une classe ordinaire a connu une hausse marquée, tant dans le réseau privé qu'au public :

¹² Pour un accès plus détaillé, notamment aux données des écoles publiques : https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER8R20091189932661142-63:V&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3606



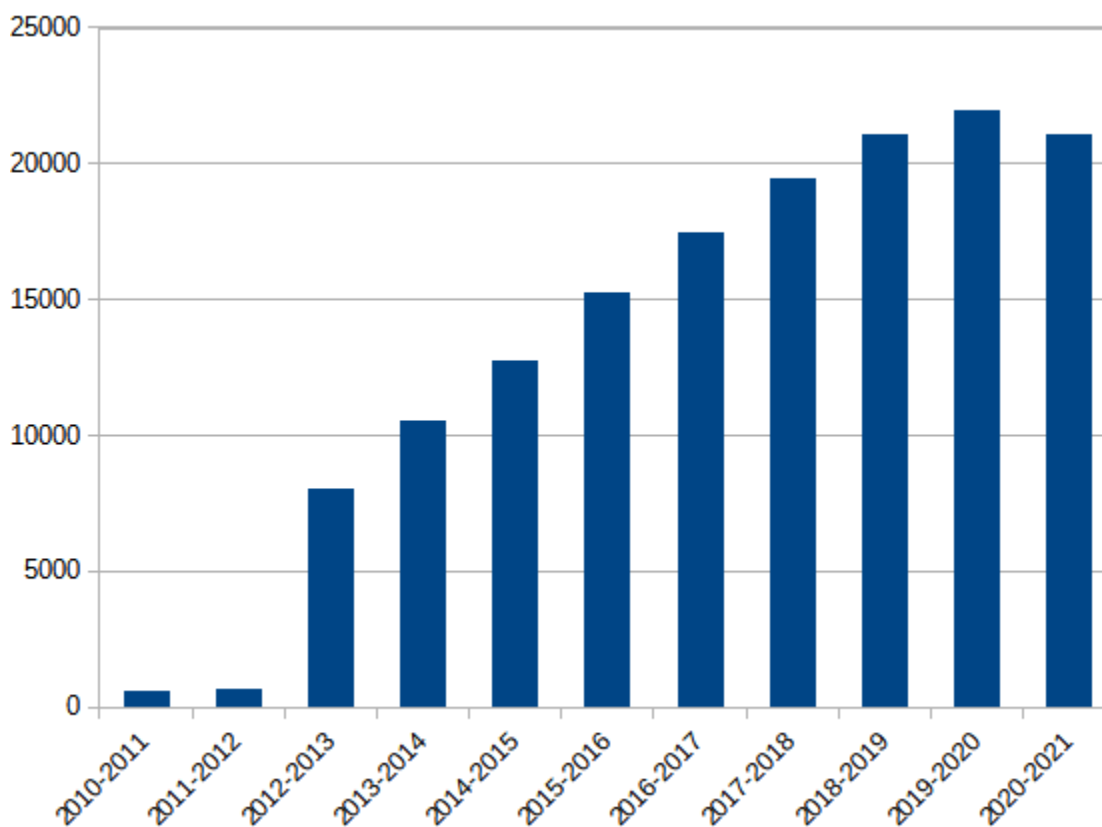
Le nombre d'EHDAA intégrés à une classe ordinaire dans les écoles privées ordinaires est passé de 5 758 en 2012-2013 à 16 422 en 2019-2020, soit une hausse d'environ 185 % en 7 années. D'après la même source, cette augmentation est très supérieure en proportion à celle enregistrée pour les EHDAA intégrés à une classe ordinaire dans les écoles publiques, privées, spécialisées et gouvernementales dont le nombre est passé de 124 836 à 171 640, soit environ + 38 %, sur la même période. En revanche, le nombre total d'EHDAA non intégrés à une classe ordinaire dans l'ensemble du réseau est en baisse d'environ 8 %, passant de 58 334 à 53 441 durant ces 7 mêmes années.

Au privé, en 2016, 12 établissements (dont 2 à la FNEEQ) accueillent de manière exclusive des EHDAA (FNEEQ, 2016). D'autres écoles admettent des EHDAA, mais le portrait est plus difficile à établir pour les établissements privés, car les données de la fréquentation de ces élèves par établissement ne sont pas disponibles sur le site du ministère de l'Éducation ni sur celui de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FÉEP). Aussi, certaines directions sont plutôt frileuses à promouvoir cet état de fait, notamment dans les collèges avec une santé financière précaire, sous prétexte que cela pourrait nuire à leur réputation et à leur attractivité.

3.3.2 Collégial

Le diagramme suivant présente l'augmentation du nombre d'étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial pour les années scolaires 2010-2011 à 2020-2021¹³.

¹³ Les données ont été fournies par la Direction de l'Accès à l'information et des plaintes du ministère de l'Enseignement supérieur (MES). Les sources sont : ministère de l'Enseignement supérieur (MES), DGPP, DSIG, Portail informationnel, système Socrate, données au 18 septembre 2021.



Entre 2012-2013 et 2019-2020, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap dans le réseau collégial est passé de 8 018 à 21 983, soit une hausse d'environ 174 %. Cette tendance est similaire à celle du nombre d'EHDAA intégrés à une classe ordinaire du primaire-secondaire dans le réseau privé (185 %) pour cette même période. En revanche, lorsqu'on observe cette tendance sur 10 ans, les chiffres passent de 563 en 2010-2011 à 21 072 en 2020-2021, soit une augmentation d'environ 3642 % !

Conséquemment, le recours aux services adaptés des collèges a explosé. Entre 2007 et 2014, le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont fait appel à ces services aurait fait un bond de 770 % ([Fédération des Cégeps, 2015](#), dans [Turgeon, 2017](#)). L'augmentation notable des EESH s'explique possiblement, du moins en partie, par le fait que « depuis l'été 2012, cette déclaration est obligatoire aux fins de financement » ([Conseil supérieur de l'éducation, 2019](#), p. 45).

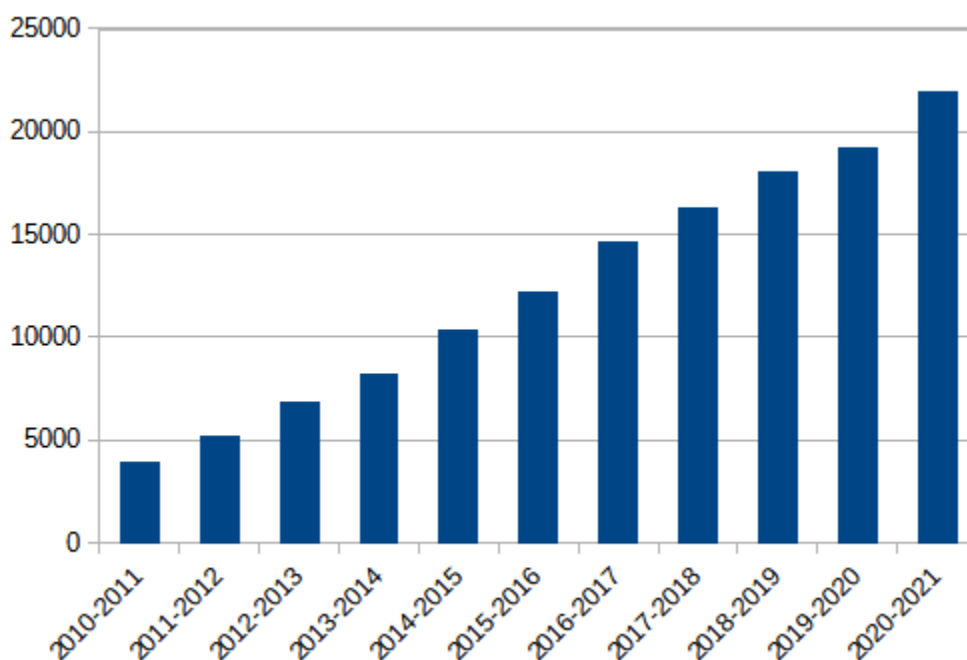
Parallèlement, chaque enseignante ou enseignant se retrouve avec un nombre grandissant d'EESH sous sa responsabilité. Les résultats du sondage mené par le CNR en 2013 comptabilisaient, en moyenne, un total de 3,69 EESH par enseignante ou enseignant (pour l'ensemble de ses groupes-cours) ou de 1,81 EESH par groupe-cours à la session d'automne 2011. Aujourd'hui, certaines enseignantes et enseignants ont jusqu'à 25 EESH pour l'ensemble de leurs groupes-cours, parfois jusqu'à 10 EESH dans un groupe de 30 étudiantes et étudiants. Et cela sans compter les étudiantes et les étudiants qui ont peut-être un trouble non diagnostiqué, faute de moyens financiers.

3.3.3 Université

L'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH, anciennement AQISEBS : avec BS pour Besoins Spéciaux) offre depuis 2002-2003 un portrait

statistique annuel des personnes ayant pris contact avec le service dédié aux EESH de leur établissement et ayant demandé des mesures d'accommodements au moins une fois pour l'année en cours (automne, hiver, puis été). Les définitions des EESH ayant évolué au cours du temps, il est difficile de présenter un tableau homogène en remontant au-delà de 2006. Si les déficiences visuelles, auditives, motrices, organiques, de langage ou multiples sont relativement bien prises en compte, les troubles d'apprentissage, de santé mentale, déficitaires de l'attention ou du spectre de l'autisme ne seront pas reconnus aux fins du programme d'allocations pour besoins particuliers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avant 2012. Ceci explique en partie la hausse importante observée dans les universités à partir de cette année-là.

Les données des tableaux et diagrammes suivants ont été extraites des différents rapports *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises* de l'AQICESH (2006, 2011, 2016 et 2021). Le diagramme ci-après présente l'augmentation du nombre d'étudiantes et étudiants en situation de handicap dans les universités pour les années scolaires 2010-2011 à 2020-2021.



Entre 2012-2013 et 2019-2020, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap dans le réseau universitaire est passé de 6 905 à 19 249, soit une hausse d'environ 179 %. Cette tendance est similaire à celles observées précédemment dans le réseau privé et au collégial pour cette même période. Lorsqu'on observe cette tendance sur 10 ans, les effectifs passent de 3 971 en 2010-2011 à 22 014 en 2020-2021, soit une augmentation d'environ 454 % ! Cette hausse atteint même 833 %, sur une période de 15 ans (cf. Tableau ci-après).

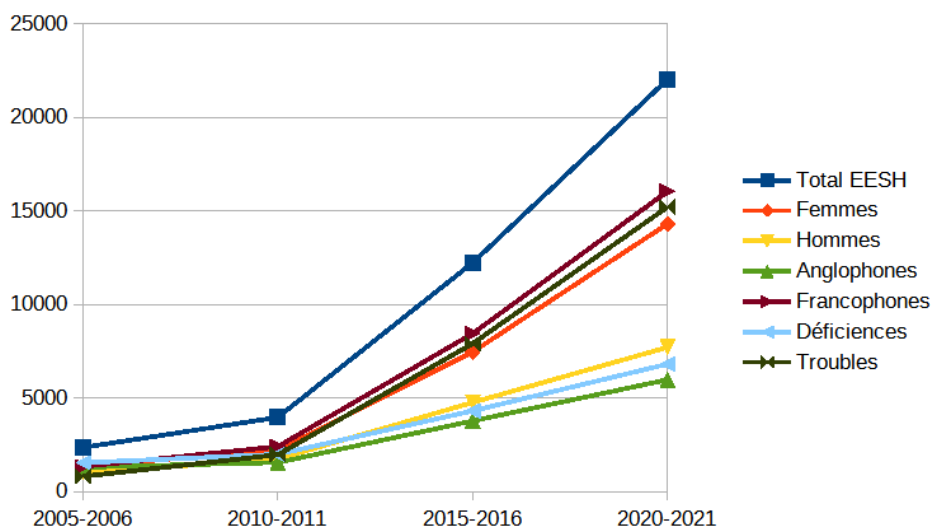
Tableau - Augmentation en nombres et en pourcentages des EESH dans les universités, par périodes de 5 ans, de 2006 à 2021

	2005-2006	%	2010-2011	%	2015-2016	%	2020-2021	2006-2021
Total EESH	2360	68%	3971	208%	12226	80%	22014	833%
Femmes	1358	62%	2221	236%	7463	92%	14300	953%
Hommes	1002	75%	1750	172%	4763	62%	7714	670%
Anglophones	1307	19%	1560	142%	3780	58%	5979	357%
Francophones	1343	80%	2411	250%	8446	90%	16035	1094%
Déficiences	1547	29%	1996	116%	4316*	58%	6813**	341%
Troubles	813	143%	1975	301%	7910	92%	15201	1770%

* dont 46% déficiences multiples, essentiellement avec des troubles (1998)

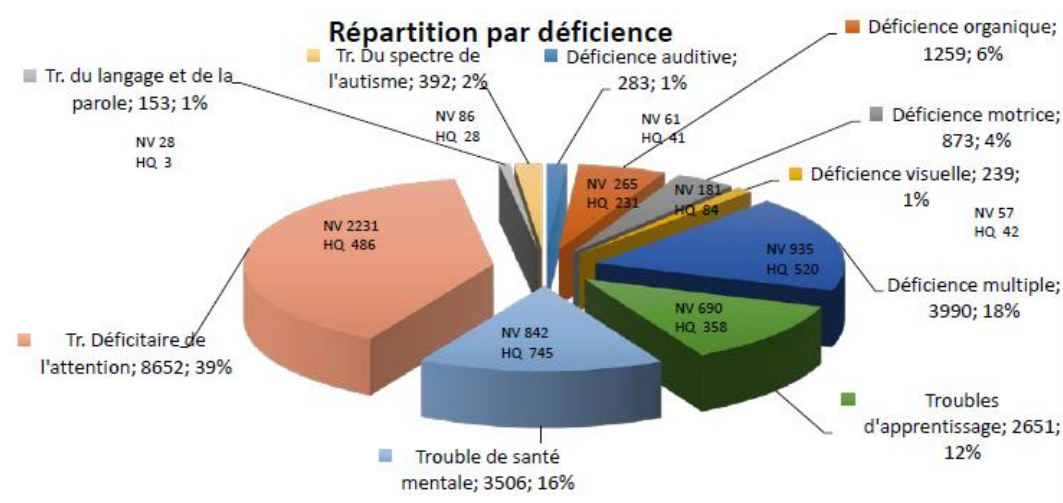
** dont 59% en déficiences multiples, essentiellement avec des troubles (3990)

Diagramme – Évolution du nombre d'EESH dans les universités, par genre, par langue et par type de handicap, entre 2006 et 2021



À la lecture des données précédentes, on comprend mieux l'ampleur de l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap dans les quinze dernières années. Cette augmentation concerne plus les femmes que les hommes, les universités francophones que les universités anglophones et les troubles que les déficiences. Ces trois remarques s'expliquent notamment par le fait que la part des femmes dans la population étudiante continue d'augmenter régulièrement, que le milieu francophone a mis plus de temps pour améliorer l'accueil des EESH (les taux de EESH / étudiants sont désormais semblables dans les secteurs anglophones et francophones) et que les diagnostics de troubles ont explosé dans la population estudiantine, et ce, dès l'école secondaire. D'ailleurs, ces mêmes troubles représentent désormais les deux tiers des cas de déficience, contre seulement un peu plus d'un tiers quinze ans plus tôt. Parmi ceux-ci, plus de la moitié sont des troubles déficitaires de l'attention (8 652 cas sur 15 201 répertoriés en 2020-2021), trouble particulièrement en hausse dans les dernières années.

En 2020-2021, les différents types de déficiences et de troubles des EESH répertoriés dans les universités se répartissent ainsi :



Toujours selon les données de l'AQICESH, les troubles déficitaires de l'attention sont plus présents dans le milieu universitaire francophone qu'anglophone (45 % contre 23 %), alors que c'est l'inverse pour les troubles de santé mentale (11 % contre 28 %). Par ailleurs, si la très grande majorité des EESH sont inscrits en premier cycle (84 %), près de la moitié d'entre eux le sont en sciences humaines (30 %) et en sciences de l'administration (19 %) (AQICESH, 2021, p.13).

4. Aspects financiers

4.1 Au primaire – secondaire privé

Historiquement, l'identification des élèves en difficulté a toujours été plus complexe dans le réseau privé. Contrairement au secteur public, le ministère de l'Éducation n'applique pas, dans les établissements privés, les « codes de difficulté » permettant d'ajuster le financement selon les types de difficultés et les services particuliers donnés à une ou un élève. Ainsi, le réseau privé reçoit le même montant pour tous les élèves, incluant les EHDAA. Au courant des dernières années, des ajustements ont été faits et certaines sommes sont octroyées au réseau privé pour tenir compte des services donnés aux élèves en difficulté, notamment par une allocation supplémentaire pour les programmes particuliers, appelée « mesure 30-120 ». Malheureusement, les enseignantes et les enseignants ont peu d'information et ne sont que très peu consultés sur la façon d'attribuer ces allocations dans les écoles. Actuellement, de plus en plus d'élèves pouvant être considérés comme EHDAA sont présents dans les établissements privés. Si, au début des années 2000, les établissements privés comptaient en moyenne 10 % d'élèves en difficulté, ce chiffre a triplé et constitue aujourd'hui près du tiers des élèves, même en ne considérant pas les écoles privées spécialisées. La quantité d'élèves en difficulté augmente significativement dans le réseau privé, et le financement ne suit malheureusement pas.

À partir de l'automne 2015, le ministère a commencé à accorder aux collèges privés des allocations supplémentaires en « adaptation scolaire – volet école ordinaire » en fonction du nombre d'EHDAA déclarés par l'établissement, ainsi que pour la « lutte contre le retard scolaire » ou encore, plus récemment, des « projets pédagogiques particuliers » qui concernent ces élèves. Ces enveloppes supplémentaires n'ont

cessé de croître : pour l'ensemble des syndicats affiliés à la FNEEQ, les sommes allouées représentaient environ 265 000 \$ en 2015-2016, tandis qu'en 2020-2021, elles totalisaient plus de 1 412 000 \$.

Bref, les ressources engagées par les établissements relèvent surtout de l'éducation spécialisée et demeurent souvent bien insuffisantes. En réaction, les parents doivent trouver les ressources nécessaires pour leur enfant dans la consultation privée de professionnels à l'extérieur de l'école. Dans certaines situations, des directions autorisent des orthopédagogues externes à s'installer dans l'établissement afin de donner des services payants aux élèves après les heures de classe. Avec des honoraires importants et des listes d'attente interminables, les EHDAA peinent à recevoir les services auxquels elles et ils auraient droit. Le réseau privé manque de financement et de ressources pour s'occuper suffisamment de ces élèves en difficulté.

4.2 Au collégial

Contrairement au primaire-secondaire, même s'il s'avère difficile de remonter le fil du financement des mesures d'aides aux EESH au collégial, de nombreuses données sont disponibles. Depuis au moins le début des années 2000, des allocations sont incluses à cet effet dans le *Régime budgétaire et financier des cégeps*, qui répertorie les diverses enveloppes de financement sous l'acronyme **FABRES** : **F** pour les allocations **Fixes**; **A** pour les **Activités** pédagogiques; **B** pour les **Bâtiments**; **R** pour le développement des **Régions**, le **Rayonnement international** et la **Recherche**¹⁴; **E** pour les masses salariales du personnel **Enseignant**; **S** pour les allocations **Spécifiques** (allocations pour des situations particulières, moins pérennes, souvent utilisées par les gouvernements successifs pour orienter l'enseignement collégial dans le sens de leur vision de l'éducation et du rôle à lui donner¹⁵).

