



DIVERSIFICATION DES PROFILS ÉTUDIANTS : Pistes d'inclusion dans un système discriminant

Présenté au bureau fédéral du 15 mai 2025

par le comité école et société

Rédigé par le comité école et société :

Ann COMTOIS

Stéphane DANIAU

Sylvain LAROSE

Héloïse MOYSAN-LAPOINTE

Ricardo PEÑAFIEL

Isabelle PONTBRIAND

Avec la collaboration de Diane LABELLE, qui a agi comme consultante autochtone et qui a rédigé certaines sections du rapport. Diane Labelle est conseillère pédagogique rattachée au CSPNEA-FNAESC.

Sous la responsabilité politique de Christine GAUTHIER, vice-présidente, responsable du regroupement université de la FNEEQ et Pierre-David DESJARDINS, Délégué à la coordination du regroupement université de la FNEEQ

Mise en page et révision linguistique :

Marie-Pier DALPÉ

Table des matières

Table des matières

4. SYSTÈMES DE DISCRIMINATION ET EFFETS SUR L'ÉDUCATION	2
4.1 Survol des systèmes de discrimination	4
4.2 Quelques exemples des effets de ces systèmes de discrimination	7
4.2.1 La perspective autochtone : regard sur le colonialisme	8
4.2.2 L'école à plusieurs vitesses: regard sur le capitalisme	11
4.2.3 Diversité à l'école : regard sur le racisme.....	16
4.2.4 La réussite des garçons et les stéréotypes de genre: regard sur le patriarcat	22
4.2.5 Handicap et performance : regard sur le capacitisme.....	25
4.3 Conclusion : EBP, profils diversifiés et discrimination	27
5- INITIATIVES EN COURS DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN MATIÈRE D'INCLUSION	28
5.1 Les profils diversifiés selon le MES	28
5.1.1 Premières nations et inuits (PNI).....	29
5.1.2 Diversité sexuelle et pluralité des genres.....	29
5.1.3Conciliation travail-famille-études	31
5.1.4 Première génération aux études supérieures	31
5.1.5 Groupes racisés et étudiant·es étrangère·ers	32
5.2 Autres profils justifiant des services particuliers dans les établissements d'enseignement	34
5.2.1 Le Sport-Études	34
5.2.2 Étudiant·es en situation de handicap (EESH)	35
5.3. Autres structures en place : Politiques, bureaux et agent·Es d'EDI.....	36
6- SOLUTIONS POUR UNE INCLUSION EFFECTIVE EN ÉDUCATION	39
6.1. Une école décoloniale	39
6.1.1 Décolonisation des écoles	40
6.1.2 Autochtonisation des écoles en territoire québécois	41
6.2. À l'école des communs	45
6.2.1 Primaire et secondaire : une école non sélective pour un meilleur ancrage dans son milieu	45
6.2.2 Enseignement supérieur : une inclusion qui dépasse la classe	49
6.3. Une école démocratique	50
6.4 Une école qui donne aux enseignant·es les moyens de l'inclusion	55
6.4.1 Donner le temps	55
Encadré : Les programmes nationaux par compétences, et leur surcharge au primaire et au secondaire	56
6.4.2 Des maîtres bien formés et bien outillés pour une école inclusive	57

6.4.3 Un recrutement de personnel qui mise sur la diversité et l'inclusion	58
6.4.4 Une force syndicale qui milite pour la diversité et l'inclusion	60
6.5 Conclusion : Retour sur la notion de réussite	60
7- RECOMMANDATIONS	61
De l'EDI à la justice sociale.....	62
Pour un système d'éducation qui se donne les moyens matériels de l'inclusion	62
Pour un système scolaire ancré dans ses communautés et dans le territoire	63
Pour un syndicalisme inclusif.....	63
Annexe I	65
Proportion des personnes exerçant une profession de l'enseignement selon l'appartenance à une minorité visible et le statut d'immigration au Québec en 2021	65
Annexe II	66
Recommandations du rapport du comité école et société (2022) – Augmentation du nombre d'étudiant-es en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante.....	66
Annexe III	68
BF2 Plan d'action contre les discriminations et pour la parité (congrès FNEEQ-CSN, juin 2024).....	68
Annexe IV	70
Recommandations du Conseil fédéral de mai 2022	70
Annexe V	71
Position de la FNEEQ sur le privé (adoptée en 2015)	71

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 ? ([Comité école et société, 2018](#), p. 38).

Si l'éducation inclusive concerne tous les élèves, certains d'entre eux – qui sont anxieux pour apprendre en plus grand groupe ou dans un environnement trop stimulant, ou qui représentent un danger pour eux-mêmes ou pour les autres (ex. : troubles graves du comportement, psychopathologie, déficience profonde) – continueront de bénéficier de structures particulières adaptées à leurs besoins. (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, dans [Comité école et société, 2018](#), p. 41).

La FNEEQ réfléchit depuis plusieurs années au concept d'école inclusive. Elle prône une vision inclusive de l'éducation, dans une perspective de justice sociale, mais constate depuis plusieurs années (et plusieurs rapports¹) que les conditions nécessaires pour instaurer une approche véritablement inclusive ne sont pas au rendez-vous. En effet, au-delà de l'omniprésente question du financement en enseignement, il ressort clairement que la ségrégation scolaire ainsi que le manque de mixité sociale et scolaire, endémiques dans notre milieu éducatif, ne permettent pas l'instauration de l'école inclusive. Qui plus est, il appert que l'école inclusive serait plus facile à instaurer au primaire qu'au secondaire, et les constats sur le terrain nous amènent à conclure que des enjeux supplémentaires sont inévitables en enseignement supérieur. Les moyens ou nécessités pour une école inclusive s'entrechoquent avec le respect des exigences des savoirs au collégial et au niveau universitaire, d'où le constat que la question délicate posée ci-haut perdure malgré toutes nos bonnes intentions.

Le premier volet du rapport du comité école et société sur la diversification des profils s'est attardé à la définition de l'inclusion telle que proposée notamment par les différents programmes d'EDI promus dans le milieu éducatif québécois. Certaines contradictions ont été constatées entre les définitions données de l'équité, la diversité et l'inclusion et les moyens proposés, tant financiers que pédagogiques. Le comité a pu mettre en lumière la récupération idéologique de la notion d'inclusion par la vision managériale de l'éducation ainsi que l'amalgame proposé entre les stratégies d'inclusion et l'usage de l'intelligence artificielle. Tant les élèves et étudiant·es EESH que celles et ceux qu'on dit « à besoins particuliers » (EBP) et représentés sous le terme parapluie de « profils diversifiés » sont affectés par cette instrumentalisation de l'école inclusive et plus largement, par une individualisation des accommodements possibles pour favoriser leur inclusion. C'est pour toutes ces raisons que le comité école et société propose dans le présent rapport une analyse des profils diversifiés sous un autre paradigme.

¹ Voir [La formation des maîtres au Québec, enjeux et débats](#) (2018), [Augmentation du nombre d'étudiants et d'étudiantes en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante](#) (2022) et [Diversification des profils étudiants, volet 1 – cadre de réflexion](#) (2024).

4. SYSTÈMES DE DISCRIMINATION ET EFFETS SUR L'ÉDUCATION

Lorsqu'on parcourt les écrits sur l'école inclusive, les concepts de démocratie, de justice et d'égalité y foisonnent. Or, comme nous l'avons évoqué dans le volet 1 de ce rapport, ces concepts ne sont pas compris de la même façon par toutes et tous dans la société québécoise. La démocratie, qui est l'idée de (re) donner le pouvoir au peuple, doit être constante et affecter l'ensemble des milieux de vie : le travail, l'éducation, les loisirs, mais aussi le quartier, le village, la ville. La démocratie doit être le plus souvent possible directe plutôt que représentative². Or, cette démocratisation de la société passe, comme nous le rappelaient déjà en 1982 les membres de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (CEFA) dans le fameux [Rapport Jean](#) (CEFA, 1982), par une nécessaire démocratisation du système éducatif, lequel doit laisser plus de pouvoir décisionnel aux principales intéressées, à savoir les personnes enseignantes et étudiantes.

Peut-on réellement parler de démocratie dans un Québec où celle-ci se limite généralement à un système parlementaire « représentatif »³ ? Est-ce que nos milieux de travail, et particulièrement les écoles primaires et secondaires, répondent réellement à un idéal démocratique ([Verlhac, 2017](#)) ? Les personnes enseignantes et non-enseignantes ainsi que les élèves et les étudiant-es ont-ils et elles réellement du pouvoir sur l'enseignement ([Dupuis-Déri, 2022](#) ; [Larose, 2023](#)) ? La justice sociale, ou même la justice « tout court », existe-t-elle réellement dans la société québécoise ? Une personne qui a plus d'argent qu'une autre n'a-t-elle pas accès à une « meilleure » justice ? Une société dont les manquements aux règles sont généralement sanctionnés par des amendes à payer ne favorise certainement pas la justice sociale^{4 5}. De quoi parle-t-on lorsque certain-es chercheuses et chercheurs affirment que l'école, pour être inclusive, doit devenir « une réelle microsociété qui traduit la vie telle qu'elle est à l'extérieur de ses murs » (Rousseau, 2014, p. 11), alors que la société québécoise n'est ni inclusive ni juste ? On cherche à inclure de manière abstraite, comme si la société n'excluait pas, en amont comme en aval, discriminant entre les écoles elles-mêmes.

En effet, cette « égalité » qui vient si facilement à la bouche de nos élites bourgeoises lorsqu'elles parlent au nom de « tous les Québécois et toutes les Québécoises » n'existe pas dans notre société. Devons-nous vraiment rappeler à ces élites les inégalités de genre, ethniques, de statut socioéconomique dans la société québécoise actuelle ? Fi de cette vision néolibérale de « l'égalité des chances » : dans les faits, nous ne sommes pas toutes « égales-aux-pareils »... Comment, alors, une école inclusive peut-elle, avec ses seuls moyens (insuffisants par surcroît), aller au-delà de ces inégalités pour offrir une réelle égalité sociale, une réelle inclusion scolaire ?

² Comme le démontre, entre autres, Bernard Manin dans *Principes du gouvernement représentatif* (Flammarion, 2019 [1995]), ce que nous appelons aujourd'hui « démocratie représentative », ou simplement « démocratie », est une forme de gouvernement opposé à la démocratie. « [L]'objectif des Pères Fondateurs [du gouvernement représentatif] n'était pas d'établir un régime dans lequel la volonté populaire gouvernerait » (p. 209), mais bien un mode de gouvernement par lequel le peuple pourrait participer au processus de désignation de ceux (puis de celles également) qui gouverneraient en son nom. Le gouvernement représentatif est ainsi davantage aristocratique (gouvernement des meilleurs) plutôt que démocratique (gouvernement de toutes).

³ D'ailleurs, pas si représentatif que ça, puisqu'avec notre système uninominal à un tour, il est possible d'avoir 100 % des pouvoirs avec 40 % de l'électorat représentant moins de 25 % de la population.

⁴ Voir entre autres les débats entourant les amendes proportionnelles au revenu ([Tyrell, 2022](#)).

⁵ Une personne plus riche qu'une autre a donc la possibilité de ne pas respecter la loi : Les lois québécoises (et occidentales en général) ressemblent étrangement au système tant décrié de la vente d'indulgences de l'Église catholique à l'époque médiévale. Une faute peut être pardonnée par paiement ([Furet, 2015](#)).

Le professeur en sciences de l'éducation Luc Prud'homme, de l'UQTR, le souligne bien : puisque la société québécoise est plus ségrégative⁶ qu'inclusive, pour que l'école devienne inclusive, il faut changer la société. Vaste programme, mais programme nécessaire. Pour ce faire, un survol des grands systèmes de discrimination et de leurs effets sur l'éducation s'impose avant même de s'attarder à la prolifération des profils étudiants.

Si, au moment d'écrire ces lignes, la Maison-Blanche mène, avec force, décrets et déclarations incendiaires, une chasse idéologique aux politiques et pratiques EDI, au plus grand bonheur des libertariens et conservateurs de tout acabit, au Canada, c'est plutôt l'incapacité de ces politiques à permettre une réelle inclusion qui fait débat ([Radio-Canada](#), 26 janvier 2025). Avec raison, car le caractère systémique de la discrimination inhérent à l'idéologie néolibérale dominante met forcément des bâtons dans les roues de celles et ceux qui souhaitent tendre vers l'inclusion.

Bien qu'on puisse se réjouir des bonnes intentions institutionnelles visant l'équité (pourquoi pas l'égalité ?), l'ouverture à la (ou aux) diversité(s) et l'inclusion, l'analyse présentée ici constate qu'il s'agit souvent d'une question d'image de marque, atteinte à peu de frais, en faisant porter le poids des mesures aux enseignant-es. Néanmoins, nous sommes nombreuses-eux du côté des enseignant-es à rechercher sincèrement l'inclusion égalitaire de toutes. Toutefois, pour que cette inclusion soit concrète et réelle, il faudrait tendre, d'abord et avant tout, vers l'élimination des systèmes de discrimination au sein même de notre société. Puisque c'est un projet d'envergure qui prendra du temps et qui peut susciter certaines résistances, il nous faut aussi proposer des revendications permettant de diminuer à plus court terme l'impact de ces systèmes discriminatoires. Ces recommandations doivent conjuguer les besoins de certains de ces « profils étudiants » diversifiés avec l'autonomie professionnelle enseignante individuelle et collective.

A contrario, en multipliant, au niveau secondaire notamment, les « profils particuliers » pour tenter d'inclure toutes et chacun, nos établissements d'enseignement en sont arrivés à créer des profils d'étudiant-es qui ne sont même pas discriminés (par exemple le sport-études ou les garçons), tout en créant une quantité impressionnante de règlements, de financements différenciés, de nouveaux profils à cocher. Dans ce rapport, nous avons plutôt voulu mettre l'accent sur l'analyse critique des systèmes de domination qui engendrent les problèmes d'inégalité, de discrimination et d'exclusion, pour évaluer les politiques EDI à l'aune de cette analyse. Il en ressort que ce qui engendre une pléthore de distinctions dans le système scolaire, ce sont moins les discriminations qu'une conception marchande de l'inclusion cherchant à capter toutes les « clientèles ». Ce faisant, nous sommes conscient-es de ne pas jouer le jeu des décideurs, qui préfèrent accorder le soutien financier à la tête du client. Nous avons tout à craindre que ce financement éparpillé, fragmenté et fluctuant au gré d'un jeu politique de courte vue laisse pour compte les besoins du système dans son ensemble, affamé par des décennies de coupes et de sous-financement. Rappelons que, selon les nouvelles conventions collectives du secteur primaire-secondaire, il faut avoir 60 % ou plus d'élèves avec un plan d'intervention ou en francisation pour obtenir une certaine aide dans sa classe (!!!). Cette tendance est, s'il y a lieu, encore plus marquée en enseignement supérieur, où les quelques ressources disponibles demeurent difficiles à utiliser directement en classe.

⁶ Au sujet d'une école québécoise ségrégationniste, voir Fofou (2020), Des mécanismes de ségrégation scolaire. Agence Science-Presse. <https://www.sciencepresse.qc.ca/blogue/dire/2020/01/21/mecanismes-segregation-scolaire> ; Hébert-Bernier (2022), La ségrégation, une réalité grandissante dans les écoles québécoises. Pivot. <https://pivot.quebec/2022/10/19/la-segregation-une-realite-grandissante-dans-les-ecoles-quebecoises/> ; Beaulieu-Kratchanov (2023), La ségrégation scolaire : l'éléphant dans la salle de classe au Québec. <https://pivot.quebec/2023/02/07/la-segregation-scolaire-lelephant-dans-la-salle-de-classe-au-quebec/> ; École Ensemble, Qu'est-ce que la ségrégation scolaire ? <https://www.ecoleensemble.com/qu'est-ce-que-la-segregation-scolaire> ; Comité École et société, FNEEQ-CSN (2005), Le financement public de l'école privée.

De plus, les systèmes de discrimination entraînent une catégorisation de la population estudiantine et cette tendance à la catégorisation perpétue en fait la discrimination. En fin de compte, nous revenons toujours à comparer des élèves à une « normalité » inexistante. Chaque élève est différent, chaque élève a des besoins particuliers. Avant de créer des profils particuliers, il faudrait veiller à donner aux enseignant-es les moyens matériels de répondre aux besoins de la grande majorité d'entre eux (diminution du nombre d'élèves par classe, diminution des démarches administratives liées aux plans d'intervention des élèves⁷, augmentation de l'autonomie professionnelle, etc.). Il sera toujours temps, lorsque nos élites bourgeoises arrêteront de considérer l'éducation et la santé comme des dépenses à juguler, de rajouter des ressources pour certains besoins vraiment particuliers.

Autre problème de l'approche par profil : elle tend à réduire les besoins complexes de l'élève au besoin pour lequel un profil ou une mesure particulière existe. Quid, alors, des situations où plusieurs problèmes entravent l'accès à l'école et la réussite éducative ? Une analyse des besoins basée sur les systèmes de discrimination permet alors « d'explicitier l'empilement (ou l'intersection) des dominations, dans la mesure où les individus et les groupes peuvent appartenir à plusieurs catégories discriminées » ([Marius, 2016](#)). En adoptant cette perspective de l'intersectionnalité, nous cherchons à nous dégager de la notion de profils diversifiés pour mettre l'accent sur les systèmes de discrimination inhérents au système scolaire et sur les moyens de les combattre.

4.1 Survol des systèmes de discrimination

Comme nous le rappelions dans le rapport [Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante](#) (2022, p. 37), l'actuelle politique en matière « [d']égalité des chances [p]our les élèves handicapés ou en difficulté » trouve sa source dans la politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves - Prendre le virage du succès*, présentée par le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse de l'époque, François Legault, en 1999. Cette politique, qui reconnaissait que « [c]ertaines décisions d'ordre économique ou social ont des incidences sur les conditions de vie des familles et des enfants » (p. 33) et prétendait « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » ([ministère de l'Éducation, 1999](#), p. 1) n'entendait pas moins mettre en œuvre une conception gestionnaire, imposant verticalement des formes pédagogiques individualisantes, axées sur une reddition de comptes sur une base comptable, postulant la limitation des « ressources budgétaires et humaines ». La politique du ministère de l'Éducation articulait en ces termes l'impératif catégorique de l'équité et l'obligation morale du milieu de l'éducation à se soumettre à cette conception gestionnaire de l'éducation :

L'égalité des chances en éducation est une valeur fondamentale de l'école québécoise. Pour les élèves handicapés ou en difficulté, l'égalité des chances est possible grâce à **l'adaptation des services éducatifs**. Ce **principe ne peut être remis en question**. Toutefois, considérant les **ressources budgétaires et humaines** engagées dans ce domaine, on doit **rendre compte des résultats obtenus en fonction des choix effectués**.

⁷ Souvent, lorsqu'un spécialiste de la santé veut établir un diagnostic de difficulté d'apprentissage, il envoie aux enseignant-es de cet·te élève de longs formulaires à remplir. L'enseignant·e n'est aucunement compensé pour cela. Lorsqu'il y a évaluation ou sanction, l'enseignant doit préparer des enveloppes différentes pour séparer les élèves "ordinaires" de celles et ceux à plans d'intervention. De plus, elle ou il doit fournir l'examen sous forme de fichier (généralement PDF). Finalement, à la correction, l'enseignant·e « se retrouve avec des copies papier et des copies numériques (de la part des élèves qui ont le droit d'utiliser un traitement de texte). Pour ce qui est de la durée de l'examen, soit que l'enseignant·e crée des examens plus courts qu'il ou elle peut donner en classe à tout le monde, y compris ceux et celles qui ont le droit à plus de temps, soit qu'il ou elle envoie les élèves avec un plan d'intervention dans un autre local. Dans ce cas, l'élève ne fait plus l'examen en présence de l'enseignant·e, la personne la plus apte à répondre à des questions. Lorsque l'examen est fini, l'enseignant·e doit récupérer les copies qui ont été faites ailleurs. Ce n'est pas toujours évident.

Il s'agit d'une question d'équité par rapport à l'ensemble des élèves et d'une question d'ouverture d'esprit quant aux ajustements à apporter pour obtenir de **meilleurs résultats** ([ministère de l'Éducation, 1999](#), p. 32, nous soulignons).

En présentant comme une fatalité les contraintes financières pourtant induites par des choix politiques (réduction des impôts et austérité), l'idéologie néolibérale à la base de cette politique d'inclusion fait en sorte que les « solutions » aux questions relatives à l'égalité ne reposent que sur les épaules du personnel scolaire. Ne pouvant envisager les solutions simples et directes, comme la réduction de la taille des groupes-cours ou l'augmentation de ressources spécialisées, on pense résoudre les problèmes engendrés par la même réduction néolibérale de ressources en ajoutant une couche d'« efficience » (optimisation des ressources) et de reddition de comptes, au détriment des conditions de travail et de l'autonomie professionnelle ou de la liberté académique. Cette attitude fataliste est aussi à l'œuvre dans l'argumentaire gouvernemental derrière le projet de loi n° 89 (Loi visant à considérer davantage les besoins de la population en cas de grève ou de lock-out), qui se propose de limiter le droit de grève sous prétexte des impacts négatifs des grèves sur des populations pourtant déjà largement vulnérabilisées par des années de politiques austéritaires (voir à ce sujet [Collombat, 2025](#)). C'est aussi ce fatalisme qui nourrit une certaine injonction à l'utilisation de l'IA en éducation comme palliatif à des conditions d'études permettant réellement la réussite de tous et toutes.

Plutôt que de poursuivre notre réflexion à l'intérieur de ces contraintes idéologiques qui surdéterminent⁸ le « carré de sable » dans lequel « s'occuper de sa fougère », nous préférons penser en dehors de la boîte noire et remonter à l'origine de celles-ci, en abordant la question autrement que dans le vocabulaire d'équité-diversité-inclusion pour mobiliser plutôt des concepts de justice sociale et d'égalité émancipatrice, de manière intersectionnelle, en fonction des systèmes d'exclusion que sont notamment le capitalisme, le colonialisme et le patriarcat.

Plusieurs théories critiques⁹ ont déjà abordé les liens entre ces différentes structures de domination. Parmi celles-ci, Balibar et Wallerstein (1997) montrent comment le racisme contemporain, issu du colonialisme, tend à naturaliser l'infériorisation des peuples colonisés afin de rendre acceptables les conditions infrahumaines imposées aux économies du tiers-monde et aux populations racisées, permettant ainsi la reproduction du capital. De la même manière, selon Wallerstein (1997), le sexisme naturalise l'infériorité féminine, permettant l'usage d'un surtravail domestique¹⁰, également condition de reproduction du capital, c'est-à-dire de la plus-value ainsi que des rapports de propriété et de production.

⁸ Le concept de surdétermination fait ici référence au fait qu'alors qu'un phénomène peut être déterminé par plusieurs causes, l'une d'entre elles, comme le capitalisme, s'impose idéologiquement sur les autres, donnant l'impression que cette « cause » est l'unique possible ([Althusser, 1965](#)). En l'occurrence, si l'on postule que la discrimination est « causée » par un manque de profils particuliers à l'école, on ne cherche pas les causes de cette discrimination ailleurs qu'à l'école et par le développement de profils particuliers, alors qu'en cherchant les causes plus profondes de ces discriminations, on s'aperçoit rapidement que le système scolaire n'est pas responsable de ces discriminations et que les mesures destinées aux EBP ne sont pas la solution.

⁹ Sans doute que la première appellation « théorie critique » vient de l'école de Francfort (Horkheimer, 1996 [1937]), elle-même inspirée de la XI^e thèse sur Feuerbach de Marx ([1945](#)) stipulant que « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières [alors que] ce qui importe c'est de le transformer ». Néanmoins, nous faisons référence ici à une acception plus large de « la » ou, plutôt, « des » théories critiques, telle que proposée, entre autres, par Keucheyan (2017).

¹⁰ Si, au départ, la notion de surtravail faisait référence chez Marx (1974 [1894]) au travail fourni par les ouvrières-ers, mais non payé par le patronat (par le salaire), pour rendre compte de l'exploitation (par la différence entre la valeur marchande du travail et la valeur réelle du travail fourni), les féministes marxistes ont montré l'existence d'un surtravail bien plus grand, comprenant l'ensemble du travail fourni gratuitement par la société, et principalement par les femmes, tout aussi nécessaire à la réalisation du travail, mais non payé, en plus d'être invisibilisé. C'est ce qu'on appelle le surtravail domestique. Voir, entre autres, Renault, 2020.

Sans être fausses, ces articulations se structurent autour de la reproduction du capital, alors que le colonialisme (et le racisme) précède de centaines, voire de milliers d'années¹¹ le capitalisme, et que le patriarcat (et le sexisme) les précède de surcroît. Plutôt que de chercher à établir une hiérarchie ou une chronologie des différentes formes de domination, nous adoptons la perspective féministe de l'intersectionnalité (Bilge, 2009), mettant de l'avant l'idée selon laquelle les systèmes de domination sont interreliés et se renforcent mutuellement.

Au départ, le concept d'intersectionnalité cherchait à dépasser une double ou une triple invisibilisation des formes spécifiques de domination des femmes noires aux États-Unis. Dans les termes d'une des pionnières de cette théorie, Kimberle W. Crenshaw, il s'agit d'un « effacement de la présence des femmes de couleur dans la contestation politique de la hiérarchie raciale par l'antiracisme, ou du patriarcat par le féminisme » (2005 [1991], p. 63). En effet, la perspective des femmes noires (paupérisées) ne trouvait écho ni dans le féminisme de l'époque – hégémonisé par la perspective des femmes blanches de classe moyenne – ni du côté du mouvement pour les droits des noirs – hégémonisé par une perspective masculine.

Pendant un certain temps, la théorie de l'intersectionnalité tendait à s'inscrire dans les débats sur les « *identity politics* » aux États-Unis et à réifier une certaine conception du genre, des classes sociales et des enjeux raciaux¹². Toutefois, les débats politiques autant que théoriques au sein du féminisme (non plus seulement *black* mais cosmopolite) ont permis de problématiser la triade genre-classe-race pour élargir l'éventail des intersections possibles, au point de permettre l'identification de formes contingentes d'articulation et de résistances aux dominations, en fonction de luttes et de subjectivations politiques invisibilisées (Peñafiel, 2014). En d'autres termes, la notion de « race », qui pouvait aller de soi dans le contexte du féminisme *black* aux États-Unis, s'est élargie à d'autres dimensions, comme la racisation, l'ethnisation ou la discrimination de n'importe quel attribut (comme la religion, l'origine, etc.). De même, la notion de « classe » — qui, dans un contexte états-unien, faisait surtout référence à la pauvreté — s'est élargie pour englober des notions relatives aux rapports de production et de reproduction, comme la double exploitation ou le travail invisible, le « *care* » (p. ex. les soins), la précarisation, le harcèlement au travail, etc., notamment par les apports de féministes marxistes (voir, par exemple, Gimenez, 2001). Aussi, la notion de genre a eu tendance à s'élargir pour sortir d'une conception binaire (homme-femme) du genre afin d'accéder à la « la diversité des identifications, pratiques et représentations de genre de chacun·e » (Beaubatie, 2021, p. 51).

Parmi les courants qui ont permis de dépasser les limitations états-uniennes des premières formulations du féminisme intersectionnel, on trouve aussi le *féminisme décolonial d'Abya Yala*¹³ (Curiel, 2021), qui articule la tradition théorico-politique du féminisme critique d'Abya Yala (c.-à-d d'Amérique) avec le courant décolonial (Boidin, 2009), pour s'intéresser aux rapports entre la terre, les communautés et les corps dans les luttes contre l'extractivisme, l'exploitation et diverses formes de domination, notamment des femmes, mais pas exclusivement. Ainsi, des groupes féministes latino-américains, comme le [Collectif de femmes survivantes et toujours \(CMSSR\)](#) (Doran et al. 2024) ou le [Groupe latino-américain d'études, formation et d'action féministe \(GLEFAS\)](#), parviennent à

¹¹ En effet, bien que l'on associe habituellement le colonialisme à la phase d'expansion impériale de l'Europe aux autres continents, le processus de colonisation peut et devrait être attribué à la conquête de n'importe quel peuple par un autre et, donc, à la naissance de l'État, située il y a 4 000 ans ; ce qui représente moins de 4 % de l'expérience humaine (Harman, 2015, p. 20).

¹² Le problème fondamental avec les « *identity politics* » réside dans le fait que le droit (néo)libéral est capable d'accorder des accommodements et des discriminations positives aux individus, mais est incapable de concevoir une émancipation réelle de ces systèmes de domination. Devant cette contrainte institutionnelle, des mouvements sociaux ont eu tendance à inscrire leurs luttes au sein des catégories « identitaires » surdéterminées par l'État, leur donnant une « réalité sociale » (réifiée). Même en parvenant à élargir les catégories identitaires pour accommoder de plus en plus de groupes discriminés, la logique des droits individuels continue à limiter leur portée politique émancipatrice.

¹³ *Abya Yala* est le nom donné à l'Amérique par la nation *Kuna*.

créer collectivement des « savoirs situés », c'est-à-dire des connaissances, « des pensées et des stratégies d'action, face aux formes particulières de la matrice de l'oppression qui imbrique le racisme, le classisme, le régime hétérosexuel et le système de genre « moderne-colonial », à un niveau local, régional et global » (GLEFAS, s.d.). Le courant décolonial, d'où vient le concept de « modernité-colonialité », procède à une critique des conditions épistémiques de la validité des savoirs pour montrer comment la modernité capitaliste est non seulement issue de la colonialité, mais qu'elle en porte encore les traces dans ce qu'on appelle la colonialité des savoirs, du pouvoir et de l'être. Reprenant ici la notion de « savoir-pouvoir » de Foucault, il ne s'agit pas que de connaissances abstraites, mais bien de pratiques sociales de domination (parfaitement matérielles) faisant en sorte qu'en se représentant les subalternes comme inférieurs, on naturalise ou légitime leur domination et qu'en se représentant elles-mêmes comme subordonnées, ces populations en viennent à accepter leurs conditions (colonialité de l'être). La colonialité du savoir, du pouvoir, de l'être et de la modernité signifie que seules les pratiques sociales compatibles avec les relations de domination issues de la colonisation pourront se reproduire, tandis que les savoirs et pratiques populaires, subalternes ou critiques seront relégués du côté de l'idéologie ou de la mythologie. Par exemple, le fait de désigner l'Amérique ou l'Amérique « latine » comme Abya Yala vise à cesser de reproduire la référence à un continent conquis en fonction du nom de « l'explorateur » (colonisateur) Amerigo Vespucci.

Sans renier les éléments de vérité contenus dans les savoirs occidentaux (coloniaux dans plusieurs contextes), le courant décolonial développe le concept de pluriversalité, pour rendre compte du fait que ce qui est considéré comme « universel » par le savoir hégémonique est également ce qui est compatible avec la reproduction et la réification des rapports coloniaux/capitalistes/patriarcaux de reproduction sociale. En reconnaissant la légitimité de divers savoirs, le pluriversalisme est un concept qui peut également nous aider à réfléchir à la « diversité » (c'est-à-dire au « D » de l'EDI) sans la contraindre à ne fonctionner que dans des rapports capitalistes, coloniaux et patriarcaux de vie en société. Le concept de pluriversalité rejoint en plusieurs points le concept féministe de « savoir situés » (*standpoint theory* : Harding, 2004 et 2008 ; Quiroz, 2019), qui met également l'accent sur le fait que la science hégémonique a ignoré la perspective de la « marge » (ou plutôt des marginalisé-es, qui sont largement majoritaires).

Sans reprendre nécessairement le concept dans nos analyses, nous nous inspirons de cette perspective, qui s'intéresse et reconnaît la valeur de plusieurs savoirs (sans non plus céder à la post-vérité ; Girel, 2021) pour penser à une réelle inclusion égalitaire de la diversité, plutôt qu'à une intégration acritique de la diversité dans les cases d'un savoir instrumental, mercantile, colonial et hégémonique. Une profonde convergence est apparue entre cette perspective latino-américaine et la perspective décoloniale d'ici, qui sera exposée à la partie 6.1. « Une école décoloniale ».

4.2 Quelques exemples des effets de ces systèmes de discrimination

Alors que les portes de l'école sont ouvertes à tous et toutes, comment expliquer que certains segments de la population demeurent pourtant moins scolarisés ? Comment comprendre les disparités importantes quant au cheminement scolaire, par exemple la prédominance d'un effectif étudiant majoritairement féminin dans certains secteurs et majoritairement masculin dans d'autres ? Comment justifier que le taux d'obtention d'un diplôme universitaire des populations autochtones soit si différent de celui des populations non autochtones ? Le regard théorique sur les systèmes de discrimination permet de comprendre à large échelle des phénomènes qui traversent nos sociétés contemporaines. Loin d'être une lubie universitaire marginale, ces approches permettent de comprendre bon nombre de phénomènes autrement difficiles à expliquer. La prochaine section illustre comment certains de ces systèmes affectent insidieusement le droit à l'éducation de larges pans de la population. Soulignons qu'il ne s'agit pas ici d'une démarche exhaustive, mais plutôt de la volonté d'exemplifier les effets très concrets de systèmes qui peuvent donner à certain-es l'impression erronée de n'exister que sur le plan théorique.

4.2.1 La perspective autochtone : regard sur le colonialisme

Selon la [Déclaration des droits universels des Nations unies](#) (s.d.), toute personne bénéficie de droits économiques, sociaux et culturels, définis comme suit (nous soulignons) :

- Le droit de travailler dans des conditions justes et favorables ;
- Le droit à la protection sociale, à un niveau de vie adéquat et au meilleur niveau de bien-être physique et mental possible ;
- Le droit à l'éducation et à la jouissance des bénéfices de la liberté culturelle et du progrès scientifique.

Ces droits sont également inscrits dans la Charte québécoise des droits et libertés, où toute personne vivant dans la province 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. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit ([Légis Québec, 2024, art.10](#)).

Comment alors le gouvernement actuel du Québec justifie-t-il ses pratiques discriminatoires persistantes ancrées dans les institutions établies pour garantir à la population ces droits humains fondamentaux, particulièrement ceux des Autochtones ? Le racisme institutionnel est vivant et prospère dans cette province malgré le refus obstiné du gouvernement en place de l'admettre. Les peuples autochtones vivant encore sur les territoires que les colonisateurs appellent Québec se voient refuser la même reconnaissance et la même garantie de droits que la population générale du Québec. Ce sont des droits que d'autres tiennent pour acquis : le droit d'être protégé, le droit à un bon niveau de vie, à l'enseignement public gratuit, certains droits linguistiques, le droit au travail et le droit de sauvegarder sa liberté culturelle.

En 2019, le commissaire Jacques Viens dépose son rapport final de la [Commission d'enquête publique sur les relations entre les peuples autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès](#), énumérant clairement les façons dont le gouvernement provincial ne parvient pas à pourvoir aux besoins des peuples autochtones. L'enquête a été motivée par l'attention nationale portée au nombre élevé de cas non résolus et souvent sans enquête de femmes, de filles et de personnes bispirituelles autochtones disparues et assassinées ([National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls, 2019](#)) au Canada. C'est le cas de la famille de Sindy Ruperthouse de Val-d'Or, ainsi que des allégations d'abus envers les femmes autochtones en Abitibi de la part des agents de la Sûreté du Québec, ceux spécifiquement chargés de fournir à ces femmes une « protection sociale ». De tels signalements d'abus et de traitements discriminatoires de la part des forces policières s'étendaient au-delà de la région de Val-d'Or, où d'autres femmes autochtones ont parlé d'abus policiers survenus dans des endroits comme Maniwaki, Sept-Îles et Schefferville. Divers intervenants, dont un ancien inspecteur du ministère de la Sécurité publique, ont révélé que des « tournées à la lumière des étoiles » avaient eu lieu au Québec impliquant des membres de communautés autochtones en état de vulnérabilité qui étaient emmenés hors de la ville vers des endroits isolés et laissés là-bas. L'article indiquait également que la procédure de plainte était inadéquate et encourageait un sentiment d'impunité parmi les policiers ([Gouvernement du Québec, 2019b](#), p. 15).

L'impunité, c'est accorder une licence ou une exemption de poursuites criminelles, avoir la liberté d'agir, la latitude de le faire et l'immunité contre les conséquences légales. Certains policiers, dans les zones non urbaines et urbaines, semblent manquer de formation de sensibilisation à l'égard des membres des Premières Nations, ce qui entraîne des problèmes persistants découlant d'interventions trop énergiques ou peu engageantes. Cela crée une relation problématique entre les peuples autochtones et les forces policières établies, propagée par des disparités

documentées dans l'offre de protection sociale aux peuples ou communautés autochtones, confirmant la sanction de pratiques discriminatoires dans l'offre de protection sociale et violant ainsi la Charte des droits et libertés du Québec.

Les disparités de services dans d'autres domaines confirment l'acceptation tranquille du racisme systémique dans les institutions québécoises. Malgré le déni de son existence par le gouvernement, nous ne pouvons ignorer le traitement injuste réservé aux peuples autochtones dans l'accès aux soins médicaux dont ils ont besoin. De nombreuses communautés autochtones ne disposent pas de personnel médical qualifié pour traiter les problèmes de santé, ce qui oblige les peuples autochtones à parcourir de longues distances pour obtenir des services médicaux. Pouvoir parcourir ces distances signifie résoudre des problèmes de transport, de coûts de déplacement pour la personne et son(ses) proche(s), se loger à proximité d'un hôpital ou d'une clinique ou encore rencontrer des spécialistes qui ne parlent pas la langue autochtone.

À ce bourbier d'obstacles à franchir s'ajoute la crainte de devoir faire face au racisme. Il faudra beaucoup de temps avant que les peuples autochtones et leurs alliés oublient l'histoire de Joyce Echaquan, les insultes enregistrées et les railleries racistes qu'elle a dû endurer alors qu'elle mourait dans et par l'humiliation. Son histoire n'est pas la première occurrence de racisme ni la dernière. Faut-il aller plus loin pour comprendre l'existence de la méfiance de la part des peuples autochtones, qui préfèrent attendre, avant de consulter un médecin, que la situation soit suffisamment grave pour affronter le monde non autochtone, qui ne les comprend pas, les rabaisse, les insulte ou les maltraite en toute impunité ?

Comment la société québécoise peut-elle s'absoudre de toute responsabilité pour les réactions et les actes racistes, et les mettre sur le dos de quelques individus qui sont pourtant eux-mêmes le produit d'une société qui continue à effacer les peuples autochtones et leur histoire ? Combien de Québécois-es comprennent le fait qu'ils et elles vivent sur des territoires non cédés, dont les ressources sont exploitées sans vergogne, des terres sur lesquelles vivaient des personnes depuis des millénaires ? Combien connaissent les moyens utilisés par les colons, français comme anglais, pour détruire ces peuples et leurs cultures, ou les moyens utilisés pour forcer l'assimilation ? Combien n'ont qu'une connaissance rudimentaire des peuples, des cultures et des histoires autochtones, mis à part la mention mineure et souvent caricaturale de ceux-ci dans les programmes d'histoire de la province ou la couverture médiatique des réactions autochtones aux nouvelles politiques ou lois provinciales ?

La crise d'Oka en 1990 a constitué un moment d'éveil social pour certain.es Québécois-es, Canadien-nes et tous ceux et toutes celles qui ont suivi la couverture médiatique partout dans le monde. Non seulement des gens ont pris conscience du fait que les peuples autochtones vivaient toujours au Canada et au Québec, mais ils et elles ont également pris conscience de certaines vérités cachées concernant les questions sociales, les revendications territoriales, les droits fonciers et les droits de la personne. S'en est suivi une connaissance croissante des politiques et des actes contribuant à un « génocide culturel », notamment grâce au travail de la Commission de vérité et réconciliation du Canada sur la collecte et la diffusion de témoignages douloureux de survivant.es des pensionnats. D'ailleurs, avec la découverte de tombes d'enfants sur le terrain de ces pensionnats, le génocide ne serait pas que de nature culturelle.

Pourtant, les étudiant.es du système éducatif québécois n'apprennent rien de l'établissement de plus de 12 pensionnats et foyers fédéraux ouverts entre 1937 et 1991 ([Paul, 2021](#)), dont seulement quatre étaient sous la juridiction du gouvernement fédéral. On ne veut pas savoir non plus que la fermeture du dernier pensionnat, celui de Pointe-Bleue (Mashteuiahtsh), a eu lieu en 1996 ni que les pensionnats de l'Ouest canadien recevaient du financement et des ressources de la population québécoise pour le fonctionnement et la poursuite de la mission consistant à sauver les « pauvres sauvages ». « La vérité c'est que la société québécoise a un grand travail à faire pour

comprendre le rôle qu'elle a joué dans l'histoire génocidaire canadienne et pour appréhender l'impact de cette rupture mémorielle dans la construction du Québec moderne. » ([Larochelle, 2021](#)).

Malheureusement, le gouvernement québécois perpétue l'oppression des peuples autochtones à travers des institutions sociales qui obligent ces derniers à s'assimiler pour bénéficier de tous les services tout en les privant d'un niveau de vie décent.

Les peuples autochtones du Canada sont confrontés à des écarts socioéconomiques importants et persistants avec la population non autochtone. Ces disparités résultent d'une longue histoire de colonialisme, de discrimination et de marginalisation, qui a eu une incidence profonde sur les peuples autochtones et continue d'affecter leur vie aujourd'hui ([Gouvernement du Canada, 2023](#)).

En matière d'éducation, le nombre d'Autochtones déclarant détenir au minimum un diplôme d'études secondaires demeure faible par rapport à la population non autochtone du Québec (58,5 % contre 88,5 %) et l'écart est encore plus grand au Nunavik (37,1 % contre 83,5 %). En ce qui concerne ceux et celles qui ont obtenu un diplôme universitaire, la comparaison est tout aussi sombre : 9,8 % pour les Autochtones vivant sur les réserves contre 33,8 % pour les non-Autochtones ; au Nunavik, 2,2 % pour les Inuit-es et 42,1 % pour les non-Inuit-es ([Gouvernement du Canada, 2023](#)).

De nombreuses raisons expliquent ces écarts entre les populations autochtones/inuites et non autochtones/inuites : « [C]omme l'a rapporté la Commission de vérité et réconciliation (CVR), l'héritage des pensionnats, le financement inadéquat et l'absence de programmes culturellement pertinents ont eu un impact profond sur la réussite éducative des jeunes des Premières Nations, en particulier ceux vivant sur les réserves. » ([Layton, 2023](#)). Les jeunes Autochtones et Inuit-es sont souvent de jeunes parents qui vivent dans des foyers surpeuplés à faible revenu et parlent leur propre langue, ce qui n'est pas reconnu pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. De plus, les programmes scolaires ne reflètent pas leurs réalités sociales et environnementales et font peu de place à l'enseignement des traditions et de la culture. Il y a aussi le problème du manque d'accès aux établissements d'enseignement sur ou près des réserves, ce qui oblige les jeunes à quitter leur communauté et leur famille pour poursuivre leurs études. S'il existe des écoles dans la communauté, il y a alors le problème des salles de classe vides, à cause d'un manque significatif d'enseignant-es ; la pénurie d'enseignant-es qualifié-es au Québec est une terrible réalité, qui se manifeste encore plus dans les communautés crie et inuites, entravant encore davantage la réussite potentielle de ces étudiant-es.

L'éducation a continué d'agir comme un outil d'assimilation promouvant les idéologies, les valeurs, les méthodologies et les langues non autochtones/inuites. Le ministère de l'Éducation du Québec impose le recours à un curriculum centralisé ainsi qu'à une forme centralisée de formation des enseignant-es. Cela comprend l'enseignement des langues coloniales (français et anglais) comme première ou seconde langue ainsi que l'évaluation des étudiant-es autochtones avec des examens conçus pour le français/anglais comme langue maternelle ou le français/anglais comme langue seconde. Cela nie continuellement la réalité selon laquelle les langues autochtones et inuites sont les langues maternelles de bon nombre de ces élèves et une évaluation erronée des langues coloniales contribue à des taux d'échec plus élevés pour ces élèves. De plus, les étudiant-es autochtones/inuit-es doivent satisfaire aux exigences provinciales en matière de crédits grâce à des cours d'histoire qui font une mention minimale de leur propre histoire ou de la contribution de leur nation au développement de la province.

Les Premières Nations sont présentes ici depuis des millénaires et sont profondément attachées à ce territoire qu'elles occupent. Suggérer que nous sommes de la préhistoire revient à nous reléguer au second plan, alors que notre contribution à la formation du Québec moderne est fondamentale (Ghislain Picard, dans [Lalonde](#), 8 mai 2024).

Par ailleurs, les ministères conservent le monopole de l'enseignement et de la délivrance des diplômes. De plus, des étudiant·es autochtones qui fréquentent les écoles de bande, qui ne suivent pas le programme d'études québécois, qui apprennent les langues et l'histoire autochtones sont confronté·es à un autre obstacle : leur diplôme d'études secondaires n'est pas reconnu comme valide par la province, ce qui pose des problèmes majeurs lorsqu'ils et elles souhaitent accéder aux études postsecondaires, à un emploi ou à la formation professionnelle. En ce qui concerne le secteur de la formation professionnelle, les programmes rigides connaissent des taux d'abandon élevés en raison de la livraison des programmes par un personnel non autochtone/inuit, dans des centres qui obligent les participant·es à parcourir de longues distances quotidiennement ou à s'éloigner de leur famille et de leur communauté pendant de longues périodes et selon des horaires qui ne tiennent pas compte des activités essentielles, telles que la chasse ou la pêche, et culturelles. En raison de son attachement à une approche « universelle » en matière d'éducation, le gouvernement du Québec continue d'« exclure » les 11 nations autochtones de l'accès aux services accordés à tous et toutes, annulant ou altérant ainsi ces droits, ce qui renvoie à la définition même de la discrimination. Les solutions mettant de l'avant de l'enseignement en ligne ou, pire, de l'IA ne sont que de faux-semblants visant à légitimer une conception marchande de l'enseignement plutôt qu'à garantir à toutes et tous le même droit à l'éducation.

4.2.2 L'école à plusieurs vitesses : regard sur le capitalisme

Il n'est plus à démontrer que la disparité économique reste le principal obstacle, au Québec comme ailleurs, à l'inclusion¹⁴. Or, le personnel enseignant n'a aucune prise sur ce contexte socioéconomique. Faut-il rappeler que certaines personnes enseignantes gardent des collations dans leur bureau pour en donner aux jeunes qui ont faim ([Archambault, 2023](#)) ? Que certaines personnes enseignantes distribuent « gratuitement », c'est-à-dire à même leur poche, des fournitures scolaires ? Que certaines personnes des établissements scolaires prennent du temps, à l'extérieur de leur cadre horaire et légal, pour pallier le déficit « culturel » de certain·es¹⁵⁻¹⁶ ? Or, notre système d'éducation non seulement n'arrive pas à contrer ces disparités, mais, au contraire, les alimente à travers un système éducatif à géométrie variable.

Au sein du système d'éducation, il y aurait deux formes de ségrégation scolaire :

La ségrégation horizontale réfère à la répartition des élèves entre les écoles selon leur statut socioéconomique, soit entre les écoles publiques et privées, tandis que la ségrégation verticale réfère à la sélection des élèves à l'intérieur des écoles par leur niveau d'habiletés (programmes enrichis versus classes spéciales). En règle générale, les écoles privées et les projets pédagogiques particuliers dans le secteur public contribuent à ces deux types de ségrégation ([Teixeira, 2019](#), p. 3).

¹⁴ « L'UNESCO (2017) met de l'avant deux objectifs qui auraient certainement pour effet d'augmenter la réussite des élèves et diminuer l'écart entre les élèves : supprimer la pauvreté et supprimer la faim dans le monde » ([Teixeira, 2019](#)).

¹⁵ « Cela peut également indiquer que les enseignants doivent effectuer ces tâches pendant leur temps libre et donc travailler davantage que ce que prévoit leur temps de travail statutaire », P.447. ([OCDE, 2018](#)).

¹⁶ À cet égard, rappelons que le gouvernement caquiste a fourni plusieurs milliards de subventions à une compagnie multinationale pour créer « 16 000 emplois directs et indirects », généralement pour des hommes, alors qu'il refusait d'indexer les salarié·es du *Front commun* au coût de la vie, salarié·es qui sont, en fait, composé·es à 75 % de femmes ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019](#)). Pire encore, la CAQ pointe la hausse salariale des enseignant·es comme la cause du déficit à venir, et non cette mégasubvention à Northvolt ou aux Kings (plutôt qu'aux Queens de l'enseignement), ou encore ses baisses d'impôts.

Ainsi, la compétition entre écoles est un facteur majeur qui nuit à l'idéal d'une école inclusive. Pour ne pas manquer le bateau, le sauvetage de l'école publique s'est appuyé sur une nouvelle vague qui a le vent dans les voiles¹⁷ : celle des programmes pédagogiques particuliers¹⁸.

La formation générale des jeunes mène à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Elle repose sur le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et est divisée en deux cycles. Le premier cycle comprend les secondaires 1 et 2. Le deuxième cycle inclut les secondaires 3, 4 et 5. Il faut aussi spécifier qu'en formation générale des jeunes, les élèves du secteur public suivent le programme régulier ou un projet pédagogique particulier (PPP). Un PPP constitue une dérogation au PFEQ autorisée par la Loi sur l'instruction publique (LIP). Il s'agit notamment des programmes de sport-études, d'arts-études, d'éducation internationale. Soulignons que la plupart des PPP du secteur public sont des programmes enrichis et sélectifs. Les écoles privées peuvent aussi obtenir des dérogations autorisées par la LIP et offrir différents programmes, notamment des programmes enrichis. Ces dérogations sont à la base de la diversification et de la hiérarchisation des offres scolaires à la formation générale des jeunes, de ce qui est nommé le système éducatif à trois vitesses (public régulier, public enrichi et privé) (Lessard et LeVasseur, 2007 ; Kamanzi et Pilote, 2016 ; Kamanzi, 2019 ; Grenier, 2020, 2022 ; Castonguay-Payant, 2020 dans [Doray et al., 2024](#), p. 34).

Le danger de ségrégation scolaire que représente l'ajout de programmes pédagogiques particuliers avait fait l'objet d'un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) en 1999. Le Conseil se questionnait sur le nombre réel d'heures consacrées aux programmes pédagogiques particuliers par rapport aux matières de base. Il préconisait un premier cycle du secondaire commun et une progression lente vers des « programmes spéciaux » par la suite. Il soulignait également le caractère « expérimental » de ces spécialisations et semblait déplorer l'absence d'études sur les effets de ces programmes :

En effet, au fil des années, différentes « filières » ou « voies particularisées », ont été ajoutées au curriculum et continuent à l'être, souvent d'une façon expérimentale. Il est indispensable de se donner une vue d'ensemble critique dans une perspective de diversification des formes de succès et en tenant compte de la situation concrète et des cheminements réels des élèves qui s'y trouvent actuellement. Comment améliorer l'articulation entre le curriculum offert et les parcours effectifs des élèves ? Le plus grand défi d'un premier cycle secondaire à renouveler consiste actuellement en cette réarticulation. L'immense palette des parcours non typiques semble s'être constituée « à la pièce » sans vrai pilotage ([CSE, 1999](#), p. 16).

L'introduction des programmes pédagogiques particuliers au public, à la fin des années 1980, avait pour but de « dynamiser une école secondaire publique et commune en perte de vitesse [notamment face à] l'attractivité des établissements d'enseignement privé » ([CSE, 2007](#), p. 4). Malheureusement, comme l'explique l'article *L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités* ([Laplane et al., 2018](#)), le public, en copiant le privé pour mieux le concurrencer, a tout simplement accentué la ségrégation scolaire dans l'ensemble du réseau.

En résumé, le développement et l'expansion des projets pédagogiques particuliers au sein des écoles publiques sont une réaction de celles-ci à la concurrence que leur livrent les écoles privées et à la demande

¹⁷ Dans un tel contexte, pas étonnant qu'on nous parle de « cours écueils » nécessitant, de la part des sauveteuse-eurs de l'éducation, qui patagent dans des écoles qui prennent l'eau, de venir au secours des élèves qui « coulent ».

¹⁸ Il est difficile de réaliser des études sur les effets des programmes spéciaux au secondaire : les écoles ne sont pas obligées de soumettre leur programme au ministère. « Il est utile de mentionner par ailleurs qu'une école n'est jamais tenue de soumettre au Ministère un projet pédagogique particulier. En effet, elle peut offrir un projet particulier en concentration sans solliciter la reconnaissance du Ministère. » ([ministère de l'Éducation, 2021](#)).

des parents. Les projets pédagogiques particuliers sont soutenus par les commissions scolaires qui ont vu dans l'autonomie limitée que leur a accordée le Ministère l'occasion de défendre les écoles publiques contre les écoles privées en empruntant à celles-ci les pratiques de différenciation et de sélection à la base de leur succès (Lessard et Levasseur, 2007).

Ces programmes ont tous un point en commun : spécialiser les jeunes à l'intérieur d'une école qui se veut pourtant ouverte sur le monde, généraliste et inclusive. Or, qui dit spécialisation dit recherche de certaines compétences chez les élèves ou d'élèves « performant-es ». Les programmes particuliers exigent certaines « conditions » aux élèves qui veulent s'y inscrire (et y demeurer). Ces conditions, quelles qu'elles soient, vont à l'encontre d'une politique d'inclusion ([Rousseau, 2014](#)).

Certes, ces programmes offrent des avantages par exemple en faisant naître un sentiment d'appartenance non négligeable chez les élèves sélectionné-es. Toutefois, s'il ou elle ne remplit plus les conditions du programme, il ou elle pourrait être non seulement exclu-e du programme, mais également de son milieu de vie ([Noël, 2018](#)). Le sentiment d'appartenance est donc conditionnel à un certain comportement, à un « rendement », à une « performance » et, bien sûr, à la capacité des parents d'assumer les frais, le cas échéant. Ainsi, les programmes particuliers, en les spécialisant, font aussi en sorte qu'il est plus difficile pour un-e élève de changer de concentration en cours de route. En effet, n'ayant pas eu accès aux mêmes premières années de spécialisation que les autres, comment peut-il ou elle rattraper son décalage ? Dès lors, il est possible que certain-es demeurent dans leur spécialisation uniquement pour rester dans leur milieu de vie même s'ils ou elles n'aiment plus leur concentration.

Enfin, le nombre de concentrations est généralement réduit dans une école. Si l'école de quartier n'offre qu'un ou deux programmes particuliers, l'élève doit alors choisir entre un programme spécialisé (même si les spécialités offertes ne l'intéressent pas) ou le programme « normal », ou encore tenter de se faire accepter dans une école loin de son quartier, ce qui pose la question du sentiment d'appartenance et du lien avec son milieu ([Deslandes, 2015](#)). L'[IRIS](#) estime qu'environ 20 % des élèves québécois du secondaire fréquentent l'école privée ou privée subventionnée ; 20 %, les programmes particuliers du public ; 60 %, le public régulier ([Plourde 2022](#)). De plus, les disparités régionales sont importantes : si trois régions du Québec n'ont aucune école privée subventionnée ou non sur leur territoire, les grands centres, principalement Montréal et Québec, en regorgent.

Ainsi, l'école à cinq vitesses (publique, publique avec programmes spéciaux, privée subventionnée, privée non subventionnée et sport-études) est contraire à l'idée même d'inclusion puisqu'elle ségrègue les élèves selon leur statut socioéconomique et qu'elle relègue 60 % des jeunes dans des programmes « ordinaires » où l'on trouve, surtout dans les grands centres urbains, une bonne partie des gens défavorisés et issus de l'immigration récente (généralement à faible statut socioéconomique). Or, il existe une forte corrélation entre l'accès aux études supérieures et le parcours élitiste au secondaire. Selon l'Observatoire québécois des inégalités (2024), pour la cohorte 2017-2018, un écart de 20 points existe entre la diplomation cinq ans après l'entrée au secondaire des élèves du réseau public (68,7 %) et ceux du réseau privé (87,5 %), alors qu'il était d'environ 30 points pour la cohorte de 2006-2007. De plus, les élèves inscrit-es dans des écoles publiques favorisées obtiennent en plus grande proportion un diplôme ou une qualification au secondaire comparativement aux élèves inscrit-es dans des écoles publiques intermédiaires ou défavorisées (p. 43).

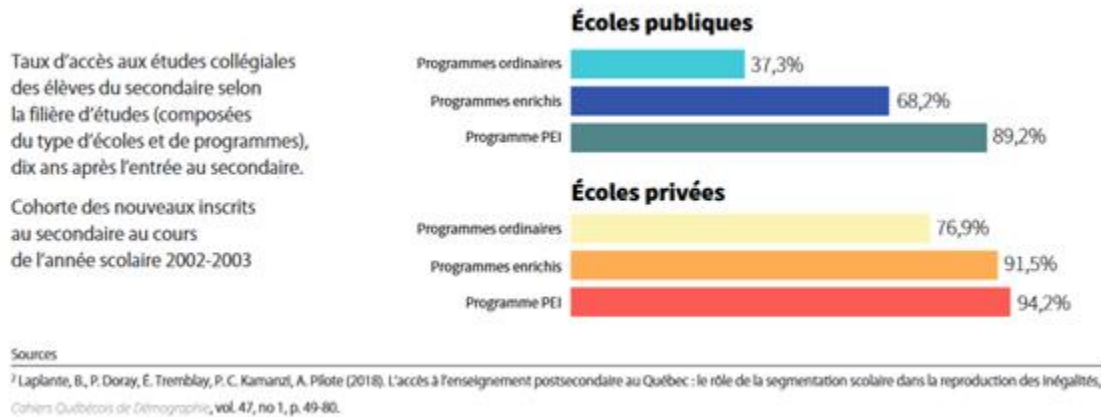


Figure 1. Doray, P., Lessard, C. et Roy-Vallières, M. (2023). Bulletin de l'égalité des chances en éducation. Synthèse édition 2023. Observatoire québécois des inégalités.

À cet égard, l'école à cinq vitesses est une école fondamentalement ségrégative. Cette ségrégation est basée sur diverses formes de sélection (notes, tests d'aptitude, lettres ou vidéos de recommandation ou de motivation, etc.) et sur les frais de scolarité (comprenant les frais de participation aux sports compétitifs), pouvant aller jusqu'à 20 000 \$ par année (Cimon, 2022)¹⁹. Par conséquent, il est d'autant plus ahurissant que nos élites bourgeoises tiennent des discours sur l'égalité et l'inclusion, alors que leurs décisions politiques et économiques plongent le Québec dans une disparité socioéconomique de plus en plus accentuée.²⁰

Lorsque le ministre Drainville nie l'existence de l'école à plusieurs vitesses ou renvoie ce phénomène à une vision idéologique²¹, il la maintient dans une voie d'exclusion et de reproduction des inégalités sociales. Le CES a d'ailleurs

¹⁹ Les programmes de sport-études coûtant moins de 1 000 \$ par an — et qui pourraient donc être accessibles aux familles moins fortunées — représentent à peine 1,36 % de l'offre. La part de ceux dont la facture dépasse les 5 000 \$ est quant à elle de près de 40 %. La majorité des programmes proposés — 51,6 % — coûtent toutefois entre 2 000 \$ et 5 000 \$, et l'écart entre les disciplines est grand : de 775 \$ pour le biathlon à 16 333 \$ pour la voile. Provost (2022). *Des programmes de sport-études pas toujours accessibles*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/770322/education-des-programmes-de-sports-etudes-pas-toujours-accessibles/>

²⁰ Il n'est pas facile de trouver des chiffres sur le coût de l'école privée et semi-privée, étant donné la disparité entre celles-ci. Le site de Écoles privées du Québec ([Écoles privées du Québec](https://www.ecolesprivées.ca/)) affirme que : " Dans le cas d'une école subventionnée, les frais varient entre 15 \$ et 25 \$ par jour d'école. Pour une école non subventionnée, les frais sont généralement plus élevés. Il faut aussi prévoir des frais additionnels pour le matériel, les uniformes, les activités parascolaires et les frais de garde au primaire." Le même site signale que de nombreuses écoles ont des fondations, pouvant financer en partie ou en totalité les "frais" d'admission. En gros, une école subventionnée coûte environ 5000 \$ par an, et non subventionnée au minimum 9000 \$, mais cela peut aller jusqu'à 30 000 \$ (voir par exemple la Lower Canada College, <https://www.lcc.ca/admissions/tuition-fees>). Conséquemment, il ne faut pas se surprendre que « seulement 6 % des écoles publiques sont dites favorisées (par rapport à 19 % ou plus pour les autres provinces canadiennes), alors que 90 % des écoles privées du Québec se démarquent comme favorisées. Pour ce qui est de la clientèle scolaire, 72 % des élèves qui fréquentent une école privée proviennent d'un milieu favorisé (soit un revenu familial annuel de 100 000 \$ et plus) » (IRIS, 2017, p.3).