Pendant de nombreuses années (de 2005 à 2020), les ressources octroyées aux cégeps pour soutenir l'accessibilité des EESH aux études collégiales relevaient de l'annexe S024, et ce, même si cet enjeu, loin d'être ponctuel, a rapidement pris de l'ampleur. La première version de cette annexe (2005-2006) portait le titre *Accessibilité au collégial des personnes handicapées, des Autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme Sport-Études*. Il est important de noter que l'enseignement supérieur relevait alors (depuis 2005 et presque sans interruption jusqu'en 2015) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le principal volet de cette annexe concernait l'octroi de ressources financières nécessaires au soutien d'accommodements pour les EESH, accommodements de plus en plus « centralisés » par le Service d'aide à l'intégration des étudiantes et étudiants (SAIDE; ou son équivalent) de chaque collège à partir de 2011-2012¹⁶.

Pendant la période du gouvernement Marois, l'enseignement supérieur relève du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MERST; à partir de décembre 2013) avant d'être fusionné de nouveau (par décret) au MELS par le gouvernement Couillard en février 2015. Entre 2013 et 2016, de nombreux travaux ont cours relativement aux EESH, notamment :

¹⁴ En 2019-2020, le Ministère a apporté des modifications à la formule de financement des cégeps; le FABES est devenu FABRES : un volet « **R** », pour « **Régions** – services aux collectivités / **Rayonnement international**, notamment l'attraction d'étudiantes et étudiants internationaux / **Recherche** », a été ajouté. (FEESP/CSN, [De FABES à FABRRRES](#), novembre 2019).

¹⁵ Pour une analyse de ce financement orienté, consultez le début de la section 2 du rapport [Partenariat et place de l'entreprise privée en éducation](#) (2021) du comité école et société.

¹⁶ Refonte importante de l'annexe S024 pour l'année 2011-2012, notamment par l'énoncé de balises plus précises pour l'octroi des ressources aux divers établissements et par la prise en compte de l'augmentation des étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, diagnostiqué.

- En 2013, le MERST publie un [Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité](#);
- Également en 2013, le Comité national de rencontre (CNR)¹⁷ dépose son rapport sur les « PEBP » : [La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers \(PEBP\) et son impact sur la charge d'enseignement](#);
- En 2015, le processus de négociation de la convention collective 2015-2020 des cégeps donne lieu à une lettre d'intention comprenant l'injection de nouvelles ressources (10 M\$) pour les EESH.

Jusqu'en 2015, malgré les diverses appellations utilisées pour désigner les étudiantes et étudiants en difficulté (« EESH » ou « EBP » et ses dérivés), il est clair qu'il est toujours question des étudiantes et des étudiants en situation de handicap physique, mental ou cognitif. Même si les diverses versions de l'annexe de financement S024 traitent également d'étudiantes et étudiants autochtones, issus des communautés culturelles et inscrits au programme Sport-Études, la distribution des ressources financières pour les EESH repose sur le nombre déclaré d'EESH par établissement (selon des critères stricts associés à un handicap ou à un trouble de l'apprentissage).

Or, en 2015, la lettre d'intention issue du processus de négociation de la convention collective 2015-2020 entraîne l'insertion d'éléments problématiques dans la version 2015-2016 de l'annexe S024. L'ajout d'une nouvelle section « Soutien à la réussite scolaire des étudiants ayant des besoins particuliers et des étudiants en situation de handicap » donne alors à penser que les « étudiants ayant des besoins particuliers » (EBP) ne renvoient plus aux étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH), mais bien à une diversité de profils étudiants ayant des « besoins particuliers ». Tel que mentionné dans la section 3.2 du présent document, le maintien de l'appellation EBP dans certains documents traitant des EESH et la présence d'autres profils étudiants (par exemple, les étudiantes et étudiants Sport-Études) dans l'annexe S024 (annexe relevant pendant très longtemps du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) ont nourri une confusion qui a ouvert la porte à une « interprétation plus large » de l'appellation « EBP » pour les nouvelles sommes injectées dans le nouveau volet de l'annexe S024¹⁸ (volet qui sera rapidement retiré de l'annexe S024 pour constituer une nouvelle annexe en soi, la S051 du FABES, à partir de l'année 2016-2017).

Pourtant, l'enjeu de négociation tournait exclusivement autour de la question des EESH et de la reconnaissance de l'impact de l'intégration de ces étudiant-es sur la tâche enseignante. Bien sûr, d'autres profils étudiants aux prises avec des enjeux de discrimination nécessitent un soutien suscitant des coûts significatifs mais, déjà, les 10 M\$ octroyés n'étaient même pas suffisants pour reconnaître l'alourdissement de la tâche enseignante associé aux seuls EESH. Et en élargissant l'enveloppe à une brochette diffuse de multiples profils d'étudiantes et d'étudiants « à besoins particuliers », soumis ou non à des enjeux de discrimination, on diluait d'autant plus l'aide à accorder aux besoins relevant d'obligations légales.

¹⁷ Le CNR est un comité de convention qui s'était vu octroyer le mandat « d'analyser la problématique de la population étudiante ayant des besoins particuliers (étudiantes et étudiants en trouble envahissant du développement, trouble de comportement, trouble d'apprentissage (TA), troubles mentaux (TM), troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), étudiantes et étudiants handicapés notamment d'ordre visuel ou auditif) et de son impact sur la charge d'enseignement » (article 2-2.05 f) de la [convention collective 2010-2015](#)).

¹⁸ Les balises pour établir le montant octroyé à chaque collègue (70 % de l'enveloppe au prorata de l'effectif étudiant total; 30 % au prorata du nombre de EESH) peuvent laisser croire à une inclusion d'autres profils étudiants que les seuls EESH, mais cette division 70 %-30 % relève plutôt d'un calcul permettant une répartition plus équitable des ressources entre les collègues.

De plus, l'introduction d'un arrimage de ces sommes au « soutien à la réussite scolaire »¹⁹ détournait d'autant plus le montant octroyé de l'objectif d'une reconnaissance d'un alourdissement de la tâche enseignante, donnant ainsi l'impression que ce nouveau montant servait en fait davantage à pallier une partie du sous-financement chronique de l'enseignement collégial, le tout dans une visée de diplomation (réussite « scolaire » et non « éducative ») bien plus que de prise en compte des enjeux soulevés en cours de négociation. Cela s'avéra d'autant plus choquant du fait que le libellé de la lettre d'intention ayant mené à l'annexe S051 ne respectait pas l'entente verbale conclue entre les parties pendant le processus de négociation²⁰.

Il importe de souligner que c'est principalement aux syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'on doit les subséquentes avancées dans l'octroi, insuffisant mais tout de même essentiel, de sommes pour les EESH. Avant même la publication du [Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité](#) du MERST en 2013, le regroupement cégep faisait preuve d'initiative en « invit[ant], notamment, les représentantes et les représentants des personnels de cégep ainsi que celles et ceux des organisations étudiantes et des associations de parents à participer à une coalition ayant pour objectif d'élaborer des balises » pour cette proposition du MERST (recommandation adoptée à la réunion des 17-18 février 2011). Le regroupement cégep mettait alors l'accent particulièrement sur la prise en compte de « l'augmentation du temps de travail, de la gestion de classe, de l'augmentation du stress, de la recherche de solutions pour certaines étudiantes et certains étudiants, des consignes en classe, etc. » (recommandation adoptée à la réunion des 8-9 septembre 2011). Un « modèle [de la formule du calcul de la charge individuelle de travail : la CI] traduisant cet impact sur la charge d'enseignement » avait même été recommandé lors d'une réunion du regroupement cégep (25 janvier 2013).

À partir de 2015-2016, l'arrimage des nouvelles ressources non pas à la reconnaissance des tâches déjà effectuées par le corps enseignant auprès des EESH mais à la « réussite scolaire » des « EBP » transforme alors un enjeu de conditions de travail (traité, au local, au comité des relations de travail) en enjeu de réussite scolaire, davantage lié à la Commission des études et au Plan de réussite du Plan stratégique de chaque collège, donc à des prérogatives des directions, leur octroyant ainsi plus de pouvoir sur ces ressources. Le regroupement cégep poursuit donc ses revendications, notamment par l'adoption, en février 2016, d'un document de *Grandes orientations*²¹ pour le dossier EESH, notamment :

- la bonification des ressources allouées pour le soutien aux EESH (et non aux EBP dans un sens plus large), afin que celles-ci servent à reconnaître le travail déjà effectué sans ressources par les enseignant-es auprès de ces étudiant-es;
- l'inclusion de ces ressources dans les volets 1 et 2 des projets de répartition des ressources;
- la répartition de ces ressources selon des balises collectives (plutôt qu'individuelles; par exemple, éviter l'appel de projets individuels) et par disciplines (plutôt que par programme ou

¹⁹ Avec reddition de comptes, dans une dynamique d'obligation de résultats et non de moyens.

²⁰ Soulignons, notamment, le refus de plusieurs directions de collèges d'ouvrir des postes en fonction des ressources EESH, et ce, même s'il avait été entendu verbalement que ces ressources allaient être utilisées aux volets 1 (enseignement) et 2 (centres d'aide notamment) de la tâche. Source : lettre de Nicole Lefebvre – alors vice-présidente du regroupement cégep de la FNEEQ – au MES, 27 octobre 2016.

²¹ Ce document est annexé au Guide EESH [S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens!](#) (2016) de la FNEEQ (annexe 2, p. 45).

par département; avec une attention particulière pour celles qui ont un nombre plus élevé de PES-EESH²², notamment les disciplines de la formation générale);

- l'utilisation de ces ressources pour l'ouverture de postes.

Malgré les efforts des syndicats autant au local qu'au national, un état des lieux à l'automne 2017 démontre qu'il est très difficile de faire des gains ou d'imposer un point de vue syndical lorsque des éléments doivent être négociés au local. La majorité des activités et des projets associés aux nouvelles ressources ne reconnaissent pas les tâches déjà faites par les enseignantes et les enseignants auprès des EESH (il s'agit principalement de nouveaux projets). Seulement 6 syndicats sur 33 (18 %) ont réussi à inscrire ces activités et projets exclusivement aux volets 1 et 2 de la tâche. Seulement le quart des syndicats ont réussi à faire ouvrir des postes avec ces ressources. Pour environ 50 % des syndicats sondés, les ressources EESH sont destinées, dans leur collège, aux EESH; pour l'autre moitié, la définition plus large de « EBP » a été retenue (aide à la réussite large, centres d'aide, programme Tremplin DEC par exemple). La confusion EESH/EBP est d'ailleurs parmi les plus mentionnées des difficultés rencontrées lors de la négociation locale.

En 2019-2020, lors de la refonte du FABES en FABRES (modifications à la formule de financement des cégeps), les annexes S024 et S051 migrent de l'enveloppe **S** (allocations Spécifiques) vers l'enveloppe **A** (Activités pédagogiques) et deviennent les annexes A111 et A112. Cette migration, bien qu'elle ait l'avantage de rendre ces allocations « pérennes », placent encore plus ces ressources dans le paradigme de la « réussite scolaire » et dans la cour des directions et de la Commission des études plus que dans celle du comité des relations de travail et des préoccupations liées à la tâche enseignante et à son alourdissement progressif au fil des ans. Il est d'ailleurs étonnant que l'annexe S051 ait été déplacée vers le **A** (enveloppe très associée aux personnels professionnels et de soutien) et non vers le **E** (enveloppe pour la masse salariale des Enseignants) puisqu'elle vise explicitement à « libérer des enseignants de leur charge d'enseignement pour qu'ils puissent réaliser des activités qui ont pour objectif de soutenir la réussite scolaire des étudiants ayant des besoins particuliers et des étudiants en situation de handicap » ([MES, Régime budgétaire et financier des cégeps 2021-2022](#), décembre 2021, annexe A112).

Plus récemment, la négociation de la convention collective 2020-2023 a permis quelques belles avancées dans le dossier EESH. D'abord, l'inclusion d'une nouvelle annexe dans la convention collective (annexe I-14) balisant l'utilisation des ressources de l'annexe A112 du FABRES donne plus de prise à la partie syndicale sur celles-ci. Notamment, leur répartition et leur utilisation doivent être plus transparentes et le tout doit être négocié, au local, en comité des relations de travail. En ce sens, l'utilisation d'au moins 35 % de ces ressources aux volets 1 et 2 de la tâche et la génération de postes avec au moins 35 % de ces ressources sont deux gains significatifs.

Il importe toutefois de réfléchir à la façon de créer des postes avec ces ressources. Le réflexe premier sera sans doute de rattacher ces ressources créatrices de postes à divers projets ou activités « autonomes » hors classe (des projets d'encadrement d'élèves « autres que les siens » par exemple). Or cela pourrait nuire à l'objectif de départ d'une reconnaissance de tâches que les enseignantes et les enseignants font déjà auprès de leurs EESH. Une attribution de ces ressources créatrices de postes à une réduction d'élèves par groupe pour un cours particulièrement touché par les EESH au sein d'une discipline ayant un nombre de PES-EESH

²² Les PES, acronyme pour « périodes-étudiants-semaine », permet ici (PES-EESH) de mesurer le « poids » de l'encadrement des EESH. Ainsi, dans un collège, les disciplines où les enseignant-es ont un total élevé d'EESH pour plusieurs périodes par semaine avec chacun d'eux devraient être « privilégiées » dans la distribution des ressources EESH par rapport à des disciplines où les enseignant-es ont peu d'EESH qu'ils et elles voient moins de périodes par semaine. Chaque Collège connaît cette variable des PES-EESH puisqu'il fournit ces données au ministère.

élevé pourrait à la fois contribuer à une reconnaissance de ces tâches tout en entraînant une ouverture de groupes qui contribuerait à la potentielle création de postes. Ainsi, un « saupoudrage » de petites portions d'ETC dans un certain nombre de disciplines « ciblées EESH » pourrait même contribuer à ouvrir plus de postes si, dans chacune de ces disciplines, il ne manque qu'une fraction d'ETC pour ouvrir un nouveau poste. Bref, cela vaut sans doute la peine de bien analyser la situation au local avant de succomber au réflexe premier d'une libération liée à un projet ou à un encadrement hors classe d'élèves autres que les siens.

Enfin, dans le cadre de la récente négo, les ressources EESH ont été bonifiées, passant de 10 855 638 \$ à 11 855 638 \$ pour l'année 2021-2022, avec introduction d'un mécanisme d'indexation annuelle²³. Bien sûr, toute bonification est la bienvenue. Cela dit, il serait intéressant de comparer la progression des ressources allouées aux EESH avec celle du nombre d'étudiantes et étudiants en situation de handicap. L'augmentation fulgurante de ces étudiants dans nos classes depuis les 10 dernières années nous place sans aucun doute devant une diminution effective de ces ressources au fil des années.

En somme, malgré ces avancées, des irritants majeurs demeurent, notamment le maintien de la confusion EESH/EBP. Certaines directions orientent même ces ressources dans des mesures ou des projets visant la réussite de toutes et de tous les étudiants. Devant les impacts négatifs majeurs de l'enseignement en temps de pandémie sur la réussite de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, la pression à utiliser ces sommes pour « la réussite du plus grand nombre » sera encore plus forte. Forts de l'introduction d'une nouvelle annexe dans la convention collective 2020-2023, il pourrait être judicieux de tenter de faire migrer l'annexe A112 du FABRES vers l'enveloppe E (masse salariale des Enseignants). On pourrait également voir si d'autres critères de répartition de ces ressources pourraient être proposés ou explorés dans des travaux interroundes afin de venir à bout de ces derniers irritants. Restera encore ensuite toute la question du sous-financement de l'enseignement...

4.3 À l'université

Le ministère de l'Enseignement supérieur prévoit dans ses *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec* pour l'année 2021-2022 une enveloppe globale de 13 M \$ pour l'ensemble des universités pour le soutien et l'inclusion des EESH (en hausse de 1 M \$ par rapport à 2017-2018), dont un montant fixe de 100 000 \$ par université et un solde réparti ainsi :

- 40 % du solde disponible est distribué au prorata de l'effectif étudiant établi selon le nombre de matricules uniques annuels pendant l'année t-2;
- 60 % du solde disponible est distribué au prorata du nombre d'étudiant-es en situation de handicap pendant l'année t-2, comme déclaré par les établissements au Ministère. ([MES, 2021-b](#), p.51).

Compte tenu de l'augmentation importante du nombre de personnes en situation de handicap dans les dernières années, ce calcul basé sur l'année t-2 (autrement dit sur les effectifs EESH deux années auparavant) pose déjà un véritable défi de gestion pour les services concernés, lesquels se retrouvent ainsi en situation de sous-effectif chronique.

Le maigre 2,2 M \$ (en hausse de 100 000 \$ par rapport à 2017-2018) prévu pour les services spécialisés (tels que l'accompagnement physique ou l'adaptation de documents en médias substituts) est quant à lui nettement insuffisant pour couvrir les besoins réels. De plus, une seule disposition relative à ce montant concerne directement le corps enseignant :

²³ Selon le taux d'indexation des autres coûts prévus dans le Régime budgétaire et financier en vigueur.

Des heures supplémentaires peuvent s'ajouter si, en raison du handicap de l'étudiant, elles sont nécessaires à la réussite des cours et directement liées à ceux-ci. Spécifiquement pour les services d'interprétation en langage visuel, deux heures supplémentaires par trimestre peuvent être ajoutées pour des rencontres avec l'enseignant. Des heures supplémentaires peuvent également s'ajouter pour des activités liées au cheminement scolaire de l'étudiant autre que les cours (par exemple : soutenance de thèse de l'étudiant ou assistance à des séminaires ou à des colloques fortement encouragée par les professeurs). Ces services doivent être autorisés et justifiés par un conseiller responsable du soutien aux étudiantes en situation de handicap ([MES, 2021-b](#), p.53).

Dans les faits, selon une consultation auprès des syndicats affiliés au regroupement université de la FNEEQ, ces heures supplémentaires ne sont jamais attribuées. Aucune réelle compensation n'est donc envisagée pour les personnes chargées de cours œuvrant à l'université avec des personnes en situation de handicap. Comme pour plusieurs autres montants devant aller à la rémunération et aux conditions de travail des personnes chargées de cours, les administrations en disposent de manière discrétionnaire, en fonction de leur interprétation de l'autonomie universitaire et de leur droit de gérance, les attribuant aux infrastructures, comme la dotation de caméras dans les classes en vue de l'imposition d'un enseignement « comodal » ([CES, 2021-a](#)).

Par ailleurs, l'enveloppe globale n'a quasiment pas augmenté (+ 1,1 M\$ par rapport à 2017-2021) alors que, sur la même période, les effectifs étudiants en situation de handicap ont presque doublé dans les universités. Dans cette situation de sous-financement chronique, les services de soutien aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap semblent compter beaucoup sur le *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES; [MES, 2021-a](#)) pour augmenter de manière substantielle leur financement.