²¹ Le ministre Drainville affirme que le choix de l'école privée répond à un besoin des parents, mais seulement certains peuvent se payer l'école privée. Il n'y a aucune référence au fait que les frais de scolarité peuvent entraver ce choix : « Quand un parent décide de choisir une école pour son enfant, ce n'est pas un choix idéologique, c'est un choix fait en fonction des besoins de l'enfant. Je n'oppose pas les deux réseaux, moi je le prends par la lorgnette du parent, pas par la lorgnette de l'idéologie ». Lajoie (2023), *Drainville ne mettra pas fin au financement public des écoles privées religieuses*. Journal de Montréal. <https://www.journaldequebec.com/2023/05/02/drainville-ne-mettra-pas-fin-au-financement-public-des-ecoles-privées-religieuses>

déjà écrit sur le processus historique qui a mené le système scolaire québécois du rapport Parent à une école ségrégationniste ([CES, 2005](#)). Entre autres, il cite les États généraux sur l'éducation de 1995-1996. L'extrait est, plus que jamais, d'actualité :

Voilà pourquoi il nous paraît urgent de mettre un frein à la stratification des écoles primaires et secondaires en s'assurant que la priorité soit accordée à la relance des écoles publiques et que celles-ci demeurent ouvertes à tous les élèves. Cela doit, d'une part, se traduire par un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et par une diminution progressive des subventions accordées à ce réseau, la possibilité d'une intégration au réseau public étant offerte aux établissements qui éprouveraient des difficultés. D'autre part, cela signifie que les écoles publiques ne pourront s'adonner à des pratiques de sélection durant la période de scolarité obligatoire. Par ailleurs, nous reconnaissons que la formation, dans certains domaines, comporte des exigences particulières impliquant d'acquérir et de développer tôt et de façon intensive des aptitudes spécialisées. Pensons, par exemple, à la danse, à la musique, au sport d'élite ou aux métiers du cirque. Nous sommes d'avis que la formation de la relève dans ces domaines appelle l'existence d'un nombre limité d'écoles spécialisées, du type écoles nationales ([Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p.14](#)).

Il existe aussi, malgré la gratuité relative des cégeps, une forte relation entre, d'une part, le revenu et la scolarité parentales, et, d'autre part, l'accès aux études et à la diplomation collégiales, surtout pour les programmes préuniversitaires²². D'un point de vue financier, l'[étude sur la réussite à l'enseignement collégial](#) (Gaudreault et al., 2022) confirme cette situation en précisant que la majeure partie des personnes inscrites au collégial comptent notamment sur leurs parents pour financer leurs études (environ 90 % des premières inscriptions (PI) contre près de 60 % des réinscriptions (RI) en raison d'un changement de programme ou d'un retour aux études) et que ces personnes réinscrites sont fréquemment précaires sur le plan financier. Si certaines personnes étudiantes peuvent bénéficier des prêts et bourses (33 % des PI contre 42 % des RI), la plupart doivent plutôt, et parfois également, apprendre à jongler entre leurs études et le travail durant l'année (58 % des PI contre 73 % des RI). Sachant qu'un jeune sur quatre concilie difficilement les études et le travail, et que cette situation s'aggrave en cette période de hausse accélérée du coût de la vie, notamment pour se loger, il semble évident que le système a bien du mal à garantir une égalité d'accès aux études et à ne pas reproduire certaines inégalités socioéconomiques. Cela est d'autant plus vrai pour les personnes qui se sont endettées en ayant eu recours au système des prêts étudiants, lesquels peuvent se révéler très coûteux pour celles ayant opté pour des corps d'emplois moins bien rémunérés, qu'il s'agisse par exemple d'œuvrer dans le milieu communautaire ou dans le secteur de l'aide aux personnes. Or, c'est justement dans ces domaines qu'on trouve une plus grande proportion de personnes susceptibles d'être confrontées à des expériences de discrimination, à savoir les femmes, personnes étudiantes de première génération, racisées ou récemment immigrées.

Du point de vue de la diplomation, la proportion d'individus sans diplôme collégial fluctue selon le niveau d'éducation des parents. Ainsi, plus de 90 % des hommes dont les parents n'ont pas obtenu de DES n'ont aucun diplôme collégial. C'est également le cas pour 80 % des femmes ([Doray et al., 2024](#)). Par ailleurs, du fait de l'augmentation régulière du niveau d'étude de la population, on observe une baisse régulière du nombre d'étudiant-es de première génération tant au cégep qu'à l'université (de 75 % à 44 % dans les 30 dernières années au sein du réseau UQ et environ moitié moins dans les cégeps ; Bonin et al., 2015). La situation reste néanmoins préoccupante, d'un point de vue inclusif,

²² Depuis la mise en place du système éducatif à plusieurs vitesses, les parents avec un niveau d'études collégiales ou universitaires ont beaucoup plus de chances que leurs enfants fréquentent le cégep ou l'université parce qu'ils ont tendance à envoyer leurs enfants au public sélectif ou au privé. (Scolarité des parents : Christian Maroy and Pierre Casinius Kamanzi, Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec, Université de Montréal, 2018.)

quand on sait que ces personnes bénéficient moins du soutien de leurs parents (que ce soit dans leur scolarité ou financièrement), ont tendance à privilégier les domaines techniques et à moins valoriser l'école tout en sous-estimant leurs capacités de réussite, s'inscrivent majoritairement à temps partiel et doivent également concilier leurs études avec davantage de responsabilités (famille, emploi, emprunt, etc.). Quoique ces conditions les mettent plus à risque de décrocher, leur volonté et leur grande résilience leur permettent cependant d'atteindre des taux de diplomation quasi équivalents à ceux des autres étudiant-es ([Bonin et al., 2015](#)).

4.2.3 Diversité à l'école : regard sur le racisme

À première vue, on pourrait croire que notre système d'éducation semble éviter d'engendrer des discriminations sur la base du racisme. Au contraire, si l'on peut en prendre à témoin la fréquentation scolaire chez les 15 à 24 ans telle que recensée par Statistique Canada en 2021, les personnes s'identifiant comme appartenant à une minorité visible (PR) fréquentent autant que le reste de la population (PNR)²³ les établissements d'enseignement primaires et secondaires, et davantage que le reste de la population les établissements d'enseignement supérieur. Qu'elles arrivent sur les bancs d'école à la suite d'un parcours migratoire ou pas, les personnes racisées sont donc globalement bien représentées.

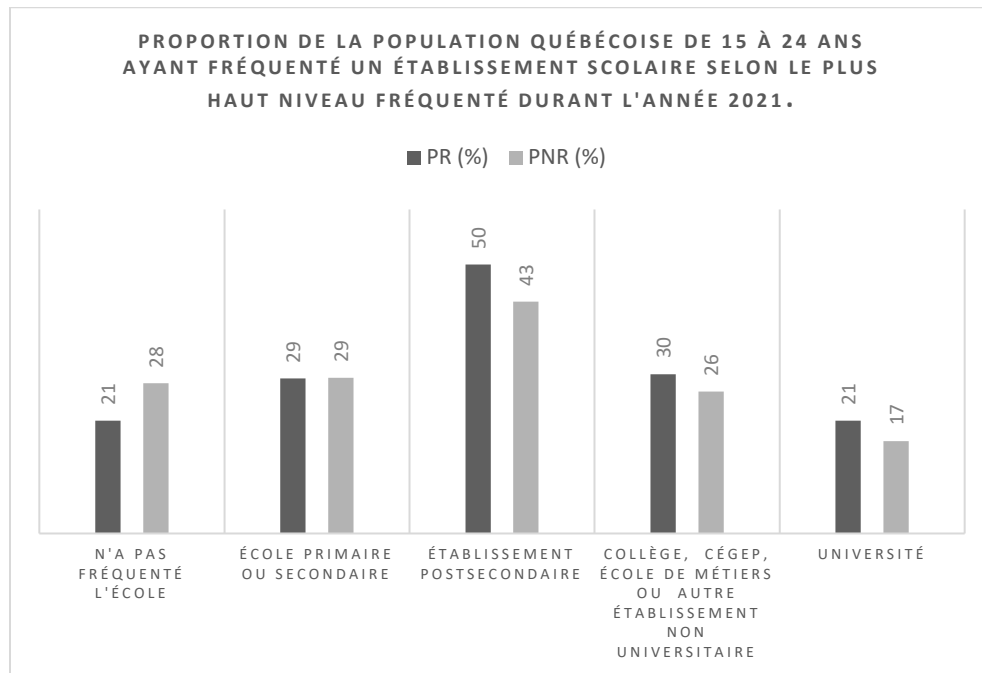


Figure 2. Tableau généré à partir des données de Statistique Canada (2021). Tableau 98-10-0434-01

Il semble aussi que ces parcours scolaires soient, dans une large mesure, couronnés de succès, puisque les personnes racisées obtiennent en meilleure proportion que le reste de la population un diplôme universitaire. Pourtant, ce premier regard pourrait se révéler trompeur, notamment parce qu'il masque les effets de différentes politiques entourant les personnes étudiantes internationales. On remarque qu'en distinguant, selon le statut, le portrait diverge. Ainsi, pour les migrant·es (à propos desquel·les on émet l'hypothèse que le diplôme résulte typiquement d'un parcours réalisé principalement au Québec), on observe un portrait inversé. Globalement, la fréquentation scolaire en 2021 chez les 15 à 24 ans était de 79 % chez les personnes racisées seulement et de 72 % chez les

²³ Statistique Canada utilise à certaines occasions le vocabulaire de minorités visibles/reste de la population et à d'autres celui de personnes racisées (PR) et personnes non racisées (PNR). Les deux dyades réfèrent aux mêmes questions. À des fins de simplicité, nous utiliserons PR et PNR dans l'ensemble des tableaux.

personnes non racisées, 54 % des personnes de la population racisée avaient obtenu un diplôme postsecondaire, alors que c'était plutôt 59 % chez les personnes non racisées. Il serait certes imprudent de tirer des conclusions sur la base de ces données, qui ne suivent pas les parcours des mêmes individus, mais ce contraste nous invite tout de même à creuser l'analyse.

POURCENTAGE DE LA POPULATION SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE DIPLÔME DÉCLARÉ

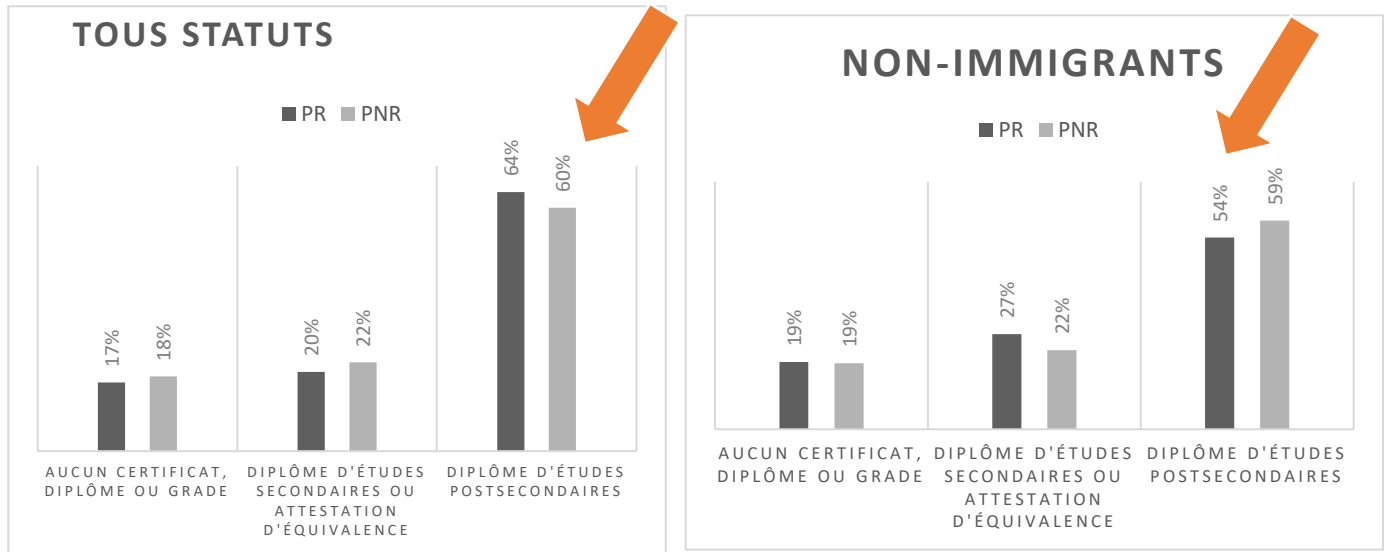


Figure 3. Diagramme généré à partir de Statistique Canada (2021). Tableau 98-10-0641-01

Comment, en effet, expliquer qu'alors que les personnes racisées fréquentent globalement davantage les établissements d'enseignement que le reste de la population, les parcours scolaires semblent, chez les non-migrant-es, s'arrêter à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ? Est-ce à dire que la diversité qu'on trouve sur les bancs d'école s'explique davantage par l'apport de personnes migrantes que par la réussite du système scolaire ? Si le passage au secondaire est un tremplin plus efficace pour les personnes non racisées que pour les personnes racisées vers un meilleur diplôme, il y a certainement matière à s'inquiéter. Dans tous les cas, il sera difficile de trouver une explication unique à des réalités possiblement complexes. Par exemple :

Pour les élèves d'origine haïtienne, la littérature académique met en évidence des taux de diplomation au secondaire inférieurs à la moyenne, une surreprésentation dans le secteur de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes, une sous-représentation dans les écoles privées ou dans les cours avancés menant aux études postsecondaires, une diplomation moins élevée à l'université (Valade et Magnan, 2022, p. 32).

Il est donc nécessaire, au-delà de la fréquentation scolaire, de poser un regard qualitatif sur ce qui se passe dans les murs de l'école. On ne peut en effet passer sous silence les mots courageux des Béliers solidaires, un collectif d'élèves de l'école Henri-Bourassa. La situation grave à laquelle les élèves ont été confrontés (Béliers solidaires, 2020) a en effet mis en lumière non seulement une situation particulière problématique, mais aussi l'incapacité des mécanismes en place, notamment les mécanismes de plainte, à traiter adéquatement les problèmes soulevés par les élèves. Les enjeux problématiques dépassent toutefois l'action d'un individu. Comme le concluent Magnan et al. :

Les analyses révèlent que ces jeunes ressentent des effets négatifs liés à la fréquentation d'établissements scolaires ségrégués en milieu défavorisé, où la mixité sociale est faible. De manière rétrospective, ils racontent l'influence négative de leur environnement scolaire et, surtout, des pairs fréquentés. Ils soulignent également des effets ressentis liés à une forme d'indifférence institutionnelle et à de faibles

aspirations entretenues à leur égard. La ségrégation dans des filières moins prestigieuses et le classement jugé inapproprié en classe spécialisée sont également soulevés par les participants de cette recherche. Les jeunes expriment aussi un sentiment d'exclusion du groupe majoritaire, tant dans la scolarisation formelle (curriculum) qu'informelle (interactions avec les enseignants) ([Magnan et al., 2019](#), p.108).

Cette situation peut s'expliquer à l'aide du concept de racisme systémique. Par exemple, même sans intention consciente de discriminer des personnes en raison de la couleur de leur peau, les enfants noir-es sont plus susceptibles d'être criminalisé-es et les données empiriques indiquent une disparité semblable de traitement dans les écoles québécoises, notamment sur le plan des mesures disciplinaires. Les élèves noir-es seraient aussi trois fois plus souvent identifié-es comme étant « à risque », handicapé-es, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de 2020 stipule que des efforts ont été faits pour améliorer la communication entre l'école et les milieux communautaires des jeunes noirs, mais cela est insuffisant pour mettre fin d'une quelconque façon à leur discrimination ([CDPDJ, 2020](#)).

L'exemple des communautés noires du Québec s'applique également à d'autres groupes minoritaires et racisés, comme les Autochtones. Ces exemples illustrent que le racisme systémique qui traverse notamment la société québécoise prend aussi forme dans le contexte scolaire : plusieurs recherches empiriques et rapports d'enquête et de consultation montrent que, pour certains groupes racisés au Québec, de nombreux facteurs affectant leur parcours du primaire jusqu'aux études postsecondaires produisent une situation de racisme systémique. C'est le cas des personnes originaires d'Haïti ou d'Afrique subsaharienne, qui subissent davantage de profilage racial et d'actes discriminatoires de leurs pairs et du personnel scolaire au primaire et au secondaire (Collins et Magnan, 2018), et qui sont surreprésentées en adaptation scolaire et à la formation générale des adultes, avec une diplomation plus faible à l'université (Mc Andrew et al., 2015, dans [Potvin \(2024\)](#)).

La situation semble aussi se manifester au niveau collégial. En effet, l'étude sur la réussite à ce niveau d'enseignement (Gaudreault et al., 2022) relève que, si près de 22 % des jeunes ont été victimes de discrimination durant leur parcours scolaire, principalement en raison de leur apparence physique (11 %), de leur appartenance ethnique (4 %) ou de leur couleur de peau (4 %), c'est le cas pour près de 36 % des jeunes des minorités visibles. Cette discrimination pourrait sembler moins présente à l'université, si on s'en tient au taux de réussite des personnes immigrantes dans certaines spécialités.

Pour mieux comprendre le caractère pernicieux de cette discrimination, St-Pierre et al. ([2023](#)) suggèrent que ces expériences négatives relèvent d'un racisme quotidien, c'est-à-dire d'un ensemble de comportements qui prennent un sens problématique, par leur cumul. Le racisme quotidien se présente d'abord comme une tension entre une expérience vécue de racisme par certain-es qui s'oppose à une forme de banalisation ou de camouflage de la portée des gestes ou des paroles, par d'autres. Lorsque la portée raciste de certains actes ou paroles se trouve largement minimisée, il peut s'avérer coûteux, sur le plan social et relationnel, pour les personnes qui subissent ces gestes, d'en présenter une interprétation critique qui les placerait en position de conflit face au personnel scolaire :

Au demeurant, ces stratégies individuelles de refoulement plus souvent défensives mettent en tension ces élèves entre deux logiques : faire avec le racisme ou faire face au racisme lorsque certains comportements ou signes d'inimitié dans les interactions peuvent être interprétés comme discriminatoires. Dans ce contexte, les victimes choisissent de faire avec pour mieux faire face à certains comportements racistes (Cuturello, 2011). En somme, la mise à distance du racisme par certains EIMV [élèves issus des minorités visibles] peut exprimer une façon d'atténuer les souffrances engendrées par celui-ci sur leur parcours scolaire. Ainsi, le fait de ne pas se dire victime de racisme revêt plusieurs postures stratégiques, par exemple montrer qu'on est bien intégré malgré tout et faire semblant que tout va bien afin d'éviter la victimisation, ou encore pour se distinguer des pairs des groupes ethnoraciaux minoritaires marginalisés. Ainsi, le fait de ne pas se dire victime de racisme à l'école peut aussi être envisagé comme une stratégie identitaire pour vivre en symbiose avec les Autres (Amboulé-Abath, 2023. Par. 41).

Or, le climat qui règne à l'école n'est pas sans effet sur le parcours scolaire et la réussite :

Au Québec, diverses études semblent montrer que la majorité des jeunes issus de l'immigration développent une identité positive basée sur un équilibre entre leurs cultures d'origine et d'accueil, et que ce profil identitaire serait généralement associé à la réussite scolaire (Bakhshaei, 2013 ; Harnois, 2010 ; Lafortune, 2006, 2012 ; Rahm, 2013 ; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009). Toutefois, ces mêmes études montrent que chez certains élèves, les conflits de valeurs non résolus ont un impact négatif sur leur rapport à l'école et leur persévérance scolaire, particulièrement chez les groupes appartenant à des communautés marginalisées dans la société (Archambault et al., 2018 p. 125).

Le racisme systémique désigne l'ensemble des structures sociétales composées d'institutions, de lois et de politiques qui créent et maintiennent en place une hiérarchie socioéconomique. Les inégalités générées par ces systèmes confèrent des privilèges au groupe majoritaire (en l'occurrence au Québec, la population blanche) au détriment des groupes désignés minoritaires, notamment les personnes issues des communautés autochtones, noires et autrement racisées. ([Comité IDRSTE, 2019](#), p.7).

Ainsi, bien que, dans de nombreux cas, le passage sur les bancs d'école soit une expérience positive et féconde, il n'en demeure pas moins que, pour certain-es, cette expérience participe d'une dynamique d'exclusion. Qui plus est, la diplomation elle-même ne suffit pas à dépasser l'inégalité scolaire. Par exemple, un même diplôme ne revêt pas la même valeur marchande selon qu'il est détenu par une personne racisée ou non racisée. En effet, pour un même diplôme, le revenu médian des personnes racisées est significativement moindre que celui des personnes non racisées, y compris lorsqu'on s'en tient au cas où le dernier diplôme a été obtenu au Canada, afin d'éviter les distorsions liées à l'équivalence des diplômes. On pourrait expliquer l'écart de plusieurs manières. Si la discrimination à l'embauche (qui pousse des personnes racisées à exercer des emplois non qualifiés) vient rapidement en tête, on peut aussi craindre que les personnes racisées (tout comme les femmes, d'ailleurs) aient tendance à poursuivre leurs études dans des domaines menant à des métiers moins rémunérateurs (accompagnement des personnes, milieu communautaire, etc.) ou, lorsque ce n'est pas le cas, à obtenir des emplois moins bien rémunérés que les autres pour le même type de diplôme ([comité IDRSTE, 2019](#)).

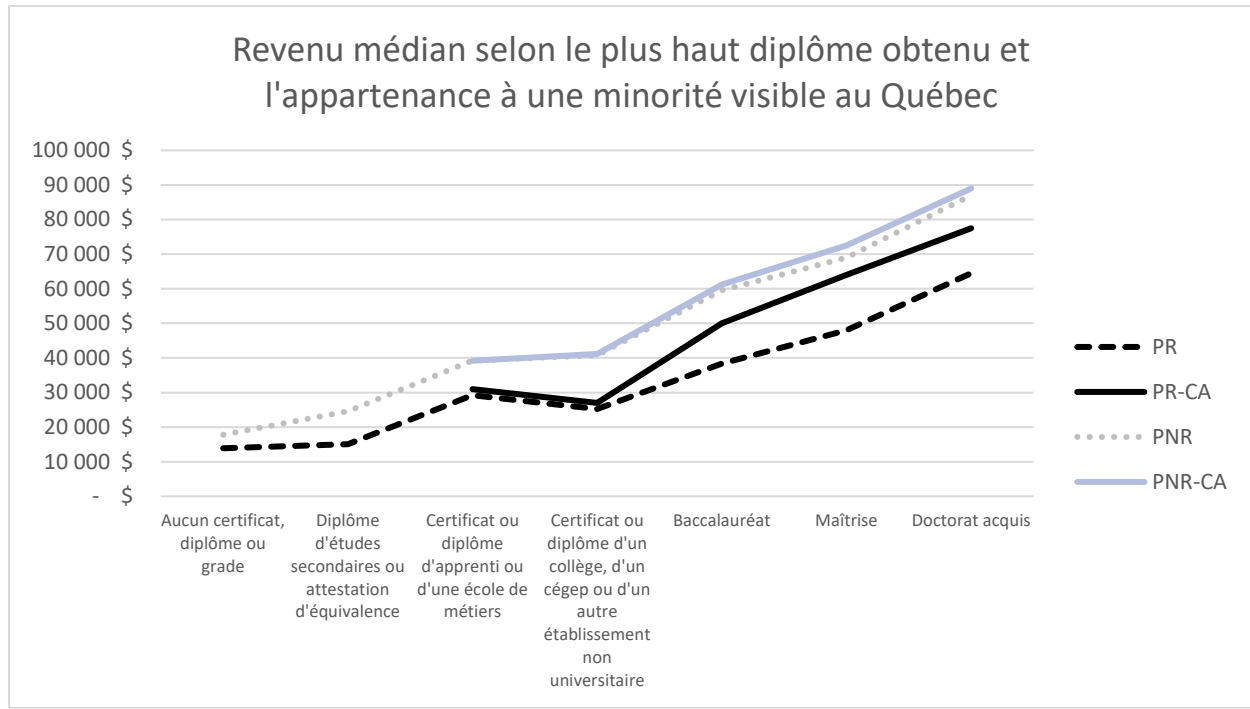


Figure 4. Tableau fait à partir des données de Statistique Canada (2021). Tableau 98-10-0399-01

De même, l'indice de surqualification^{24, 25} de la population appartenant à des minorités visibles est plus élevé que celui du reste de la population même dans le cas des non-migrant-es, dont on suppose alors des diplômes obtenus au Canada. Ainsi, on peut estimer qu'au-delà des défis liés à la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger, les personnes racisées peinent plus que les autres à faire reconnaître la valeur de leur diplôme.

SURQUALIFICATION (FONDÉE SUR LES CATÉGORIES DE NIVEAU C ET D)

²⁴ Dans la mesure où l'indice de surqualification de Statistique Canada est calculé sur la base de du recensement, il faut l'aborder avec une certaine prudence, les données relevant de l'autodéclaration et non pas, par exemple, des ministères concernés.

²⁵ Comprend les personnes âgées de 15 ans et plus titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade supérieur qui, durant l'année en cours ou l'année précédant le recensement, occupaient un emploi exigeant habituellement un diplôme d'études secondaires ou une attestation d'équivalence ou moins (catégories de niveau C et D). Exclut la population dont le plus haut niveau de scolarité était inférieur au baccalauréat, la population qui occupait une profession en gestion et la population n'ayant pas travaillé pendant l'année en cours ou l'année civile précédant le recensement. Sont aussi exclus les immigrants ayant obtenu pour la première fois le statut d'immigrant reçu ou de résident permanent au cours de l'année de recensement ou de l'année civile précédant le recensement qui ont déclaré que leur dernier emploi occupé pendant l'année de référence était à l'extérieur du Canada. Les résidents non permanents ayant déclaré que leur dernier emploi occupé pendant la période de référence était à l'extérieur du Canada font également partie de ces exclusions.

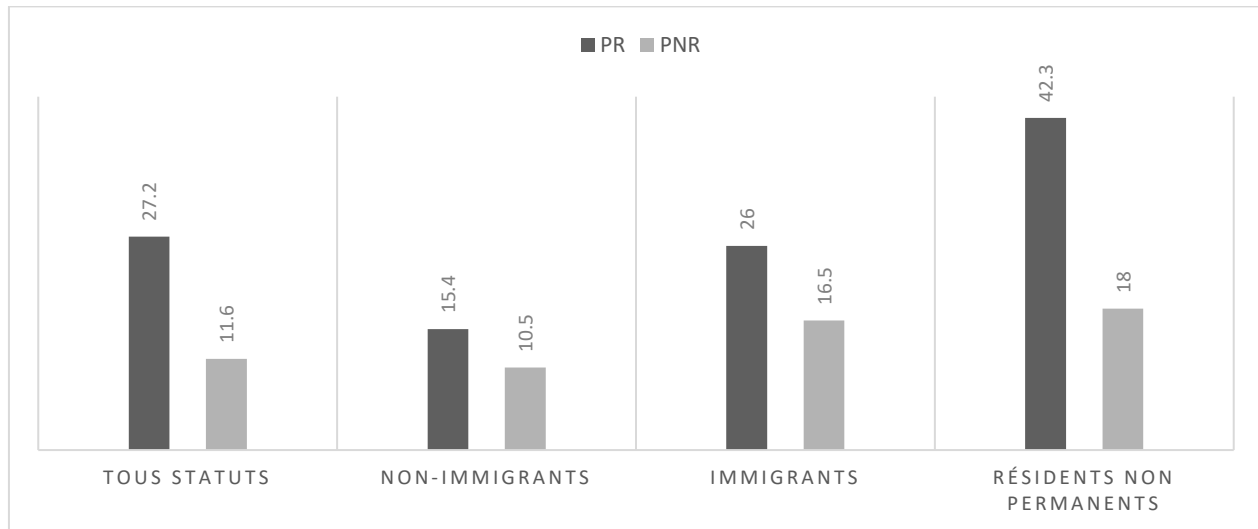
SELON LA MINORITÉ VISIBLE ET LE STATUT AU QUÉBEC²⁶

Figure 5. Diagramme généré à partir des données de Statistique Canada (2021). Tableau 98-10-0650-01

Ainsi, il appert que malgré les nobles aspirations du système scolaire à transcender les discriminations, l'école les reproduit souvent ou, du moins, ne suffit pas à les contrecarrer. Cette conclusion n'est pas surprenante pour les forces syndicales. En effet, le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation (IDRSTE) de la FNEEQ-CSN, dans son *Guide antiraciste* publié en mai 2023, arrivait à un constat sans équivoque :

En tant qu'institution « organique » de la société capitaliste, l'école, même si elle permet le développement d'une certaine critique de l'idéologie raciste, ne peut élaborer une théorie et une pratique pouvant permettre un dépassement de l'idéologie raciale en son sein et encore moins au sein de la société. Cette critique est en général l'œuvre de certains enseignantes et enseignants conscients de la nature systémique du racisme, mais dont les efforts sont limités par des obstacles structurels de l'institution (attitude raciste de certains, matériel didactique, etc.). L'école a tenté de réfléchir à ses biais afin d'éviter de perpétuer les stéréotypes et les préjugés, mais malgré ses efforts, il demeure encore aujourd'hui une histoire colorée d'exclusions raciales à tous les niveaux de l'éducation ([Comité IDRSTE FNEEQ-CSN, mai 2023](#), pp 31-32).

L'historienne Catherine Larochelle ajoute même que « l'école au Québec, tant francophone qu'anglophone, a, dès ses débuts et pendant des décennies, enseigné et cautionné la domination coloniale et le racisme » ([Comité IDRSTE FNEEQ-CSN, mai 2023](#), p. 32). De ce fait, selon le comité IDRSTE, les écoles perpétuent les préjugés discriminatoires en diffusant différents savoirs et savoir-être biaisés par le capitalisme, le colonialisme et le racisme.

²⁶ Comprend les personnes âgées de 15 ans et plus titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade supérieur qui, durant l'année en cours ou l'année précédant le recensement, occupaient un emploi exigeant habituellement un diplôme d'études secondaires ou une attestation d'équivalence ou moins (catégories de niveau C et D).

Exclut la population dont le plus haut niveau de scolarité était inférieur au baccalauréat, la population qui occupait une profession en gestion et la population n'ayant pas travaillé pendant l'année en cours ou l'année civile précédant le recensement. Sont aussi exclus les immigrants ayant obtenu pour la première fois le statut d'immigrant reçu ou de résident permanent au cours de l'année de recensement ou de l'année civile précédant le recensement qui ont déclaré que leur dernier emploi occupé pendant l'année de référence était à l'extérieur du Canada. Les résidents non permanents ayant déclaré que leur dernier emploi occupé pendant la période de référence était à l'extérieur du Canada font également partie de ces exclusions.

Dans ce cadre, les changements fréquents dans les moyens mis en place par les différents gouvernements pour atténuer les effets de cette forme de discrimination, comme la récente pause dans le financement de certaines mesures de soutien destinées aux élèves immigrant-es et Autochtones, dont « les projets jeunesse en changements climatiques » et « l’initiation des élèves du secondaire à la démocratie parlementaire », ont de quoi laisser sceptique quant à la volonté de transformer l’école en une réelle force d’inclusion ([Plante, 27 janvier 2025](#)).

4.2.4 La réussite des garçons et les stéréotypes de genre : regard sur le patriarcat

À travers certains documents du gouvernement du Québec ou d’organisations patronales, on dénote un intérêt en ce qui concerne la réussite et la persévérance scolaires des garçons. Les statistiques sur les écarts entre les hommes et les femmes sont nombreuses²⁷. Il s’avère qu’à tous les niveaux, sauf au doctorat, les hommes obtiennent moins le diplôme. La Fédération des cégeps rapporte notamment que « [p]eu importe l’indicateur considéré, peu importe la cohorte observée, l’écart entre les garçons et les filles, en faveur de celles-ci, est important et persistant. De manière générale, 10 points de pourcentage ou un peu moins séparent les deux groupes » (cache une certaine disparité dans le niveau des études. Ainsi, les femmes représentent 63 % des effectifs au premier cycle, 53 % au deuxième cycle et 38 % au troisième cycle ([Université du Québec, 2024](#)).

Tant la Fédération des cégeps que le ministère de l’Enseignement supérieur appellent à des actions ciblées pour favoriser la réussite des hommes. Par exemple, dans le Plan d’action pour la réussite en enseignement supérieur (PARES), à la mesure 1.4. « Soutenir des initiatives qui font valoir la réussite scolaire de modèles signifiants ou inspirants », on affirme que « [c]’est tout particulièrement aux jeunes hommes que des modèles signifiants devraient être proposés, puisqu’on observe un écart important entre les genres sur le plan de l’accès à l’enseignement supérieur » ([MES, 2021](#), p. 45) ou encore, à la mesure 3.3. « Soutenir les initiatives locales et nationales favorisant la persévérance et la réussite en enseignement supérieur », que « des initiatives visant à favoriser la réussite des hommes dans leur projet d’études pourraient être priorisées, car bien qu’elle soit moins inquiétante qu’au primaire et au secondaire, elle demeure préoccupante à l’enseignement collégial » ([MES, 2021](#), p. 59).

Nous estimons que nous devons analyser ces situations avec une grande prudence. D’abord, les écarts observés entre garçons et filles quant à leur réussite et leur diplomation apparaissent également dans plusieurs pays de l’OCDE. Toutefois, la littérature scientifique sur le sujet nuance ces résultats ([MEQ, 2004](#) ; [Lecocq, Fortin et Lessard, 2014](#)). Aussi, il faut souligner que le thème de la réussite scolaire chez les garçons a été récupéré par le discours masculiniste ([Bouchard et al., 2003](#)) en lien avec le ressac antiféministe présent dans plusieurs pays du monde. Ce discours prétend que les garçons seraient « victimes du système scolaire devenu un lieu féminisé » ([Bouchard et al., 2003](#), p. 94). Au contraire des propositions masculinistes, qui verraient d’un bon œil une école qui conforte les garçons dans les rôles traditionnellement masculins, il semble que de permettre aux garçons de se distancier de certains stéréotypes de genre serait favorable à leur réussite :

De nombreuses études réalisées en 1993-1994 et en 1996 par le Centre de recherche et d’intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) démontrent qu’il existe une forte corrélation entre l’adhésion aux stéréotypes sexuels et l’échec scolaire tant des garçons que des filles. Inversement, l’affranchissement de ces stéréotypes s’accompagne d’une meilleure réussite. Une plus grande proportion de filles que de garçons parviennent toutefois à s’en dégager et cette plus grande liberté est davantage marquée dans les milieux favorisés que dans les milieux modestes. Les garçons

²⁷ Voir, par exemple, le rapport [La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective](#), du ministère de l’Éducation du Québec (2004), qui cherche à « illustrer à l’aide de données statistiques certains écarts de réussite entre les garçons et les filles et [à] partager l’état de la recherche actuelle au Québec et ailleurs dans le monde. Il vise également à alimenter les réflexions et à proposer certaines pistes d’action afin de mieux cerner cette situation. Il s’adresse en particulier aux intervenants du milieu scolaire » (p. 1).

désireux de contrebalancer leurs difficultés scolaires ont tendance à se réfugier dans des comportements masculins stéréotypés qui les éloignent de l'école (MEQ, 2004, p.14).

La tentation de complaisance à l'endroit des garçons serait grande, au risque de renforcer les stéréotypes de genre. Par exemple, un écart a été remarqué entre les taux de réussite des garçons selon le centre de services scolaire d'appartenance, voire de l'établissement scolaire. En fin de compte, malgré un taux de décrochage plus important, leur taux de diplomation est en hausse significative depuis les années 1980 (MEQ, 2004 ; [Vigneault et al, 5 mai 2024](#) ; [MES, 2025](#)). Lecocq, Fortin et Lessard (2014) estiment de leur côté que :

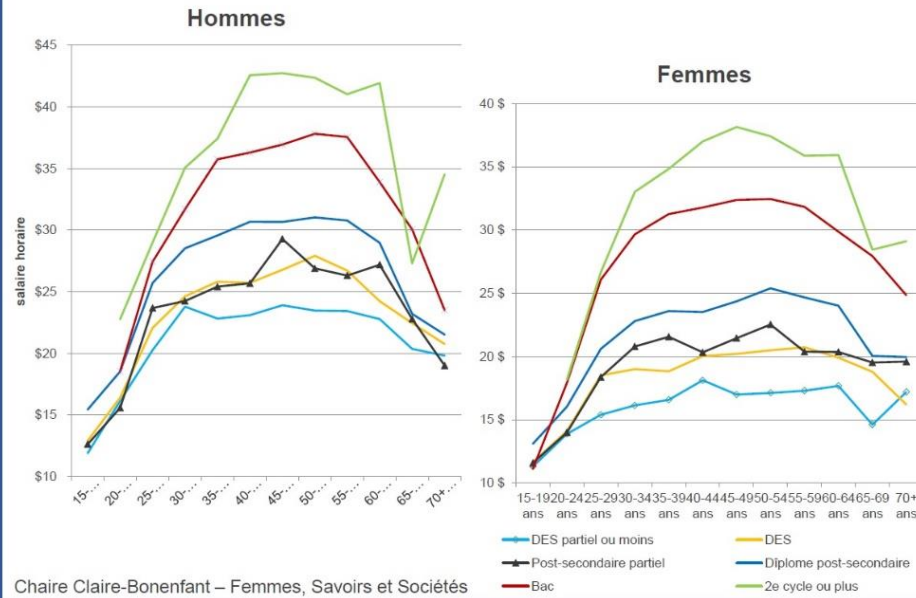
le genre perd de sa prédictivité dès lors qu'on le contrôle par un ensemble de variables individuelles, familiales et scolaires. Ces résultats sont très importants, étant donné que plusieurs gestionnaires et professionnels des commissions scolaires choisissent d'intervenir selon le genre pour contrer le décrochage scolaire, ce qui est un choix non fondé (p. 29).

Nous estimons que l'on doit aussi rappeler que des études tendent à démontrer que c'est plutôt dans l'affranchissement des garçons et des filles face aux stéréotypes des modèles genrés que se trouve la clé d'une meilleure réussite scolaire des filles et des garçons (Bouchard et St-Amant, 1996 ; [MEQ, 2004](#)). Un examen des diverses mesures mises en place concernant la réussite des garçons tend à montrer qu'au contraire, c'est du côté des mesures proposées par des analystes féministes que les effets seraient les plus probants. Ainsi, le MEQ se penche sur cinq types d'intervention pour déterminer quelles mesures pourraient s'avérer porteuses pour appuyer la persévérance et la réussite scolaires des garçons là où elles s'avèrent problématiques. La première mesure considérée est la non-mixité des classes. Bien que celle-ci soit considérée par certain-es comme un moyen d'offrir aux garçons un environnement scolaire plus adapté à leurs besoins, les quelques résultats semblent au contraire être sans conséquence sur la réussite des garçons et même potentiellement favoriser les filles. En fait, en rassemblant les élèves selon leur genre, on risquerait au contraire de consolider certains stéréotypes, notamment puisque « ces regroupements contribueraient à diminuer les attentes générales des enseignantes et enseignants et leurs exigences envers les garçons, ce qui aurait finalement un effet négatif sur leur rendement scolaire » ([MEQ, 2004](#), p.18). À l'opposé, les autres types d'intervention, plutôt que de proposer des mesures spécifiques aux garçons, tendent à reconnaître la diversité même des élèves. Ainsi, travailler sur les approches pédagogiques, soutenir le développement professionnel et consolider la relation élève-enseignant sont des considérations qui traversent l'exercice de la profession enseignante, et qui bénéficient à tous et toutes. Dernier élément considéré dans le rapport : l'implication des pères (en réalité des deux parents) semble jouer un rôle important ([MEQ, 2004](#), p.20). Or, comment expliquer cette moins grande implication des pères dans le parcours scolaire de leurs garçons si ce n'est au travers du triste constat que la parentalité est encore traversée de stéréotypes de genre ?

Ces stéréotypes affectent non seulement les dynamiques familiales, mais aussi les parcours scolaires. Ainsi, il faut aussi rappeler que les progrès des femmes en matière de réussite scolaire cachent toujours que les effectifs dans plusieurs programmes d'études demeurent genrés, Doray parlant même de « massification ségrégative ». Les femmes, au collégial, sont majoritaires dans les techniques « biologiques », « humaines » et « artistiques », mais minoritaires dans les techniques physiques (Lassonde, 2021, p. 23). À l'université, elles sont aussi beaucoup moins présentes dans les domaines de la physique, de l'informatique, du génie et des mathématiques. Dans les faits, au Canada, en 2008-2009, elles représentaient seulement 24 % des étudiant-es au baccalauréat dans ces disciplines et 9 % des professeur-es (Lassonde, 2021, p. 29). Ajoutons à cela qu'à diplôme équivalent, les femmes gagnent moins que les hommes. En 2017, pour un baccalauréat, le salaire d'une femme correspondait à 89,5 % de celui d'un homme (Conseil du statut de la femme, 2018, p. 20, cité dans Lassonde, 2021, p. 30).

Salaire horaire moyen selon le genre, l'âge et le degré de scolarité le plus élevé obtenu, Canada 2015.

Source des données : Enquête sur la population active – Statistique Canada (novembre 2015)



Chaire Claire-Bonenfant – Femmes, Savoirs et Sociétés

Québec

Figure 6. Source : Lasseonde (2021), p.31

Force est de constater qu'à âge égal, un homme pourrait gagner un meilleur salaire qu'une femme à diplôme égal ou moindre :

Rappelons toutefois que si les filles ont un taux de diplomation et de qualification plus élevé que les garçons, indiquant des inégalités scolaires selon le genre sur lesquelles on doit se pencher, elles « rentabilisent » moins leur réussite scolaire : à savoir, elles ont des emplois moins bien rémunérés, progressent plus lentement dans leur carrière professionnelle et sont moins mobiles verticalement au sein des organisations qui les recrutent (Baudelot et Estabiet, 2006 ; Duru-Bellat, 2004, 2023). De plus, en croisant la variable genre avec celle de l'origine sociale, des études ont exposé que ce sont surtout les garçons issus de milieux populaires ou défavorisés qui expérimentent des difficultés scolaires (Bouchard et St-Amant, 1996 ; Bouchard, 2004). Ainsi, il serait pertinent d'avoir accès à des données qui croisent le taux de diplomation au secondaire selon le genre et l'origine sociale (Doray et al., 2024, p. 42).

Nous estimons que cette réalité économique n'est pas à négliger pour expliquer les choix de carrière et l'engagement dans les études des garçons. En revanche, les femmes ont tout intérêt à poursuivre des études plus longtemps pour améliorer leur niveau de vie.

On peut donc à cet égard souligner que, si des efforts considérables sont faits pour encourager les femmes à poursuivre des parcours dans des domaines non traditionnels, il y a peu d'initiatives pour convaincre les hommes de poursuivre des études dans des domaines traditionnellement féminins, notamment ceux de l'éducation, de la santé ou de la petite enfance. Une disparité importante persiste depuis au moins 25 ans entre les programmes d'études suivis par les garçons et les filles. Cet écart serait influencé par la division sexuelle du travail tant dans le domaine domestique que dans le domaine salarié (Doray et al., 2024).

Relevons également qu'à chaque crise économique ou autre (durant la pandémie de COVID, par exemple), la relance passe généralement par les technologies, l'exploitation des ressources naturelles, le génie et la construction, des domaines traditionnellement masculins, alors que les services publics, plus féminins, subissent des compressions.

L'actuel phénomène de rareté de main-d'œuvre est ainsi révélateur de choix de politiques publiques et d'un certain mépris historique des gouvernements envers les professions dites du *care*.

Nous estimons que, dans le contexte actuel de montée en popularité de certains discours traditionalistes, cette question mériterait une actualisation, notamment avec la collaboration des comités femmes et diversité sexuelle et pluralité des genres, dans le cadre de travaux futurs.

4.2.5 Handicap et performance : regard sur le capacitisme

D'autres formes de discrimination que celles présentées précédemment perturbent le fonctionnement social et, par le fait même, le système éducatif. Le capacitisme fait référence aux attitudes sociétales qui dévalorisent et limitent le potentiel des personnes handicapées en déterminant le corps (et l'esprit) sans incapacité (« performant ») comme une norme (souvent intériorisée). Le système de croyances capacitiste s'articule autour d'attitudes stéréotypées et de stigmates négatifs à l'endroit des personnes ayant des handicaps physiques ou psychosociaux. En ce sens, pour certain·es autrice·teurs, le capacitisme est une construction idéologique semblable au racisme, à l'âgisme ou au sexisme (Grenier et Fougeyrollas, 2020 ; RIQUEDI, 2023). Ces formes de discriminations sont d'ailleurs susceptibles de s'additionner.

Sur le plan identitaire, plusieurs personnes en situation de handicap dénoncent également l'essentialisme dont elles peuvent parfois faire les frais, soit une tendance à réduire l'ensemble de leur personne à leur condition. Elles revendiquent une diversité dans les manières de définir, nommer et considérer les handicaps. En effet, elles ne veulent pas être considérées comme une minorité ni que leurs enjeux soient confondus avec ceux des personnes issues de l'immigration, par exemple. Comme l'avançaient les personnes intervenantes lors du colloque *Vers des pratiques inclusives dans la vie sociale et en employabilité des personnes en situation de handicap* (Massicotte et Morin, 2023), les revendications anti-oppressives des personnes handicapées les amènent à considérer que l'environnement est la source principale du handicap. C'est pour toutes ces raisons que les personnes intervenantes priorisent le terme *personne en situation de handicap* (plutôt que trouble, déficience ou désordre) pour mettre en lumière les conditions structurelles, sociales, architecturales et systémiques, développées selon une dynamique médicalisante et pathologisante, qui placent ou maintiennent potentiellement la personne en situation de handicap dans une dynamique d'exclusion.

Ainsi, la culture de l'accommodement, telle que décrite dans le dossier *Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante* ([Comité école et société](#), 2022), n'est pas véritablement de l'inclusion ni une forme de reconnaissance de la diversité. Ce n'est qu'une façon d'assujettir les personnes en situation de handicap au monde normatif et performatif du travail : « Quand on fait des aménagements, en réalité ce qu'on veut faire, c'est réduire la situation de handicap, que la personne soit en mesure de faire la même chose que les autres » (RIQUEDI, 2023). Lorsqu'on efface les difficultés, on invisibilise le handicap tout en faisant reposer sur les épaules des individus la démarche d'accommodement, souvent déterminée au cas par cas plutôt que dans une démarche collective et réfléchie.

Cela fait dire à certain·es militant·es pour les droits des personnes en situation de handicap que la société (et, par extension, le marché du travail) va accommoder les gens ou valoriser, en principe, l'inclusion tant que ce n'est pas trop compliqué ou coûteux. En effet, dans l'imaginaire collectif du monde du travail, l'employé·e idéal·e est quelqu'un qui n'a pas d'incapacité. Les milieux professionnels normatifs sont axés sur la productivité. Or, certaines personnes en situation de handicap peuvent prendre plus de temps pour effectuer certaines tâches, ce qui crée des environnements stressants pour elles.

Si on veut que la situation de handicap soit considérée dans une perspective EDI au travail, il faut sortir de la culture d'accommodement et faire des changements organisationnels. La même chose s'applique dans le monde de

l'éducation. En effet, la manière de financer et d'organiser les services aux élèves en situation de handicap perpétue une approche discriminatoire, voire oppressive, de ces personnes :

Alors que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) met de l'avant une approche individualisée dans l'organisation des services aux EHDA, les [processus de classement scolaires] constituent un espace où une approche catégorielle, qui repose sur la désignation de l'élève à une catégorie de difficulté définie préalablement, serait toujours privilégiée (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018, dans [Collins et Borri-Anadon, 2021](#), p. 43).

La CDPDJ ajoute que cette façon de faire renforcerait les préjugés et stéréotypes quant à la capacité des élèves ciblé-es à être éduqué-es et à développer leur participation sociale. On essentialise ainsi les individus qu'on prétend vouloir aider, ce qui est l'antithèse de l'EDI. Cette façon de considérer l'inclusion pourrait s'avérer particulièrement contre-productive, puisqu'elle éclipse complètement la possibilité, dans certains cas, qu'au fil des interventions, un-e même élève développe suffisamment de ressources personnelles ou un milieu évolue suffisamment pour que le cadre scolaire ne place plus cette personne dans une situation handicapante. La contribution de l'ensemble de la société civile à un projet commun d'humanisation sociale ne peut se réaliser qu'à travers une réelle participation de ces différentes composantes à l'élaboration d'un système éducatif tourné vers le développement harmonieux des individus (réussite éducative) et non principalement vers leur diplomation (réussite scolaire). Comme on l'a précisé précédemment, les différentes formes de discrimination sont des constructions idéologiques (RIQUEDI, 2023), lesquelles sont également susceptibles de s'additionner, rendant d'autant plus difficile toute démarche d'inclusion. C'est ainsi qu'au côté des catégories plus ou moins visibles déjà évoquées (genre, handicap, racisme, richesse, etc.), s'en trouvent d'autres tout aussi pertinentes pour les personnes qui les vivent au quotidien.

Parmi celles-ci, une caractéristique individuelle telle que la douance a pu entraîner l'émergence de nouvelles formes de discrimination. Ainsi, la douance, prise dans un contexte éducatif compétitif visant l'excellence, a été particulièrement mise de l'avant dans les dernières décennies. Le choix du terme lui-même illustre bien le caractère paradoxal de la situation. Ce Mot positif s'il en est un (qui ne veut pas d'un enfant « doué » ?) donne l'impression que ces enfants « hors norme » devraient « performer » davantage que les autres. Or, le système scolaire ne semble pas plus adapté à ces derniers qu'à d'autres élèves hors norme sur le plan neurologique, mais dont les termes des diagnostics sont beaucoup plus péjoratifs (déficience, autisme, troubles d'adaptation...). La course au diagnostic engagée par certains parents pour démontrer l'insuffisance du système scolaire face aux besoins particuliers de leur progéniture identifiée, à tort ou à raison, à haut potentiel s'inscrit très bien en réponse à l'injonction de réussite scolaire décrétée par les derniers gouvernements. Or, les caractéristiques cognitives uniques des élèves en question mènent généralement à des attentes de grande réussite scolaire par l'entourage, plus susceptible de mettre l'accent sur le rendement scolaire. S'intéresser uniquement à cet aspect peut cependant entraîner de la sous-performance, du désengagement ou encore de l'exclusion sociale chez les élèves doué-es. Les recherches ayant révélé un taux de décrochage scolaire près de trois fois supérieur à la moyenne chez ces jeunes, le gouvernement a proposé un certain nombre d'actions pour favoriser leur réussite éducative ([MEES, 2020](#)).

C'est dans ce souci d'inclusion que le CSSDM s'est doté d'une équipe de deux conseillères pédagogiques spécialisées en douance afin de répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes. Il s'agit d'une goutte d'eau pour certains et d'une dilapidation des biens publics pour d'autres. Si l'on espère d'un côté que ces démarches contribuent à déstigmatiser le recours aux diagnostics et l'utilisation de services d'adaptation scolaire, il faut veiller à ce que ce progrès ne se fasse ni au détriment d'une évaluation juste (parce que la douance serait plus acceptable que le TDAH, par exemple) ni au détriment de populations étudiantes dont les diagnostics sont moins acceptables socialement. Il y aurait environ autant de personnes susceptibles de développer une forme de déficience intellectuelle (DI) qu'une forme de douance, selon une répartition respectant une forme de distribution normale (gaussienne), soit environ 2,5 % de la

population ([Daronnat, 2016](#)). Ainsi, le regard porté sur les besoins des « élèves à haut potentiel » doit, pour incarner un réel progrès sur le plan de l'inclusion, participer d'une réflexion plus large sur le fait que l'institution scolaire ne semble pas répondre aux besoins réels de la société, que ce soit en termes de citoyen·nes éduqué·es et responsables de leurs actes ou d'êtres humains conscients de leurs effets sur l'écosystème et cohérents dans leurs actions.

L'âgisme, quant à lui, se distingue par le fait que toutes les personnes sont susceptibles de vivre cette forme de discrimination au moins une fois dans leur existence, que ce soit dans leur prime jeunesse ou en vieillissant. Selon l'Organisation mondiale de la santé dans son [Rapport mondial sur l'âgisme](#) (2021), cette forme de discrimination se rapporte aux pensées (stéréotypes), aux sentiments (préjugés) et aux comportements (discriminations) à l'égard des autres et de nous-mêmes en fonction de l'âge, que ce soit, par exemple, en termes d'utilité sociale, de séduction ou encore de capacités cognitives. Alors que l'image de l'aîné·e dans la société occidentale se rapporte souvent à celle d'une personne à charge à qui il faut donner des soins, certaines pratiques intergénérationnelles en éducation nous proposent, dans une perspective anti-âgiste, au contraire, de valoriser sa contribution bien au-delà de sa vie « productive » au sens du travail. À l'opposé du spectre de l'âge, les plus jeunes sont également considérés comme insuffisamment matures pour participer aux prises de décisions qui les concernent sous prétexte qu'ils et elles ne sont pas des adultes responsables ou n'ont pas assez d'expérience pour s'exprimer de manière pertinente. Or, une séparation stricte entre le statut d'adulte, participant de plein droit à la vie démocratique, et celui d'enfant, passager passif et plus ou moins volontaire d'une société qui fonce à pleins gaz dans la crise climatique, ne semble pas compatible avec l'idée d'une école démocratique. Au contraire, les mouvements étudiants, par exemple ceux qui organisent les mobilisations climatiques, illustrent brillamment que les jeunes de tous âges n'ont pas à attendre d'être plus vieux pour exercer un rôle démocratique salutaire ! Cela nous amène à considérer ce qu'est être adulte et en quoi cet attribut permet de mieux contribuer à la transformation de notre société. S'agit-il d'un critère légal (droit de vote, etc.), physiologique (maturité sexuelle, etc.), psychosocial (relation sociale harmonieuse, etc.) ou encore global (conscience écologique, etc.), voire tous ces aspects ensemble ? Si le critère légal est suffisant pour s'exprimer dans les urnes, a-t-on pour autant accès ainsi à une société véritablement démocratique ? En bref, cette forme de discrimination basée sur l'âge, omniprésente dans notre société, entraîne de nombreuses conséquences négatives nuisant au développement harmonieux d'une société qui prendrait soin de ses différentes composantes.

4.3 Conclusion : EBP, profils diversifiés et discrimination

L'analyse de ces divers systèmes de discrimination contribue à expliquer pourquoi certaines personnes étudiantes connaissent des difficultés notables durant leur parcours scolaire. Il est important, d'ailleurs, de considérer une perspective intersectionnelle dans l'évaluation des écueils que peuvent rencontrer les élèves et étudiant·es, et qui affectent tant leur réussite scolaire et éducative que leur capacité de diplomation. La prochaine section permettra de constater que les enjeux des élèves et étudiant·es regroupé·es sous l'appellation parapluie EBP ne sont pas tous traversés par des questions liées à la discrimination. Dans le même ordre d'idées, la notion de profils dits diversifiés est affectée par un découpage potentiellement clientéliste, voire opportuniste, de leurs besoins, car l'intention d'inclusion proposée au départ culmine plutôt vers une quête de diplomation et de main-d'œuvre accessible rapidement plutôt que vers une recherche active d'élimination à la base des causes mêmes de leurs « profils diversifiés ».

5- INITIATIVES EN COURS DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN MATIÈRE D'INCLUSION

Dans la section 3 du volet 1 de notre rapport, nous avons déjà abordé le fait que les principes d'équité, de diversité et d'inclusion sont souvent détournés, particulièrement par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi que par les directions d'établissement, vers un objectif de réussite strictement scolaire et de diplomation (gestion axée sur les résultats) pour contrer la rareté de main-d'œuvre. Il y a été question, notamment, de « pratiques pédagogiques à impact élevé » et de « conception universelle des apprentissages » (CUA).

Par ailleurs, notons que l'inclusion scolaire se pose de manière différente aux niveaux préscolaire-primaire-secondaire et en enseignement supérieur. En effet, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) oblige tout enfant du Québec, jusqu'à ses 16 ans, à s'instruire, et elle attribue à l'État le devoir de lui donner accès à un établissement scolaire²⁸. La LIP ainsi que les programmes sont rédigés de telle sorte que, théoriquement, tout le monde se sente le bienvenu et ait les mêmes chances de réussite (c'est la fameuse « égalité des chances », telle que décrite à la section 1.3). Dans le cas des personnes qui ont besoin d'un enseignement spécial, comme certain-es élèves en situation de handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), le système scolaire prévoit des écoles à vocation particulière, des classes spécialisées et/ou un accompagnement individualisé avec des spécialistes. En enseignement supérieur, le cadre légal – dont les chartes des droits et libertés ainsi que la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* – oblige les établissements à offrir des services d'accommodement aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (EESH). Nous avons fait un tour d'horizon de l'ensemble de ces services et des améliorations à y apporter dans le rapport [Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante](#) (2022).

Le comité persiste et signe quant à l'importance de recadrer le débat sur les discriminations plutôt que d'accentuer la catégorisation avec des profils étudiants supplémentaires. Toutefois, puisque le financement et l'organisation des mesures d'inclusion font référence à ces groupes, nous les présenterons afin de brosser un portrait de ce qui se fait en matière d'inclusion en enseignement supérieur. Voici donc un survol des principales « tendances » du réseau scolaire que nous n'avons pas encore abordées.

5.1 Les profils diversifiés selon le MES

Le guide [Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers](#) (ministère de l'Enseignement supérieur, 2023), dérivé du [Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026 \(PASME\)](#), fournit les lignes directrices aux établissements d'enseignement supérieur et guide plusieurs des initiatives proposées afin de « soutenir l'adoption de pratiques institutionnelles et pédagogiques favorables à la diversité » (MES, 2023, p. 8). Question de maintenir la confusion sémantique (!), le MES préfère employer l'acronyme EBP (étudiant-es ayant des besoins particuliers) « pour exprimer la multiplicité des enjeux et des besoins propres à ces personnes » (*idem*). Ces personnes manifesteraient des besoins qui ne sont pas dus à une situation physique ou psychologique particulière, mais plutôt à des caractéristiques socioéconomiques ou associées à leur identité, en interaction avec le milieu d'études. Les étudiant-es aux profils diversifiés concerné-es par cette appellation présenteraient des défis hétérogènes sur le plan scolaire, social ou personnel qui les rendraient vulnérables aux obstacles systémiques

²⁸ À L'Isle-aux-Grues, par exemple, les 98 écolière-ers prennent l'avion matin et soir pour se rendre à l'école ([Rousseau, 2017](#)).

pouvant agir comme entrave à leurs études ou à un accès équitable à l'emploi. Ces catégories devraient être révisées, notamment parce qu'elles sont essentiellement analysées sous la loupe de la persévérance scolaire et de la réussite « scolaire » plutôt que sous celle des causes sous-jacentes à ces enjeux.

5.1.1 Premières Nations et Inuits (PNI)

Les auteurs du guide reconnaissent des facteurs ou problèmes affectant la population autochtone : un taux de diplomation postsecondaire inférieur à celui de l'ensemble de la population québécoise (26,2 % contre 41,7 %)²⁹, l'éloignement du réseau pour poursuivre les études supérieures, les inégalités sociales, les traces du colonialisme et des traumatismes intergénérationnels, et l'effet de l'intersectionnalité. On y prône la sécurisation culturelle par le biais d'espaces culturellement protégés, dont la classe fait assurément partie, ainsi que la décolonisation de l'enseignement par différents moyens.

Bien qu'on y présente des outils et des organismes fort pertinents (l'Institut Kiuna et l'organisme Mikana, pour ne nommer que ceux-ci), l'essentiel de la sécurisation culturelle résulte d'initiatives enseignantes. On reste assez muet sur les ressources financières et humaines qu'on doit y accorder, ce qui rend la matérialisation de ces propositions fort difficile dans plusieurs milieux. On doit toutefois reconnaître que certains collèges et universités semblent répondre positivement aux pressions du milieu, par exemple en mettant en place un service lié à une démarche d'autochtonisation³⁰. De plus, la principale préoccupation concernant les étudiant-es autochtones demeure la persévérance scolaire et la diplomation, et peut-être pas nécessairement une véritable inclusion. Certains membres des Premières Nations s'opposent à la catégorisation d'étudiant-es autochtones dans les profils diversifiés, car cela occulte des discriminations multiples subies par ces personnes qui expliqueraient leur exclusion partielle du système d'éducation. On le verra à la section 6 : une véritable inclusion des étudiant-es autochtones et inuit-es passe par une décolonisation de nos écoles et pas seulement des cours.

5.1.2 Diversité sexuelle et pluralité des genres

Le respect des droits liés à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres connaît présentement un ressac inquiétant. Une remise en question de ces droits et même de la reconnaissance de cette diversité affecte les personnes s'identifiant à la communauté 2ELGBTQ+. Que l'on pense à ce qui se passe au sud de la frontière, à la panique morale quant aux cours d'éducation à la sexualité ou au ridicule consommé entourant l'apparition de quelques toilettes mixtes, les progrès que l'on pouvait espérer semblent s'évanouir. Le GRIS constate d'ailleurs une montée importante du malaise des jeunes de niveau secondaire par rapport à la diversité sexuelle :

Or, les constats tirés de l'analyse d'énoncés étalons nous permettent de constater, dans les dernières années, un franc déclin des niveaux d'aise envers les réalités LGBTQ+ des élèves de l'école secondaire québécoise. Ce déclin est plus marqué chez les garçons que chez les filles ; plus rapide et plus marqué chez les jeunes qui ne connaissent pas de personnes LGBTQ+ ; et plus marqué chez les élèves qui rapportent avoir et pratiquer une religion, quelle qu'elle soit. (Richard et al., 2025, p.21)

²⁹ Sur ce plan, les données les plus récentes de Statistique Canada diffèrent, alors qu'en 2021, c'est tout près de la moitié (49,2 %) de la population autochtone canadienne qui est titulaire d'un diplôme postsecondaire. Les données du recensement canadien signalent en outre une variation fort importante selon le niveau d'éloignement des grands centres économiques de l'habitation indiquée par les personnes autochtones. Des gains notables sur la diplomation postsecondaire et une explication des taux plus bas en régions très éloignées liée aux besoins de main-d'œuvre qualifiée différents nous imposent une prudence ici, alors que l'ISQ et le MES n'utilisent pas une telle variable d'éloignement ou de proximité qui nous permettrait de mieux cerner les enjeux propres au Québec ([Statistique Canada, 2023](#)).