5. Accommodements tous azimuts : impacts des EHDAA et des EESH sur la tâche enseignante

5.1 Au primaire-secondaire

L'intégration d'élèves EHDAA au privé s'est traduite par une augmentation de la charge de travail des enseignantes et des enseignants, notamment à cause de la mise en place des plans d'intervention (PI) nécessaires pour chaque élève.

Cet alourdissement de la tâche est très peu « conventionné » : sur 25 établissements privés affiliés à la FNEEQ, 3 collèges ont une clause EHDAA dans leur convention collective qui porte spécifiquement sur l'augmentation de la tâche. À l'École secondaire St-Joseph, qui offre un programme EHDAA, la convention collective limite le nombre d'élèves par classe et inclut une compensation financière pour les matières de base (français, anglais, univers social). La convention collective d'un autre établissement, Esther-Blondin, dispose d'une compensation financière lors d'un dépassement du nombre d'élèves dont le plan d'intervention prévoit l'utilisation d'un ordinateur portable dans les matières de base. Dans ces deux cas, les autres enseignant-es (qui ont aussi à adapter leurs évaluations) n'ont pas de compensation. Les enseignant-es souhaitent conserver ces clauses, mais veulent aussi les renégocier pour que toutes les enseignantes et tous les enseignants en bénéficient.

Les conventions collectives du secteur secondaire privé permettent de limiter les groupes à 40 élèves, mais peu de conventions plafonnent les groupes à moins de 35 élèves. Les enseignant-es peuvent ainsi se retrouver avec de nombreux élèves en difficulté d'apprentissage, lesquels nécessitent bien souvent un

soutien plus personnalisé, sans compter les élèves qui n'ont pas de plan d'intervention, mais qui requièrent néanmoins des services.

Le Collège Trinité a signé une lettre d'entente qui sera incluse dans la prochaine convention collective : à l'entrée, le Collège n'acceptera plus que 15 % d'élèves avec un plan d'intervention. Cependant, la lettre d'entente n'étant valide que pour la première année, en 2^e, 3^e et 4^e secondaire, les cas explosent. Qui plus est, le plan d'intervention d'une ou d'un élève du primaire public ne suit pas nécessairement au secondaire privé, le parent n'étant pas obligé de déclarer le diagnostic de son enfant. Le personnel enseignant se retrouve donc avec plus d'élèves pour qui il faut refaire tout le travail d'analyse des besoins, souvent à la fin de la 2^e secondaire. Ces exemples exposent les limites du processus d'identification des élèves EHDAA ainsi que les questionnements quant à la nécessité et à la manière de poser un diagnostic, d'intervenir et de soutenir un élève en difficulté.

Les ressources embauchées en sous-traitance par les établissements privés ou par les parents provoquent, à leur manière, un alourdissement de la tâche enseignante. Par exemple, une ou un orthopédagogue externe peut demander la planification écrite de l'enseignant-e pour les 10 jours suivant la demande, ce qui implique du travail supplémentaire imprévu, dans des délais serrés, ainsi que les questions aux évaluations (et les réponses !) pour faire son évaluation et le plan d'intervention. Outre le suivi par écrit exigé et tout le temps que cela implique, le personnel enseignant peut, à raison, être hésitant à transmettre ces informations.

La surcharge et le manque de ressources sont décriés depuis plus de dix ans par les syndicats membres. Ceci se traduit notamment sur les évaluations, car on demande à des enseignantes et à des enseignants de réduire la durée des évaluations pour accommoder les organisations scolaires qui n'arrivent pas à prévoir du temps avant et après le cours pour les élèves (par exemple, une évaluation débordant sur l'heure du dîner implique le paiement de surveillantes et de surveillants). Une pression est ainsi faite sur les conditions de travail et sur l'autonomie professionnelle pour des questions financières.

Il faut se rappeler que deux catégories d'élèves en difficulté ont émergé des réformes entourant le mouvement intégratif : celles et ceux qui devaient rester dans les classes particulières et celles et ceux que l'on pouvait intégrer dans les classes dites régulières. Tout en sachant que cette intégration ne serait pas facile pour les enseignant-es, le gouvernement et les syndicats en sont arrivés à une entente qui, pédagogiquement, est contestable : si une classe a « trop » d'élèves en difficulté, une mécanique s'enclenche alors et on compense financièrement les enseignantes et les enseignants qui sont pris avec une surcharge de travail. Voici un extrait d'une convention collective-type à ce sujet :

L'enseignante ou l'enseignant dont un groupe excède le maximum indiqué a droit à une compensation monétaire calculée selon la formule prévue à l'annexe 18 aux conditions suivantes :

- 1) le nombre d'élèves dont on tient compte est celui des élèves inscrits pour au moins la moitié des jours de classe d'un mois donné;
- 2) aucune compensation n'est due si un dépassement constaté en septembre n'existe plus au 15 octobre;
- 3) la suppléante ou le suppléant occasionnel n'a droit à aucune compensation.²⁴

²⁴ Convention collective de la Commission scolaire des centres de services scolaires francophones (CPNCF, 2020-2023).

Cet extrait de convention amène deux réflexions importantes dans le cadre de ce rapport. D'abord, l'intégration d'élèves en difficulté vient avec une compensation exclusivement financière. Est-ce que ce « boni » est censé représenter le temps de plus que prend l'enseignante ou l'enseignant pour interagir avec ces élèves ? Ou bien est-ce du temps supplémentaire que l'enseignante ou l'enseignant doit consacrer de plus à sa planification et à ses évaluations ? Sans doute un peu des deux. Par contre, dans les deux cas, il ne faut pas être surpris qu'avec l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté, cette compensation, si elle reconnaît et compense financièrement la surcharge de travail, ne la résout en rien. Et cela ne s'applique qu'aux enseignantes et enseignants à temps plein. En effet, les enseignantes et les enseignants précaires ne sont pas compensés pour le fait d'enseigner à des classes en surnombre. Les établissements ne semblent pas souhaiter offrir les mêmes conditions d'exercice à une personne suppléante occasionnelle, bien souvent moins expérimentée, qu'à une personne enseignante d'expérience. La convention citée plus haut, sur ce point du moins, nous rapproche d'une *clause orpheline*, et elle n'est pas la seule. Le système scolaire public perpétue de telles clauses de longue date. Mais depuis une dizaine d'années, la compensation financière ne semble plus assez attrayante pour compenser la surcharge de travail des enseignant-es.

De plus, en même temps qu'il y a une pression pour l'intégration de toutes et de tous dans les classes régulières, ces dernières ne le sont plus. En effet, avec un système à trois vitesses (système public, privé et programmes particuliers), la classe régulière ressemble de plus en plus à une classe de « parent pauvre »²⁵. Les « meilleur-es » élèves désertent l'école régulière, phénomène sans doute accentué par le fait que les élèves en difficulté intègrent celle-ci sans que les enseignantes et les enseignants puissent réellement les aider sans nuire au reste du groupe.

On constate que les syndicats du regroupement privé ont choisi la même voie que le public pour l'intégration des EESH : une reconnaissance symbolique de l'alourdissement de la tâche enseignante que provoque l'intégration des EESH, souvent accompagnée d'une compensation financière qui n'a aucun effet sur la tâche elle-même. Au lieu d'aider l'enseignante ou l'enseignant à offrir un meilleur encadrement, ces articles de convention reconnaissent l'augmentation de la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant, sans y remédier.

5.2 Au collégial

L'obligation d'accommodement en est une de moyens mais pas de résultats : l'étudiante ou l'étudiant n'a pas un droit absolu à n'importe quelle forme, ou à une forme précise, d'accommodements, et ceux-ci s'arrêtent là où il y a une contrainte excessive pour les collèges. La démarche d'accommodement est une responsabilité partagée entre le MES, les Collèges, les syndicats (qui doivent préparer des politiques EESH en comité des relations de travail (CRT) et s'assurer du respect de la convention collective), les enseignant-es et les départements, les services d'aide et finalement, les étudiant-es en situation de handicap.

Si les Collèges ont la responsabilité d'accommoder, en bout de ligne, ce sont les enseignant-es et les départements qui mettent en œuvre les accommodements « dans les limites de la convention collective » (FNEEQ-CSN, 2016, p. 19). On rappelle également que les politiques institutionnelles EESH mises en place « ne peuvent pas se substituer à l'application de la convention collective » et doivent faire l'objet d'une analyse en CRT (p. 23).

Il peut être risqué de réduire l'application des mesures d'accommodement au strict respect de la convention. Les enseignantes et les enseignants n'ont peut-être pas toutes et tous le réflexe de consulter

²⁵ Au secondaire régulier, on peut retrouver jusqu'à 52 % d'élèves EESH dans une classe. Le système éducatif à trois vitesses en cours présentement développe l'école inclusive à géométrie variable (FNEEQ, 2018, p. 41).

la convention lorsqu'ils préparent leurs cours. Souvent, elles et ils évaluent davantage la pertinence (ou la contrainte excessive) d'une mesure d'accommodement selon leurs principes pédagogiques, en fonction de la spécialisation disciplinaire ou des éléments de compétences attendus. La question de l'autonomie professionnelle (individuelle et collective) et du respect de la convention collective peut s'entrechoquer avec les priorités pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant et les besoins d'apprentissage perçus chez l'étudiante ou l'étudiant concerné.

Le document *[S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens! Guide concernant les étudiantes et étudiants en situation de handicap \(EESH\) \(FNEEQ-CSN, 2016\)](#)* présente une nomenclature exhaustive des tâches enseignantes associées à l'intégration des EESH en classe (voir annexe 1 – encadré 9). Rien d'étonnant dans le constat d'alors que dans 40 % des groupes avec un ou des EESH, le personnel enseignant considère que la présence d'un ou plusieurs EESH dans leurs groupes alourdit significativement l'encadrement de leurs cours.

Toutefois, la FNEEQ rappelle que « [c]ollaborer ne veut cependant pas dire ne pas respecter notre convention collective, accepter que nos tâches soient réalisées par d'autres, ou encore se faire imposer des méthodes pédagogiques ou d'évaluation que nous considérons comme inadéquates » (FNEEQ-CSN, 2016, p. 20). La FNEEQ souligne aussi que les enseignantes et les enseignants devraient en principe participer à la démarche de codétermination des accompagnements : « l'enseignant est le spécialiste de la discipline et de son enseignement (ce que reconnaît le volet 1 de la tâche enseignante) : il doit être au cœur de la démarche d'accommodement. Cette démarche doit respecter son autonomie [...] » (FNEEQ-CSN, 2016, p. 4 de l'annexe 2 : « Les grandes orientations »). Or cet objectif est trop souvent loin d'être atteint. En effet, les ressources financières investies ne l'ont pas été selon les orientations proposées par le regroupement cégep de la FNEEQ (ex : privilégier l'encadrement disciplinaire, ne pas recourir à des profs pivots, etc.). Également, puisque la gestion des accommodements se fait par le personnel des services d'aide, l'enseignant-e est trop souvent « informé-e » et non partie prenante du processus d'accommodement. De plus, les enseignantes et les enseignants sont parfois avisés trop tardivement de l'existence des mesures d'accommodement pour une ou un étudiant-e, plusieurs avis arrivant en cours de session. Les ressources enseignantes accordées par le biais de l'annexe A112 du FABRES sont trop souvent utilisées pour des projets ciblés, ce qui dévie ces ressources de leur mission première (reconnaître les tâches déjà faites par les enseignantes et enseignants auprès de leurs étudiantes et étudiants en situation de handicap), et sont récupérées par les directions et leur Plan de réussite. Malgré les quelques cas de réussites relevés par les comités interordres (CAPRES, 2021), le peu de communication entre le secondaire et le milieu collégial nuit à la continuité des accommodements.

En outre, en 2016, il ressortait une confusion entre le rôle des enseignantes et des enseignants et celui des services adaptés. Les établissements collégiaux ont le devoir d'accommoder, mais ils doivent aussi respecter les compétences des cours. Un problème survient lorsque la compétence ministérielle générique est interprétée localement. Ceci place parfois les enseignantes et les enseignants dans une position en porte-à-faux avec certains services d'aide qui suggèrent des accommodements en fonction de leur compréhension des compétences des cours.

Il y a parfois confusion lorsque vient le temps d'accommoder un étudiant en situation de handicap. Le caractère raisonnable d'un accommodement au plan pédagogique et du point de vue de la personne accommodée brouille souvent les cartes quant au caractère acceptable ou aux modalités d'application dudit accommodement au regard de nos conditions de travail et du point de vue de l'enseignant (FNEEQ-CSN, 2016, p. 18).

Le comité école et société faisait état d'un constat similaire en 2018 :

Le CSÉ juge que l'approche médicale des difficultés scolaires, qui dirige ensuite les élèves vers le personnel professionnel à l'extérieur de la classe, fait en sorte que le « personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage : parfois même, des solutions lui sont plus ou moins "prescrites" » [...]. Nous le croyons aussi, mais, contrairement au CSÉ, nous craignons maintenant que la même chose se produise si le personnel enseignant se retrouve en situation de collaboration constante avec les différents intervenants auprès de ses élèves, dans un contexte qui induit toujours la primauté des experts professionnels sur les interventions à faire en classe (FNEEQ-CSN, 2018, p. 42).

Il n'est pas question ici de s'approprier les tâches des intervenantes et intervenants des services d'aide mais plutôt de défendre notre propre autonomie professionnelle ou notre liberté académique contre des « demandes prescriptives » d'accommodements provenant de professionnelles et professionnels externes à nos domaines d'expertise, dans un cadre mal défini.

5.3 À l'université

Les politiques d'accommodement des étudiantes et étudiants en difficulté varient selon les universités, les réalités universitaires étant différentes selon les régions et les différents campus. Toutefois, des similarités se dégagent avec les réalités des autres regroupements de la FNEEQ. On y retrouve, par exemple, la problématique des suggestions d'accommodements (souvent présentées comme des obligations) qui peuvent être en contradiction avec les pratiques pédagogiques du personnel enseignant (travaux d'équipe ou isolés / présentations orales ou écrites, etc.), ou encore celle de l'orientation vers des cours inappropriés au handicap diagnostiqué. Il en découle des situations d'enseignement et d'apprentissage assez complexes : par exemple, des cas aigus de trouble du spectre de l'autisme en communication organisationnelle, des personnes aveugles suivant un cours d'appréciation d'œuvres visuelles en histoire de l'art, des étudiantes et des étudiants souffrant de narcolepsie en stage en centres jeunesse, etc. Ces situations créent du stress et de l'anxiété tant pour le corps enseignant que pour les étudiantes et étudiants concernés.

Certaines demandes faites par les étudiantes et les étudiants en lien avec leur handicap (ex.: enregistrer le cours, transmettre les diapositives une semaine avant le cours, recevoir les notes de cours complètes en cas d'absence pour un motif de santé) placent les enseignantes et les enseignants face à des situations sensibles. D'un côté, si ces dernières et ces derniers veulent bien collaborer pour soutenir les apprentissages de leurs étudiantes et étudiants, il s'avère difficile de répondre à toutes ces demandes chronophages, sans oublier l'enjeu de la propriété intellectuelle que ces demandes suscitent.

L'alourdissement de la tâche est rarement « conventionné ». Certains syndicats ont tout de même réussi à négocier des clauses au cours des dernières années. C'est le cas notamment du SCCC-UQO qui, à l'instar de certains syndicats du regroupement privé, a réussi à faire reconnaître financièrement les impacts de la surcharge de travail, ici de l'ordre de 1/150^e (i.e. 1 heure de travail par charge de cours) pour chaque étudiante ou étudiant : « après autorisation du doyen de la gestion académique, la personne chargée de cours reçoit une rémunération de un cent cinquantième (1/150^e) par heure de travail additionnelle effectuée afin de satisfaire aux besoins d'un étudiant bénéficiant d'un plan d'intervention ». Cependant, la clause n'est jamais appliquée puisque la surcharge de travail imposée par cette gestion est très difficile à faire reconnaître. La rémunération « conventionnée » n'est donc jamais accordée par le doyen, qui a tout le pouvoir décisionnel.

Le statut précaire des chargé-es de cours s'invite aussi dans ce dossier. En effet, difficile de fournir tous les accommodements lorsqu'on est embauché à la dernière minute. Rappelons qu'il n'existe aucune compensation financière ou « temporelle » liée à l'alourdissement de la tâche qu'implique la présence d'EESH dans une classe : le forfait financier d'une charge de cours est fixe, quelle que soit la quantité de travail. L'augmentation des tâches liées aux demandes d'accommodements entraîne ainsi une diminution effective du taux horaire.

Le manque de soutien, ou le travail en silo des services adaptés, est aussi déploré. Par exemple, à l'Université Laval ou à l'UQAM, une lettre-type rédigée par une équipe restreinte de personnes conseillères pédagogiques en surtâche²⁶ est envoyée aux enseignantes et aux enseignants sans plus d'informations. Pire encore, les possibilités de contacter un membre des services adaptés sont restreintes, les coordonnées n'étant pas toujours communiquées. Le personnel enseignant est parfois ainsi laissé à lui-même, quoique des mesures de soutien ont été récemment négociées par le SCCCUL notamment, des mesures qui visent à rappeler les responsabilités des employeurs pour soutenir leurs enseignantes et enseignants qui font face à des difficultés dans leur enseignement auprès d'étudiantes ou d'étudiants qui ont des besoins d'accommodement : « Lorsque des difficultés ont été identifiées, des mesures de soutien sont offertes au chargé de cours qui en fait la demande ou qui y est invité par le responsable d'unité. Ces mesures peuvent également être offertes pour soutenir le chargé de cours dans son enseignement auprès d'étudiants en situation de handicap ou présentant des besoins particuliers ».

5.4 Confidentialité des diagnostics : enjeux de santé sécurité au travail et de gestion de classe

Le diagnostic est une information nominative protégée par la Charte des droits et libertés (droit fondamental à la vie privée). Le diagnostic peut être divulgué seulement si la personne concernée y consent ou si l'information est jugée nécessaire à la réalisation des fonctions. La réflexion sur le sujet a amené la FNEEQ à statuer en 2016 que le diagnostic n'est pas nécessaire à l'exercice de la fonction enseignante, mais que la transmission des informations liées aux limitations fonctionnelles de l'étudiante ou de l'étudiant doit être faite auprès du personnel enseignant intervenant directement auprès de l'étudiante ou de l'étudiant. Or cette transmission se fait de manière assez hétérogène dans les réseaux. À certains endroits, l'information est partagée par écrit et ne s'accompagne d'aucun soutien des services adaptés; le personnel enseignant est laissé à lui-même. Il arrive également, nous l'avons exposé un peu plus tôt, que les services adaptés donnent des suggestions assez directives.