³⁰ À tout le moins, 13 syndicats d'enseignant-es du réseau collégial ont indiqué que leur cégep comptait un service lié à l'autochtonisation, et quatre, un service de sécurisation culturelle.

Le contexte est particulièrement ironique au Québec, où différents partis politiques, dont celui au pouvoir, remettent en question les mesures prônées dans leurs propres documents.

L'éducation à la sexualité est sans doute le meilleur exemple du désavantage d'avoir une école primaire et secondaire contrôlée par le politique. Si les contenus à enseigner, tels que décrits dans les domaines généraux de formation des années 2000, dans les programmes de sexualité des années 2020 et dans le programme actuel de Culture et citoyenneté québécoise sont généralement ouverts et conformes à une sexualité épanouie et multiple, le politique ne cesse d'y faire des incursions. Lorsque le ministre Drainville évoque son malaise et interdit les toilettes mixtes collectives³¹ (qui existent dans bien des milieux scolaires et non scolaires, et qui, généralement, complètent l'offre des toilettes genrées), qu'il nomme un « comité de sages » sur l'identité de genre constitué de personnes qui ne sont ni expertes ni représentatives des diverses réalités (Sioui, 2023) et qu'il ne semble pas réellement comprendre son propre guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (Québec, 2021), cela fait peur. Que se passerait-il si un parti encore plus conservateur que la CAQ prenait le pouvoir ?

En intervenant ainsi dans l'ensemble du réseau scolaire du Québec, sans discrimination (et sans rire), Drainville ne reconnaît pas le droit à un milieu scolaire qui est déjà prêt à aller de l'avant avec des toilettes mixtes la possibilité de le faire. Pour le ministre, tout le Québec (de la Côte-Nord à Montréal en passant par les territoires autochtones) est exactement au même niveau à ce sujet. Pourquoi interdire à un milieu progressiste d'avancer plus vite qu'un milieu conservateur ?

Ajoutons enfin que toute la question de l'éducation à la sexualité au Québec constitue depuis près de 30 ans un sujet explosif. Il existait bel et bien un programme très solide dans les années 90 (inclus dans le défunt cours de Formation personnelle et sociale). En 2000, ce thème a été « pelleté » dans les domaines généraux de formation. Vingt ans plus tard, on constatait que peu d'enseignant-es l'intégraient véritablement à leurs cours. Aujourd'hui, l'éducation à la sexualité reste un sujet de tension. Pourtant, les ressources existent³² et le consensus des expert-es est clair : il faut parler de sexualité dans les écoles. Il s'agit d'un milieu où ces apprentissages devraient être enseignés par un-e professionnel-le entouré-e d'adultes bienveillant-es prêt-es à offrir aux jeunes un espace de réflexion inclusif. Entre cela et les sites pornographiques gratuits, le choix nous semble assez clair. Pourquoi le politique se méfie-t-il de l'éducation à la sexualité ? Sur quelle base scientifique justifie-t-il ses interventions ? Pour faire face à la hausse de l'intolérance à la diversité sexuelle, l'éducation constitue pourtant un incontournable (Richardson et al., p. 22).

Au niveau collégial, le guide *Inclusion* (2023) propose de multiples initiatives pour reconnaître la diversité en classe et dans l'établissement. Plusieurs relèvent de l'identification correcte des personnes concernées (respect du pronom, utilisation du matricule plutôt que du nom, etc.). D'autres propositions sont plus ambiguës : « Inclure, dans les plans de cours et les plans-cadres, les compétences transversales du projet éducatif ainsi que du matériel et des apprentissages reflétant la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle » (MES, 2023, p. 18). Il serait d'ailleurs essentiel de valider les compétences transversales auxquelles il est fait référence ici. Pour les établissements, il est proposé d'offrir des formations, de créer des groupes de soutien, d'instaurer un climat de sécurité, etc. Si plusieurs de ces initiatives reprennent des recommandations de groupes d'expert-es en la matière, et sont incluses notamment dans les politiques sur les violences à caractère sexuel (VACS) des collèges et des

³¹ Il ne semblerait pas contre les toilettes individuelles mixtes (c.-à-d. une porte, une toilette). Le Parlement du Canada, en pleine réfection, devrait comporter que des toilettes mixtes, mais elles sont aussi individuelles (Côté-Skroka, 2024)

³² La revue des 3sex, pour ne nommer qu'elle. <https://les3sex.com/fr>

universités (découlant des lois adoptées depuis 2017 sur la question), d'autres (par exemple les toilettes et espaces non genrés) sont remises en question à travers les récentes interventions du ministre de l'Éducation.

Dans les cégeps, on constate que certains gestes sont posés afin de favoriser l'inclusion. Ainsi, dans le cadre d'une consultation par questionnaire menée par le CES auprès des syndicats du regroupement cégep, sur les 25 qui ont répondu, huit cégeps signalent que des moyens spécifiques sont mis en œuvre pour favoriser l'inclusion. Ceux-ci peuvent prendre la forme d'un comité dédié, d'une personne-ressource qualifiée spécifiquement (conseillère EDI, sexologue...), ou encore de projets pédagogiques ou de visibilité. Ces initiatives sont louables, mais limitées. Cela nous amène à conclure que les propositions du guide [Inclusion](#) ne peuvent être effectives que si elles sont véritablement incarnées dans une perspective non discriminatoire.

5.1.3 Conciliation travail-famille-études

On estime qu'au moins 25 % des étudiant-es au postsecondaire occupent des fonctions parentales. À ce groupe s'ajoutent les étudiant-es qui agissent en tant que proches aidant-es auprès d'une fratrie ou de leurs parents. Le guide présente une liste de pratiques favorisant la conciliation : offrir aux étudiant-es concerné-s un statut particulier, les considérer comme à temps plein même si elles et ils sont inscrit-es à temps partiel, offrir des services de garde adaptés, faciliter le réseautage entre étudiant-es, donner un accès continu aux bibliothèques et divers autres accommodements.

La conciliation travail-famille-études est une réalité de plus en plus prégnante dans le système postsecondaire du fait de la conjonction de plusieurs facteurs, notamment la paupérisation progressive de la population estudiantine liée à la hausse du coût de la vie, laquelle est loin d'être compensée par le système de prêts et bourses ([Carrier, 28 janvier 2025](#)) ; les retours aux études rendus nécessaires par l'évolution rapide de certains secteurs d'activité ou la reconnaissance partielle des acquis de l'expérience ; l'augmentation de la proportion de parcours d'études atypiques (décrochage/raccrochage, *burnout* et autres), etc. Cette conciliation est donc désormais un élément essentiel des parcours postsecondaires. Le réseau de l'Université du Québec (UQ), qui rassemble environ un tiers de la population estudiantine au Québec, relève d'ailleurs que près de 70 % des personnes qui y sont inscrites ont un emploi, dont environ 30 % à temps plein. Si 22 %, en moyenne, sont parents, ce taux monte à près de 40 % dans les programmes « non grade », notamment de certificat. De plus, l'UQ note que tant l'âge moyen (27 ans au premier cycle et plus de 31 ans aux cycles supérieurs) que la part de personnes inscrites à temps partiel (60 % dans les programmes non grade de premier cycle et 70 % au deuxième cycle, mais également 42 % dans le cas de maîtrise sans mémoire) ou encore les modes de fréquentation non linéaires (environ 40 % des étudiant-es ont déjà interrompu des études antérieures et 20 % ont fait des pauses d'études de trois ans et plus) sont en hausse dans les dernières années ([Université du Québec, 2024](#)).

5.1.4 Première génération aux études supérieures

L'appellation « étudiant-es de première génération » englobe les personnes issues de familles dites « à faible capital scolaire » : faible niveau de scolarité des parents, faible revenu, emploi à temps plein, appartenance à une communauté ethnique, enfants à charge ou appartenance à une famille monoparentale. Ce sont des étudiant-es qui doivent typiquement consacrer un temps plus important que les autres à un emploi et ont un parcours scolaire plus irrégulier.

Les principales solutions proposées, si elles se basent sur de nobles intentions, demeurent plutôt abstraites :

- Augmenter le sentiment d'appartenance des étudiantes et des étudiants par la création de projets collaboratifs ;
- Augmenter le nombre d'occasions de communication asynchrone et synchrone entre les étudiantes et étudiants ;

- Offrir des programmes de transition interordres et intercycles aux études supérieures en tenant compte des particularités et des enjeux de ces personnes ;
- Fournir des modèles signifiants par le biais notamment de programmes de mentorat ou de partage de la part du personnel enseignant en lien avec ses parcours professionnels, ses défis, ses passions (MES, 2023, p. 21).

Nous pouvons comprendre l'effet d'émulation que peuvent créer les personnes enseignantes chez leurs étudiant·es. Cependant, l'inclusion véritable dépasse le partage d'expériences. Beaucoup de poids repose sur des initiatives ponctuelles de profs et d'étudiant·es. Qui plus est, certaines solutions ouvrent la voie à des pratiques pédagogiques plus « glissantes ». En effet, il est proposé d'augmenter le nombre d'occasions de communication asynchrone et synchrone entre les étudiantes et étudiants. Il faudrait expliquer en quoi développer les occasions d'échanges en ligne pourrait favoriser le sentiment d'appartenance, et, par extension, la réussite étudiante. Il serait préférable d'axer les interventions vers un véritable accueil et une inclusion plutôt que vers des solutions qui maintiennent chacun·e dans sa chambre d'écho.

Le même constat fait dans la section précédente s'applique ici : les solutions prônées ne peuvent s'incarner véritablement si on n'attaque pas à la source le problème, soit les inégalités dues à la situation socioéconomique des personnes étudiantes de première génération aux études supérieures.

5.1.5 Groupes racisés et étudiant·es étrangère·ers

Le guide pour l'inclusion regroupe dans un même groupe les « communautés ethnoculturelles » et les étudiant·es étrangères·ers. Or, dans cette large catégorie, plusieurs enjeux différents méritent d'être précisés, ne serait-ce que le choix du vocabulaire employé ! Alors que le guide sur l'inclusion emploie le vocable de communautés ethnoculturelles, qui renvoie à une identité et l'appartenance à une communauté, nous préférons pour notre part un vocabulaire qui renvoie plus explicitement aux mécanismes d'exclusion problématiques. Les étudiant·es à parcours international font l'objet de mesures spécifiques (par exemple avec les services internationaux en enseignement supérieur), l'appartenance à un groupe racisé, quant à elle, ne semble pas être systématiquement associée à des mesures concrètes dans les établissements d'enseignement.

Les étudiant·es provenant de l'international peuvent être considéré·es en quelque sorte comme ayant des profils diversifiés par la diversité même de leurs parcours. Ce sont des personnes souvent privilégiées en apparence, car elles arrivent avec certaines ressources économiques, obtenu parfois en s'endettant dans leur pays d'origine. Cependant, les contraintes financières associées aux frais importants qui leur sont exigés peuvent les rendre vulnérables dans leur parcours scolaire. Qui plus est, une fois sur place, ces personnes peuvent être confrontées à différents obstacles, tels que le racisme systémique, préjugés et discriminations basées sur l'hétérosexisme, les discriminations basées sur le genre ou la culture, le capacitisme, la parentalité et la fragilité financière, lesquels peuvent à leur tour se conjuguer pour rendre difficile le parcours devant les mener à la réussite éducative. Dans son mémoire déposé dans le cadre des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 74, *Loi visant principalement à améliorer l'encadrement relatif aux étudiants étrangers*, l'Université du Québec nous rappelle que les personnes étudiantes internationales (PEI) représentent, depuis la déréglementation de leurs frais d'inscription en 2018, une manne financière pour les universités anglophones (70 % des revenus générés par les PEI pour 36 % de cette population) et un levier non négligeable pour les universités francophones (30 % de leurs revenus pour 64 % de cette population). Un rapide calcul permet de préciser que les sommes exigées par les universités anglophones, qui s'adressent généralement à un public mieux nanti (États-Unis et Canada anglophone) sont en moyenne quatre fois supérieures à ceux de leurs pendants francophones. Cette lutte pour attirer les PEI a pour conséquence directe d'augmenter considérablement leur place dans l'enseignement supérieur. Celles-ci représentent en 2023 18 % de la population étudiante totale du réseau UQ, alors qu'elles n'en représentaient que

7 % 10 ans plus tôt. Plus de 50 % d'entre elles sont inscrites aux cycles supérieurs, où elles représentent 25 % des effectifs (43 % au troisième cycle, 31 % au deuxième cycle et 9 % au premier cycle). Par ailleurs, une majorité d'entre elles proviennent de pays francophones et 93 % ont le français comme langue d'usage ([UQ, 5 novembre 2024](#)).

Au cégep, la hausse du nombre d'inscriptions est également importante. En 2019-2020, les quelques 16 000 PEI alors inscrites provenaient majoritairement d'Inde (45 %) et de France (25 %). Plus de la moitié d'entre elles fréquentaient le réseau collégial privé (majoritairement anglophone et non subventionné) et 72 % étaient inscrites à Montréal ([MES, 2021](#)). Parmi ces étudiant·es, nombreuses-eux sont celles et ceux originaires de l'Afrique. Or, comme l'a relevé le Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration dans son rapport sur le [Traitement différentiel dans le recrutement et les taux d'acceptation des étudiants étrangers au Québec et au Canada](#) (2024), même lorsque leurs demandes avaient été acceptées par des établissements d'enseignement, 72 % des étudiant·es originaires de pays africains avec une forte population francophone et 68 % de celles et ceux originaires de pays africains comptant une forte population anglophone ont vu leurs demandes rejetées, alors que le taux de refus moyen, pour les étudiant·es en provenance du reste du monde (majoritairement anglophones : Inde, États-Unis, etc.), s'établissait, en 2021, autour de 35 %. De là à évoquer un éventuel racisme systémique ou algorithmique ([Comité école et société, 2023](#))... Une des conséquences, au Québec, est une plus forte augmentation des effectifs internationaux dans les universités anglophones (17 % de refus en moyenne) que dans les universités francophones (55 % de refus en moyenne) et, donc, une disparité des revenus entre ces établissements en concurrence dans le grand marché mondial de l'éducation. On peut d'ailleurs s'inquiéter du fait que cette vision clientéliste et marchande de l'éducation réduit l'enseignement supérieur à une fonction d'« usine à diplômes ».

Devant l'affluence des PEI (près de 120 000 inscrites dans les cycles postsecondaires en 2024), les universités et les cégeps, prenant conscience que l'intégration des nouvelles et nouveaux arrivant·es n'allait pas de soi, ont peu à peu mis en place des structures et des aides à l'intégration des PEI. C'est ainsi que, par exemple, une équipe de professeur·es du réseau UQ a créé la formation en ligne « autoportante » (asynchrone) « Campus inclusifs pour les personnes étudiantes de l'international » (CAMIE) afin de « démystifier la présence accrue des étudiants internationaux dans les campus, leurs défis, les discriminations parfois vécues ou encore les aspects positifs de la diversité socioculturelle »³³ ([Feireisen, 20 janvier 2024](#)). La mise en place de telles mesures peut probablement favoriser l'intégration d'étudiant·es internationales-aux. Pourtant, c'est encore une logique de profils différenciés qui est mise à l'œuvre plutôt qu'une analyse des enjeux plus problématiques. La communauté en question pourrait à juste titre s'inquiéter du caractère contradictoire d'une démarche qui tente à posteriori de valoriser l'apport culturel des étudiant·es venant de l'international, alors que ces étudiant·es ont été recruté·es d'abord et avant tout pour des raisons financières. S'il y a un enjeu d'inclusion, il relève dans une large mesure de choix politiques faits en amont. Au courant de la dernière décennie, les gouvernements ont modulé les frais de scolarité afin de permettre le recrutement international comme source de financement. Ils ont ainsi choisi, au travers de leur approche client, de différencier deux catégories d'étudiant·es. Alors que les Québécois·es sont considéré·es comme des bénéficiaires d'un service public, les étudiant·es internationaux sont d'abord perçu·es comme une source de revenus. Ainsi, les ressources investies pour leur intégration s'inscrivent dans une logique clientéliste plutôt que comme une réelle volonté de faire de l'université un espace d'échange fourmillant d'une joyeuse diversité.

³³ « [D]eux modules distincts sont offerts. L'un s'adresse aux étudiants internationaux et se concentre sur la vie au Québec, la langue, le climat, l'importance de s'informer et la culture nord-américaine avec ses contextes relationnels. Pour les étudiants locaux et les enseignants, l'autre module aborde les relations interculturelles et les travaux d'équipe, le rapport à la langue française et l'isolement que peuvent ressentir les étudiants internationaux et comment les aider dans ce contexte » (idem). Cette formation est accessible ici : <https://uqo.ca/csiu/formation-camie>.

En considérant les choses sous cet angle, on s'étonne déjà moins du caractère foncièrement irrationnel, sur les plans financier et administratif, des différents changements législatifs entourant le statut des personnes migrantes, dont bon nombre fréquentent les établissements d'enseignement ou y travaillent. Dans la mesure où ces personnes étaient souvent recrutées non pas dans l'enthousiasmante perspective d'une université cosmopolite et ouverte sur le monde, mais pour des raisons froidement financières, il n'y avait qu'un pas à faire pour considérer ces personnes comme appartenant à une catégorie étudiante de second ordre, à laquelle on n'ouvre les portes des établissements que lorsqu'on le veut bien et qu'on peut renvoyer chez elle lorsqu'on change d'idée. C'est aussi en lisant la situation sous cet éclairage qu'on comprend le peu de cas que nos élu·es semblent faire de la réalité vécue par les PEI entrées au Québec pour y réaliser leurs études et parfois également leur projet de vie, qui ne peuvent désormais plus envisager avec sérénité la possibilité de finaliser leurs études. La récente multiplication de discours qui font de la migration LE phénomène responsable de tous les maux affligeant le Québec (et l'Occident !) et l'accélération d'une sorte de course à la peur de l'étranger semblent en fait passer sous leur rouleau compresseur plusieurs efforts honnêtes d'intégration des PEI à la communauté. Dans ce contexte, l'adoption du projet de loi 74 ce 5 décembre 2024 sonne comme un aveu d'échec de cette politique migratoire improvisée, fortement teintée d'idéologies électoralistes, qui, comme le rappellent les quelque 70 professeur·es d'université signataires, réfute les données réelles sur le sujet ([Pertetz et al., 5 décembre 2024](#)).

Pour remédier à cela, que propose le guide [Inclusion](#) ? Une meilleure collaboration entre le secondaire et les cégeps, un soutien accru au collégial, une diversification des curriculums et des comités, des postes consacrés à l'équité, une sensibilisation aux microagressions et des formations obligatoires pour le personnel. On parle aussi de « [c]omprendre l'impact des facteurs systémiques et [de] moins « culturaliser » les défis que doivent relever les étudiantes et étudiants » (p. 22). On présente des initiatives intéressantes, telles le Programme de soutien à l'intégration des communautés culturelles et à l'éducation interculturelle au collégial du MES ainsi que L'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII). Ces initiatives, toutes très nobles, mettent surtout l'accent sur la visibilité accrue des personnes étudiantes issues de l'immigration.

Toutefois, comme on le constate dans l'argumentaire qui vient d'être tracé, le problème, et les besoins, sont plus profonds. La récente recherche de François Régimbal et Éric Richard, enseignants de sociologie au cégep du Vieux Montréal, portant sur l'insécurité alimentaire chez les étudiant·es met en lumière le fait que les étudiant·es issu·es de l'immigration récente font face à une grande insécurité alimentaire, tout comme les parents étudiants et les étudiant·es de première génération ([Carrier, 18 février 2025](#)). Au-delà des symboles, des fonctions, de modifications superficielles aux plans de cours ou de la création de comités, ce sont sur les sources premières de discrimination, dont la précarité socioéconomique et le racisme sous ses différentes formes, qu'il faut agir en priorité.

5.2 Autres profils justifiant des services particuliers dans les établissements d'enseignement

Outre les profils identifiés dans le guide ministériel produit dans le contexte du PASME ([MES, 2023](#)), on trouve de manière relativement constante certains services et mesures d'adaptation scolaire pour d'autres profils

5.2.1 Le Sport-Études

Les programmes de sport-études sont principalement concentrés aux niveaux secondaire et collégial. Dans les deux cas, ils visent à rendre possible la pratique compétitive d'un sport en arrimant les contraintes liées aux entraînements et à la participation aux compétitions aux exigences scolaires. Au niveau secondaire, ces programmes impliquent,

pour les élèves concerné-es, de vivre dans « une école dans une école »³⁴. À cause de leur horaire différencié, ces élèves s'absentent souvent le midi et le restant de l'après-midi, ce qui les exclut d'office de certaines activités scolaires et parascolaires, si importantes pour le sentiment d'appartenance. En spécialisant ces élèves, en leur proposant un horaire modifié et, surtout, un temps d'école obligatoire moindre, on les prive du même coup de leur inclusion dans le système scolaire. La récente controverse entourant l'école secondaire du Plateau (La Malbaie), qui n'est pas un cas isolé (Dubé, 2025), montre aussi qu'il n'est pas aisé, pour une école de petite taille en particulier, d'offrir l'accès à des programmes de sport-études tout en préservant une offre scolaire diversifiée et respectueuse des besoins pédagogiques de chacun-e, par exemple la possibilité de choisir entre les cours de science réguliers ou enrichis, ou le besoin de suivre toutes les heures plutôt que d'opter pour un mode intensif. Le choix déchirant des écoles, ici, ne repose pas sur la volonté de catégoriser les étudiant-es, mais bien sûr une simple limite dans l'organisation scolaire (Lajoie, 2025). La prise de conscience semble sur le point de se faire à ce sujet au Québec ([Dion-Viens, 2023](#) ; [Fortier, 2023](#)).

Le sport-études en enseignement supérieur se déploie différemment et profite d'une certaine souplesse sur le plan des horaires. Toutefois, la participation aux compétitions amène régulièrement son lot de demandes individuelles et d'ententes à convenir. Ainsi, en plus d'une gestion à la pièce d'absences, on a vu dans les dernières années se multiplier des adaptations reposant sur l'enseignement à distance, notamment asynchrone, éloignant ici la personne étudiante de son expérience sur les campus.

Il est important de remarquer que, bien que la pratique compétitive d'un sport ne soit pas à placer sur un pied d'égalité avec, par exemple, une situation de handicap, les enseignant-es peuvent rapidement se sentir obligé-es d'accommoder les étudiant-es athlètes. En effet, le sport-études, bien au-delà d'une simple activité parascolaire venant enrichir un parcours, est utilisé par certaines écoles et collèges comme argument de mise en marché. L'enseignant-e qui refuse un accommodement, en plus de possiblement créer une tragique iniquité au sein de l'équipe sportive, se place en porte-à-faux d'avec l'établissement d'enseignement, qui avait en quelque sorte promis à l'étudiant-e des conditions d'études compatibles avec sa pratique sportive. Dans tous les cas, les besoins particuliers des étudiant-es athlètes sont donc bien réels et entraînent des conséquences sur l'enseignement, mais, à la différence de ceux d'autres profils, ces besoins sont le résultat de choix faits par les individus et les collèges, et non de systèmes de discrimination.

5.2.2 Étudiant-es en situation de handicap (EESH)

Si les étudiant-es en situation de handicap ne figurent pas dans le guide ministériel, c'est probablement parce que cette population étudiante, contrairement aux autres étudiant-es de profils diversifiés, fait déjà l'objet de mesures formelles tant sur le plan du financement que sur celui des services déployés dans les établissements d'enseignement. Ces mesures sont généralement financées sur une base individualisée et catégorielle. Cette façon de faire en cours au primaire-secondaire depuis des décennies se transporte partiellement au postsecondaire. Cette approche pose malheureusement un problème, comme le remarque le CSE, notamment parce qu'elle place la responsabilité de l'inclusion sur l'élève et son diagnostic, porte à médicaliser les difficultés d'apprentissage et externalise la prise de décision pédagogique. Le Conseil supérieur de l'éducation a d'ailleurs constaté 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" » (CSE, 2017, p. 25). Au contraire, les enseignant-es estiment, comme en témoignent souvent les revendications syndicales entourant la tâche enseignante lorsque les conventions collectives sont négociées, que la prise en charge des étudiantes et étudiants en situation de handicap est d'abord et avant tout une affaire pédagogique qui relève des enseignantes et

³⁴ On parle ici du programme qui permet aux élèves « athlètes » de n'être présent-es que 75 % du temps à l'école (et encore, l'athlète peut s'absenter pour des entraînements à l'extérieur du pays ou pour participer à des compétitions).

enseignants, qu'il s'agisse d'un encadrement supplémentaire ou d'une complexification de la préparation et de l'adaptation des cours.

Enfin, les collèges ont multiplié les présentations pédagogiques vantant les mérites d'une pédagogie inclusive, trop souvent réduite à un fétiche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). On se souviendra que la CUA vise à étendre les adaptations pédagogiques destinées à des étudiant·es diagnostiqué·es à l'ensemble des étudiant·es qui, sans nécessairement détenir de diagnostic (que ce soit parce que leur situation ne relève pas de problèmes d'ordre médical, ou simplement par manque d'accès financier ou administratif aux spécialistes, par exemple), pourraient avoir des besoins similaires. Le principe est sans doute intéressant ; toutefois, dans son application actuelle, la CUA tend à imposer des formes pédagogiques particulières et, paradoxalement, à standardiser l'enseignement sous prétexte de permettre une adaptation à tous et toutes.

À l'heure actuelle, tant les services extérieurs à la classe que ceux offerts à l'intérieur de cette dernière sont sous haute pression. Les ressources étant insuffisantes pour répondre à l'ensemble des besoins, différentes approches sont placées en opposition, alors qu'elles devraient être complémentaires. Lorsque les ressources disponibles ne permettent pas de financer toutes les mesures à mettre en œuvre, certain·es préfèrent offrir des services à l'ensemble de la classe, ce qui est un avantage pour les étudiant·es avec des difficultés qui n'ont pu recevoir un diagnostic, estompant ainsi une catégorisation trop rigide de la situation de handicap. La CUA peut alors sembler une solution intéressante pour plusieurs intervenant·es du milieu collégial, qui souhaitent, dans un souci d'inclusion, qu'on rejoigne le maximum d'élèves dans notre engagement pour la réussite éducative (mais surtout scolaire en réalité). D'autres vont craindre que le souci sincère des enseignant·es d'aider le plus d'étudiant·es possible (dont ceux qui seraient tombé·es « dans les craques du système ») nous fasse oublier que le financement se déploie alors au détriment d'étudiant·es ayant des difficultés possiblement plus handicapantes (et devant déboursier des sommes importantes en diagnostics sans nécessairement obtenir de services en bout de piste).

Pour répondre adéquatement aux différents besoins, il apparaît nécessaire de revoir de manière profonde le financement de ces mesures. Certains besoins relèvent d'une complexification de la tâche enseignante, et pourraient inclure des éléments de pédagogie et d'éducation inclusives³⁵ ainsi qu'une bonification de l'encadrement. D'autres relèvent de services qui doivent être offerts par les établissements d'enseignement, comme l'accès à des spécialistes de même que des espaces et outils adaptés à certains besoins. Enfin, il ne faut pas négliger l'importance de l'accès à des services de santé et services sociaux gratuits et de qualité, partout au Québec, comme le revendique la CSN avec la campagne *Vraiment public*. Tant que les différents besoins ne seront pas reconnus et financés de manière pérenne par les bons canaux, les établissements seront condamnés à tourner en rond, passant d'une approche à l'autre, sans vision cohérente.

5.3. Autres structures en place : Politiques, bureaux et agent·Es d'EDI

Au préscolaire-primaire-secondaire, il n'existe pas de politique d'inclusion officielle imposée par le gouvernement du Québec. En 2006, le [renouveau pédagogique](#) du Programme de formation de l'école québécoise a été instauré dans l'optique de « répondre aux besoins et aux intérêts particuliers de chacun » ([Gouvernement du Québec, 2006](#)). Notons que cet énoncé de politique soulignait la nécessité de continuer, au premier cycle du secondaire, les

³⁵ L'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES) distingue la pédagogie inclusive, centrée sur les pratiques en classe, de l'éducation inclusive, qui va au-delà des pratiques pédagogiques et qui inclut ce qui se passe en dehors de la classe, notamment l'inclusion à travers les mesures d'aide à l'apprentissage ou les cheminements scolaires. L'ONU définit l'éducation inclusive comme « un processus de réformes systémiques comportant des changements et des modifications au contenu, des méthodes d'enseignement, des approches, des structures et des stratégies en éducation visant à surmonter les obstacles [à la réussite] ». Toutefois l'ORES décrit l'éducation inclusive comme l'EDI dans la classe, ce qui brouille partiellement les frontières entre les concepts, et promeut tout autant une CUA sans limites. [Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur \(2023\)](#).

interventions éducatives différenciées dans une formation commune. Il recommandait également une organisation scolaire plus souple, respectueuse de l'autonomie des établissements d'enseignement aussi bien que de celle des professionnel·les qui y travaillent ([Gouvernement du Québec, 2006](#)).

Or, la CAQ va actuellement dans le sens contraire. Le fonctionnement actuel du réseau scolaire, mis en place par la Loi 23 de décembre 2023, impose « un mode de gestion centralisé et vertical [qui] est contre-productif. Il cantonne les acteurs de l'éducation dans un rôle d'exécutants, éloigne les lieux de décision des besoins réels et impose une gestion du monde scolaire inspirée de l'entreprise privée » ([Debout pour l'école, 2025](#)).

Bien qu'il n'y ait pas de politique d'inclusion, les [domaines généraux de formation](#) (DGF – qui chapeautent l'ensemble du [Programme de formation de l'école québécoise](#)) de la citoyenneté et du vivre-ensemble se veulent également un rappel du fait que l'ensemble des intervenant·es scolaires, particulièrement les personnes enseignantes, doivent agir, intervenir et enseigner avec un esprit ouvert, démocratique³⁶ et centré sur le vivre-ensemble. Cela dit, les DGF n'ayant jamais été « évalués » ou fait l'objet d'inspections étatiques, ils sont peu à peu tombés en désuétude dans un monde scolaire obnubilé par la performance aux examens. Cependant, tout comme les compétences transversales, qui ne sont pas explicitement incluses dans les sanctions ministérielles, tout un pan du *Renouveau pédagogique* a été en grande partie négligé. L'enseignement s'est recentré sur les disciplines et sur la performance aux épreuves ministérielles. Cela fait en sorte que le problème de l'inclusion de l'enfant en classe, tant sur le plan des contenus que sur celui de la forme des activités pédagogiques, se pose encore aujourd'hui. Le programme n'a pas été respecté, du moins pas dans sa philosophie.

Du côté de l'enseignement supérieur, plusieurs établissements, surtout universitaires, se sont dotés d'une politique en matière d'EDI. De telles politiques font référence notamment à la manière dont cette prise en compte de l'équité, de la diversité ainsi que de l'inclusion modifie les rôles et responsabilités dévolus aux personnels enseignants, et soutiennent la diversification nécessaire des modalités d'apprentissages (p. ex. contenus, activités pédagogiques, modes d'encadrement). Prenons pour exemple cette politique adoptée par l'Université Laval :

De plus, toujours dans le respect de la liberté universitaire et des conventions collectives applicables, pour les membres du corps professoral, les personnes chargées de cours et d'enseignement, les personnes à la direction de programmes, la mise en application des principes EDI se reflète dans : les contenus des programmes d'études, d'activités d'apprentissage et leur accessibilité, dans l'enseignement, les pratiques pédagogiques, l'encadrement des personnes étudiantes, les activités de recherche notamment, les sujets de recherche, le recrutement et l'accompagnement de l'équipe de recherche et la valorisation des personnes en recherche et de leurs travaux, et dans leurs activités de service à la collectivité (Université Laval, 2023).

Dès les années 2017-2018, les universités se sont toutes mobilisées afin de mettre en place des structures ou des politiques visant à développer une approche EDI intégrée dans leurs différentes activités (enseignement, recherche, recrutement, etc.). Comme nous l'avons précisé dans la première partie de notre rapport sur la [Diversification des profils étudiants](#) (Comité école et société, 2024), cette préoccupation remonte notamment à la hausse marquée des exigences en termes d'EDI des organismes subventionnaires de recherche durant les années 2010. C'est ainsi qu'en 2021, les membres de la communauté de pratique en EDI de l'UQ ont proposé un Guide de la communication inclusive complété progressivement par des fiches aide-mémoire sur l'accessibilité, les événements inclusifs, le recrutement inclusif, etc. Quant aux établissements universitaires, chacun y est allé de sa propre démarche. L'UQAM, par exemple, s'est dotée en 2021 d'un Bureau de l'inclusion et de la réussite étudiante (BIRÉ) chargé de favoriser

³⁶ « L'éducation inclusive est indissociable de l'une des valeurs importantes de notre société : "la démocratie" » (Moreau, 2015, p. 174).

l'accès aux études et la réussite des personnes étudiantes. Elle s'est ensuite engagée, en 2022, dans un plan d'action de deux ans visant cinq chantiers prioritaires pour une université inclusive :

1. S'unir contre le racisme
2. S'engager dans la réconciliation avec les Premiers Peuples
3. Agir pour l'équité et l'inclusion des personnes en situation de handicap
4. Agir pour l'équité et l'inclusion des femmes et des personnes LGBTQ2+
5. Renforcer l'accès à l'égalité en emploi

Dans le même temps, des comités consultatifs ont été constitués pour assurer le suivi de ces chantiers. Le BIRÉ a ensuite complété son offre de services en proposant un soutien aux personnes étudiantes parentes et proches aidantes ([politique n° 12 de l'UQAM](#)), ainsi qu'aux personnes étudiantes issues de l'international, offre bonifiée depuis par le Programme d'accueil de la communauté étudiante internationale ([programme ALLÔ !](#)). Cette année 2025 débute par la mise en place d'un véritable comité EDI, paritaire, dans lequel seront représentées tant les personnes étudiantes que les différentes catégories de personnel. Sans entrer dans le détail, on peut considérer que chaque université suit son propre parcours, qui la mène à constituer un comité d'EDI tout en encadrant l'inclusion dans ses différentes activités (recherche, enseignement, recrutement, vivre-ensemble, etc.).

Du côté des cégeps, outre les services spécifiquement dédiés aux étudiant·es EESH, on trouve diverses mesures offertes aux personnes étudiantes correspondant à la définition de profils diversifiés. Un questionnaire présenté au regroupement cégep à sa réunion des 30-31 janvier 2025 a permis de colliger les données de 25 collèges répondants. Parmi ceux-ci, notons qu'environ la moitié (52 %) identifient des outils « institutionnels » en matière d'inclusion (47 % n'en ont pas, 4 % ne savent pas). On constate essentiellement des visées EDI dans le plan stratégique de même que des politiques d'inclusion des EESH, d'intégration scolaire et de sécurisation culturelle. Certaines visées sont aussi incluses dans le plan de réussite, ou saupoudrées dans des politiques sur l'écologisation ou sur la santé mentale étudiante.

Onze collèges ont un comité, surtout « institutionnel », en matière d'inclusion en lien avec l'EDI (12 n'en ont pas). Dans sept collèges, on trouve des conseiller·es en inclusion dont les fonctions sont très variées : personne rattachée à la Direction générale, sexologue, conseiller·er aux étudiant·es autochtones et à l'EDI, services aux étudiant·es, technicien·ne en travail social. Sept collèges ont un service ou bureau EDI, 16 n'en possèdent pas. On note toutefois des services pour la sécurisation culturelle (quatre collèges) et l'autochtonisation (12), deux bureaux interculturels, sept mesures pour les étudiant·es provenant de l'international et huit bureaux ou services pour les étudiant·es LGBTQ+.

Des formations ont été offertes dans au moins 11 collèges, sous forme de journées pédagogiques dans la plupart des cas. Elles portent surtout sur la pédagogie inclusive ou l'innovation pédagogique et la décolonisation, et concernent surtout les étudiant·es internationales·aux et les personnes autochtones. Beaucoup de projets de décolonisation des plans de cours sont entamés, mais pratiquement pas de libérations ne sont prévues.

Le milieu de l'enseignement supérieur au Québec semble avoir eu une certaine prise de conscience salutaire des enjeux d'iniquité à même ses systèmes. S'il est essentiel de saluer et d'encourager les initiatives des artisan·es de nos milieux d'enseignement qui visent l'inclusion, la justice sociale et l'égalité, il est tout aussi important de faire ressortir les limites d'une approche néolibérale de « mise en marché » des principes associés à l'EDI en éducation, où la logique administrative, buvant à une fontaine plus gestionnaire et bureaucratique, axée sur l'unique réussite matérielle, brise et déforme tout ce qu'elle touche. La sensibilisation est entamée et un retour en arrière à cet effet

n'est pas possible, mais une réorientation idéologique est nécessaire. Il est temps de réfléchir à des moyens de mettre en place une véritable inclusion en éducation.

6- SOLUTIONS POUR UNE INCLUSION EFFECTIVE EN ÉDUCATION

En tant qu'éducateurs, nous pouvons choisir de nous concentrer sur les problèmes engendrés par la diversité, ou nous pouvons choisir de faire de cette diversité un thème central et positif de notre enseignement et de l'apprentissage. Il devra y avoir des changements majeurs dans la préparation des enseignants, dans le curriculum, dans les écoles et dans la société pour pouvoir arriver à ce résultat (Prud'homme, 2015, p. 371).

Passer de l'utopie de l'école inclusive à une réelle inclusion scolaire nécessite d'abord et avant tout une volonté politique de remédier aux causes de l'exclusion : la pauvreté, les inégalités sociales et le racisme systémique. Cela demande aussi des investissements étatiques massifs dans les services publics, donc, bien entendu, également dans les établissements d'enseignement, du préscolaire à l'université. Alors qu'une partie du présent rapport a été rédigée dans le contexte de grèves du secteur public touchant particulièrement des personnes enseignantes, insistons de nouveau sur le fait que les conditions matérielles jouent un grand rôle dans la mise en place d'une école inclusive.

D'autre part, il nous semble important de souligner tout ce que le personnel enseignant fait déjà, souvent de façon volontaire et en surplus de sa tâche, en matière d'inclusion. Tel que le souligne Prud'homme, professeur à l'UQTR, dans son article « Se former à un enseignement pour tous les élèves » (2015), l'inclusion est déjà en marche. C'est là toute la beauté de sa thèse : avant d'obliger d'une quelconque façon les personnes enseignantes à mettre en place une pédagogie inclusive, est-il possible de leur faire prendre conscience du fait que leur enseignement est déjà inclusif, du moins assurément en partie ? Prud'homme observe cinq perspectives d'enseignement chez les personnes enseignantes :

- De transmission (communiquer des contenus de façon efficace)
- D'apprenti (modéliser des façons d'être et de faire)
- Développementale (développer le répertoire de façons de penser)
- De sollicitude (faciliter le développement du sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité)
- De réforme sociale (viser la construction d'un monde meilleur)

Il affirme que chaque enseignant·e se trouve dans l'une ou l'autre, voire plusieurs de ces perspectives. Reconnaître « institutionnellement » que les personnes enseignantes sont déjà sur le chemin de l'inclusion et conscientiser ces dernières au fait que plusieurs de leurs pratiques participent déjà à l'inclusion permet d'enlever une grande part du stress et de la surcharge liés à l'adoption d'un nouveau paradigme en éducation. La volonté d'inclure tout le monde est déjà grandement présente. Si les moyens, les conditions matérielles ou la formation ne sont pas toujours au rendez-vous, l'inclusion est au cœur de la vocation enseignante. Enseigner, c'est déjà démontrer un certain sens civique.

Cela dit, au-delà de cette première prise de conscience, l'inclusion effective en éducation nécessite des changements d'envergure. Voici l'école dont nous avons besoin pour y arriver.

6.1. Une école décoloniale

Le colonialisme et le capitalisme sont les deux faces d'une même médaille, où la colonisation entreprend l'extraction de terres et de ressources pour nourrir « le pouvoir et la cupidité » du capitalisme. (Absolon, 2019). Pour fonctionner,

ce dernier nécessite d'établir et de maintenir une hiérarchie, limitée, où le pouvoir est détenu par une quelques-un-es et soutenue par un large éventail de mécanismes, et une base de travailleuse-urs à bas salaires ou d'esclaves qui n'en ont pas. Ce système est maintenu à travers ses institutions, comme l'éducation, qui perpétuent la seule et unique vision du monde ou idéologie, non interrogée et acceptée. Les systèmes éducatifs deviennent le véhicule de la survie du modèle de contrôle colonial en donnant la priorité à certaines voix et expériences ainsi qu'en les valorisant, et en ignorant systématiquement d'autres. De cette manière, les étudiant-es et les enseignant-es apprennent à prioriser uniquement les connaissances utilisées et à sous-évaluer ou rejeter les autres formes de savoir et de sagesse. La tolérance envers les autres, si elle est autorisée, équivaut généralement à un « symbolisme » (*token*) ou à un semblant d'inclusion.

6.1.1 Décolonisation des écoles

Lorsqu'un système éducatif entretient l'illusion qu'il n'existe qu'un seul type de savoirs valable et exclut les autres types, notre curriculum et nos salles de classe privilégient uniquement certain-es apprenant-es, et rendent les autres invisibles ou sans importance. Ce faisant, celles et ceux qui sont engagé-es dans des activités et des établissements éducatifs s'efforcent de projeter la « seule » manière de connaître et d'être en imposant des systèmes de pensée, de processus et de comportement prédéfinis. De cette manière, « le domaine de l'éducation est devenu si pleinement informé par la justesse présumée de la vision coloniale du monde qu'il est devenu difficile de prendre au sérieux d'autres systèmes de connaissances ou façons d'être humain. » ([Donald, 2022](#)).

Donald affirme que ce système éducatif colonial est maintenu à travers un « déni de relation » caractérisé par trois croyances essentielles :

1. Donner la priorité à l'aspect mental d'un être humain plutôt qu'à ses aspects émotionnels, spirituels et physiques
2. Enseigner que les besoins humains sont toujours plus importants que ceux des autres formes de vie
3. Apprendre à nier les relations qu'on peut avoir avec des gens qui ne nous ressemblent pas, ne parlent pas comme nous ou ne prient pas comme nous

Comment, alors, « défaire » cette imposition d'un modèle universalisé de l'être humain et en venir à décoloniser l'éducation ? Comme le dit Reneeka Massey-Jones ([2019](#)), cela commence par un engagement dans un « désapprentissage authentique » par lequel nous acceptons que le système éducatif actuel soit un outil colonial visant à marginaliser le plus grand nombre au profit de quelques-un-es. Ce n'est qu'à ce moment-là que nous pourrions entamer le processus de « suppression des anciennes frontières et de l'approche hiérarchique ».

En termes plus spécifiques, la décolonisation de l'éducation nécessite un réel changement dans divers aspects du système – programmes d'études, pédagogie, conception et processus, définition de la réussite et évaluations.

Pour Faul et Welpy ([2021](#)), un programme d'études décolonisé chercherait authentiquement à s'éloigner d'un système centralisé ou universel et à devenir plus réactif aux besoins locaux. « La décolonisation de l'éducation offrirait donc des expériences d'apprentissage plus pertinentes à nos étudiants et permettrait à l'éducation de réaliser son potentiel de transformation. [...] Un tel apprentissage serait ancré dans les réalités locales, plutôt que dans les notions de « normes » « universelles » (lire occidentales) » (par 4.). L'approche éducative œuvre à s'ouvrir à un apprentissage plus collaboratif et partagé qui vise à créer de bonnes relations et donne de la place à une réflexion continue (Massey-Jones, 2019), qui cherche à honorer les individus et leur parcours, et qui croit aux apprenant-es et aux enseignant-es ainsi qu'à leur capacité à définir et à atteindre leurs propres objectifs.

Un système éducatif décolonisé favoriserait une approche moins hiérarchique, intégrerait davantage d'expériences collaboratives, créerait un espace de partage pour toutes et tous et permettrait aux apprenant-es de travailler en

petits groupes plus propices à l'établissement de relations. De plus, les apprenant-es seraient moins préoccupés par le temps, ce qui contribue à diminuer des pressions et de l'anxiété. Enfin, cela donnerait plus d'espace pour une réflexion significative. Ce système s'éloignerait d'une concurrence malsaine pour se tourner vers une collaboration saine, honorerait les processus individuels plutôt que ceux déjà établis et encouragerait la remise en question des hypothèses historiquement ancrées. Dans un programme décolonisé, les apprenant-es seraient invité-es à aborder les questions de pouvoir et à retracer les concepts jusqu'à leurs origines pour comprendre comment ils ont été historiquement utilisés pour le meilleur et pour le pire.

En ce qui concerne la pédagogie, il faudrait évoluer vers des rôles partagés en matière d'enseignement et d'apprentissage en remettant en question le concept colonial selon lequel les enseignant-es sont les seul-es « détenteur-trice-s » du savoir. Un système décolonisé placerait les enseignant-es et les apprenant-es au même niveau en estimant que toutes et tous ont des connaissances à partager, et que toutes et tous peuvent apprendre simultanément. L'environnement d'apprentissage deviendrait un espace collaboratif pour développer la compréhension, un lieu sûr pour explorer le « savoir » collectif et individuel. Ainsi, tel que l'ont élaboré Faul et Welpy (2021), le processus d'apprentissage « impliquerait une enquête, un dialogue et une réflexion critique, et le contenu et les activités devraient mettre l'accent sur la pertinence et l'applicabilité, dans le but ultime de libérer les étudiants pour qu'ils se considèrent comme des penseurs indépendants et critiques. » L'enseignant-e devrait favoriser la création d'environnements d'apprentissage, à l'abri du ridicule ou du jugement, pour permettre l'expression « dynamique » d'opinions diverses.

L'établissement d'objectifs deviendrait individualisé. En tant que tel, il n'y a pas de place pour une « norme établie » permettant d'évaluer le succès ou la maîtrise d'une compétence. Cela obligerait les enseignant-es à se désengager des formes traditionnelles d'évaluation, qui sont parfois biaisées et ne parviennent pas toujours à mesurer avec précision la maîtrise de la matière du cours par les élèves. Le rôle principal des enseignant-es serait de mentorer, conseiller et encadrer de manière proactive, de devenir de véritables partenaires des apprenant-es et de s'impliquer dans les parcours d'apprentissage de chacun-e. La relation, l'observation et la discussion remplaceraient les évaluations standardisées, et se feraient tout au long du processus d'apprentissage. Faul et Welpy (2021) conseillent aux enseignant-es qui visent à décoloniser leur enseignement d'amorcer le travail en remettant en question leurs façons de faire afin d'adopter une pédagogie plus inclusive, ouverte, multilingue et multiculturelle pour mettre fin à la marginalisation des autres savoirs et aux soi-disant « normes ».

Enfin, un système éducatif décolonisé devrait être soutenu par des « institutions décolonisées ». Cela signifie le besoin d'analyser ? et d'aborder la manière dont les établissements d'enseignement alimentent le système d'inégalités en portant attention aux structures, aux pratiques de recrutement et de promotion, aux charges de travail, etc. Cet examen devrait tenir compte d'une large diversité de perspectives, soit celles de personnes issues de communautés historiquement marginalisées – autochtones, noirs, personnes de couleur, personnes en situation de handicap, mais aussi des besoins identifiés par des personnes aux styles d'apprentissage atypiques, de cultures et de langues d'origine variées, et de sexualités ou genres divers. De cette manière, le système éducatif décolonisé deviendra un reflet honnête de la société véritablement inclusif, et pour le bénéfice de toutes et tous. Il s'agirait d'un système qui donnerait la priorité à tous les aspects de l'être humain – émotionnel, spirituel, physique et mental –, encourageant les apprenant-es à développer un meilleur sentiment d'équilibre et conduisant à une société plus harmonieuse. Ce système éducatif rétablirait la croyance dans les relations réciproques avec toutes les formes de vie et consoliderait conséquemment le sentiment de reliance, dans une célébration des différences.

6.1.2 Autochtonisation des écoles en territoire québécois

En novembre 2024, la Vérificatrice générale du Québec, Guylaine Leclerc, a soumis à l'Assemblée nationale un rapport accablant sur les deux décennies d'incapacité du gouvernement à combler les écarts persistants en matière

de réussite éducative des populations autochtones vivant dans la province. Selon Mme Leclerc, cet écart ne s'est pas rétréci au Québec depuis 2005 et le ministère de l'Éducation laisse tomber ces populations de quatre manières :

1. En ne disposant pas d'un plan d'action concret pour combler l'écart ;
2. En n'accordant pas un soutien suffisant ou adapté aux élèves autochtones lors de leur transfert des écoles de leur communauté vers le système scolaire québécois ;
3. En n'instaurant pas de mesures pour assurer un environnement d'apprentissage sécuritaire et culturellement pertinent pour les étudiant-es autochtones malgré les engagements et les recommandations à cet effet ;
4. En n'attribuant pas de fonds destinés à la réussite des étudiant-es autochtones sur la base de besoins et réalités régionales, et en utilisant des modes de financement qui ne permettent pas la mise en œuvre d'actions durables ([VGQ, 2024](#)).

Cela vient confirmer que de telles lacunes dans les services aux populations autochtones restent un problème urgent et que celles-ci ne reçoivent pas la même considération que les autres populations de la province. Ce n'est pas surprenant pour les éducatrice-teurs et les prestataires de services éducatifs autochtones, comme le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). Selon Denis Gros-Louis du CEPN, les écarts sont dus à des barrières systémiques qui empêchent les étudiant-es autochtones de poursuivre leurs études ([CBC News, 20 novembre 2024](#)), obstacles tels que les déficits de financement, les problèmes d'infrastructures, l'accès aux écoles et aux ressources pour enseignant-es, le racisme et le niveau élevé d'ignorance en ce qui concerne la vie, les cultures et les enjeux autochtones.

Les stratégies mises de l'avant par la Vérificatrice générale semblent porteuses. Celle-ci propose neuf recommandations au MEQ et aux instances scolaires :

1. Élaborer et mettre en œuvre une stratégie ou un cadre d'intervention pour améliorer la réussite éducative des élèves autochtones, notamment dans une perspective de persévérance scolaire et de réduction de l'écart de réussite observé

Il est important que cette stratégie et ce cadre soient élaborés conjointement avec les fournisseurs de services d'éducation autochtones, puis validés par ces communautés. Trop souvent, de telles actions sont guidées par ce que le MEQ estime être le mieux pour les peuples autochtones, excluant la contribution de celles et ceux qui vivent et travaillent. En effet, qui de mieux placé pour surveiller la mise en œuvre d'une telle stratégie, et recommander des stratégies plus efficaces, qu'une équipe d'éducatrice-teurs et de conceptrice-teurs de programmes autochtones ?

2. Définir et mettre en place des indicateurs précis et mesurables, notamment pour orienter les actions du réseau scolaire visant l'amélioration de la réussite éducative des élèves autochtones

Ce faisant, il est préférable d'éviter un système unique de mesure de la réussite des Autochtones. Les conseils scolaires provinciaux et les établissements postsecondaires devraient disposer des moyens d'élaborer des plans d'intervention et des indicateurs de réussite locaux. Les besoins et les potentiels varient grandement d'une région du Québec à l'autre, et doivent également tenir compte de la réalité et des enjeux variés de toutes les nations autochtones. Bien que les diplômes soient considérés comme importants pour valider un processus d'apprentissage, il existe des points de vue divergents sur les définitions du savoir et de l'apprentissage entre les nations autochtones et les allochtones. Une définition plus inclusive de la réussite devrait être envisagée.

3. Offrir au réseau scolaire des outils et des solutions adaptés aux besoins des élèves autochtones dès leur arrivée et tout au long de leur parcours scolaire, notamment pour leur permettre de vivre des transitions qui favorisent chez eux l'engagement et la motivation

La première solution à mettre en œuvre devrait être une formation culturelle pour tout le personnel, donnée par une personne autochtone (conseillère pédagogique ou enseignante). Cette formation devrait inclure une histoire complète des peuples autochtones de l'Île de la Tortue, afin que le personnel puisse mieux comprendre ce qui

s'est passé depuis l'arrivée des Européens et comment cela a affecté le mode de vie de ces nations, et fournir un contexte pour expliquer les comportements observés. Les mythes et les stéréotypes doivent être combattus efficacement afin que les élèves autochtones n'aient pas à faire face à ces problèmes une fois admis-es dans les écoles.

La formation devrait également impliquer de comprendre les différences entre des visions du monde autochtones et occidentales afin d'expliquer les sources de frustration quand les peuples autochtones sont obligés de s'adapter aux valeurs étrangères lorsqu'ils traitent avec le système éducatif occidental. De plus, elle devrait inclure une discussion sur les modes de connaissance et les approches d'apprentissage autochtones. Cela outillera les enseignant-es et les professionnel-le-s de l'éducation pour mieux aider les étudiant-es dans leur cheminement éducatif.

À l'heure actuelle, il appartient à chaque école de décider si une formation de sensibilisation aux peuples et aux cultures autochtones doit être offerte. Cela devrait être exigé par le MEQ, soutenu par les syndicats d'enseignant-es et intégré au cadre global sur l'éducation autochtone.

4. Accélérer l'intégration des réalités autochtones dans les programmes d'études et faciliter l'accès à du matériel pédagogique pour s'assurer que tous les élèves sont sensibilisés aux perspectives autochtones pendant leur parcours scolaire

Les connaissances autochtones peuvent facilement être intégrées au programme d'études dans tous les domaines. Les cours et les leçons peuvent être adaptés pour faire place à plus d'une perspective et valoriser plus d'un système de connaissances. Cela permettra non seulement de mettre fin à l'invisibilité des vies autochtones, mais profitera également à toutes et tous les étudiant-es issu-es d'autres milieux culturels. La composition culturelle des salles de classe a radicalement changé au cours des deux dernières décennies, et il est plus que temps d'apporter d'autres sources de connaissances, de matériels et de perspectives pour valider leurs origines et leur place dans le monde.

La décolonisation de l'éducation commence par la compréhension des limites et effets de la promotion d'une seule façon de voir le monde. L'aîné micmac de la Nouvelle-Écosse Albert Marshall propose une approche de vision à deux yeux (Etuaptmunk), qu'il a définie comme suit : « regarder d'un œil les atouts des connaissances et des modes de connaissance autochtones, et de l'autre œil les atouts des connaissances occidentales et des manières de connaître et d'apprendre à utiliser les deux yeux ensemble pour le bénéfice de tous » (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012, p. 335, nous traduisons).

Il est essentiel de valider l'inclusion des connaissances autochtones dans les programmes d'études afin de garantir que l'information enseignée en classe et l'interprétation de celle-ci expriment les perspectives des nations autochtones.

5. Développer des stratégies pour offrir un environnement scolaire sécurisant et culturellement pertinent aux élèves autochtones, notamment en s'assurant que le personnel scolaire reçoit des formations structurantes sur les réalités autochtones

La sécurité culturelle est essentielle pour toutes et tous les élèves. Les réalités des peuples autochtones sont restées invisibles pendant trop longtemps. Ainsi, de nombreux non-Autochtones ne comprennent pas que la vie dans un contexte autochtone ou dans des réserves autochtones est stressante en raison des réalités socioéconomiques. Le personnel scolaire doit être informé de cet état de fait ainsi que des sources des lacunes dans ces domaines. Cela l'aidera à établir des procédures et des attentes mieux adaptées à ces réalités et contribuera à éviter que les étudiant-es autochtones ne ressentent une honte supplémentaire de ne pas être en mesure de se conformer à des normes irréalistes.

6. Évaluer les modalités de financement existantes pour s’assurer que les sommes sont allouées au moment opportun et en fonction des besoins prioritaires et des réalités régionales, et qu’elles permettent la mise en place d’actions pérennes

Le financement est souvent problématique. Encore une fois, les bailleurs de fonds ne devraient pas s’appuyer sur une formule de financement standardisée. Les besoins prioritaires régionaux (infrastructures, matériels, équipements, formation) varient considérablement et doivent être satisfaits le plus rapidement possible. Les ressources financières doivent être envoyées aux organismes éducatifs régionaux (centres de services et commissions scolaires, centres éducatifs) au moins douze mois avant l’année scolaire visée et non l’année suivante. L’isolement de nombreuses communautés nécessite plus de temps pour acheter et obtenir des ressources si l’on veut mettre en œuvre les plans en temps opportun. De plus, les allocations de financement doivent refléter les coûts plus élevés des ressources dans les zones plus éloignées.

7. Mettre en place des mesures pour s’assurer que les élèves autochtones fréquentant leurs écoles ont droit au soutien dont ils ont besoin dès leur arrivée et tout au long de leur parcours scolaire

En raison d’années de financement injuste de même que de traitement et d’attention inadéquats accordés à l’éducation autochtone, les écoles des communautés ont été en proie à des environnements d’apprentissage malsains ainsi qu’au manque de ressources, de matériel, de bibliothèques, de laboratoires scientifiques et même de personnel enseignant dans les salles de classe. Ainsi, de nombreux·es élèves transféré·es dans des écoles non autochtones à l’extérieur de leur communauté peuvent présenter des lacunes dans leurs apprentissages.

Souvent les apprenant·es sont évalué·es avec des outils standardisés qui reflètent uniquement les normes occidentales ; ceux-ci ne sont pas culturellement pertinents et donnent une image négative des étudiant·es autochtones. Les tests standardisés établissent également un principe de comparaison des individus entre eux, ce qui nie certains principes ou certaines valeurs autochtones en ce qui concerne l’éducation, à savoir l’enseignement de respecter le parcours personnel de chaque apprenant·e ; nul·e n’est meilleur·e qu’une autre personne ou inférieure à celle-ci – il faut toutes les différences pour rendre le cercle fort.

Il est de la plus haute importance que des mesures soient prises pour combler ces lacunes et qu’elles soient mises en œuvre de manière à ne pas affaiblir l’estime de soi déjà fragile des apprenant·es autochtones. Ces mesures doivent être appliquées pendant le temps scolaire, sachant que les parents et tuteurs pourraient ne pas être en mesure d’aider l’apprenant·e à « rattraper son retard ». Créer des relations utiles entre les enseignant·es/aides/autres élèves et l’apprenant·e autochtone leur donne l’occasion de combler ces lacunes de manière plus efficace et non menaçante. Le tutorat par les pairs peut également s’avérer utile pour promouvoir la compréhension interculturelle.

8. S’assurer qu’un membre du personnel scolaire sensibilisé aux réalités autochtones est disponible dans chacune des écoles fréquentées par des élèves autochtones pour accompagner ces élèves et leur famille tout au long de leur parcours scolaire et leur offrir une présence bienveillante.

Idéalement, ce soutien aux étudiant·es autochtones et à leurs familles serait mieux fourni par un membre du personnel issu de la communauté. Toutefois, cela n’est pas possible à l’heure actuelle. Il pourrait donc être utile de désigner un membre du personnel comme personne-ressource pour les étudiant·es et les familles. Cette personne devrait être en contact avec les communautés autochtones pour être guidée sur la façon de gérer différents problèmes et, dans la mesure du possible, inviter un membre d’une communauté voisine à des réunions où un étudiant·e autochtone et/ou sa famille sont présent·es. Cela ajoute une couche de sécurité supplémentaire pour les étudiant·es et les membres de leur famille, et permet à la personne autochtone invitée de fournir des explications ou des contextes pertinents dans l’espoir d’éviter des malentendus.

9. Fournir aux membres du personnel scolaire la formation nécessaire sur les réalités autochtones afin qu'ils puissent reconnaître les comportements culturels, éviter les préjugés et adapter leurs interventions, le cas échéant.

Il est essentiel que la formation aux nations, aux histoires et aux réalités autochtones soit un processus continu. Pour contribuer à assurer la sensibilité culturelle et les interventions culturellement pertinentes, les programmes de formation des enseignant·es devraient inclure un cours supplémentaire sur les réalités et les modes d'apprentissage autochtones. C'était l'intention de la proposition de l'ajout d'une compétence supplémentaire aux exigences actuelles de formation des enseignant·es. Il est peut-être temps que le MEQ assume pleinement sa responsabilité d'imposer une formation culturelle sur les peuples autochtones dans les programmes destinés à former·celles et ceux qui font face aux défis en classe. N'est-il pas préférable de façonner les perspectives de la future génération d'enseignant·es plutôt que de toujours s'efforcer de les rattraper ?

En conclusion, une autre recommandation devrait être ajoutée à cette liste : **que les écoles et autres environnements d'apprentissage fassent de sérieux efforts pour rendre la vie autochtone visible à toutes et tous les élèves.**

Il est important que tous les étudiant·es puissent se voir reflété·es dans leur environnement d'apprentissage. Les écoles et les établissements d'enseignement de la province sont situés sur les terres ancestrales des peuples autochtones, mais peu d'entre eux prennent des mesures pour garantir que la vie des Autochtones est rendue visible. Les couloirs et les salles de classe offrent des espaces parfaits pour afficher des images des peuples autochtones dans une variété de contextes, pas seulement en tenue de cérémonie : travailleuse·eurs, enfants, familles. Il faudrait sérieusement réfléchir à des façons de rendre visible et, ce faisant, valoriser la vie des Autochtones.