Les lacunes quant à la quantité et à la qualité de l'information transmise au sujet d'une ou un étudiant peuvent avoir un impact négatif significatif sur plusieurs situations complexes et délicates pour le personnel enseignant. Par exemple, une ou un enseignant peut déclencher involontairement un problème lors d'un débat en classe, en toute ignorance de cause, parce que le sujet ou le contexte de la discussion fait réagir l'étudiante ou l'étudiant aux prises avec un problème de santé mentale. La situation peut s'aggraver lorsqu'une enseignante ou un enseignant doit interagir avec des étudiant-es ayant des troubles neurologiques assez lourds qui entraînent des répercussions sur leur comportement. Les exemples de décompensation en contexte de classe ne sont pas anecdotiques. N'obtenir que des informations très limitées peut empêcher l'enseignante ou l'enseignant de bien réagir, de bien encadrer l'étudiante ou l'étudiant concerné et de baliser les réactions des autres étudiantes et étudiants. Ironiquement, dans ce genre de contexte, l'autonomie professionnelle est invoquée : c'est à l'enseignante ou à l'enseignant de gérer sa classe. Or la situation va au-delà de la gestion de classe. Bref, l'information prodiguée sur les

²⁶ À l'UQAM, par exemple, l'effectif d'étudiantes et étudiants en situation de handicap est passé de 1514 en 2017 à 3258 à l'hiver 2022, pour un total de 9 conseillères et conseillers à l'intégration.

limitations fonctionnelles de l'étudiant-e peut être trop souvent insuffisante et devenir carrément un enjeu de sécurité. Ceci est trop souvent mal compris par les intervenantes et les intervenants des services adaptés, ce qui provoque des tensions avec le personnel enseignant.

Des efforts sont faits dans certains établissements afin d'améliorer les communications entre les services d'aide et le personnel enseignant ou encore afin de mieux outiller les enseignantes et les enseignants dans une dynamique collaborative qui respecte les frontières de tâches de chacun des corps d'emploi, mais cela implique de dégager du temps pour tous ces personnels, et le financement nécessaire à la reconnaissance de cet alourdissement de tâche n'est pas au rendez-vous.

6. Défis pédagogiques : CUA et pédagogies inclusives

6.1 L'UNESCO et l'école intégratrice

En 1994, l'UNESCO s'est penchée sur la situation des élèves en difficulté. Sans surprise, la [déclaration de Salamanque](#) est un appel à intégrer le plus possible ces élèves dans les classes régulières. L'UNESCO parle d'une école intégratrice, par opposition à une école ségrégative, centrée désormais sur les besoins de chaque élève, chacune et chacun étant unique²⁷. Si l'UNESCO reprend les notions généralement bien acceptées d'écoles inclusives pour toutes et tous, elle se démarque par les moyens pour y parvenir. Elle affirme que

[I]es besoins éducatifs spéciaux – préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires.

Le rapport ajoute que « [l]e principe directeur doit être de donner à tous les enfants la même éducation en fournissant une aide et un soutien supplémentaires à ceux qui en ont besoin » (UNESCO, 1994, point 29) et que

[c]haque école devra être une communauté responsable collectivement de la réussite ou de l'échec de chaque élève. L'équipe éducative tout entière, et non le maître seul, devra assumer la responsabilité de l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux. Il faudra encourager les parents et des bénévoles à participer activement au travail de l'école. Les enseignants jouent toutefois un rôle clé en tant que gestionnaires du processus éducatif, aidant les enfants en se servant des ressources disponibles en classe et en dehors de la classe (UNESCO, 1994, point 37).

Comme on le constate, l'UNESCO souligne bien que l'intégration doit faire partie d'une stratégie globale, que les enfants doivent recevoir une aide et un soutien supplémentaire et que l'équipe éducative tout entière, et non le maître seul, en assume la responsabilité ([UNESCO, 1994](#)).

²⁷ « Le défi auquel est confrontée l'école intégratrice est celui de mettre au point une pédagogie centrée sur l'enfant, capable d'éduquer tous les enfants, y compris ceux qui sont gravement défavorisés. » (UNESCO, 1994, point 3). « L'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux intègre les principes avérés d'une bonne pédagogie, dont bénéficient tous les enfants. Elle a pour point de départ que les différences humaines sont normales et que, par conséquent, l'apprentissage doit être adapté aux besoins de chaque enfant, au lieu d'obliger l'enfant à s'adapter à des hypothèses établies quant au rythme et à la nature du processus d'apprentissage. » (UNESCO, 1994, point 4).

6.2 École inclusive : quelques définitions

L'idée d'intégration scolaire donne plutôt place, depuis les années 2000, au concept d'inclusion scolaire et surtout d'éducation inclusive (UNESCO, 2009)²⁸. Cette dernière renvoie à une éducation accessible et de qualité pour tous les élèves²⁹, indépendamment de leur niveau d'habiletés, de leur origine socio-économique et ethnoculturelle (Teixeira, 2019). Mais peut-on obtenir une école inclusive dans un système compétitif ? Teixeira en doute fortement :

Dans l'idée du besoin de changer la forme scolaire, pourquoi il faudrait s'attendre à la réussite d'élèves ayant de grands besoins dans un contexte de compétition ? La question ne serait-elle pas plutôt de se demander pourquoi l'école devrait toujours suivre la logique de la compétition ? Un contexte de compétition est-il la meilleure voie pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves, et surtout de ceux ayant de grands besoins ? Ce changement dans la forme scolaire, selon le désir de certains enseignants, n'est-il pas inconsciemment celui de passer de la compétition à la coopération/collaboration ? (Teixeira, 2019, p. 35-36).

C'est sans doute ainsi que l'on doit comprendre le relatif échec de la réforme Marois : une intention de réussite pour tous, mais sans réellement changer l'univers compétitif dans lequel baignent les enfants.

Le Québec a connu la réforme Marois au début des années 2000. Celle-ci présupposait un changement de paradigme majeur en éducation (de connaissances à compétences, d'examen de connaissances à projets, d'école sélective à école inclusive). La réforme Marois avait ce souci d'école inclusive que l'on peut discerner dans la mouture de ses premiers programmes : une approche par compétences qui permet de centrer l'apprentissage sur une façon d'être, plutôt que sur un savoir; des domaines généraux de formation (DGF) qui répartissaient les responsabilités du développement intégral à tout le personnel enseignant; une volonté de promouvoir le travail d'équipe des enseignantes et des enseignants en préconisant la pédagogie par projet, etc.

Sans entrer ici dans une analyse critique de la réforme Marois, nous croyons important de nous attarder aux impacts que cette structure compétitive de l'école a eus sur cette réforme. Notons d'abord que, surtout au secondaire, la réforme n'a été que théorique. Dans la pratique, les évaluations sont (re)devenues un système de classement (et donc d'exclusion) plutôt qu'un système d'appréciation par l'élève de ses propres apprentissages. De plus, le gouvernement n'a pas modifié en profondeur la gestion de l'enseignement axée sur la discipline, avec des horaires rigides, sans temps dégagé pour que les enseignantes et les enseignants puissent se concerter et améliorer effectivement l'inclusion scolaire. Le *Conseil supérieur de l'éducation* résume bien cette occasion manquée :

La réforme du curriculum, entreprise dans les années 1990, avait pour objectif d'insuffler un changement à cet égard, par l'entremise des cycles d'apprentissage, de l'interdisciplinarité, du travail par équipe-cycle, équipe-matière ou équipe-programme, de la tâche globale ou de

²⁸Dans son document intitulé *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, l'UNESCO précise que « L'éducation inclusive est un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants » (UNESCO, 2009, p.5). Cette approche doit permettre d'atteindre notamment les objectifs de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), à savoir : « Pas d'exclusion de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire du fait du handicap » et « Assurance d'un système d'éducation inclusive à tous les niveaux, ainsi que dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2009, p. 30).

²⁹ En guise de rappel, l'intégration scolaire fait référence au placement des enfants en difficulté dans une école ou une classe spéciale. L'inclusion scolaire fait référence à l'intégration de ces enfants dans une classe régulière de leur quartier, peu importe la difficulté manifestée. La pédagogie inclusive concerne l'adaptation des approches pédagogiques de l'enseignant-e afin de soutenir les jeunes dans sa classe (Potvin et Lacroix, 2009).

l'organisation apprenante. À l'échelle du système, les résultats sont inégaux. Ils sont, par exemple, plus marqués au primaire qu'au secondaire, là où la culture « solo » est davantage enracinée et où l'organisation scolaire semble moins propice au dégagement d'un temps commun. [...] Mais encore faut-il dégager un espace-temps pour que ces points de vue soient échangés, que les différents acteurs puissent se connaître (rôles et responsabilités) et qu'ils puissent reconnaître leur expertise respective et construire une vision commune qui garantira la cohérence des actions. [...]

L'absence de périodes consacrées à la concertation dans la grille-horaire du personnel, une culture professionnelle encore fortement marquée par une pratique « solo » dite « de la porte fermée », le manque de compréhension commune et l'externalisation des interventions ne favorisent pas le changement à cet égard [...].

Aujourd'hui, la grille-horaire détermine trop souvent les choix offerts et rend caduques les intentions initiales [d'une école inclusive] (CSE, 2017, p.53).

Réjean Parent, ancien président de la CSQ, soulignait avec beaucoup de pertinence que l'application de l'ensemble de cette réforme, et en particulier l'intégration des compétences transversales, aurait nécessité à elle seule « une diminution de nos groupes d'élèves de 50 % au secondaire pour pouvoir l'appliquer » (Parent, 2015). Sur ce point précis, les personnes responsables de la rédaction du programme affirment de leur côté que même si la notion de compétence transversale « [...] peut sembler relativement nouvelle, elle rejoint pourtant les pratiques de nombreux enseignants et intervenants soucieux de solliciter les ressources cognitives, sociales et affectives de leurs élèves pour permettre une meilleure intégration des savoirs. De ce point de vue, les compétences transversales ne sont pas un ajout au curriculum » (Programme de formation de l'école québécoise, Gouvernement du Québec, s.d.). Qui dit vrai ? Les enseignantes et les enseignants du Québec sont encore aujourd'hui tiraillés entre une conception « ouvrière » de l'enseignement et une conception professionnelle alors que leur tâche augmente, année après année. La réforme n'a donc malheureusement pas tenu ses promesses : le système scolaire est resté sclérosé, favorisant une éducation rigide par tranches d'âges couplée d'une réussite axée sur la simple performance scolaire à des examens nationaux eux aussi inaltérables³⁰.

Dans un autre ordre d'idées, l'école inclusive serait plus facile à implanter au primaire qu'au secondaire (FNEEQ, 2018, p. 40) : d'un côté, au primaire, une enseignante ou un enseignant titulaire avec quelques spécialistes, et des groupes moins nombreux; de l'autre, au secondaire, plusieurs enseignantes et enseignants spécialisés dans leur discipline, avec des classes pouvant atteindre 40 élèves dans certains cas. La seule donnée du nombre d'élèves par classe est une limite en soi à toute forme d'école inclusive. C'est exactement ce que dit ce syndicat d'enseignantes et d'enseignants :

L'application limitée du redoublement au cours des dernières années, l'apprentissage par cycle, la résistance d'appliquer un système efficace de dépistage précoce des élèves à risque ainsi que l'intégration massive des EHDA en classe ordinaire favorisent, à l'intérieur d'une même classe, les disparités entre les niveaux d'apprentissage des élèves et la diversité de leurs difficultés. Dans un tel type de classe, il semble n'y avoir nul autre choix que d'utiliser la différenciation pédagogique [³¹]. Les enseignantes et enseignants, en plus de faire face à ces diverses

³⁰ À ce sujet, consultez les travaux de Robinson (2017) ainsi que cette vidéo :

https://www.youtube.com/watch?v=fhwt_7L2D-w.

³¹ La différenciation pédagogique « [...] vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-

problématiques, doivent composer avec des classes surpeuplées. La différenciation pédagogique comporte ses limites et devient, dans ce contexte, une approche inefficace en classe dite ordinaire. C'est extrêmement difficile pour le personnel enseignant, malgré son expertise et toute sa bonne volonté, de multiplier ses approches d'enseignement en tenant compte du niveau réel des élèves, de leur bagage de connaissances, en plus des besoins particuliers de chacun, et ce, en l'absence quasi complète de soutien et de ressources d'aide pour faire face à un maximum d'élèves sans considération pour ceux qui sont à risque. Inévitablement, les conditions d'apprentissage se détériorent pour tous les élèves ([Alliance des Professeures et professeurs de Montréal, 2013](#)).

Ces remarques peuvent être associées avec la récente tentative d'actrices et d'acteurs de l'éducation qui font pression sur les enseignantes et les enseignants pour embrasser la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la CUA telle qu'elle est préconisée au Québec fait porter presque tout le poids du changement de paradigme sur les enseignantes et les enseignants sans changer les structures même de l'école québécoise. Or cela va à l'encontre des principes mêmes de la CUA.

6.3 Un exemple de pédagogie inclusive : la CUA

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) se présente comme une conception de l'enseignement destinée à faire en sorte que toute personne étudiante, quelle qu'elle soit, puisse apprendre.

Afin de répondre à la grande variété de besoins et de capacités d'apprentissage dans la salle de classe, les enseignant-es doivent trouver des méthodes innovantes pour atteindre cette population diversifiée d'étudiants. Une solution potentielle est la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Grâce à des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui abordent le « pourquoi », le « comment » et le « quoi » de l'apprentissage, l'approche CUA garantit que tous les élèves peuvent apprendre ([Boothe, Lohmann, Donnell et Hall, 2018](#), p. 1, notre traduction).

La CUA postule que si on change la présentation du curriculum, la planification des cours et des évaluations, tout le monde peut apprendre. La CUA exige donc des enseignantes et des enseignants de multiplier, à l'avance, les façons de présenter les apprentissages aux étudiantes et aux étudiants et de permettre aux élèves de démontrer leurs acquis de la façon dont elles et ils sont le plus à l'aise pour le faire.

L'approche CUA de l'enseignement comprend trois principes : (a) plusieurs moyens d'engagement, (b) plusieurs moyens de représentation et (c) plusieurs moyens d'action et d'expression; la CUA est conçue pour répondre aux besoins uniques de tous les apprenant-es par le biais d'un enseignement stimulant à la fois flexible et varié (Hitchcock, Meyer, Rose et Jackson, 2002; Rose et Strangman, 2007; Rose, Gravel et Domings, 2010). Chaque principe de la CUA s'arrime à un réseau cérébral, et les principes de la CUA sont conçus pour aborder spécifiquement l'apprentissage lié à chaque réseau [...] ([Boothe, Lohmann, Donnell et Hall, 2018](#), p. 2, notre traduction).

Le concept de la CUA provient du domaine de l'architecture, qui a dû s'adapter au retour des soldats à la fin de la Seconde Guerre mondiale et de la Guerre de Corée ([FNEEQ, 2016](#)). L'idée est simple : au lieu de faire le design d'un bâtiment puis d'exécuter des modifications pour le rendre accessible au plus grand nombre, il faut tout simplement, dès sa conception, s'assurer que tout le monde puisse y avoir accès. Le tout avec un bonus : en aménageant le bâtiment pour qu'il soit le plus accessible possible, ces

faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme » ([Ministère de l'éducation, 2021](#), p. 7).

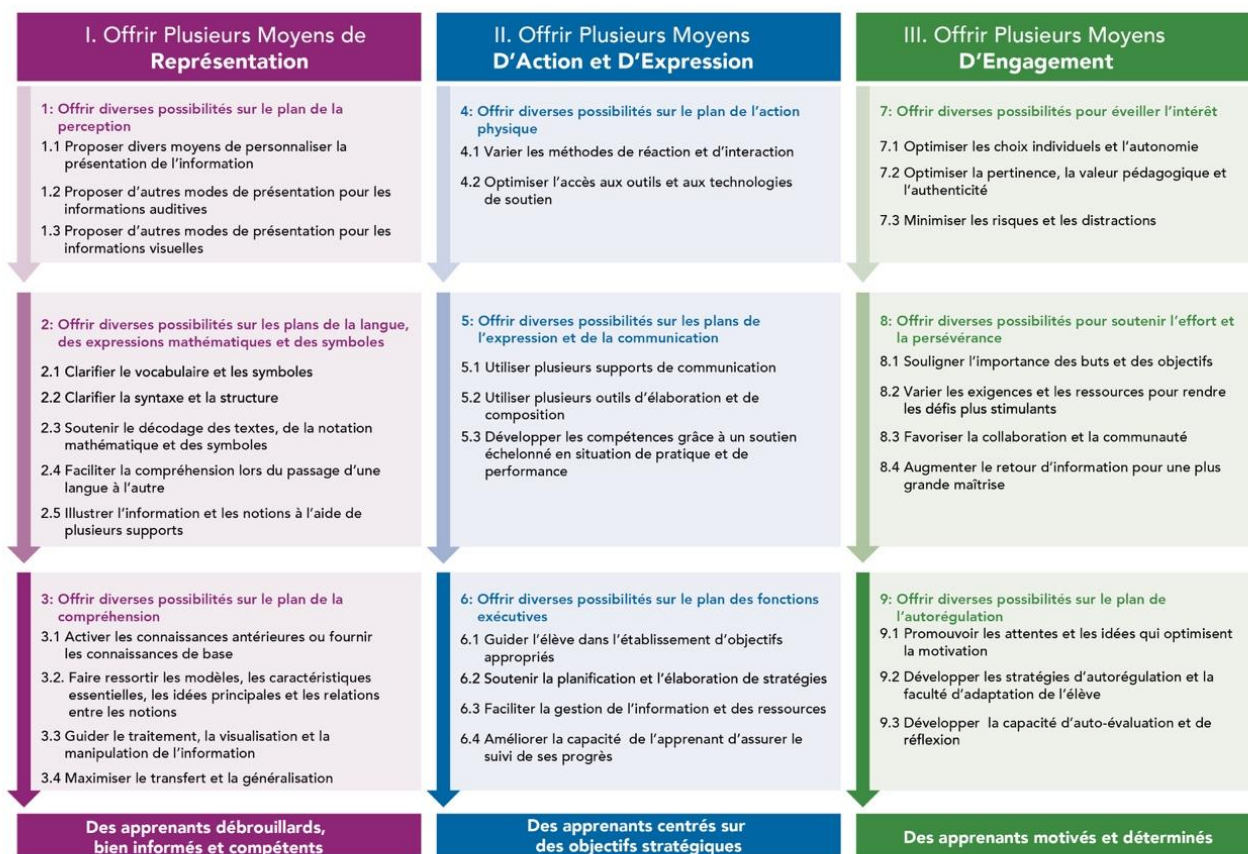
aménagements peuvent servir à des gens à qui on n'aurait pas nécessairement pensé comme ayant des difficultés d'accessibilité. Un des exemples est de prévoir, à la construction du bâtiment, d'intégrer une rampe pour les personnes handicapées en chaise roulante : cette rampe peut aussi servir aux livraisons, aux gens qui marchent lentement, etc.

Transposée en éducation, la CUA demande aux enseignantes et aux enseignants de modifier leurs planifications et leurs évaluations en amont pour, justement, s'assurer que tout le monde puisse réussir le cours. Il faudrait donc adapter sa pédagogie à l'avance en fonction de toutes les limitations fonctionnelles potentielles des étudiantes et des étudiants EHDA/EESH (ou avec des profils diversifiés).

Bref, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) est un bon exemple d'une idéologie développée dans un autre domaine que l'éducation, mais que l'on transpose directement dans celle-ci, car elle est considérée comme étant « innovante » (lire : elle est liée aux TIC) et que tout, ou presque, dans cette conception, repose sur le dos des enseignantes et des enseignants, tel qu'on peut le constater dans le tableau suivant.

Figure 1: LES TROIS AXES DE LA CUA ET LES CHANGEMENTS QUE DOIVENT APPORTER LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS À LEUR PRATIQUE (TELUQ, s.d.).