6.2. À l'école des communs

6.2.1 Primaire et secondaire : une école non sélective pour un meilleur ancrage dans son milieu

On constate que l'école primaire, plus ancrée géographiquement dans le milieu de vie des élèves, ayant des classes moins populeuses et une seule personne enseignante chargée de la classe, le tout appuyé par quelques enseignant·es spécialistes et non-enseignant·es, correspond plus facilement à cette école inclusive basée sur le vivre-ensemble. Au secondaire, le fait qu'une personne enseignante puisse voir plus de 100 jeunes par jour (Bélanger, 2015) et que l'école, surtout privée ou à vocation particulière, soit généralement moins ancrée dans la vie de quartier, rend cette possibilité d'une école inclusive plus difficile à implanter (Deslandes, 2015). Des élèves du secondaire interrogé·es dans le cadre d'une recherche affirmaient qu'ils et elles étaient pour l'inclusion d'enfants de toutes provenances (EESH, immigrant·es, autres) dans leur classe, mais à condition d'avoir un ratio d'enfants par enseignant·e plus bas dans celle-ci, pour que cette inclusion ne devienne pas une source de distraction (Bélanger, 2015). Cela dit, il importe de souligner que, tant que les quartiers demeureront homogènes sur le plan socioéconomique, le vivre-ensemble demeurera somme toute un vœu pieux ([Leduc, 22 janvier 2024](#)). Par exemple, une école parfaitement inclusive desservant un quartier où le coût de l'habitation en hausse, le manque de logements abordables et les *rénovictions* forcent année après année les personnes à faibles revenus à partir ne permet pas la cohabitation d'élèves vivant des réalités économiques différentes. Ce manque de mixité n'est d'ailleurs pas qu'économique. À titre d'exemple, l'organisme montréalais Vivre en ville constatait dans son rapport que les secteurs défavorisés, en plus d'être composés en plus forte proportion de locataires, sont ceux qui comptent la plus forte proportion de personnes racisées (39 % contre 23 % dans les autres secteurs) et d'immigrant·es (2,5 fois plus d'immigrant·es récent·es que dans les autres secteurs et 1,5 fois plus d'immigrant·es que dans les autres secteurs) ([Fondation du Grand Montréal \[FGM\], 2024, p.24](#)).

Or, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation [Remettre le cap sur l'équité \(2016\)](#), nous invite plutôt à viser l'hétérogénéité des classes en affirmant que

de nombreuses recherches ont montré que les groupes hétérogènes sont à la fois les plus efficaces et les plus équitables. Si on veut des solutions durables et cesser d'alimenter le cercle vicieux de la concurrence entre les établissements, il est essentiel de prendre toutes les mesures pertinentes en vue de favoriser la mixité scolaire et sociale dans les classes ([CSE, 2016](#), p. 75).

Le [Plan pour un réseau scolaire commun](#), publié en 2022 par le mouvement École ensemble, reprend les conclusions du CSE en la matière. Plusieurs autres réseaux éducatifs, dont le modèle finlandais, inspiré lui-même du rapport Parent (!), ont mis en œuvre un plan pour un réseau scolaire qui vise, tel que le propose École ensemble, à

[...] mettre fin aux conséquences de la concurrence entre écoles privées subventionnées, publiques sélectives et publiques ordinaires qui fait rage aux niveaux primaire et surtout secondaire au Québec [...] École ensemble propose la création d'un réseau commun qui mettra à l'abri du marché scolaire les écoles publiques et les écoles privées conventionnées.

Ce nouvel édifice institutionnel est soutenu par quatre piliers qui composent pour l'essentiel ce Plan pour un réseau scolaire commun :

1. Aller à l'école de quartier
2. Offrir un choix de parcours particuliers à tous
3. Établir une carte scolaire équitable
4. Atténuer l'impact de la défavorisation

([École ensemble](#), p. 11)

Nous reviendrons plus loin sur le pilier n° 2 (Offrir un choix de parcours particuliers à tous) pour nous concentrer sur les trois autres, qui, en intégrant les écoles privées conventionnées à un réseau public commun, non sélectif, visent à favoriser la mixité sociale tout en permettant la proximité des lieux de résidence et la parité entre les écoles, notamment grâce à des « bassins scolaires » où les frontières :

... seront établies de manière à optimiser la proximité, la capacité d'accueil des écoles et la mixité socioéconomique, l'objectif étant que les bassins scolaires d'un même territoire soient les plus semblables possible entre eux. Des bassins scolaires optimisés permettront d'éviter que la non-mixité résidentielle des quartiers ne se transfère aux écoles.

([École ensemble](#), p. 21)

Ce plan propose plusieurs avenues intéressantes, concrètes et pragmatiques. Toutefois, il persiste des doutes dans le milieu syndical concernant, par exemple, la proposition « d'un réseau commun qui mettra à l'abri du marché scolaire les écoles publiques et les écoles privées conventionnées [...] **financées à 100 % par l'État** [et qui] conserveront leur statut juridique actuel et leur **autonomie de gestion** (conseil d'administration, choix de la direction par le conseil d'administration, embauche du personnel, négociation des conventions collectives et organisation de la tâche) » ([École ensemble](#), p. 4, nous soulignons). Bien que ces écoles privées conventionnées feraient partie du même réseau que les écoles publiques et perdraient donc le droit de sélectionner leurs élèves ou d'exiger des droits de scolarité, on se demande pourquoi il faudrait maintenir des privilèges, comme une plus grande autonomie de gestion, pour ces établissements.

On peut s'interroger, par ailleurs, sur les risques et les défis associés à faire cohabiter des écoles avec des statuts différenciés au sein d'un même réseau commun. L'exemple de l'intégration des groupes de médecine familiale (GMF) au réseau de la santé montre bien que des objectifs louables au départ, tels que vouloir désengorger les urgences et

améliorer l'accès aux services psychosociaux, peuvent finalement rater la cible (IRIS, 2022). Nous pourrions faire un parallèle similaire avec l'iniquité qui a persisté malgré la création du réseau UQ, à la fin des années 1960, laquelle peut s'expliquer en partie par la différence de statut entre les établissements à charte et les universités publiques (réseau UQ). C'est cette situation qui a mené l'ancienne présidente du conseil d'administration de l'UQAM, Lise Bissonnette, à dénoncer dans une lettre ouverte le mépris des politicien·nes, particulièrement de la CAQ, envers son établissement ([Bissonnette, 31 janvier 2018](#)).

Les dangers de consolider deux réseaux scolaires en cherchant à éliminer l'école à trois, quatre ou cinq vitesses sont suffisamment importants pour qu'on s'y penche, d'autant plus que cette « solution » des écoles privées conventionnées se trouve dans la première revendication du [Projet de livre blanc citoyen sur l'éducation](#) de Debout pour l'école (2025, p. 9) :

Revendication 1 – Le réseau scolaire du Québec doit être commun et offrir aux enfants les mêmes conditions d'apprentissage de qualité.

En conséquence, le gouvernement doit transformer, de manière graduelle, les écoles privées qui le voudront en écoles privées conventionnées, gratuites ainsi que non sélectives, et cesser le financement des écoles qui choisiront de demeurer privées non conventionnées.

Cette démarche d'intégration devra donc se faire avec une grande vigilance pour éviter des ententes particulières ou différenciées qui maintiendraient des écarts de traitement entre les écoles selon leur rattachement³⁷. Autrement dit, l'intégration d'écoles privées autonomes au sein d'un seul et même système pourrait être une avenue pourvu que des balises temporelles, structurelles, légales et politiques soient clairement instaurées pour éviter les dérives administratives qu'une telle autonomie pourrait causer dans un système scolaire encore mal financé. Par exemple, cette intégration devrait égaliser les salaires du personnel-cadre des écoles. Actuellement, certains DG d'écoles privées subventionnées font le double du salaire de leurs collègues du public³⁸ ! La transition devrait aussi prendre en compte les ressources accumulées au fil du temps par les écoles privées subventionnées, par exemple sur le plan du patrimoine, de la tradition philanthropique ou du cadre bâti, afin d'assurer à toutes et tous les élèves du Québec un accès égalitaire à l'éducation.

Certain·es pourraient alors se demander à bon droit si la revendication 1 du projet de livre blanc est le meilleur moyen d'assurer un réseau scolaire commun. Pourquoi ne pas avoir visé une réduction de la part du privé dans l'enseignement primaire et secondaire en les transformant en écoles publiques ? Peut-être s'agit-il d'une stratégie pour favoriser l'adhésion de certaines actrices et acteurs du milieu de l'éducation au projet, notamment pour les parents pris dans le piège social d'un réseau à plusieurs vitesses ([Alaire Sévigny, 2024](#)), mais aussi parce que cela occasionne d'importantes inquiétudes sur le plan des conditions de travail du personnel actuellement à l'emploi des

³⁷ Pour plus d'information, voir la position de la FNEEQ sur les écoles privées, adoptée en 2015 (annexe V).

³⁸ Voir l'analyse de Vailles (2024) dans sa série d'articles sur l'administration des écoles subventionnées du secondaire. Vailles (2024), Des directeurs payés deux fois plus qu'au public. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/chroniques/2024-09-03/ecoles-privees/des-directeurs-payes-deux-fois-plus-qu-au-public.php>. Dans le cas des enseignant·es, le privé suit généralement les mêmes échelons que le secteur public. Mais à cause de la pénurie actuelle d'enseignant·es, certaines écoles semi-privées et privées peuvent offrir de commencer à l'échelon 5 plutôt que l'échelon 3, ce qui est généralement la norme. Poirier (2024), Quel est le salaire des enseignantes et des enseignants au Québec ? *24 heures*. <https://www.24heures.ca/2023/08/15/quel-est-le-salaire-des-enseignantes-et-des-enseignants-au-quebec-en-2023>

écoles privées. En effet, une intégration, si elle se voulait respectueuse, impliquerait de complexes négociations afin, par exemple, d'intégrer dans la liste d'ancienneté d'un centre de services scolaire les gens issus du réseau privé. Cela risquerait possiblement par se solder par la mise à pied pure et simple du personnel des écoles privées. Ainsi, on suppose que la revendication proposée dans le projet de livre blanc « de transformer, de manière graduelle, les écoles privées qui le voudront en écoles privées conventionnées, gratuites ainsi que non sélectives » relève non pas d'un objectif définitif à atteindre, mais d'un moyen stratégique de cheminer vers un véritable réseau public, dans une approche étagée (qui pourrait mener ultimement à l'intégration progressive de toutes les écoles dans un réseau public).

Par ailleurs, le projet de livre blanc propose d'encourager, mais d'encadrer des projets particuliers sans sélection :

Orientation 5 – Donner aux écoles la latitude et les moyens de mettre en place des projets ou parcours particuliers gratuits, décidés par l'instance démocratique de chacune, exempts de pratiques sélectives et ouverts à tous les élèves, y compris celles et ceux qui éprouvent des difficultés. (Projet de livre blanc citoyen sur l'éducation de Debut pour l'école (2025, p. 13) :

Le ministère de l'Éducation va sensiblement dans cette direction, indiquant dans son plan stratégique 2023-2027 une cible de 70 % de projets particuliers par école d'ici 2026-2027 :

Les projets pédagogiques particuliers (PPP) sont considérés comme des facteurs importants de réussite et de persévérance scolaires pour bon nombre de jeunes. Ils contribuent à rendre nos écoles inspirantes et donnent l'occasion aux élèves qui le souhaitent de concilier leur intérêt pour une activité sportive, artistique, communautaire, entrepreneuriale ou autre avec leur parcours scolaire. La motivation scolaire, l'engagement et la réussite éducative seront favorisés par une offre plus généreuse de PPP, abordables et accessibles au plus grand nombre d'élèves au Québec ([MEQ, 2023](#), p. 26).

Pour notre part, nous maintenons certaines réserves quant à la perspective de multiplier les programmes particuliers dans la perspective de les offrir à toutes et tous. Sans nier les grandes vertus de ces programmes pour les élèves qui les suivent, on doit se demander dans quelle mesure il s'avère réaliste de penser qu'on pourrait offrir, à la grandeur de la province, une diversité suffisante de programmes (arts, entrepreneuriat, sports récréatifs, sports compétitifs, engagement communautaire, éducation internationale, sciences et technologies...) dans toutes les écoles pour tenir compte des intérêts de chaque enfant, le tout selon un ensemble de modalités suffisamment différentes ou souples pour prendre en considération divers besoins pédagogiques (matières de base condensées, engagement hors classe...), le tout en maintenant la gratuité scolaire. C'est pourtant loin d'être le cas actuellement, selon l'étude de l'IRIS [Le financement public caché de l'école privée](#) :

Le rapport que le ministère de l'Éducation publie sur ces programmes en 2020 révèle que la majorité de ces programmes [spéciaux] sont assortis de frais supplémentaires, exigés soit par des partenaires (par exemple, les fédérations sportives dans le cas du sport-études), soit par l'école elle-même. Dans ce dernier cas, les frais peuvent s'élever à 7 000 \$ par année, ce qui est supérieur à ce que facturent plusieurs écoles privées. À la suite de ce rapport, le gouvernement a annoncé qu'il financerait jusqu'à 200 \$ de ces frais directement aux écoles, permettant de garantir la « gratuité » pour 60 % des participants ». Ce montant a été ajusté à 300 \$ depuis, mais aucun bilan officiel de cette mesure n'est disponible à ce jour. Selon les données du ministère de l'Éducation, 42 % des élèves inscrits à des programmes pédagogiques particuliers en 2023-2024 avaient des frais plus élevés que 300 \$, pouvant même atteindre plus de 30 000 \$ dans certains programmes de sports-études ([IRIS \(2024\)](#)).

Ajoutons à cela que, dans certains cas, les programmes particuliers, parce qu'ils sont stimulants ou particulièrement chers à une communauté, sont portés à bout de bras par quelques enseignant·es qui acceptent de se surcharger, ce qui pose d'importants problèmes sur le plan de la viabilité de ces programmes et de leur pérennité. En ce sens, il

nous semble important de réfléchir à ce que pourrait signifier la formule paradoxale « d'un parcours particulier pour toutes et tous », qui, s'il est offert à toutes et tous, n'est finalement plus si particulier. Si cette forme de pédagogie s'avère gagnante pour les apprenant·es autant que les enseignant·es, il faudrait offrir à ces dernière·ers les ressources et le temps pour la mettre en place.

À certains égards, il nous semble que les activités parascolaires remplissent partiellement les besoins (authentiques et présumés) et désirs liés à l'offre de programmes particuliers. Elles présentent la vertu de ne pas être notées, et peuvent sortir du cadre de la performance ainsi que de la compétition pour s'ancrer résolument dans l'intérêt de l'élève et stimuler les mécanismes de motivation intrinsèques plutôt qu'extrinsèques. D'ailleurs, l'importance des activités parascolaires est soulignée par certain·es chercheuses et chercheurs (Deslandes, 2015). Elles offrent aussi une grande souplesse en permettant par exemple à des élèves d'explorer certaines activités une année, puis de changer de cap l'année suivante, et à d'autres de persévérer dans leur passion ou d'approfondir leur maîtrise d'un sujet/objet tout au long de leur cursus scolaire. C'est aussi un contexte où il est plus facile d'éviter certaines dynamiques d'exclusion propres aux programmes particuliers.

Toutefois, on peut comprendre que, tant pour les enseignant·es que pour les élèves, la possibilité d'intégrer plus explicitement le contenu de certains cours obligatoires à des activités optionnelles peut contribuer à une pédagogie plus dynamique et favoriser la motivation par rapport aux matières obligatoires. On pense ici aux programmes incluant une forte composante artistique, qui réinvestissent par exemple la matière explorée dans les cours de français, ou encore à la pédagogie par projet déployée plus par exemple par les écoles *alternatives* ou dans certains programmes particuliers. De notre point de vue, une école inclusive doit mettre en place des conditions d'apprentissage qui offrent ces possibilités à l'ensemble des élèves, ce qui implique une amélioration majeure des conditions de travail de l'ensemble des enseignant·es et du personnel des écoles. Ultimement, toute modalité qui donnera plus de temps pour la préparation, l'enseignement et l'accompagnement des élèves permettra aux enseignant·es de trouver les meilleures solutions pour leur communauté. À l'opposé, un projet qui assurerait des programmes particuliers à toutes et tous, mais sans les ressources importantes que cela exige ne ferait que reproduire les dynamiques d'exclusion actuelles. À cet égard, nous suivrons attentivement les travaux de la CSN sur la question des projets particuliers au secondaire.

6.2.2 Enseignement supérieur : une inclusion qui dépasse la classe

La question de l'inclusion se pose bien entendu de manière fort différente à partir du passage au cégep, puisque, d'une part, ce ne sont pas toutes et tous les jeunes adultes qui poursuivent leurs études et que, d'autre part, les programmes se spécialisent de plus en plus, permettant par exemple aux étudiant·es de miser sur leurs forces. Pourtant, on constate que les inégalités vécues tout au long du parcours scolaire se répercutent par des obstacles ou écueils qui, s'ils n'empêchent pas l'accès à l'éducation supérieure, peuvent transformer un programme d'études en véritable parcours du combattant. À titre d'exemple, les étudiant·es qui arrivent au collégial avec une maîtrise plus limitée de la langue éprouvent d'importantes difficultés dans les cours de littérature et de philosophie, en particulier en première session :

Les personnes étudiantes qui arrivent au collégial ne maîtrisent pas toutes nécessairement et équitablement les aptitudes (organisation du travail et du temps, préparation aux examens et passation des examens, attention et concentration, participation active aux cours, lecture efficace, écriture efficace, travaux d'équipe, gestion du stress, prise de notes) et les compétences (numériques, informationnelles, langagières, méthodologiques, transversales) que l'on juge nécessaires à la poursuite et à la réussite des études supérieures. [...] Certains groupes de la population étudiante demeurent désavantagés quant à la poursuite et à la réussite de leurs études, tandis que d'autres arrivent au collégial nettement plus avantagés. Sur le terrain, les personnes enseignantes en philosophie et en français observent ainsi de plus en

plus de disparités quant à la maîtrise des stratégies affectives, cognitives et métacognitives d'apprentissage de leurs populations étudiantes ([Groupe de travail mis en place dans le cadre de la mesure 3.5 du PARES 2021-2026](#), p.40).

Afin de rendre les programmes d'études accessibles et inclusifs, certains départements ont mis en œuvre plusieurs formes de soutien : centre d'aide sur demande, ateliers favorisant la réussite, tutorat par les pairs ou encore cours de renforcement. Si ces mesures en ont indéniablement aidé certain-es, elles reposent trop souvent sur une compréhension fragmentaire du défi complexe auquel l'étudiant-e fait face. À titre d'exemple, les mesures de soutien hors classe sont parfois à heure fixe sur des plages horaires limitées. Ainsi, par exemple, un-e étudiant-e en situation de précarité financière, proche aidant-e ou qui, tout simplement, est inscrit-e dans un programme d'études très chargé pourrait avoir toute la motivation du monde sans pouvoir se prévaloir de cette forme de soutien. Le cours de renforcement offert sur la base d'une faible moyenne au secondaire, par exemple, peut outiller sur le plan de la grammaire, mais ne répond pas nécessairement aux enjeux liés à la motivation, aux barrières culturelles ou aux difficultés d'apprentissage ([Groupe de travail mis en place dans le cadre de la mesure 3.5 du PARES 2021-2026](#), p.43). Qui plus est, ces ajouts au cursus et leurs effets sur le cheminement scolaire peuvent être vécus comme une forme d'exclusion ou de stigmatisation et, paradoxalement, comme une entrave à la réussite. L'accent contraignant mis par certaines directions collégiales sur des mesures d'accommodement, notamment à travers des politiques ou des révisions de plans stratégiques, est préoccupant. Cela ne constitue aucunement un mouvement dans la bonne direction et ne répond que partiellement aux besoins de la population étudiante.

À l'inverse, certaines mesures déployées en classe semblent plus porteuses d'une réelle perspective d'inclusion, puisqu'elles permettent de consolider la classe comme un lieu non seulement d'apprentissage, mais aussi de socialisation et d'échange, pourvu que des ressources financières et matérielles soient d'offices prévues. Par exemple, une charge de travail raisonnable laisse le temps aux enseignant-es de se perfectionner tant sur les plans pédagogiques que disciplinaires et d'effectuer les ajustements nécessaires à leurs cours, notamment en ajoutant, lorsque pertinents, des contenus sur les systèmes d'oppression ainsi qu'en intégrant des méthodes pédagogiques qui contribuent à en diminuer l'effet. Des groupes suffisamment petits permettent quant à eux une pédagogie qui tient réellement compte des obstacles rencontrés par les étudiant-es, ce qui laisse la possibilité à l'enseignant-e d'être plus sensible aux différentes rétroactions.

6.3. Une école démocratique

Les élections ne relèvent pas de la politique. Le dispositif électoral est un dispositif institutionnel. Il est institué, comme il se doit, par les gardiens de l'ordre social. Les forces de l'émancipation ne peuvent donc rien y glaner ; de la politique ne peut pas advenir dans ce cadre. Il ne s'y passera rien qui puisse servir et intéresser les forces subversives.

[François Bégaudeau](#)

Les élections ne relèvent pas de la politique, 2022

Au sein du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le concept de « démocratie » apparaît 19 fois dans la section du primaire et 13 dans celle du secondaire. Le PFEQ vise à ce que les jeunes fassent « l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société » (PFEQ, p.50). Toutefois, nulle part, le Ministère ne définit le concept. Cela dit, ce programme est censé « [p]ermettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (PFEQ, p.50). Pourtant, si le Québec était démocratique, l'école le serait aussi et les politiques d'EDI seraient inutiles. Une école démocratique serait déjà sur le chemin de la justice sociale.

Pour ce faire, l'ensemble de la relation didactique devrait permettre de porter une attention particulière à chacun-e des élèves et des étudiant-es. Cette école idéale ferait de la place à une pluralité de perspectives d'enseignement. Elle ne serait pas soumise à une vision unique, imposée du haut vers le bas par une hiérarchie qui découle du ministère, processus accentué depuis l'adoption du Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation du ou de la ministre de l'Éducation. L'école inclusive idéale ne serait donc pas une école de « masse », soumise à des examens ministériels qui, en visant la sélection, offrent peu ou pas de souplesse (Paré et Trépanier, 2015). Ces examens, au lieu de mesurer le potentiel des élèves et des étudiant-es, créent chez les personnes enseignantes une tension entre la volonté de rendre égalitaire l'évaluation (tout le monde au Québec doit réussir les mêmes examens, qu'importe sa situation) et celle de faire de la différenciation pédagogique, en tout respect de leur jugement professionnel ([Bergeron, 2015](#) ; [Prud'homme, 2015](#)). Ils contribuent également à développer de l'anxiété chez nombre d'élèves, lesquels tendent à vouloir atteindre des résultats toujours plus élevés afin de répondre à l'injonction de réussite et de sélection du système éducatif. En ce sens, il faut dès maintenant remettre en question le rôle (et possiblement la quantité) des examens ministériels, incluant l'épreuve uniforme de langue au niveau collégial, afin de redonner à l'enseignement (des connaissances et des compétences) ses lettres de noblesse.

L'école inclusive en est une qui rassemble toutes les personnes, autant les adultes que les enfants, autour de l'idée du vivre-ensemble. C'est un espace qui tente de dénormaliser la norme, c'est-à-dire qui, à l'instar de la perspective autochtone proposée à la section 6.1, essaie de faire de la diversité une force et non un obstacle à l'apprentissage. Toutes les initiatives en cours présentement qui amènent les personnes étudiantes à réfléchir aux questions d'inclusion (conférences ou projets hors classe dans diverses communautés) sont évidemment à encourager. En effet, l'école inclusive dépasse la classe ou des modèles pédagogiques qui prônent l'inclusion, mais qui visent en fin de compte la réussite scolaire matérialiste. C'est d'offrir un environnement ouvert et adapté et non un enseignement personnalisé pour des fins clientélistes. Il faut une volonté non seulement pédagogique, mais aussi « institutionnelle » pour que de telles pratiques se pérennisent et se généralisent. Afin de viser un développement cohérent et universel (et pluriversel) de celles-ci, il serait important de remettre en question le cadre normatif actuel et de proposer des mesures radicales afin de démocratiser rapidement l'institution scolaire, tout comme l'appelait déjà de leurs vœux les rédacteurs du rapport Jean (1982).

Les chercheuses et chercheurs s'accordent généralement sur le fait que cette école doit être mouvante : elle doit pouvoir facilement adapter les horaires et l'offre de cours aux besoins du milieu ainsi que moduler les façons d'appuyer les personnes enseignantes et les jeunes ([Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015](#), p. 16). Elle doit donc être autonome à certains égards (dans une perspective démocratique plutôt que compétitive)³⁹ et, par conséquent, aider à faire naître cette même autonomie chez les élèves. Ainsi, les entraves au plein exercice de l'autonomie professionnelle, comme le sont par exemple certaines politiques « institutionnelles » ou encore le formatage normatif des plans-cadres, seraient à proscrire. L'école inclusive est démocratique et, donc, participative : les adultes et les élèves doivent avoir voix au chapitre pour que cette inclusion ne soit pas imposée, mais bien voulue et adaptée au milieu scolaire en question. Elle augmente le sentiment d'appartenance des élèves et des étudiant-es, ce qui ultimement favorise la réussite scolaire et éducative ([Rousseau, Vienneau et Thériault, 2015](#)).

S'il est assez évident que le personnel scolaire a un grand rôle à jouer dans l'instauration d'une école inclusive, les chercheuses et chercheurs accordent également une place importante à celui des directions d'établissement. Cependant, attention : ces dernières doivent jouer un rôle davantage de coordination que de décision, ce qui correspond à l'idéal de démocratie mentionné précédemment, lequel est contraire à l'esprit même du PL23 récemment adopté. À l'Université McGill, dans certains programmes, il y aurait un débat sur le type de formation

³⁹ « Au Québec, la Loi sur l'instruction publique vise l'autonomie de l'école » (Moreau, 2015, p. 167).

pour les directions scolaires : doit-on former des gestionnaires, des « visionnaires » ou encore des personnes coordonnatrices ? À cet égard, il y a lieu de critiquer l'aura de pouvoir associée aux « gestionnaires », présenté-es de plus en plus, justement, comme des « visionnaires au leadership affirmé », ce qui cadre mal avec l'esprit de collégialité. Le rôle des directions devrait être de s'assurer que les ressources sont adéquatement distribuées pour répondre aux besoins et ainsi contribuer à l'inclusion tout en veillant à ce que les différentes personnes intervenantes ont assez de temps (et un temps de qualité) pour se rencontrer et se coordonner (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015), dans le respect de leur autonomie professionnelle. Or, dans le contexte austéritaire actuel, où les centralisations et inféodations aux ministères se succèdent dans différents pans des services publics, on a toutes les raisons de craindre que les directions, tous niveaux confondus, ne se sentent pas en position de prendre le parti de leur communauté et de confronter leur ministère quant à l'insuffisance des ressources allouées. Pire, dans ce contexte, la figure de la ou du « visionnaire au leadership affirmé » se transforme en celle de gestionnaire de coupes, qui peut tant faire avorter des projets prometteurs qu'imposer des solutions technopédagogiques au rabais.

Enfin, au préscolaire-primaire-secondaire, les parents ont également un rôle important à jouer dans l'édification d'une école inclusive. Un engagement de leur part dans la réflexion collective et sociétale est essentiel. Malgré le discours élitiste ou clientéliste qui enrobe trop souvent la promotion du choix de l'école secondaire (et, de plus en plus, primaire), le constat de l'iniquité du système scolaire actuel fait son chemin auprès d'eux. Ceux-ci demeurent coincés entre le souhait d'une école juste pour tous les élèves et le désir que leur enfant obtienne une éducation de qualité répondant à ses besoins spécifiques, alors qu'on leur dit que l'école publique régulière ne peut assurer cette possibilité. Les parents doivent donc prendre un pas de recul quant au réflexe de type « client » induit par le système scolaire actuel afin de pouvoir participer activement, en tant que partie prenante essentielle du milieu scolaire, à la grande réflexion collective qui s'impose.

Cela dit, il faut trouver une façon de faciliter cet engagement des parents. En effet, quand ces derniers veulent participer, ils peuvent quelquefois être rebutés par le langage didactique et les concepts universitaires employés par certaines personnes intervenantes du système scolaire. Leur engagement peut aussi parfois se trouver motivé par leur insatisfaction quant à certains aspects des ressources disponibles pour leur enfant et ainsi prendre la forme de doléances ou de demandes plutôt que celle d'une participation ou d'un appui à la communauté scolaire. Pourtant, la contribution des parents ne peut se résumer à un rôle de chien de garde de la qualité des services.

À titre d'exemple et contrairement à la croyance populaire, les jeunes du secondaire souhaitent généralement la présence de leurs parents à l'école, notamment pour qu'ils participent à certaines activités (Deslandes, 2015). En ce sens, les modèles d'école *alternative* explorent diverses manières de former, à partir du milieu scolaire, une véritable communauté où le parent se trouve positionné comme coéducateur plutôt que comme spectateur. Sans prétendre que ce modèle, hautement exigeant en temps et en engagement, pourrait s'étendre, pourrait-on s'en inspirer à plus modeste échelle, par exemple en soutenant davantage la participation parentale⁴⁰ à certaines activités scolaires ou parascolaires ? C'est en sortant d'une posture de client-es pour adopter celle de participant-es que les parents pourront être véritablement partie prenante d'une école démocratique.

La démocratisation de l'éducation souhaitée par les membres de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982) faisait référence à une plus grande participation de l'ensemble des bénéficiaires et des personnes engagées professionnellement ou bénévolement dans le système éducatif afin de mettre en œuvre collectivement

⁴⁰ Cette question doit toutefois être traitée avec prudence. En effet, s'il est souhaitable de favoriser la participation des parents, il faut tenir compte des contraintes qui s'imposent à ces derniers, par exemple en termes de disponibilité (un salaire horaire modeste par exemple fera que tous les adultes d'un ménage doivent travailler à temps plein). On doit aussi veiller à ne pas reproduire et amplifier les stéréotypes de genre qui feraient peser sur les mères une responsabilité plus grande que sur les pères quant à l'engagement parental.

une éducation accessible, tout au long de la vie. En enseignement supérieur, cette participation s'est concrétisée notamment par le développement d'associations syndicales diverses, par la représentation de leurs membres dans diverses instances décisionnelles (départements, comités de programme, conseil facultaire, Commission des études, conseil d'administration, etc.) de même que par la possibilité de se mobiliser pour défendre des causes liées à l'éducation (contre la hausse des droits de scolarité, pour la rémunération des stages, etc.) et de réviser les notes, voire d'apprécier la qualité de l'enseignement offert. Cette appréciation est inadéquatement nommée évaluation, car il ne s'agit en rien d'un véritable processus d'évaluation mené par des personnes formées à cette démarche (avec toute les dérives que cela peut amener en termes, par exemple, de sanction contre des enseignant-es qui n'auraient pas répondu aux attentes d'une petite minorité sur le plan de leur note).