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



À partir du tableau précédent, on voit bien que, selon cette approche, l'enseignant-e doit augmenter considérablement son temps de planification. En résumé, cette forme de pédagogie inclusive comprend trois axes principaux³² : **offrir plusieurs moyens de représentation (cognition)**, dont diverses offres au niveau des perceptions (par exemple, personnaliser la présentation de l'information...!); **offrir plusieurs moyens d'action et d'expression**, dont offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives (par exemple, guider l'élève - tous les élèves ?! - dans l'établissement d'objectifs appropriés) et **offrir plusieurs moyens d'engagement**, dont offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (par exemple, optimiser les choix individuels et l'autonomie). En gros, la CUA exige des enseignantes et des enseignants de planifier un enseignement personnalisé pour chacune et chacun des élèves, et ce, avant même de les rencontrer...!

En outre, selon une bonne partie des personnes conseillères pédagogiques et technopédagogiques qui ne jurent que par la CUA, l'appui des TIC est un incontournable³³. Les TIC faciliteraient cette planification « multidimensionnelle ». Or, lors du transfert de la CUA de l'architecture à l'enseignement, surtout depuis les années 2000, les premières et premiers penseurs ont bien écrit, mot pour mot, que la CUA n'exigeait aucunement l'intégration des TIC. En effet, une enseignante ou un enseignant peut tout à fait modifier ses planifications sans avoir recours à une quelconque forme de nouvelle technologie. Mais le discours actuel met énormément l'accent sur l'importance de jumeler les TIC et la CUA. La CUA telle qu'elle est « vendue » est, en fait, un autre cheval de Troie pour « numériser » l'enseignement, avec tous les écueils que cela implique notamment quant à la propriété intellectuelle, à l'autonomie professionnelle et au climat de classe (enregistrer un cours change la dynamique des échanges)³⁴

Certains promoteurs du jumelage CUA/TIC vont parfois même jusqu'à suggérer le recours à l'intelligence artificielle (IA), notamment pour le repérage et le classement des élèves et des étudiantes et étudiants en difficulté, ce qui s'avère paradoxal compte tenu du fait que les biais discriminatoires sont une des grandes faiblesses de l'intelligence artificielle. Comme le souligne la revue *Québec Science*, « [...] un algorithme agit comme une petite boîte noire qui transforme des données en décisions. Il s'appuie généralement sur des informations passées, ce qui signifie qu'il peut facilement reproduire un schéma d'iniquité si celui-ci est originairement présent dans la base de données. » ([Dioré de Périgny, 2019](#)).

D'ailleurs, on apprenait récemment que l'utilisation de l'intelligence artificielle par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) pour la sélection des étudiants étrangers défavorisait les étudiantes et les étudiants provenant de l'Afrique francophone. Un article du *Devoir* qui rendait compte de cette discrimination systémique révélait que la sous-ministre adjointe à IRCC ne s'en formalisait pas et que tout laissait croire que les économies engendrées par l'utilisation de l'IA semblaient peser plus lourd dans la balance ([Dutrisac, 2022](#)). Bien sûr, même si le recours à l'IA en éducation implique des coûts importants, cela est moins onéreux que de financer l'embauche de personnel enseignant à la hauteur des besoins, et

³² Ces trois axes peuvent aussi être présentés de manière plus didactique sous la forme des « 3 C » : « La CUA est une démarche pédagogique qui favorise un apprentissage pour TOUS en réduisant les obstacles cognitifs (reliés à la tête), les obstacles émotionnels (reliés au cœur) et les obstacles psychomoteurs et kinesthésiques (reliés au corps) » (Eid; 2019, p.2.).

³³ Voir par exemple Senécal (2018) : « Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, la technologie est centrale à la CUA, car elle donne la flexibilité nécessaire pour s'ajuster aux différents besoins des apprenants, elle augmente l'accessibilité et réduit les barrières. ». On passe donc de « pas obligatoire » à « centrale ». Or, Boothe, Lohmann, Donnell, Dean Hall (2018) dans *Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom* rappellent que « les enseignant-es devraient être conscient-es que même si la CUA [...] peut être bonifiée par la technologie, elle ne le requiert pas. » (Rose, Gravel, & Domings, 2010). Nous voyons bien ici deux visions très différentes du rôle des TIC dans la CUA.

³⁴ Voir Comité école et société (CES). (2019). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf

ce, même si le corps enseignant peut faire beaucoup mieux ce travail de repérage et de suivi des élèves et des étudiantes et étudiants en difficulté.

C'est donc sans surprise que la Fédération des cégeps emboîte le pas de la promotion de l'IA en enseignement supérieur³⁵ et que, dans le cadre du [budget caquiste 2022-2023](#), elle salue, de concert avec la Fédération des centres de services scolaires du Québec, les importants investissements du numérique en éducation : 158 M\$ pour soutenir l'apprentissage par le numérique au primaire-secondaire et 132 M\$ pour soutenir la transformation numérique de l'enseignement supérieur dans un objectif d'accroissement du nombre de diplômé-es. C'est sûr que c'est plus « simple » de gérer des machines plutôt que d'avoir à collaborer avec un contingent plus important de professionnels de l'éducation...

Si on retourne au document de Boothe, Lohmann, Donnell, Dean Hall (2018), en plus de cette pression au numérique, les lignes directrices de la CUA demandent des changements encore plus draconiens. Par exemple,

Scott, Temple et Marshall (2015) suggèrent de fournir le contenu de cours de manière accessible, par des manuels, des fichiers PDF ou des sites Web, ainsi que des transcriptions de toute présentation audio et/ou vidéo. Tobin (2014) suggère d'utiliser des podcasts, des *screencasts* ou des démonstrations vidéo afin de fournir plusieurs formats de vos prestations de cours. Lors de la création d'une variété de versions du contenu et du matériel pédagogique, Tobin (2014) suggère de créer des versions démonstrations vidéo et texte uniquement ([Boothe, Lohmann, Donnell, Dean Hall, 2018](#), notre traduction)³⁶.

La CUA telle que comprise et promue en ce moment se traduit par différentes « suggestions » qui finissent parfois par des demandes plus formelles aux enseignantes et aux enseignants : par exemple, des pressions à l'enseignement « comodal » ou à la conception de plusieurs modèles d'examens pour une même évaluation. Pour contrer les réactions d'anxiété d'un-e étudiant-e, on peut demander de modifier carrément une forme d'évaluation même si cette nouvelle évaluation n'a pas de validité pédagogique en lien avec la compétence (ex. : faire une rédaction plutôt qu'une présentation orale, et ce, malgré l'objectif du cours lié au développement de compétences à l'oral...!).

La pandémie a également amplifié la pression à transmettre à l'avance les notes de cours. Parfois, des enseignantes ou des enseignants peuvent même, par elles ou eux-mêmes, vouloir « flexibiliser » leurs cours en partant de très bonnes intentions. Or il faut demeurer vigilants, car les impacts pédagogiques peuvent être importants : la structure du cours telle que définie par l'enseignante ou l'enseignant est possiblement altérée (ce ne sont pas tous les contenus qui peuvent être traités de manière asynchrone avant le cours). Et comment préserver la propriété intellectuelle d'un contenu de cours qui circule aussi abondamment ? Le même raisonnement tient, *a fortiori*, en ce qui concerne la mise en disponibilité de cours enregistrés (d'avance ou en synchrone), la pression pour la prestation de cours en « comodal » (en présence et à distance, en synchrone et en asynchrone) et l'introduction d'une diversité de plateformes technologiques pour transmettre l'enseignement.

En outre, on se demande quand et comment l'enseignante ou l'enseignant trouvera du temps pour fournir une transcription écrite d'une vidéo, offrir son enseignement en différents formats, produire des guides de lecture et bien d'autres encore selon les principes de la CUA. Comment l'enseignant-e pourrait-il ou elle multiplier les types d'interactions au sein de très grands groupes, accompagner les étudiantes et les

³⁵ Forum *Données et intelligence artificielle – L'innovation au service de la réussite*. Fédération des cégeps, 9 mars 2022.

³⁶ Pour plus d'exemples, consultez l'annexe 1.

étudiants dans leurs apprentissages, tenir compte des problématiques individuelles, tant au niveau des limitations physiques (comme un problème auditif ou visuel) que cognitives (problème d'attention, de concentration, d'apprentissage, d'anxiété ou d'un spectre de l'autisme) ? Certaines personnes conseillères pédagogiques ou technopédagogiques tentent de faire passer cet alourdissement de la charge de travail pour un mythe. Selon elles, ce n'est qu'au moment de transformer son cours selon l'approche CUA que la charge est lourde. Une fois que c'est fait, le tour est joué. Or cela renvoie à une vision déconnectée de la réalité, doublée d'une vision figée de l'enseignement. En effet, quelle enseignante ou enseignant, surtout en début de carrière, donne toujours le même cours ? Quelle enseignante ou enseignant ne retouche jamais à son cours ?

En fait, le tableau de [Boothe, Lohmann, Donnell, Dean Hall \(2018\)](#), qui présente des suggestions pour modifier un cours afin qu'il respecte la CUA (voir annexe 1), fait plus penser à l'approche d'un cours en ligne créé par une équipe d'enseignantes et d'enseignants, de programmeurs et de pédagogues soutenus par un important budget, qu'à un cours « normal » donné en présence.

En effet, lors de la création d'un cours en ligne, une équipe se penche sur le format et une autre, sur le contenu. Comme l'auditoire de ce cours peut être très vaste et très varié (on pense notamment aux étudiantes et étudiants internationaux), il est normal que ces équipes prennent plus de temps pour rendre le cours accessible au plus grand nombre. Bâtir de tels cours peut prendre des mois, sinon des années. Et c'est peut-être ce qui explique cette relation incestueuse entre la CUA et les TIC ainsi que l'IA... Comme nous le montrons dans les rapports [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) (CES, 2021-b) et [L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux](#) (2019) du comité école et société, ces conceptions technopédagogiques de l'enseignement visent une dépossession de l'expertise des enseignantes et des enseignants par des entreprises privées qui cherchent à s'approprier des centaines de milliards investis en éducation. D'où la notion de taylorisation de l'enseignement.

Les services d'adaptation mesurent mal les impacts des exigences qu'implique cette forme de pédagogie. Un meilleur arrimage entre ces services et le personnel enseignant est essentiel, tout comme une pleine reconnaissance de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, de leur expertise à la fois dans leur discipline et dans l'enseignement de leur discipline.

Aussi, comme nous l'avons noté plus haut (section 5.3), les chargé-es de cours précarisés vivent une pression supplémentaire lorsqu'on leur demande, par exemple, d'appliquer les principes de la CUA à un cours attribué quelques jours avant le début de session; fournir des notes de cours dans le cas d'un cours qu'on monte au fur et à mesure est plus que problématique. L'enseignante ou l'enseignant précaire, sous probation (et fréquemment en situation d'évaluation institutionnelle), se sent-elle ou se sent-il vraiment libre de refuser des contraintes pédagogiques qu'elle ou il juge excessives ? Vouloir imposer une pédagogie inclusive dans un établissement qui, lui, n'est pas inclusif, est non seulement incohérent, mais cela implique une pression et une tâche indues sur le personnel enseignant.

En plus des nombreuses réserves mentionnées ci-dessus, selon Bissonnette et Gauthier, il est très difficile de trouver des données scientifiques sur l'efficacité réelle, en termes d'apprentissage, de certaines stratégies « chouchous » de la CUA telles que la classe inversée, en raison notamment de la difficulté à constituer des groupes témoins:

Que l'on trouve de nombreux témoignages sur Internet d'utilisateurs enthousiastes (et aussi d'autres plus modérés) à la suite de l'expérimentation de cette approche dans leur classe ne constitue pas une preuve d'efficacité ou d'inefficacité [...] [N]ous avons examiné la littérature scientifique et réalisé une revue systématique des recherches portant sur la pédagogie inversée et sur ses effets sur le rendement des élèves. [...] Sur la base des résultats présentés à la section

précédente, nous sommes d'avis que les données probantes associées à la classe inversée sont nettement insuffisantes pour en recommander l'utilisation, particulièrement dans les classes des écoles primaires et secondaires pour lesquelles nous ne disposons actuellement d'aucun résultat de recherche ([Bissonnette et Gauthier, 2012](#), p. 24).

On retrouve plus souvent des recherches qui relèvent les problématiques qui se présentent lors de la collecte des données:

[...] nous n'avions pas de groupes contrôles, comme nous l'avons précisé dans la méthodologie. En effet, nous étions en situation de dire que les professeurs en général emploient de bonnes pratiques pour essayer de répondre à leurs étudiants, ainsi il était difficile de trouver un enseignement encore spécifiquement traditionnel, si l'on ne pense qu'aux technologies. Par ailleurs, ayant développé des outils et des stratégies pour favoriser l'inclusion de tous les étudiants, nous n'étions pas prêtes à revenir à un modèle d'intégration, un qui n'offre des accommodements qu'aux étudiants en situation de handicap (Galipeau, Konstantinopoulos et Soleil, 2018, p.120).

Ou encore:

Il est certain que l'expérience à elle seule ne constitue pas une preuve d'efficacité ou d'inefficacité. Il faut aller puiser davantage dans des données probantes ([Bissonnette et Clermont](#)). Faute d'une étude plus approfondie, nous nous contentons de témoignages comme preuves d'efficacité ([Eid, 2019, p. 77](#)).

Cela donne donc l'impression que la CUA, par son obsession de la multiplication de la variété des approches, vient diluer le regard critique pourtant essentiel à la fois sur chacune de ces variantes et sur cette surproduction des manières de transmettre la connaissance, de la mettre en pratique et de l'évaluer.

En somme, reprenons la CUA depuis le début : si, en tant qu'architecte, on décide d'appliquer le design universel à tous les bâtiments, cela va prendre plus de temps. Ce temps, l'architecte va le facturer à ses clients. Et, puisque ces plans offrent plus de façons de circuler dans le bâtiment ou pour y avoir accès, cela va coûter plus cher à construire (plus de temps de travail, plus de matériaux, etc.). Bref, la CUA ne se fait pas à coût nul. Tout le monde prend plus de temps et de moyens pour y arriver. De plus, construire à neuf en design universel est beaucoup plus simple que de rénover un vieux bâtiment selon cette approche. Les contraintes d'un immeuble existant peuvent même empêcher l'application du design universel ou le rendre très difficile à réaliser (le métro de Montréal en est un bon exemple). Il en est de même pour l'éducation : difficile d'appliquer la CUA à un modèle éducatif qui n'est pas conçu à la base pour favoriser l'inclusion. Cela dit, la CUA n'implique pas des défis qu'aux plans financier ou structurel.

En architecture, le nombre d'adaptations reste limité : la diversité physique des humains est bien moindre que la diversité psychologique ou cognitive qui peut être un obstacle à l'apprentissage. Cette transposition d'un concept architectural au domaine de l'éducation s'avère d'ailleurs boiteuse à d'autres égards. Nous avons déjà mentionné, un peu plus haut, l'exemple souvent donné en CUA de la rampe d'accès pour fauteuils roulants, qui peut être utile également pour une poussette ou une livraison. Tous les usagers du bâtiment peuvent l'utiliser. On pourrait même éliminer les escaliers puisque la rampe d'accès est « universelle ». De la même manière, on pourra proposer, en enseignement, d'offrir du temps supplémentaire à tous les élèves lors des évaluations et non uniquement aux élèves qui bénéficient de cet accommodement en vertu d'un handicap précis. Mais voilà, en voulant rendre un accommodement « universel » (et non pas accessible seulement aux EESH dont le handicap le justifie), on réintroduit un privilège pour les étudiantes et les étudiants sans handicap. Les EESH se trouvent alors

défavorisés parce qu'elles et ils ne sont plus les seuls bénéficiaires d'une mesure qui visait à leur donner des chances égales de réussite. Pire encore : cette « universalisation » d'un accommodement peut entraîner un nivellement par le bas.

En effet, reprenons l'exemple de la pression à rendre universelle la transmission des notes de cours à l'avance. Sans vouloir faire un exposé exhaustif sur la mémoire, notons que le processus de mémorisation comporte 3 étapes principales : 1) l'encodage de l'information (sous forme de stimulus sensoriels) de la mémoire sensorielle vers la mémoire à court terme; 2) le stockage et la consolidation de l'information dans la mémoire à long terme; 3) la récupération de l'information dans la mémoire, ce qui permet de constater l'apprentissage. L'étudiante ou l'étudiant doit être actif dès le début d'un apprentissage (par exemple en écoutant en classe et en prenant des notes, en complétant un atelier, etc.) pour que l'information dépasse le stade de la mémoire sensorielle et soit encodée puis stockée dans la mémoire à court terme, puis à long terme. La passivité potentielle induite par certaines mesures d'accommodements (et, par extension, de certaines formes d'enseignement à distance prônées par la CUA, en plus des notes de cours intégrales à l'avance, pensons à l'enregistrement des cours, aux capsules asynchrones, etc.) peut nuire au processus d'attention sélective nécessaire à la mémorisation, compromettant non seulement l'apprentissage des étudiantes et des étudiants EESH, mais aussi celui de celles et ceux qui n'ont pas de handicap justifiant un tel accommodement. Ainsi, rendre les accommodements universels peut parfois réintroduire des iniquités ou encore générer des problèmes d'apprentissages.

Cela est encore plus ahurissant si, au nom de cette universalisation, on se met à faire un outil marketing des principes de la CUA...! C'est le cas du Collège LaSalle, qui propose, en partenariat avec l'organisme [Academos](#), un nouveau « programme flexible en Sciences humaines, pour réussir à ta façon » :

On a pas tou.te.s les mêmes forces et on trippe pas non plus sur les mêmes sujets. Pis c'est bien correct comme ça! Mais quand vient le temps des examens, c'est un peu moins cool. Et si on te disait que cette époque sera bientôt révolue et que tu pourrais prochainement avoir accès à des examens flexibles, a.k.a. choisir ton examen? [...] Ça a presque l'air trop beau pour être vrai, mais le Collège LaSalle nous a confirmé que ça l'est! En plus, c'est approuvé par le Ministère de l'Éducation. [...] Alors voici à quoi ça ressemble. [...] On s'entend, les oraux c'est pas fait pour tout le monde. Donc si ce type d'examen te donne de l'insomnie ou des sueurs froides, tu auras d'autres options. [...] Comme si ce n'était pas assez génial, les sujets de tes examens et de tes travaux seront flexibles aussi. Le contenu ou les objectifs, pourront être adaptés à tes goûts et tes forces. [...] Et ne t'en fais pas, les critères d'évaluation vont être adaptés au modèle et à la thématique choisis. Comme ça c'est équitable pour tout le monde. [...] En gros, un programme flexible, c'est un peu comme un paquet de Lego. On te fournit des pièces (les cours) et tu choisies celles qui t'intéressent. Tu les agences selon tes goûts, tes préférences, tes forces, mais surtout en fonction du métier que tu veux faire plus tard. Bref, c'est un programme avant-gardiste!³⁷ ([Trinh-Renaud, 2022](#))

³⁷ Veuillez noter que nous n'avons pas indiqué la mention « [sic] » à chaque faute de français afin d'éviter la multiplicité de « [sic] » ...!



Source : [Academos, 2022](#) [capture d'écran]

Bref, quand on passe d'un souci d'inclusion à une « approche client » : finis le respect de l'expertise disciplinaire et pédagogique des enseignantes et des enseignants ainsi que la reconnaissance de leur rôle fondamental dans la composition des programmes et des parcours scolaires ! En prime, on invite les étudiantes et les étudiants à se cantonner à ce qu'ils et elles connaissent et aiment déjà, à éviter de sortir de leur zone de confort et de développer de nouvelles aptitudes.

Qu'on ne s'y méprenne, malgré toutes les critiques et réserves énoncées ci-dessus, les enseignantes et les enseignants sont plus que favorables à l'intégration et à l'inclusion de tout un chacun. Depuis longtemps, elles et ils ont recours à la différenciation pédagogique, approche qui a fait ses preuves lorsque le personnel enseignant dispose de conditions de travail décentes. La CUA, qui impose une différenciation pédagogique à outrance et en amont (avant même un contact avec ses élèves et ses étudiantes et étudiants), relève d'une illusion de type « *package deal* de solutions miracles » qui, par surcroît, va à l'encontre du respect de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants.

La CUA, telle que promue au Québec, est instrumentalisée et vise quasi exclusivement les enseignantes et les enseignants, et non pas le système scolaire qui, lui, ne semble pas vouloir s'adapter tant que cela à une réelle prise en compte de l'inclusion. Les classes sont toujours aussi bondées, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Au primaire et au secondaire, le nombre de périodes d'enseignement est le même depuis les années 1980, et les programmes ne sont pas du tout « à géométrie variable ».

C'est cette instrumentalisation de la notion d'inclusion que nous dénonçons. Si les intervenantes et les intervenants en éducation qui font la promotion de la CUA (principalement les directions et les personnes conseillères pédagogiques ou technopédagogiques) étaient réellement en faveur de l'inclusion, elles et ils commenceraient par exiger du gouvernement de changer les programmes scolaires, la définition de la réussite en éducation et l'organisation scolaire dans son ensemble. Les syndicats, eux, devraient exiger non pas une compensation financière pour l'intégration des élèves en difficulté, mais une diminution de la charge de travail globale pour tenir compte de cette nouvelle réalité :

Le modèle de l'éducation inclusive exige aussi de réorganiser le travail dans les écoles. Au Québec, en réponse à la surcharge de travail et aux difficultés vécues avec l'arrivée d'un grand nombre d'élèves en difficultés dans les classes, les enseignantes et enseignants ont réclamé et réclament toujours du soutien. Pourtant, même là où un tel soutien existe, l'augmentation du temps exigé pour les échanges, la planification et l'administration des nouvelles équipes de travail conduit à se demander si une réduction draconienne du nombre d'élèves dans les classes ne serait pas

préférable à l'augmentation « compensatoire » d'un grand nombre d'experts en soutien aux enseignantes et enseignants surchargés (FNEEQ, 2018, p. 40).

7. Au-delà d'une vision néolibérale de la réussite scolaire

7.1 Droit à l'éducation ou injonction de réussite ?

L'exemple du récent *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES)

À la fin des années 1990, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, François Legault, présentait sa politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves - Prendre le virage du succès*, comme un changement de paradigme visant à « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 1). Issue des *États généraux sur l'éducation* 1995-1996, cette réforme aspirait à une « réussite éducative » et non seulement « scolaire ». Son « orientation fondamentale » se résumait ainsi :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 17)

Toutefois, ces nobles aspirations humanistes n'ont pas résisté très longtemps à l'idéologie gestionnaire néolibérale du gouvernement et du ministre Legault qui sera responsable, l'année suivante, de l'instauration des contrats de performance dans les universités (Maroy, Doray et Kabore, 2014, p. 8) et qui mettra en œuvre des plans de réussite dans les cégeps en 2003, avec la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Parmi les « voies d'action à privilégier » pour mener à bien cette politique de l'adaptation scolaire de 1999, on retrouvait notamment l'idée de « [s]e donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 30).

Derrière l'idée d'élargir la réussite, au-delà des résultats scolaires, à la « participation pleine et entière à la vie de la société », on retrouve intacte la volonté de contrôle issue de la Nouvelle Gestion publique (NGP), qui applique les méthodes de gestion du secteur privé aux institutions publiques.

Ce même esprit gestionnaire – qui d'ailleurs postule le manque de ressources comme une fatalité, alors qu'il s'agit d'une décision politique visant à encourager le développement du secteur privé en éducation et dans les services publics en général – se retrouve dans les politiques de pratiquement tous les gouvernements et directions d'établissements scolaires qui tendent à détourner les politiques d'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap vers l'enjeu de la réussite. Et c'est ainsi qu'on passe du droit à l'éducation à une injonction à la réussite encadrée par des cibles de diplomation à atteindre.

Le récent *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES; MES, 2021-a) poursuit dans la même veine. Il comprend 19 mesures et est doté d'un budget de 450 M\$ entre les années scolaires 2021-2022 et 2025-2026. Comme les autres politiques, réformes ou plans d'action des divers gouvernements successifs, le PARES prétend avoir une conception globale de la réussite :

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a proposé une définition du concept de réussite qui présente les avantages d'être centrée sur le projet de formation de l'étudiante ou étudiant et sur son développement global. La réussite est aussi conçue comme un processus composé d'étapes à franchir, qui renvoient à autant d'indicateurs qui s'enchaînent dans un continuum. C'est cette

définition qui a été retenue pour guider les travaux du Ministère : « [...] l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel. » ([MES, 2021-a](#), p. 12)

Ce plan vise essentiellement à augmenter le « nombre de diplômées et diplômés dans tous les domaines d'études [dans le but de contribuer] à atténuer la rareté de main-d'œuvre qui touche l'ensemble des secteurs d'activité sociale et économique du Québec » ([MES, 2021-a](#), p. 11). Malgré les mises en garde des acteurs et actrices de l'éducation et même du Conseil supérieur de l'éducation, la réussite n'y est vue qu'à travers le prisme des données mesurables :

Cette performance est mesurée, notamment, par l'augmentation des valeurs associées aux grands indicateurs de résultat des systèmes collégial et universitaire, soit :

- le taux d'accès à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) chez les 17 à 25 ans [augmentation de 63,1 % en 2020 à 70 % en 2027]
- le taux d'accès à un programme menant au baccalauréat chez les 18 à 25 ans [augmentation de 42,3 % en 2020 à 47 % en 2027]
- le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC ou attestation d'études collégiales [AEC]), deux ans après la durée prévue du programme initial; [augmentation de 64,3 % en 2020 à 70 % en 2027]
- le taux d'obtention d'un baccalauréat six ans après l'inscription [augmentation de 80,4 % en 2020 à 84% en 2027], et d'une maîtrise quatre ans après l'inscription; [augmentation de 78,4 % en 2020 à 82 % en 2027]
- la proportion de la population âgée de 25 à 64 ans ayant un diplôme d'études collégiales ou universitaires. [augmentation de 54,7 % en 2020 à 59 % en 2027] ([MES, 2021-a](#), p. 11 et p. 72)

Ces objectifs ressemblent à de simples « arrondissements » de chiffres tellement ils sont arbitraires. De plus, ils ne semblent pas prendre en compte les graves impacts de deux ans d'enseignement palliatif en contexte de pandémie sur la réussite des étudiantes et des étudiants.

Le ministère de l'Enseignement supérieur reconnaît par ailleurs que malgré des hausses d'effectifs dans les 10 dernières années (5,1 % dans les cégeps, dont près de 30 % dans les AEC, et 13,8 % dans les universités), les données demeurent incomplètes pour certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants :

- les personnes en situation de handicap, principalement en situation de handicap dit invisible (trouble d'apprentissage, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble de santé mentale, trouble du spectre de l'autisme, etc.);
- les étudiantes et étudiants internationaux et issus de l'immigration récente;
- les membres de la communauté LGBTQ+;
- les personnes racisées;
- les étudiantes et étudiants qui ont un rapport non traditionnel aux études, c'est-à-dire qui travaillent pendant leurs études, qui cheminent à temps partiel, qui assument des responsabilités parentales ou qui doivent composer avec les effets d'un parcours de

formation marqué par des changements, des interruptions et des retours aux études. ([MES, 2021-a](#), p. 16)

Et que :

les collèges et les universités constatent que certains groupes demeurent sous-représentés à l'enseignement supérieur :

- les étudiantes et étudiants de première génération, c'est-à-dire ceux dont aucun des parents n'a fréquenté un établissement d'enseignement supérieur ou n'a de diplôme délivré par un tel établissement;
- les étudiantes et étudiants qui sont passés par le système de protection de la jeunesse;
- les personnes autochtones, qui accusent un retard considérable en matière de participation aux études collégiales et universitaires par rapport aux allochtones;
- les femmes dans certains domaines d'études, dont le génie et l'informatique, et les hommes de manière généralisée. ([MES, 2021-a](#), p. 16)

Malgré ces constats, on doit cependant convenir que le plan d'action ne répond que très partiellement, voire pas du tout, à des mesures visant à améliorer la situation scolaire, sociale et socio-économique des groupes identifiés. Comme le comité l'a déjà évoqué, la diplomation (laquelle mesure la réussite scolaire) est ainsi vue essentiellement comme une carte d'accès à un marché du travail touché par la « pénurie » de main-d'œuvre³⁸.

Ainsi, le MES ne prévoit aucune mesure spécifique concernant les EESH dans son *Plan d'action sur la réussite en enseignement supérieur* ([MES, 2021-a](#), p. 38). Mis à part un seul paragraphe renvoyant au *Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux visant à favoriser la mise en œuvre de la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* ([Gouvernement du Québec, 2015](#)), on ne trouve aucune mention des élèves ou étudiant-es en situation de handicap. À la place des EESH, cependant, on trouve des mesures comme la 2.3 qui prévoit « soutenir les pratiques institutionnelles qui valorisent la diversité des parcours et des cheminements de même que celles qui facilitent les transitions interordres et, pour l'enseignement universitaire, intercycles » ([MES, 2021-a](#), p. 52). Parmi les moyens de déploiement proposés par le ministère figure la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), particulièrement dans le cadre des attestations d'études collégiales (AEC), reléguant une fois de plus la formation générale à un obstacle à la diplomation³⁹. Le ministère souhaite également la multiplication des passerelles DEP-DEC et DEC-BAC, ouvrant ainsi la porte à de nouveaux partenariats dont nous avons déjà identifié les écueils possibles ([CES, 2021-b](#)).

La mesure 2.4 du PARES souhaite « instaurer des collaborations interordres pour améliorer la qualité des transitions » ([MES, 2021-a](#), p. 54). Si on peut se réjouir que le ministère envisage de « poursuivre les travaux visant à faciliter l'accès aux services d'aide et de soutien pour les EESH lors des transitions à l'enseignement

³⁸ Tel qu'affirmé dans plusieurs autres documents, dont *Partenariats et place du privé en éducation* (CES, 2021-b) et *Chronique 73 – Pénurie de main-d'œuvre, mythe ou réalité?* (CES, 2016), nous soutenons qu'il n'y a pas de pénurie de main-d'œuvre, mais bien une pénurie de bonnes conditions de travail.

³⁹ La mesure 3.5. (« cerner les enjeux liés à la réussite de certains cours à l'enseignement collégial et proposer des orientations susceptibles d'y répondre », [MES, 2021](#), p. 62) remet également en cause le cœur de la formation générale. Au moment d'écrire ces lignes, nous attendions toujours le rapport du groupe de travail sur la maîtrise de la langue française (qui devait être déposé en décembre 2021). Un autre rapport est à venir sur les cours dits « écueils » de la formation générale (français et philosophie pour ne pas les nommer...).

supérieur », on se désole que cela se réduise à « mettre en ligne une plateforme visant à recenser^[40] les services d'aide et de soutien disponibles pour les EESH » (MES, 2021-a, p. 54) alors que plusieurs intervenantes et intervenants soulignent avec justesse que ces services sont débordés et que l'accès y est difficile en raison du manque de personnel.

Le troisième axe du PARES porte sur les « initiatives en matière de persévérance et de réussite répondant aux besoins diversifiés de la communauté étudiante ». On aurait pu espérer des mesures plus constructives, qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de prendre le temps d'effectuer leur travail, mais on se rend rapidement compte qu'il s'agit de vœux pieux, les mesures étant essentiellement accessoires. Encore une fois, l'urgence est portée sur les programmes techniques dans les cégeps qui sont marqués par des taux de diplomation plus faibles, mais dont les professions sont en situation de rareté sur le marché du travail.

La mesure 3.2 est à première vue plus encourageante. Elle consiste à « soutenir l'embauche de ressources professionnelles, enseignantes et professorales supplémentaires dans les collèges et universités » (MES, 2021-a, p. 58) et est dotée d'un budget de 46 M\$ pour chacune des deux premières années du PARES. Lorsqu'on y regarde de plus près, elle invite les établissements à mettre sur pied des équipes multidisciplinaires « chargées de l'implantation de pratiques d'enseignement à fort impact »⁴¹ dans les collèges et à « l'ajout de ressources professorales » dans les universités (ce qui pourrait exclure les personnes chargées de cette démarche, selon le sens accordé à « ressources professorales »). L'indicateur de suivi à cette démarche consiste à analyser le nombre de personnes supplémentaires embauchées par les établissements. On peut aisément constater que la mesure sur les équipes multidisciplinaires peut représenter une menace face au rôle des départements et des comités de programme tels qu'ils existent dans la convention collective en mandatant d'autres actrices et acteurs de dire aux enseignantes et aux enseignants comment effectuer leur travail. Et il y a fort à parier qu'on retrouverait, dans ces « pratiques d'enseignement à fort impact », l'emploi du numérique et le recours à la CUA...

On doit également se désoler de la faiblesse, voire de l'absence, de réelles mesures de soutien socio-économique pour les étudiantes et les étudiants. Tout au plus, le ministère juge qu'il doit vulgariser les informations afin de mieux faire connaître le régime des prêts et bourses (MES, 2021-a, p. 42) plutôt que de réellement travailler à l'améliorer. L'impact des conditions de vie sur la réussite est connu; il est regrettable que le gouvernement ne limite son soutien supplémentaire qu'au programme des bourses Perspective Québec⁴². De plus, il n'y a pas de mesures particulières touchant les profils diversifiés des étudiantes et des étudiants, par exemple celles et ceux issus des groupes racisés, LGBTQ+ ou de première génération.

En somme, le PARES, sous un paraître de « réussite pour tous », cache plutôt un objectif « d'employabilité accélérée de tous » beaucoup plus soucieux de répondre aux besoins à court terme de main-d'œuvre que de réussite éducative pour toutes et tous.

⁴⁰ Le souligné est de nous.

⁴¹ Pour comprendre en quoi ces « pratiques à fort impact » (souvent appelées « pratiques à impact élevé ») constituent en fait une importante attaque à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, consultez la section 1.1.2 du rapport [Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation](#) du comité école et société (CES, 2021-b).

⁴² Pour plus d'informations sur le sujet, vous pouvez consulter la chronique 94 - « [Monocratie et électoralisme : tendance éducation 2021-2022](#) » du comité école et société de la FNEEQ.

7.2 Impacts sur la population étudiante

7.2.1 Pression à la performance : un fléau aux multiples facettes

L'injonction à la réussite induite par la vision néolibérale de la réussite (dont le PARES est un exemple frappant) et la structure compétitive de l'école nourrissent une pression à la performance devenue endémique, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Par exemple, au secteur primaire-secondaire privé, deux problématiques émergent de manière significative. Premièrement, les problèmes liés à l'anxiété explosent en 3^e secondaire (en prévision des examens du ministère de 4^e secondaire). Certains élèves ont vraiment besoin de performer à ces examens, mais d'autres moins. Le personnel enseignant subit une forte pression des parents à faire reconnaître un trouble anxieux chez leur enfant, ce qui permettrait des accommodements aux examens ministériels.

La seconde problématique concerne la tendance au diagnostic de douance. Contrairement à d'autres diagnostics, la douance jouit d'une aura positive; les parents semblent apprécier que leur enfant soit différent des autres, et surtout meilleur que les autres, et les directions d'établissements croient que cela rehausse l'image de leur institution. Pourtant, les contrecoups et difficultés associées à la douance sont réels et non négligeables. Il existe des enfants qui correspondent véritablement aux critères de douance. Cependant, on assisterait présentement à une course au diagnostic spécifiquement pour ce trouble afin d'obtenir un plan d'intervention avec des mesures stipulant, par exemple, que l'élève n'est pas obligé d'assister à son cours (l'enseignante ou l'enseignant doit alors mettre le travail sur le portail, lui envoyer un message, etc.), que les travaux proposés doivent être plus difficiles et, de facto, personnalisés, ce qui entraîne une double préparation et une double correction pour l'enseignante ou l'enseignant. L'Association québécoise pour la douance, dans la description de sa mission, aimerait que les enseignantes et les enseignants soient formés pour dépister la douance et aussi pour adapter leurs services et leur enseignement à ces élèves ([AQD, s.d.](#)). S'il faut s'adapter pour les élèves en difficulté, qui sont de plus en plus nombreux, et les élèves doués, qui sont aussi de plus en plus nombreux, on pousse plutôt vers un enseignement individualisé...

La pression des parents est également particulièrement forte au primaire-secondaire privé pour la réussite à tout prix en fin d'année scolaire. La présence d'une ou d'un jeune dans un groupe pour élèves en difficulté n'est pas perçue de manière positive; si elle ou il souhaite être dans un programme de Sports-Arts-Études, les parents mettent alors de la pression sur l'enseignante ou l'enseignant afin que l'enfant réussisse... Le problème se manifeste aussi chez certains parents qui pensent que l'encadrement offert au privé comblera toutes les lacunes de leur enfant et garantira sa place en enseignement supérieur. Il y a cependant des enfants qui devront être dirigés au secondaire professionnel; l'acceptation de cet état de fait peut être ardue pour des parents qui mettront de la pression sur les enseignant-es pour faire réussir leur enfant au-delà de ses capacités. Chose certaine, si on veut modifier le paradigme de l'école, cela ne pourra se faire sans les parents et sans les conscientiser à tous ces enjeux⁴³.

Au collégial, la pression à la performance est très présente également. Parlons seulement de la cote R, sujet d'un vif débat depuis quelques années⁴⁴, et de son impact sur l'anxiété de performance. Des enseignant-es rapportent qu'en sciences de la nature, un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants peuvent demander un accommodement pour anxiété de performance. Cette pression à « être condamné à la performance » pèse de plus en plus lourd. De plus, cela induit une compétitivité malsaine entre les étudiantes et les étudiants, ce qui a un impact important sur leur socialisation et sur le climat de

⁴³ Entrevue avec Caroline Leblond, coordonnatrice du regroupement privé de la FNEEQ, 22 février 2022.

⁴⁴ Voir, entre autres, le reportage « Un moratoire demandé sur la cote R par la FNEEQ-CSN » ([Carrier, 2022](#)).

collaboration pourtant essentiel pour une bonne dynamique de classe et un climat propice à l'apprentissage.

7.2.2 La course aux diagnostics et ses angles morts

La pression à la performance nourrit une course au diagnostic qui comporte son lot de problèmes. Le financement des mesures d'accommodements pour les EESH et les EHDA est tributaire en grande partie du diagnostic des élèves concernés. Cette situation entraîne d'office des inégalités pour celles et ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage ou de comportement ainsi que de la détresse psychologique, mais pas de manière assez manifeste pour être reconnues par un diagnostic formel.

La nécessité d'un diagnostic induit, de la petite enfance jusqu'à l'université, une véritable course au diagnostic qui met une pression énorme tant sur les services publics ou privés d'aide et d'évaluation que sur les élèves, les étudiantes et les étudiants, et leurs parents. Pour certains diagnostics (TDAH, troubles d'apprentissage), la démarche auprès de professionnelles et de professionnels s'avère très longue, onéreuse et n'est malheureusement pas accessible à toutes et à tous.

La question socio-économique est fondamentale parce que plusieurs n'ont pas les moyens d'obtenir un diagnostic clair pour le problème qui les affecte. Les établissements desservant une population étudiante majoritairement défavorisée verront évoluer plusieurs étudiant-es qui manifestent des difficultés évidentes sans avoir pour autant de diagnostic. Des stratégies ou des démarches supplémentaires sont nécessaires pour amener ces personnes vers le service d'aide et parfois, en bout de ligne, la possibilité d'obtenir un diagnostic ne se concrétise pas, faute de moyens financiers. Le comportement problématique en classe perdure, et c'est à l'enseignante ou à l'enseignant qu'incombe la tâche d'accommoder, sans soutien.

Au secteur universitaire, les chiffres cachent une réalité autre : pour contourner l'absence de preuve diagnostique formelle, les étudiantes et les étudiants en difficulté passent parfois par d'autres accommodements (étudiant parent monoparental, personnes immigrées récentes...). La frontière entre le handicap (« nécessaire » pour l'obtention de la mention EESH) et le « besoin particulier » se brouille et complexifie autant l'aide à apporter que le financement à attribuer aux établissements.

Il y a toutefois un revers à cette médaille qui révèle certains angles morts du diagnostic formel comme mode de financement de l'intégration et de l'inclusion scolaire :

En réalité, les diagnostics sont parfois utilisés comme moyen d'obtenir des services pour les jeunes et les difficultés de socialisation risquent d'être évaluées comme étant des problèmes neurologiques. Toutefois, il ressort de l'étude de Teixeira (2017) que certains élèves qui se retrouvent dans ces classes spéciales ne devraient pas s'y retrouver, car ils n'ont pas de problème cognitif ou de handicap. Ils sont tout à fait capables d'exercer leurs fonctions intellectuelles et de suivre le cheminement régulier dans un environnement stimulant et avec du soutien affectif et relationnel.

[...] Les difficultés sociales éprouvées par l'élève doivent être identifiées comme telles pour que soient apportées des solutions appropriées. Il peut s'agir de déceler une situation familiale difficile derrière l'anxiété ou l'hyperactivité d'un élève, d'aider un jeune à composer avec ses émotions après une peine d'amour ou un deuil pour être de nouveau disponible pour les apprentissages et, ultimement, d'agir en amont et en périphérie du système scolaire pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion » (CSE, 2017, p. 27, dans [Teixeira, 2019](#), p. 13).

Teixeira souligne avec justesse que les comportements problématiques de certains élèves et leurs impacts délétères sur la réussite scolaire ne sont pas nécessairement liés à un trouble qui se diagnostique (ou qui

devrait se diagnostiquer), mais potentiellement à des facteurs sociaux ou personnels (temporaires ou chroniques, telle l'anxiété de performance). « Psychiatriser » les difficultés n'est pas la voie à suivre en toute circonstance. La surmédication des élèves en serait d'ailleurs une conséquence (Déry dans Teixeira, 2019)⁴⁵. En plus de perturber le parcours d'une ou d'un élève qui se retrouve stigmatisé-e dans un cheminement qui ne devrait pas être le sien, ce fonctionnement pervertit le processus d'inclusion des élèves, détourne le système d'une analyse plus juste de la réalité et contribue à un important gaspillage des ressources financières et humaines. Pour Teixeira (2019), « l'éducation inclusive est possible pourvu que l'on adopte une conception plus inclusive de l'intelligence tout en remettant en question les manières de traiter les problèmes de socialisation des jeunes pour ne pas les confondre avec des problèmes neurologiques » (p. 13).

Au-delà de l'intégration à une classe spéciale, les mesures d'accommodement proposées sont-elles toujours bénéfiques ou souhaitables pour l'étudiante ou l'étudiant concerné-e ? Plusieurs actrices et acteurs du réseau en doutent. Pour Hansen (2012),

le concept d'inclusion ne pourrait pas être abordé sans parler d'exclusion. L'auteure souligne que l'inclusion a des limites dans la pratique et que ce ne sont pas tous les enseignants qui pensent qu'il est possible d'inclure tous les élèves en classe : plusieurs enseignants ne trouvent pas bénéfique d'inclure tous les jeunes dans une classe ordinaire (cité dans Teixeira, 2019, p. 22)

Certains accommodements, pensés pour aider les étudiantes et les étudiants à réussir à court terme, contribuent à l'isolement de ces derniers. Pensons à l'enseignement « comodal » ayant cours présentement au privé pour les élèves en difficulté (mis sur pied en temps de pandémie, mais appelé à demeurer), aux évaluations dans des locaux hors classe, à l'évitement de situations anxiogènes (telle une présentation orale en classe) pour une ou un étudiant anxieux ou anxieuse, ou à l'enseignement à distance pour une ou un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. En quoi un accommodement isolant l'élève contribue-t-il véritablement à son inclusion ?

Pour cette raison, les interrogations émises par la FNEEQ en 2018 dans son rapport *La formation des maîtres au Québec : Enjeux et débats* demeurent tout aussi pertinentes aujourd'hui :

Qu'entend-on par éducation ou école inclusive ? L'expression est équivoque, elle n'a pas nécessairement la même portée selon les endroits où elle est appliquée, et elle devient problématique quand elle implique une approche pédagogique spécifique, restrictive, voire contraignante sur le plan de l'autonomie professionnelle. Enfin, est-il certain que l'inclusion, même celle qui se réalise dans les meilleures conditions, soit le meilleur moyen de développer les potentialités de toutes et de tous ? (FNEEQ, 2018, p. 38)

L'inclusion et la non-discrimination doivent être des priorités absolues du milieu de l'éducation.⁴⁶ Toutefois, l'analyse présentée jusqu'à maintenant expose les lignes de fracture économiques et humaines du système d'intégration des étudiantes et étudiants en difficulté (désignés par divers acronymes). Encore une fois,

⁴⁵ Voir également les travaux de la Commission de la santé et des services sociaux autour du [Mandat d'initiative sur l'augmentation préoccupante de la consommation de psychostimulants chez les enfants et les jeunes en lien avec le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité \(TDAH\)](#) (novembre 2019).

⁴⁶ Il est intéressant de noter que le passage progressif à l'approche inclusive à l'université s'est imposé peu à peu par la bande à partir de l'adoption en 2019 des critères de la charte Dimension : Équité, diversité et inclusion par les fonds fédéraux de financement de la recherche CNSRG. Celle-ci précise que pour faciliter l'inclusion, il est nécessaire de « repérer et d'aplanir les obstacles systémiques [...] qui touchent les groupes sous-représentés ou désavantagés, comme les femmes, les peuples autochtones (Premières Nations, Inuits et Métis), les personnes en situation de handicap, les membres de minorités visibles ou de groupes racisés et ceux de la communauté LGBTQ2+ » ([Gouvernement du Canada, 2019](#)).

L'imprimatur du néolibéralisme se fait sentir en éducation et se décline sous différentes formes. L'explosion du nombre d'élèves et d'étudiant-es en situation de handicap pourrait n'être que la pointe de l'iceberg de la société de performance dans laquelle nous plongeons les jeunes. Un changement de paradigme s'impose donc si on veut favoriser la réussite de tout un chacun et chacune.

7.3 Pour une véritable réussite éducative : de l'école usine à l'école humaine

Contrairement à une instrumentalisation néolibérale de la notion de réussite axée sur la performance scolaire, la FNEEQ a développé une conception de la réussite éducative qui prend au sérieux les ambitions humanistes, émancipatrices, démocratiques et citoyennes dévoyées par les parties gouvernementales et patronales. En 2009, le 28^e Congrès de la FNEEQ confiait au comité école et société le mandat de « développer des analyses et positions sur la réussite et le décrochage scolaires [...] ainsi [que sur] la persévérance et [le] taux d'obtention des diplômes [...] » (CES, 2011, p. 5). Dans son rapport de 2011, le CES critique la réduction de la réussite à ses aspects strictement « mesurables » (comme les résultats scolaires ou les taux d'obtention des diplômes) en fonction d'une perspective fondée « sur des notions de rendement, de performance, d'objectifs d'apprentissage, d'atteintes de standards et de maîtrise des savoirs. » (CES, 2011, p. 24). Le CES propose alors une notion de réussite éducative liée plutôt

[...] à l'épanouissement de l'individu, à un apprentissage plus complexe et profond qui intègre à la fois le savoir-faire, l'esprit critique, l'amour de la connaissance, la maturation, la socialisation et le développement de l'individu comme citoyen (CES, 2011, p. 25).

Sur ces bases, le comité appelle à une approche sociale de la réussite notamment par une réflexion globale sur l'éducation et la société. Il faut alors éviter de surresponsabiliser les individus (étudiant-es et enseignant-es) et plutôt viser la lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales ainsi que l'amélioration des conditions d'enseignement (CES, 2011, p. 32 et 33).

La FNEEQ n'est évidemment pas seule à établir cette distinction entre réussite scolaire et éducative. Le Conseil supérieur de l'éducation « distingue la réussite scolaire et la réussite éducative » (CSE, 2010, p. 60). Cependant, comme l'État et le patronat, le Conseil tend à subordonner le plein exercice de la citoyenneté à l'accès au marché du travail :

[L]e Conseil reconnaît, en effet, que certains élèves pourraient ne pas obtenir de diplôme d'études secondaires, notamment en raison de difficultés particulières ou d'un handicap majeur. Cependant, même si un diplôme d'études secondaires était inaccessible pour certains élèves, ces derniers doivent avoir accès à une formation qualifiante qui puisse être reconnue. En ce sens, le Conseil souhaite que l'on envisage la réussite de manière différenciée pour permettre à tous de disposer des outils nécessaires pour une intégration réussie au marché du travail et en vue de l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière.

Sortant de cette idéologie productiviste qui contamine jusqu'aux travaux du Conseil supérieur de l'éducation, Lebocey insiste sur l'importance du travail de l'ensemble des acteurs scolaires pour engendrer cette réussite éducative. Elle met l'accent sur le rôle de la direction d'école pour faire le lien entre parents, élèves et éducateurs, rôle que les directions n'assument pratiquement pas :

La réussite éducative rencontre donc de nombreuses limites, mais trouve toute sa pertinence en préservant une pratique créative, réfléchie et consciente des dérives possibles. [...] Cette action « souterraine » peu quantifiable n'est pourtant pas celle mise en valeur par les pouvoirs politiques. D'autre part, ce dispositif s'adresse certes aux enfants et leurs familles, mais aussi et pour une grande partie aux établissements scolaires. Cependant, l'accompagnement des équipes

enseignantes [au primaire-secondaire] n'est pas reconnu comme une des missions de la réussite éducative. Ainsi, l'enjeu actuel de la réussite éducative est de défendre son intérêt pour ce qu'elle n'est pas. Le travail « réel » de ce dispositif doit en effet être identifié et revendiqué, afin d'être inscrit en tant que tel au sein de son projet fondateur. La mission de la réussite éducative est d'aider l'école à faire et penser autrement, pour que des alternatives soient trouvées à la difficulté d'enseigner et d'être élève ([Lebocey, 2010](#), p.10).

Pour Lebocey, il ne peut y avoir de réussite éducative sans un changement profond de l'ensemble du système scolaire; la modification des pratiques pédagogiques enseignantes ne peut garantir à elle seule une plus grande réussite des élèves et des étudiant-es.

Tout compte fait, malgré tout ce qui est fait par le personnel enseignant, l'immense pression à la réussite scolaire (résultats, cibles de réussite et de diplomation, assurance qualité, diagnostics et accommodements...) saborde ces efforts en engendrant l'inverse de ce que les décideurs prétendent viser. Ce paradoxe doit susciter une importante remise en question de la conception même de l'éducation. La réussite scolaire est en totale contradiction avec la réussite éducative qui, elle, se soucie du développement global des élèves et des étudiant-es. Les décideurs ont beau se donner un vernis de réussite éducative, ils nous ramènent sans cesse à une conception utilitariste de l'éducation soucieuse avant tout de répondre aux besoins de main-d'œuvre. Les enseignantes et les enseignants ne doivent pas être dupes de cette mascarade du PARES ou du paraître de toute autre mesure inadaptée aux réels besoins d'une éducation émancipatrice.

Il faut un sérieux coup de barre pour revoir l'ensemble de la structure tout en protégeant la reconnaissance de la profession enseignante et de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants :

Le gouvernement joue un double jeu, proposant des politiques d'une part de compensation des difficultés scolaires de certains élèves de milieux défavorisés et, d'autre part, de concurrence entre les établissements et de sélection des élèves. Les effets de composition observés ici appuient l'idée que l'organisation des groupes-classes au secondaire fondée sur la sélection des plus performants dans certains et la relégation des moins performants dans d'autres affecte le rendement scolaire des plus faibles ([Teixeira, 2019](#), p. 153).

Ainsi, il faut arrêter de bricoler un système scolaire qui n'est pas, dans son « design », inclusif, autant au plan macro (système à trois vitesses, concurrence entre établissements, etc.) qu'au plan micro (école sélective et compétitive, obsédée par les notes et les évaluations, etc.). L'inclusion et l'émancipation de toutes et de tous passent par une école humaine et accessible qui vise à développer l'amour des différents savoirs notamment en encourageant la collaboration et tout ce qui développe le plaisir d'apprendre et de créer, autant en classe que dans l'ensemble du parcours éducatif (activités parascolaires, etc.). Il faut arriver à proposer une nouvelle conception de l'éducation et de l'enseignement. Bref, il faut passer de l'école usine à l'école humaine.

En plus de nécessiter une refondation du système scolaire, l'école humaine et inclusive requiert des ressources à la hauteur des besoins. Les enseignantes et les enseignants ne demandent qu'à délaissier le paradigme de la compétition pour un modèle plus soucieux du développement global des élèves, mais elles et ils ont besoin de temps et de ressources pour mener cette mission à bien :

Si l'école joue un rôle important dans la reproduction des inégalités sociales, c'est seulement avec les ressources nécessaires, de meilleures conditions de travail, plus de soutien aux enseignants et plus de collaboration entre le milieu scolaire, la recherche et la communauté (Dumoulin, Thériault

et Duval, 2014) que le regroupement hétérogène ou à l'intérieur de la classe pourrait être mis en place afin de diminuer les inégalités (Teixeira, 2019, p. 35).

Ces meilleures conditions de travail propices à une école humaine (versus une école usine) et à l'inclusion impliquent également une réduction de la taille des groupes, et ce, à tous les niveaux d'enseignement (Regroupement université, FNEEQ, s.d.). Même si des études récentes affirment que cette mesure n'a un impact significatif qu'au début de la scolarisation, pour les plus jeunes élèves provenant de milieux défavorisés ou minoritaires ainsi que pour les élèves présentant des difficultés (Crépeau, 2021), d'autres études s'intéressant à une diversité de facteurs montrent que la réduction de la taille des groupes réduit les iniquités « scolaires d'abord, sociales ensuite », mais aussi culturelles (Paret et Lessard, 2019, p. 6). D'autres études portant sur l'enseignement universitaire ont montré que la taille idéale pour les cours de bac était de 18 étudiantes et étudiants et de 14 pour les séminaires de maîtrise ou de doctorat, pour des cours en présence (face-à-face). Le nombre idéal d'étudiantes et d'étudiants par classe baisse davantage pour des cours en ligne, passant de 18 à 12 pour le bac et de 14 à 13 pour les séminaires (Tomei et Nelson, 2019). Si on se soucie de la réussite éducative plutôt que scolaire, si on vise une école à échelle humaine qui développe l'amour de la connaissance et de la création, au sein d'un milieu d'apprentissage collaboratif et stimulant, nul doute que la diminution du ratio prof-élève aura un impact positif sur le développement global des enfants, des adolescents et des jeunes adultes.

Au-delà de la taille des groupes-cours, du financement et même de l'idéal d'une école humaine, il importe de revoir le mode de « gouvernance » ou, plutôt, de cogestion de nos écoles; car le plus beau des projets, s'il est imposé par le haut, risque peu d'être porté et réapproprié par celles et ceux qui en seront les principales actrices ou acteurs, soit les enseignant-es, mais aussi les élèves et les étudiant-es, de même que les parents et le personnel de soutien. Nous devons bâtir un rapport de forces qui, oui, préserve et améliore nos conditions de travail, notre autonomie professionnelle et notre liberté académique, grâce aux négociations de nos conventions collectives, mais nous devons absolument revoir le mode de fonctionnement de nos établissements afin que l'inclusion de toutes et de tous soit sincère et effective.

8. Recommandations

1. Que la FNEEQ réitère son soutien à l'inclusion scolaire des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et réaffirme que celle-ci est une responsabilité collective et partagée par l'État, les établissements, les différentes catégories de personnels, les parents et les élèves, étudiantes et étudiants.
2. Que la FNEEQ, dans le cadre du grand Rendez-vous sur la profession enseignante, développe un dialogue sociétal, une réflexion et des pistes de revendications sur :
 - a) Les structures néolibérales en place dans le système éducatif, en contradiction avec le discours inclusif proposé par les acteurs du réseau de l'éducation (dont le gouvernement);
 - b) La pression à la performance et ses impacts sur la santé mentale de la jeunesse;
 - c) La course au diagnostic, la sur-diagnostication (voire la sur-médication) des jeunes;
 - d) Une refondation du système scolaire permettant le passage d'une « école usine » à une réelle école humaine et inclusive.

3. Que la FNEEQ revendique un financement public adéquat pour soutenir l'inclusion des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et que l'on s'oppose au détournement de ce financement par les directions d'établissement à d'autres fins ou afin de pallier le sous-financement chronique de l'éducation :
 - a) À partir de leur réalité respective, que les trois regroupements de la FNEEQ développent des revendications afin que ce financement pour les EHDA et les EESH soit dédié à la reconnaissance des tâches déjà effectuées par les enseignant-es quant à l'inclusion de ces élèves et étudiant-es (et non à de nouveaux projets de tout acabit) et afin d'aménager des conditions de travail et d'enseignement permettant ce travail d'inclusion (notamment en dégageant du temps permettant à chaque enseignant-e le plein déploiement de la différenciation pédagogique auprès de ses élèves et étudiant-es et pour le travail de concertation nécessaire à ce déploiement);
 - b) Que la FNEEQ soutienne, pour tous les ordres d'enseignement, la revendication de la réduction du ratio enseignant-e/élèves ou étudiant-es (réduction de la taille des groupes-cours ainsi que du nombre total d'élèves ou d'étudiant-es par enseignant-e) dans une perspective de réussite éducative et non de stricte réussite scolaire.
4. Que la FNEEQ réitère l'importance de respecter et de renforcer l'autonomie professionnelle (individuelle et collective) ainsi que la liberté académique des enseignantes et des enseignants dans le développement des mesures d'inclusion des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et dans tout autre aspect de la tâche enseignante lié à l'inclusion (par exemple, le choix des approches pédagogiques et des activités de perfectionnement).
5. Que la FNEEQ dénonce les pratiques présentées comme « solutions miracles », telles que la conception universelle des apprentissages (CUA), et le recours abusif à l'enseignement à distance (EAD) ou à l'intelligence artificielle (IA), ainsi que leurs impacts sur la tâche enseignante et même sur l'inclusion scolaire des élèves, étudiantes et étudiants en situation de handicap.
6. Que le comité école et société, en collaboration avec les autres comités fédéraux concernés, poursuive ses travaux sur les enjeux de la diversité des profils étudiants et de leur réussite éducative en accordant une attention particulière aux situations vécues par les groupes victimes de discrimination au sens de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*.
7. Que le comité école et société soit mandaté afin de documenter et de développer une réflexion critique au sujet du recours à l'intelligence artificielle en éducation et en enseignement supérieur.

Médiagraphie

Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2013). *La réforme du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*.
http://www.alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Documentation/Memoires_et_documents_de_reference/Memoire_de_l_Alliance_sur_la_reforme_15_ans_apres_les_Etats_generaux_FINAL.pdf

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2021). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2022/02/Statistiques-AQICESH-2020-2021.pdf>

Assemblée nationale du Québec, Commission de la santé et des services sociaux. (Novembre 2019). *Mandat d'initiative - Augmentation préoccupante de la consommation de psychostimulants chez les enfants et les jeunes en lien avec le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)*.
<http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/csss/mandats/Mandat-40809/index.html>

Association Québécoise pour la Douance (s.d.). *Mission*. <https://www.aqdouance.org/accueil/a-propos/notre-mission/>

Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? *Formation et professions*, 20(1), 23-28. <https://r-libre.telug.ca/773/1/sbissonn-02-2012.pdf>

Boothe, K., Lohmann, M., Donnell, K. et Hall, D. (Décembre 2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom. *Journal of special education apprenticeship*, vol. 7, no 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201588.pdf>

Carrier, L. (2022, 16 février). Un moratoire demandé sur la cote R par la FNEEQ-CSN. *La Presse*, <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-02-16/un-moratoire-sur-la-cote-r-demande-par-la-fneeq-csn.php>

Cégep de la Gaspésie et des Îles. (2018). *Plan de la réussite, de la persévérance scolaire et de diplomation 2018-2023*. https://www.cegepgim.ca/images/lecegep/documentsofficiels/Plan_reussite_2018-2023_FINAL.pdf

Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ). (2012). *L'école au service de la classe dominante*. M éditeur. <https://banq.prenumerique.ca/resources/5265768d1dab10c2973060ab>.

Comité école et société (CES). (2016, 14 octobre). *Chronique 73 – Pénurie de main-d'œuvre, mythe ou réalité ?* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/56514/>

Comité école et société (CES). (2018). *La formation des maîtres : enjeux et débats*. Document présenté au conseil fédéral des 5, 6 et 7 décembre 2018. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%AAtres.pdf>

Comité école et société (CES). (2019). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. Rapport présenté au conseil fédéral, 1^{er}, 2 et 3 mai 2019. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf

Comité école et société (CES). (2021-a). *Chronique 91 – Enseignement comodal: le mirage du « 2 en 1 »*, 3 mars 2021. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-91-enseignement-comodal-le-mirage-du-2-en-1/>

- Comité école et société (CES). (2021-b). *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation*. FNEEQ-CSN. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-05-10_Dossier-PPP-en-e%CC%81ducation_CES_FINAL.pdf
- Comité école et société (CES). (2022). *Chronique 94 – Monocratie et électoralisme : tendance éducation 2021-2022*, 27 février 2022. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/monocratie-et-electoralisme-tendance-education-2021-2022/>
- Comité national de rencontre – personnel enseignant (CNR). (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement*. Rapport des travaux du Comité national de rencontre (CNR) Personnel enseignant. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Rapport_EBP_VersionFinale_CNR_30Avril2013.pdf
- Comité patronal de négociation des collèges (CPNC). (2011). *Convention collective 2010-2015*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Convention-collective-2010-2015.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/conjuguer-equite-et-performance-rebe-2008-2010-50-0192/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *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*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans: regard historique et perspectives*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/01/Dossier_Transitions_complet_FR_VF-1.pdf
- Crépeau, C. (2021, 23 août). Réduire la taille des classes, un gage de réussite ? Ça dépend. *Agence Science Presse*. <https://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/impacts/ddr-reduire-la-taille-des-classes-un-gage-de-reussite-ca-depend/>
- Delorme, I. (2021, 1^{er} mai). Les bogues humains de l'enseignement à distance. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/599687/les-bogues-humains-de-l-enseignement-a-distance>
- Dion-Viens, D. (2015, 13 octobre). 25 % des jeunes enseignants décrochent. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2015/10/13/25-des-jeunes-enseignants-decrochent>
- Dioré de Périgny, C. (2019, 28 mars). Vaincre les biais de l'intelligence artificielle. *Québec Science*. <https://www.quebecscience.qc.ca/societe/vaincre-biais-intelligence-artificielle/>
- Dutrisac, R. (2022, 26 février). Discrimination tolérée. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/680001/etudiants-et-rangers-discrimination-toleree>
- Eid, Cynthia. (2019, 1er janvier). La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ?. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, n° 13. <https://doi.org/10.4000/ced.846>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (1996). *Vers des pédagogies non discriminatoires*. Éditions Boréal.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2016). *S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens ! Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH)*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Guide-EESH.pdf>

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2016-b). *Carnets 33*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Carnet-33-complet-final.pdf>

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2021). *Recommandations adoptées – Questions de privilège. Congrès fédéral du 1^{er} au 4 juin 2021*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-09-RECOMMANDATIONS-ADOPTÉES_Questions-privilege_33e-congres-FNEEQ.pdf

Fortier- Moreau, G. (2021). *Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. Nouveaux Cahiers du socialisme, 22 novembre 2021*. <https://www.cahiersdusocialisme.org/enjeux-de-linclusion-des-ehdaa-en-classe-ordinaire/>

Galipeau, L., Kostantinopoulos, E. et Soleil, C. (2018). *La CUA, un modèle pédagogique efficace qui favorise l'inclusion !*, EDUQ.info, <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36230/galipeau-konstantinopoulos-soleil-cua-modele-pedagogique-efficace-inclusion-PAREA-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y#:~:text=La%20CUA%20n'est%20pas,choix%20et%20donc%20plus%20engag%C3%A9>

Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018, 15 septembre). *Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche, n° 20*. <https://journals.openedition.org/sejed/8620>

Gouvernement du Canada. « La loi sur le châtement corporel : l'article 43 du Code criminel ». 4. https://lop.parl.ca/sites/PublicWebsite/default/fr_CA/ResearchPublications/201635E

Gouvernement du Canada, Ministère de la Justice. (2011). *Droit criminel et contrôle du comportement d'un enfant*. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/vf-fv/cce-mcb/index.html>.

Gouvernement du Canada. (2019). *Programme pilote Dimensions: équité, diversité et inclusion Canada*. https://www.nserc-crsng.gc.ca/Institutions-Etablissements/Dimensions_fra.asp

Government of Canada, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada. « CRSNG - Dimensions - Charte », (2019). https://www.nserc-crsng.gc.ca/NSERC-CRSNG/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp

Gouvernement du Québec. (s.d). *Programme de formation de l'école québécoise*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-premier-cycle-secondaire.pdf

Gouvernement du Québec. (2015). *Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux visant à favoriser la mise en œuvre de la politique « À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité »*. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Documents_administratifs/PlanEngGouv2015-2019.pdf

Gouvernement du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER8R20091189932661142-63;V&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3606

Gouvernement du Québec. (2022). Votre gouvernement. Plan budgétaire. Mars 2022.

http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2022-2023/documents/Budget2223_PlanBudgetaire.pdf

Gris, S. (2014). *Mouvement vers l'inclusion et évolution de la politique d'intégration scolaire au Québec : entre permanence et changement, une difficile légitimation de la mise en œuvre*. Mémoire présenté à la Faculté de l'éducation, Université de Montréal, août 2014. <https://123dok.net/document/6qmmw25q-mouvement-vers-l-inclusion-et-evolution-de-la-politique-d-integration-scolaire-au-quebec-entre-permanence-et-changement-une-difficile-legitimation-de-la-mise-en-oeuvre.html>

Halimah, K. (2020). « Sir Ken Robinson's Ideas on the Transformation of Schools ». *Age of Awareness* (blog), <https://medium.com/age-of-awareness/sir-ken-robinsons-ideas-on-the-transformation-of-schools-b77317512d43>

Hanel, Petr. (2014). *Is China Catching up Human Health-related Applications of Biotechnology ?* <https://www.deslibris.ca/ID/10063240>

Holon IQ. (2019). *Education in 2030. Five scenarios for the future of learning*.

<https://www.holoniq.com/wp-content/uploads/2020/01/HolonIQ-Education-in-2030.pdf>

Hurteau, P. et Duclos, A-M. (2017, septembre). Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ? *Note socioéconomique*, IRIS. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalite-scolaire-le-quebec-dernier-de-classe/>.

Lassonde, M. (2021). Nouveaux besoins de formation des étudiantes et des étudiants du collégial : éléments d'analyse. *Conférence lors du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, 11 juin 2021. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38238/lassonde-cse-colloque-aqpc-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lebocey, M. (2010). Un dispositif récent : la réussite éducative. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 81-88. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0081>

Lefebvre, N. (2016). *Lettre de Mme Nicole Lefebvre, vice-présidente de la FNEEQ-CSN, au Ministre de l'Enseignement supérieur et à la Fédération des cégeps*, 27 octobre 2016.

Mathieu, A. (2019). De FABES à FABRRRES (en fait, officiellement, c'est FABRES, mais c'est beaucoup moins drôle et c'est moins efficace comme truc mnémotechnique). Présentation à la FEESP-CSN secteur soutien cégeps, 27 novembre 2019. https://feesp.csndev.info/wp-content/uploads/2019/12/presentation-fabres-secteur-cegeps_quebec_27-nov-2019.pdf

Mazoyer, Jérémy. (2013, 27 novembre). L'école française avant 1914, entre patriotisme et propagande. *Le Point*. https://www.lepoint.fr/histoire/l-ecole-francaise-avant-1914-entre-patriotisme-et-propagande-27-11-2013-1762277_1615.php.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 - Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/16606>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00_F_2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique - Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.* <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021-a). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 (PARES). <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021-b). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec - Année universitaire 2021-2022.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Universites/Services-administratifs-universites/Regles-budgetaire-universites-calcul-subvention2021-2022_DEC2021.pdf?1642777086

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.* <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2267748>

Parent, R. (2015, 10 mars). La réforme scolaire : dérapage ou mauvais chemin ? *Journal de Montréal.* <https://www.journaldemontreal.com/2015/03/10/la-reforme-scolaire--derapage-ou-mauvais-chemin>

Paret, M-C. et Lessard, C. (2018). *Quelle incidence du nombre d'élèves par classe sur la réussite scolaire ? Debout pour l'école.* <https://deboutpourlecole.org/wp-content/uploads/2019/01/RATIOS-e%CC%81le%CC%80ves-MCP-11-janv.pdf>

Potvin, P. et Lacroix, M-E. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*, 3 novembre 2009. [De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - CTREQ - RIRE](http://www.ctreq.org/ressources/De_l_integration_a_l_inclusion_scolaire_des_eleves_en_difficulte_d_adaptation_et_d_apprentissage_-_CTREQ_-_RIRE)

Robinson, K. (2013). *Changer l'éducation.* Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=fhwt_7L2D-w

Robinson, K. (2017). *Changer l'école.* Éditions Playboc.

Savoie, P. (2017). « L'émergence de l'enseignement secondaire ». Dans *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914) : Aux origines d'un service public*, 23-68. Hors collection. Lyon: ENS Éditions, 2017. <http://books.openedition.org/enseditions/5051>

St-Pierre, M., Labelle, D. (2012). Les TIC dans le cadre de la gestion scolaire de l'intégration des enfants en situation de handicap, de difficulté d'apprentissage dans Viens, J., St-Pierre, M., Langevin, J., Rocque, S. (dir.). *Technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et accessibilité en éducation : une responsabilité collective.* Montréal : Éditions nouvelles.

Senécal, I. (2018). *La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage.* Collège Sainte-Anne. https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/03/Conception_universelle_apprentissage.pdf

Teixeira, M. (2019, 13 juin). La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séances de dessin libre dans une approche dialogique. *Éducation et francophonie* 47, n° 1, 73-93.
<https://doi.org/10.7202/1060848ar>

Teixeira, M. (2019). *La composition de la classe et l'éducation inclusive: recension des écrits*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/la_composition_de_la_classe_et_leducation_inclusive_recension_des_ecrits.pdf

TELUQ. (s.d.). *J'enseigne à distance. La conception universelle des apprentissages*.
<https://jenseigneadistance.teluq.ca/mod/page/view.php?id=357>

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34, n° 1 : 123-39. <https://doi.org/10.7202/018993ar>.

Tomei, L. A., et Nelson, D. (2019, 1^{er} janvier). The Impact of Online Teaching on Faculty Load – Revisited. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 9, n° 3: 1. <https://www.igi-global.com/article/the-impact-of-online-teaching-on-faculty-load--revisited/228969>

Trinh-Renaud, F. (2022, 29 mars). *Un programme flexible en Sciences humaines, pour réussir à ta façon*.
https://academos.qc.ca/blogue-jeunes/bonus/un-programme-flexible-en-sciences-humaines-pour-reussir-a-ta-facon?utm_campaign=PostBeyond&utm_source=LinkedIn&utm_medium=%23373698&utm_term=Un%20programme%20flexible%20en%20Sciences%20humaines%2C%20pour%20russir%20%20ta%20faon%20%7C%20Academos&fbclid=IwAR2kpUN1qJl8rnf3BulXORLP3SGIh9NRRG1jb2kezbyjzFYCZp0fgvt-YZE

Turgeon, A. (2017). Services adaptés dans le réseau collégial : ressources et outils web pour soutenir la réussite étudiante. *Profweb*, 14 février 2017. <https://www.profweb.ca/publications/articles/les-services-adaptes-dans-le-reseau-collegial-ressources-et-outils-web-pour-soutenir-la-reussite-etudiante>

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque*. http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html

UNESCO. (2000). Éducation : un marché de 2000 milliards de dollars. Le courrier de l'UNESCO, novembre 2000. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121198_fre

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre.

Veille documentaire EIP. (s.d.). *Les règles à l'école secondaire - analyse de représentations d'élèves*.
<https://veille-eip.org/en/node/573>

ANNEXE 1

Suggestions de modification de cours pour que celui-ci respecte la CUA, selon Boothe, Lohmann, Donnell, Dean Hall (2018)

Table 2

Multiple Means of Representation Themes

Theme	Supported Research
Create course outcomes that address varying learning preferences	Gradel & Edson, 2010
Highlight critical or key information	Davies, Schelly, & Spooner, 2013; Schelly, Davies, & Spooner, 2011; Robinson & Wizer, 2016; Scott, Temple, & Marshall, 2015; Smith, 2012
Include transcripts of visual/audio and slide presentations	Robinson & Wizer, 2016; Scott, Temple, & Marshall, 2015
Offer real-world experiences	Schelly, Davies, & Spooner, 2011
Provide choices about product format	Gradel & Edson, 2010; Scott, Temple, & Marshall, 2015
Prompt feedback on assignments	Dias & Trumpy, 2014; Robinson & Wizer, 2016; Schelly, Davies, & Spooner, 2011
Provide guides or examples for assignments to include rubrics	Rao, Edelen-Smith, & Wailehua, 2014; Robinson & Wizer, 2016
Provide lectures or content in multiple formats	Davies, Schelly, & Spooner, 2013; Gradel & Edson, 2010; Rao, Edelen-Smith, & Wailehua, 2014; Schelly, Davies, & Spooner, 2011; Simonds & Brock, 2014; Smith, 2012; Tobin, 2014
Provide syllabus and course overview	Dell, Dell, & Bradshaw, 2015; Rao, Edelen-Smith, & Wailehua, 2014
Simple Navigation/Consistent use of Learning Management Tools (LMS)	Gradel & Edson, 2010; Rao, Edelen-Smith, & Wailehua, 2014; Scott & Temple, 2017
Use accessible technology	Gradel & Edson, 2010; Tobin, 2014
Use conceptual mapping tools	Gradel & Edson, 2010
Utilize social media	Friedman & Friedman, 2013

ANNEXE 2

Définition des déficiences et des troubles (AQICESH, 2021)

La déficience visuelle grave (DV) est reconnue lorsque l'acuité visuelle de chaque oeil, après les corrections au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, à l'exception des systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à 4.00 dioptries, est d'au plus 6/21, ou bien lorsque le champ de vision de chaque oeil est inférieur à 60 degrés, dans les méridiens 180 degrés et 90 degrés, et que dans l'un ou l'autre cas, la personne est inapte à lire, à écrire ou circuler dans un environnement non familier.

La déficience auditive (DA) est reconnue lorsque la capacité auditive minimale est de 25 décibels. Lorsque l'oreille qui a la capacité auditive la plus grande est affectée d'une déficience auditive évaluée, selon la norme S3.6 de 1989 de l'American National Standard Institute, à au moins 70 décibels, en conduction, en moyenne sur les fréquences hertziennes 500, 1000 ou 2000, on parle de déficience auditive grave.

La déficience motrice (DM) est reconnue lorsqu'elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour la personne dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes : malformation ou anomalie des systèmes squelettiques, musculaires ou neurologiques responsables de la motricité du corps.

La déficience organique (DO) est reconnue lorsqu'elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour la personne dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes : trouble ou anomalie des organes internes faisant partie des systèmes cardio-respiratoire, gastro-intestinal et endocrinien.

Le trouble du langage et de la parole (TLP) est reconnu lorsque la déficience est conséquence à des troubles neurologiques (tels que l'aphasie, la dysphasie, l'audimuté, la dysfonction cérébrale) entraînant des incapacités significatives et persistantes au niveau de la communication. Avant 2007-2008, ce trouble était généralement inclus dans les TA.

Les troubles d'apprentissage (TA) constituent une déficience entraînant des limitations d'ordre cognitif à cause de difficultés au niveau de la lecture, de la concentration, de la mémoire, de l'écriture, du calcul, du raisonnement, de la communication, de l'attention et des comportements socioaffectifs.

Les troubles de santé mentale (TSM) sont ceux répertoriés dans le DSM-V ou l'ICD-10 (ou plus récents) et dont la condition vécue par la personne requiert des accommodements pour réaliser ses études.

Le trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDAH) est un problème neurologique qui entraîne des difficultés à inhiber (freiner) et à contrôler les idées (inattention), les gestes (bougeotte physique) et les comportements (impulsivité). (Bien qu'inscrit dans le DSM-V, nous avons décidé d'en faire une catégorie à part.). Avant 2005-2006, ce trouble était généralement inclus soit dans les TA ou les TSM

Les troubles du spectre de l'autisme (TSA) regroupent, dans une catégorie inclusive, l'autisme ou trouble autistique, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié. Les TSA sont tous caractérisés par des altérations ou des atypies dans quatre domaines de compétences : la socialisation, la communication, le jeu et l'imagination et la variété des intérêts et des comportements. (Bien qu'inscrits dans le DSM-V, nous avons décidé d'en faire une catégorie à part.)