Ainsi, la dimension démocratique de l'école repose d'abord et avant tout sur le principe de collégialité. Selon le contexte, chaque membre de la communauté devrait pouvoir participer à la prise de certaines décisions et contribuer à sa mesure à faire du cégep ou de l'université un espace d'épanouissement et de liberté pour toutes et tous. Du point de vue de l'inclusion, cette vision de l'école démocratique mise sur la concertation et la délibération collective comme étape préalable à la mise en application de toute mesure. À l'opposé d'une approche clientéliste qui, pour éviter des plaintes ou chercher à séduire des « client-es potentiel·les », pourrait par exemple dispenser un·e étudiant·e d'un cours ou d'une partie de cours problématique, une approche démocratique chercherait à ce que ces obstacles soient discutés ouvertement dans un espace délibératif approprié afin que la population étudiante demeure aussi diversifiée que possible non seulement à l'échelle des inscriptions, mais aussi dans les programmes et dans les classes. Ces espaces de délibération permettent de respecter les tensions motrices à l'œuvre dans tout processus démocratique, où non seulement chaque individu participe à la constitution d'une volonté collective, mais où différents sous-groupes peuvent et doivent s'organiser pour porter certains messages.

Une collégialité à géométrie variable

Dans les universités, les personnes chargées de cours se battent depuis des décennies pour améliorer leur participation au sein de l'établissement et pour que la collégialité tant vantée par la direction ainsi que par le corps enseignant permanent soit enfin une réalité. En effet, bien qu'elles donnent près de la moitié des cours dans certaines universités, elles sont très largement sous-représentées dans l'ensemble des lieux de prise de décisions, parfois moins représentées encore que les personnes étudiantes. Il en va de même de nombreuse·eux enseignant-es chargé·es de cours des cégeps, en particulier à la formation continue, où les structures collégiales comme le département n'existent souvent tout simplement pas !

La situation des chargé·es de cours illustre l'importance, lorsqu'on vante les mérites de la collégialité, de veiller à mettre en œuvre des structures qui la permettent véritablement, qui donnent voix à tous les membres de la communauté, et pas seulement à celles et ceux qui jouissent de conditions de travail et d'études permettant une pleine participation.

Plus largement, la contribution des syndicats, des associations étudiantes ou d'autres comités regroupant les membres de la communauté sur différentes bases doit pouvoir être reçue positivement, non pas comme une multitude sans cesse grandissante de demandes particulières à satisfaire, mais comme un ensemble de voix composant par leur diversité une communauté harmonieuse lorsqu'elles s'accordent. L'autonomie individuelle et collective n'est pas une simple prérogative, mais la conséquence nécessaire de la reconnaissance de l'expertise

enseignante. À travers des échanges, l'enseignant-e peut prendre conscience des effets de ses choix pédagogiques et disciplinaires. L'établissement peut quant à lui mesurer l'effet de certaines contraintes logistiques ou administratives. Enfin, la personne étudiante peut apprécier l'applicabilité de certaines de ses demandes, et participer à la réflexion dans une perspective d'équité et d'inclusion réelle. Au sortir de ces échanges, chacun-e demeure avec ses responsabilités, mais se trouve en meilleure posture pour poser les gestes appropriés tant pour soi que pour la communauté.

Enfin, une école véritablement démocratique ne pourra se déployer pleinement qu'à travers un changement de paradigme. L'école réellement inclusive ne peut pas être un lieu compétitif. En effet, si la personne gagnant cette compétition est « valorisée », qu'en est-il alors des « perdant-es » ? Comment peut-on prétendre à leur inclusion ? Même les « vainqueur-es » n'en sortiront pas nécessairement « gagnant-es », car cette course vers les sommets risque de laisser des traces :

[D]e nombreux "*winners*" auront aussi des problèmes : la meilleure façon d'assumer la victoire est de ne pas s'embarrasser de bons sentiments envers les autres. [...] On pourrait dire que le profil type du *winner* conçu par la société libérale contemporaine [...] [est un] hyperactif, agressif et sans émotion. Or, [...] ce sont justement les types de fonctionnement mental qui prédisposent aux maladies psychosomatiques ([Teixeira, 2019, p. 36](#)).

Le paradigme de la compétition repose sur un ensemble de pratiques pédagogiques et « institutionnelles » qui permettent non seulement de situer l'étudiant-e au regard de sa maîtrise d'une connaissance ou d'une compétence donnée, mais aussi de quantifier cette maîtrise de telle sorte que les qu'ils et elles sont aussi comparables les un-es aux autres. C'est sur la base de ces comparaisons qu'on peut par exemple attribuer des bourses d'excellence, mais aussi que de nombreux programmes contingentés font une sélection parmi les nombreuses candidatures reçues. Or, comparer les étudiant-es sur la base de notes obtenues pose certains problèmes sur le plan de la rigueur méthodologique, sur celui de l'équité et sur celui de la pédagogie⁴¹. C'est d'ailleurs dans cette perspective que le regroupement cégep de la FNEEQ a suivi de près la dernière réforme de la cote R, invitant notamment à « une réflexion plus large sur les effets de la cote R, sur les enseignant-es et les étudiant-es, en tenant compte des valeurs d'une éducation humaniste. » (FNEEQ-CSN, 2019).

Si l'on doit saluer les efforts récents, tant dans le réseau scolaire qu'en enseignement supérieur, pour baser la sélection des élèves de certains programmes contingentés sur des critères plus complets que la simple performance scolaire, les processus demeurent dans certains cas encore élitistes. Au contraire, dans d'autres situations, on a plutôt établi des critères à remplir pour par la suite régler le problème du contingentement par exemple par tirage au sort. Ce deuxième modèle ne pourrait-il pas incarner une conception de la réussite moins compétitive ?

⁴¹ Au niveau collégial, la cote R incarne ces multiples problèmes. Puisqu'il est inéquitable de comparer des notes données par différents enseignants dans différents cours (90 % dans un cours relativement facile ne vaut peut-être pas « plus » que 80 % dans le cours optionnel de fin de DEC donné par un prof particulièrement exigeant). Si l'on pense solutionner le problème en comparant non plus les notes, mais les écarts à la moyenne, on défavorise étudiants des cours dont les moyennes sont plus élevées. Par ailleurs, en comparant les étudiants à la moyenne plutôt qu'à des seuils (60 % pour passer, 100 % marquant le but ultime), on consolide l'idée que le succès des uns nuit en quelque sorte au succès des autres, entravant parfois l'intérêt pour une pédagogie plus coopérative ou encore pour le travail d'équipe. Pour solutionner ce nouveau problème (du moins sur le plan méthodologique), on suppose la cote Z préférable (qui compare l'écart à la moyenne à un écart type), mais encore, la « force du groupe » n'est pas pleinement prise en compte. Ainsi, la cote R est finalement une cote Z modifiée pour prendre en compte la force du groupe, en se basant sur certains résultats scolaires du secondaire. Cette solution, loin de rétablir l'équité pour l'étudiant performant, repose sur l'hypothèse de rendement constant (qui présume que des étudiant-es performant-es au secondaire le seront tout autant au niveau collégial et pourrait finalement avantager les étudiant-es issus des écoles secondaires plus favorisées (notamment privées) et désavantager les étudiants inscrits dans les programmes qui accueillent des populations moins favorisées. Certains étudiant-es, sur la base d'une compréhension (parfois approximative) de ces effets et qui visent des programmes contingentés à l'université, peuvent donc prioriser les cégeps de premier tour, ce qui pourrait diminuer la diversité de la population étudiante de ces cégeps.

Une école démocratique permettra le développement du plein potentiel tant des élèves qui sont en difficulté que de celles et ceux qui apprennent « trop vite ». La collaboration peut s'exprimer autant de manière horizontale, entre élèves qui s'entraident dans leurs apprentissages (apprentissage par les pairs, par exemple), que de manière verticale.

6.4 Une école qui donne aux enseignant-es les moyens de l'inclusion

Les personnes enseignantes qui ont vécu des expériences inclusives ont par la suite une attitude plus positive par rapport à l'inclusion. Cependant, elles mentionnent que cela demande beaucoup d'efforts, de planification et de créativité (Bélanger, 2015, p. 138-139). Il est beaucoup plus facile d'enseigner un seul programme, d'une seule façon, et de ne rien adapter de son enseignement et de ses évaluations que le contraire. L'enseignant-e qui désire faire de l'école inclusive une réalité dans sa classe prend ce risque consciemment (Bergeron, 2015).

Conséquemment, si l'on s'attend à ce que des pratiques d'inclusion se généralisent, les conditions de travail du personnel enseignant doivent permettre à cette volonté de se déployer pleinement, ce qui implique un financement accru de l'enseignement au Québec à tous les niveaux. Or, l'écart entre le discours public sur l'existence même d'une école inclusive et les conditions matérielles de sa concrétisation est abyssal.

6.4.1 Donner le temps

Les recherches sont limpides : sans temps consacré dans l'horaire à discuter, coordonner, aider individuellement des élèves, on ne peut pas commencer à s'approcher de l'idée même de l'école inclusive. Deslandes (2015) pointe que celle-ci se bâtit sur la confiance que peut développer la personne enseignante avec ses élèves. Toutefois, cela demande... du temps ! Non seulement du temps « productif », mais également du temps pour les erreurs, du temps de réflexion qui peut n'aboutir à rien sans pour autant être du temps perdu. En effet, développer une bonne idée, un bon projet ou une bonne activité nécessite des remue-méninges et des étapes d'expérimentation qui produisent toujours plus d'idées qui ne porteront pas leurs fruits (mais qui peuvent tout de même nourrir la réflexion) que d'idées qui en porteront.

Par ailleurs, il y a souvent trop de contenus à enseigner (assurément au primaire et au secondaire [Bélanger, 2015], et probablement aussi au niveau collégial⁴²), mais, surtout, les programmes sont surchargés. En outre, du temps doit être octroyé pour la formation continue en matière d'inclusion. Ce n'est pas la volonté du milieu qui manque : malgré des conditions matérielles déficientes et l'épuisement du personnel, certaines personnes enseignantes réclament encore plus de formation pour tenter d'inclure toutes et tous les élèves ! « En réalité, selon les enseignants, ils auraient besoin d'une formation initiale et continue plus adéquate, car leur compétence était jugée insuffisante pour traiter à la fois des élèves ayant des besoins spéciaux et les autres élèves dans des classes inclusives » (Teixeira, 2019, p. 18).

Le nombre d'élèves par classe est également un facteur déterminant pour la réussite éducative, notamment au primaire et dans les milieux défavorisés. Les effets de ce facteur sont particulièrement visibles lorsque les effectifs par classe sont réduits de moitié – surtout en termes de socialisation, de comportements et de climat de classe (Terresse et al., 2011 ; Crépeau, 23 août 2021) – et non pas de seulement un ou deux élèves, comme ce fut le cas dans

⁴² À notre connaissance, aucun travail de synthèse n'a été fait quant à la surcharge au niveau collégial ; toutefois, plusieurs départements ayant eu à réviser leurs programmes ont souvent témoigné avoir eu de la difficulté à opérer les arbitrages nécessaires pour à la fois respecter les devis et les besoins concrets en matière de profil de sortie (marché du travail, préparation aux études universitaires...) tout en maintenant une grille horaire réaliste. Par ailleurs, plusieurs rapportent voir de plus en plus d'étudiant-es opter pour un cheminement plus long que la durée prévue du DEC. Cet enjeu mériterait d'être documenté de manière plus méthodique.

les expérimentations québécoises de 2000 et 2016 (CTREQ, 7 décembre 2022). Inutile aussi de rappeler ici que la réduction de ce ratio est une revendication constante des syndicats enseignants. Cependant, le mieux qui a été offert ces derniers temps a été d'introduire des « aides à la classe ». Si l'idée pourrait sembler intéressante en apparence, il n'en reste pas moins que cela ne veut pas dire que chaque classe aura son assistant-e et que la mesure finira par s'appliquer au secondaire. De plus, cela pose de sérieuses questions sur les compétences que ces gens doivent posséder pour entrer dans la classe.

Encadré : Les programmes nationaux par compétences, et leur surcharge au primaire et au secondaire

Sans vouloir reprendre le débat entre compétences et connaissances, rappelons que les unes ne peuvent exister sans les autres. Techniquement, plus l'enfant est jeune, plus il devrait développer de compétences lui permettant alors de plus tard mieux maîtriser des connaissances (ou des savoirs). *A contrario*, l'étudiant-e universitaire devrait déjà avoir acquis les compétences (apprendre à apprendre) lui permettant de mieux maîtriser les connaissances et les savoir-faire plus complexes.

L'un des obstacles majeurs à la pédagogie inclusive est le programme du PFEQ, qui identifie les compétences et les connaissances à maîtriser à la fin d'un cours donné. Or, le contenu des domaines disciplinaires inhérents au PFEQ est universel et mur-à-mur : qu'importe où on enseigne au Québec, à qui on enseigne et dans quel contexte, les contenus sont les mêmes et ils occupent la quasi-totalité du temps de cours. Au primaire et secondaire, la liste des connaissances essentielles et des savoirs s'allonge année après année. À cela se greffent de nouveaux cours (Éducation financière, par exemple), des interventions d'expert-es (p. ex. en toxicomanie ou en sexualité) et des interventions directes du ministre de l'Éducation (comme pour l'intimidation, le 17 mars 2025⁴³).

Or, du même souffle, les injonctions à l'inclusion se sont aussi multipliées et ont généralement été « pelletées » dans la cour des éducatrice-teurs sans qu'on les dote des moyens nécessaires pour la réaliser.

Si le ministère de l'Éducation voulait vraiment cette inclusion et respecter l'autonomie des enseignant-es, il diminuerait l'ampleur des programmes disciplinaires et, nous le répétons, il laisserait aux professionnel·les sur le terrain du temps pour adapter leur enseignement à la réalité qu'elles et ils ont dans leur salle de classe. Toute l'année, les enseignant-es et les élèves sont à la course. Le programme national ne devrait pas être décidé d'avance pour tout le Québec. Il devrait avoir un contenu commun pour, disons, 50 % à 75 % de l'année et un « vide » à remplir par l'enseignant-e de 25 % à 50 % en fonction de la réalité de son milieu. Les enseignant-es sont des professionnel·les ayant quatre années de scolarité universitaire ; elles et ils sont justement formé-es pour s'adapter et ajuster leur enseignement en fonction de la composition de leur classe, des outils dont elles et ils disposent et de différents contextes.

Même son de cloche du côté des sanctions ministérielles : au primaire, deux années (la quatrième et la sixième) sont l'objet d'examens du ministère. Au secondaire, trois années sont ciblées : la deuxième, la quatrième et la cinquième. Les élèves sont toujours en situation de sanction scolaire par rapport à leurs apprentissages. Cela pousse les enseignant-es à mettre l'emphasis essentiellement sur ce qui est évalué et se préoccuper indûment du temps à prendre pour réajuster leur enseignement. Prendre trois cours de plus pour mieux expliquer une notion en mathématique peut empêcher un enseignant-e de « voir » tout le programme.

⁴³ Voir cet article d'opinion, où certain-es enseignant-es parlent de leur vécu lors de cette intervention ministérielle. Lejeune (2025), Chronique de la domestication annoncée d'une éducation québécoise en péril. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/857353/libre-opinion-chronique-domestication-annoncee-education-quebecoise-peril>

Lorsque les étudiant-es où les élèves croulent sous la surcharge, elles et ils peuvent alors développer des moyens d'évitement (p. ex. tricher lors des évaluations) ou bien de l'anxiété de performance. Nous croyons que ce n'est pas la quantité de connaissances qui détermine la qualité des apprentissages, mais bien comment on apprend à apprendre.

Ajoutons à cela les programmes particuliers, qui grugent du temps sur les disciplines scolaires sujettes aux sanctions du MEQ. En axant l'attrait de l'école sur ces fameux programmes, on surcharge encore plus les disciplines du tronc commun et on hiérarchise les cours et leur importance aux yeux des élèves. Est-ce plus important d'exceller dans son profil sportif ou en français ? Avec toute l'attention sur les programmes particuliers, l'élève finit par en perdre son latin. Cela engendre une confusion sur les rôles de l'école.

Pour finir, pensons aussi aux élèves en difficulté. Afin qu'elles et ils rattrapent leur retard, on leur offre des périodes de récupération. Toutefois, celles-ci peuvent empiéter sur les moments de socialisation des jeunes ou bien sur leur participation aux programmes particuliers si « importants ». La récupération qui se fait à l'extérieur du temps de classe pourrait être incluse dans les cours et c'est à la personne enseignante, experte de sa profession, à déterminer la meilleure façon d'utiliser ce temps de rattrapage : c'est aussi cela, la pédagogie inclusive. Cependant, dans notre système scolaire avec des horaires fixes, des classes de 35 élèves et des programmes nationaux mur-à-mur, la récupération se fait justement après les cours. Souvent, il s'agit d'un contexte plus propice à l'apprentissage : moins d'élèves dans la classe, une ou deux notions à travailler. Durant le bac en éducation, demandez aux futur-es profs si cela ferait une différence d'enseigner à 15 élèves au lieu de 35. Les sourires s'élargiront instantanément et vous verrez alors les enseignant-es de demain mettre en place ce qu'elles et ils ont appris durant leurs quatre ans d'études au lieu de se faire rattraper par une logique de « machine à saucisses ».

Il serait grand temps que le ministère fasse confiance au professionnalisme de ses enseignant-es.

6.4.2 Des maîtres bien formés et bien outillés pour une école inclusive

Au-delà de toutes les failles énumérées plus haut, l'école inclusive serait favorisée si, dès la formation des maîtres, on enseignait aux futures personnes enseignantes comment l'instaurer en classe. Dans le cas de l'enseignement supérieur, puisque la formation première de l'enseignant-e demeure disciplinaire, celle-ci peut aussi prendre la forme de perfectionnements individuels et collectifs ou de travail en département. Il semble actuellement assez difficile d'évaluer à quel point les futures personnes enseignantes sont outillées à ce sujet (Prud'homme, 2015).

Là aussi, les chercheuses et chercheurs sont relativement unanimes : une personne enseignante formée à l'inclusion sera plus réceptive à cette idée et participera plus ouvertement à sa mise en œuvre dans son école qu'une autre qui n'y a jamais été sensibilisée et confrontée (Prud'homme, 2015). Or, cette formation demande du temps, des spécialistes et une réelle ouverture. De plus, même si les futures personnes enseignantes étaient bien formées, il resterait quand même les failles énumérées ci-haut comme obstacles à une inclusion scolaire effective. Si les contenus à enseigner sont teintés de racisme ou perpétuent les stéréotypes et la discrimination, il faut les revisiter complètement. Appliquer une véritable inclusion en éducation invite à repenser la formation en développant un regard hypercritique sur le contenu qu'on doit enseigner. Pendant ce temps, le ministre de l'Éducation actuel, M. Drainville, permet de nouvelles formations des maîtres écourtées à une seule année...

Au niveau collégial, ce travail peut être initié par une volonté « institutionnelle » qui se traduit en moments de sensibilisation dans les réunions des instances, en activités destinées à la communauté, ou encore en formations obligatoires ou optionnelles. Cependant, les activités les plus porteuses semblent celles qui s'enracinent au plus proche de la pratique enseignante. Ainsi, les formations collectives en département, dont le besoin a été exprimé en toute collégialité, et qui permettent de réfléchir à la fois sur le plan des méthodes et sur celui des contenus, prendront nécessairement plus de sens aux yeux des enseignant-es. De telles activités permettront de cibler des moyens concrets à mettre en œuvre et auront plus de chances d'aboutir à des gestes.

Au niveau scolaire, la rédaction du PFEQ relève de la responsabilité de l'État. Par l'entremise de comités et de façon peu démocratique, ce dernier en rédige les différents composantes⁴⁴. Or, une partie de l'inclusion s'y joue : est-ce que les minorités ont suffisamment de visibilité dans ceux-ci ? Y a-t-il de l'espace pour prendre en compte leurs différences sur le plan de l'apprentissage⁴⁵ ? Ceux-ci sont-ils réellement élaborés dans cet esprit d'inclusion ? Si les personnes enseignantes doivent suivre un programme qui n'est pas entièrement inclusif, à quel point peuvent-elles pallier ces faiblesses ?

Ces domaines sont généralement « traduits » en manuels qui sont, eux, réalisés par des maisons d'édition privées⁴⁶. Celles-ci doivent respecter certains critères pour obtenir le sceau ministériel. Par exemple :

Les aspects socioculturels consistent à s'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de discrimination.

Critère :

Représentation démocratique et pluraliste de la société. Il s'agit de s'assurer de retrouver :

- Une juste représentation (25 p. 100) des personnages des groupes minoritaires ;
- Des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes ;
- Une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles ou sociales ;
- Une interaction des personnages de groupes minoritaires dans des situations de la vie courante ;
- Une rédaction non sexiste des textes ([Gouvernement du Québec, 2021](#), p.6).

Comme on peut le constater, cette inclusion ne vise que les contenus et non pas les types d'activités, les types d'évaluations ou encore les manières d'adapter le matériel, ou même d'autres façons de faire issues d'autres communautés.

De plus, le ministère fixe à 25 % la « juste » représentation de l'ensemble des groupes minoritaires tout en exigeant une rédaction qui ne soit pas sexiste. Cela laisse quand même 75 % de contenu « non minoritaire », indépendamment du milieu d'enseignement (on pense ici à la réalité montréalaise par rapport, par exemple, à celle du Lac-Saint-Jean). Nous sommes bien dans un paradigme comptable et « national majoritaire ». Cela étant dit, le ministère de l'Éducation insiste aussi sur une représentation de situations courantes non stéréotypées.

Les maisons d'édition, ayant souvent des intérêts dans d'autres sphères économiques, ont le pouvoir de censurer ou, à tout le moins, de ne pas aborder certains enjeux, certains débats qui pourraient leur nuire ([Ferraris, 2000](#) et [Le Marec, 2011](#)). Tout cela est un bel exemple de ce que l'on tente de démontrer : on coche certaines cases EDI, mais on ne critique pas ou on ne remet pas en cause les systèmes discriminatoires.

6.4.3 Un recrutement de personnel qui mise sur la diversité et l'inclusion

[...] Les écoles du Québec ont aussi été critiquées pour leur manque de diversité culturelle avec le corps enseignant et le personnel qui contribue à maintenir dans le système, la racialisation et les stéréotypes. En enseignement supérieur, les stéréotypes racistes et les idées eurocentrées étaient et sont générés et cultivés dans plusieurs domaines (scientifiques et culturels). Ces idées sont subséquentement transmises à tous les autres niveaux en éducation ([comité IDRSTE, 2023](#), p.32).

L'importance de modèles diversifiés dans les rôles de pouvoir n'est plus à démontrer ([Bruna, 2016](#)). En ce sens, le monde de l'éducation a tout avantage, pour appuyer une population étudiante de plus en plus diversifiée, à compter sur des équipes d'enseignant-es tout aussi diversifiées. Les membres du personnel qui ont rencontré et surmonté

⁴⁴ Pour un exemple en Univers social, voir Éthier ([2017](#)).

⁴⁵ On pense ici aux élèves autochtones, mais pas uniquement.

⁴⁶ Il existe l'équivalent pour la production de matériel numérique ([Gouvernement du Québec, 2021](#)).

différents obstacles créés par les systèmes d’oppression que nous dénonçons sont des atouts précieux pour contribuer à minimiser les conséquences de ces systèmes sur la prochaine génération. D’une part, ces personnes sont des modèles de persévérance et de réussite auprès des étudiant-es vivant les mêmes défis. Le guide *Inclusion des étudiant-es ayant des besoins particuliers* ([MES, 2023](#), p. 21) en souligne d’ailleurs l’importance. D’autre part, ces individus peuvent identifier des enjeux sur lesquels des actions sont à entreprendre, contribuer à créer des ponts et faciliter les échanges féconds sur des sujets parfois sensibles.

Or, si personne ne remet en question la vertu d’équipes de travail diversifiées, force est de constater que cette préoccupation demeure souvent aspirationnelle, les mêmes dynamiques d’exclusion étant à l’œuvre dans le « marché » de l’emploi. En ce sens, le comité IDRSTE de la FNEEQ nous rappelle que :

Dans les milieux de l’emploi, l’histoire de la racialisation et de l’exclusion est constitutive des cultures institutionnelles et des rapports de pouvoir défavorables aux personnes racisées. Les pratiques qui en découlent créent non seulement des obstacles à l’embauche, mais aussi des barrières aux promotions. Ces dimensions systémiques du racisme et de la discrimination demeurent peu reconnues par les institutions en question, menant ainsi à l’absence de mesures rectificatrices ([Comité IDRSTE, 2023](#), p. 28).

Cette remarque, pensée dans le contexte de la lutte au racisme, s’étend aux différents systèmes d’oppression. Pour renverser la vapeur, des mesures d’accès à l’emploi sont à soutenir, mais surtout à appuyer par un effort global, qui débute avec le recrutement et qui se poursuit jusqu’à la pleine intégration de personnes discriminées ou marginalisées. Bien entendu, si ces cibles de recrutement ne sont que l’application de quotas et de normes issues de quelque obligation de la direction, elles risquent de produire des résultats mitigés en incarnant une EDI de façade, en réduisant la valeur des personnes favorisées par ces programmes à leur appartenance à une catégorie donnée (embauches alibi ou *tokenism*, etc.) et en n’offrant finalement pas à ces personnes la légitimité nécessaire à leur pleine contribution au milieu. À titre d’exemple, pour le réseau collégial, les efforts visant à favoriser la diversité dans le recrutement et l’intégration à l’emploi semblent se limiter à l’échelle locale. En effet, on ne trouve presque aucune trace de cette préoccupation dans les derniers rapports annuels de la Fédération des cégeps, à l’exception de quelques éléments en lien avec la recherche en 2021. Cette situation ne surprend personne, puisque, du côté du Comité patronal de négociation des collèges (CPNC), malgré les demandes récurrentes de la partie syndicale de mener des travaux non seulement sur l’accès des femmes à la profession enseignante, mais également sur celui de l’ensemble des catégories reconnues comme historiquement discriminées par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), les documents les plus récents du côté du CPNC remontent à 2012.

Or, la question de la diversité au sein du corps enseignant est loin d’être une affaire réglée ! Dès 2018, le comité IDRSTE a été mandaté pour examiner les difficultés que les membres de la FNEEQ issus des groupes racisés vivent au travail. Les constats présentés dans le rapport de 2019 dressent un bilan mitigé des mesures existantes visant à assurer une certaine diversité dans l’effectif enseignant.

Dès 2001, les établissements d’enseignement doivent mettre en œuvre des programmes d’accès à l’égalité en emploi (PAEE) pour les quatre groupes cibles historiquement discriminés visés par la CDPDJ. Or, l’analyse quantitative validée par celle-ci montre plutôt une stagnation, voire un recul pour plusieurs groupes cibles (minorités visibles, minorités ethniques, personnes en situation de handicap et personnes autochtones) ([comité IDRSTE, 2019](#), p. 20-24). Outre les importants problèmes méthodologiques liés à ces analyses, le comité IDRSTE constate que les PAEE sont de toute évidence insuffisants pour corriger les inégalités à la source de la discrimination à l’embauche, par exemple. Il explique ainsi cet échec :

Lorsqu’on regarde les PAÉE qui nous ont été transmis pour des collèges privés ou des universités, c’est aussi le flou, une faible implantation de mesures pertinentes (comme la définition des titres d’emplois et des exigences) et l’insuffisance de ressources apportées qui est surtout frappant. Les déclarations d’intention ne sont que des coups d’épée dans l’eau si

elles ne sont pas suivies d’actions précises comme des formations aux biais de recrutement. À l’heure de la marchandisation du savoir et de l’invasion des indicateurs quantitatifs de toute sorte, il est significatif de constater ce flou dans lequel règnent nombre de PAÉE ([comité IDRSTE, 2019](#), p. 37).

Sans pouvoir facilement mettre à jour le portrait de la sous-représentation des enseignant·es appartenant aux catégories historiquement discriminées au regard d’un bassin de personnes qualifiées, la représentation des personnes racisées en 2021 corrobore encore le portrait dressé par le comité IDRSTE en 2019. En effet, alors que ces dernières représentent globalement 15 % des individus à l’emploi, elles ne comptent que pour que 12 % des professionnel·les dans le domaine de l’éducation. Cette proportion cache toutefois une grande disparité entre le niveau universitaire et les autres niveaux. Il est raisonnable d’expliquer la forte représentation des personnes racisées dans les universités par le caractère foncièrement international de ces établissements. En effet, on constate, pour ces titres d’emploi, que les personnes immigrantes de première génération (qu’elles disent appartenir à une minorité visible ou pas) s’y trouvent aussi surreprésentées par rapport à leur proportion dans la population des travailleuse·s. En gardant en tête que les personnes racisées, lorsqu’on ne tient pas compte du statut migratoire, demeurent en plus grande proportion que les personnes non racisées détentrices de diplômes de niveau universitaire (voir figure 3 à la section 4.2.1), comment expliquer qu’elles se trouvent en moindre proportion au primaire, au secondaire et au collégial ?

6.4.4 Une force syndicale qui milite pour la diversité et l’inclusion

Il faut constater que plusieurs des moyens de favoriser l’inclusion peuvent susciter des réactions négatives, certaines étant fondées (par exemple lorsque les demandes d’accommodement se déploient dans une logique clientéliste plutôt qu’inclusive) et d’autres pas (par exemple lorsque la réaction négative se limite à une réticence au changement). Il est alors essentiel de se rappeler de l’importance, en tant que personne enseignante et en tant que militant·e, d’être sensibilisé·e et d’agir comme un·e allié·e des personnes discriminées :

Quelquefois, ça prend un allié pour briser la glace d’une initiative antiraciste. Mais il est souhaitable que l’allié antiraciste puisse reconnaître ses limites (connaissances et expériences) et être prêt à céder le leadership à une/un militante/militant racisé·e quand l’opportunité se présente. Par ailleurs, les alliés peuvent aider à amplifier les diverses voix des personnes qui subissent le racisme. Et, pour ce faire, il est utile de savoir écouter, rester ouverts et se familiariser avec les analyses antiracistes systémiques, avec les expériences et perspectives des gens racisés sur le racisme, avant même d’agir ([Comité IDRSTE, 2023](#), p.23).

Ce constat, réfléchi dans une perspective antiraciste, s’applique aussi à d’autres formes de discrimination. Il nous invite à lutter contre celles-ci, rendant la notion de profils diversifiés moins pertinente. Soulignons que le Congrès de juin 2024 de la FNEEQ-CSN a adopté un mandat visant à former un comité qui pourra proposer un plan d’action contre les discriminations et pour la parité dans les structures syndicales, dans le but, notamment, d’introduire des mécanismes favorisant une représentation plus diversifiée et égalitaire des groupes historiquement discriminés, y compris les femmes.

6.5 Conclusion : Retour sur la notion de réussite

Si les profils étudiants se sont multipliés dans les établissements d’enseignement au nom de l’inclusion, il apparaît maintenant clair que cette approche pose d’importantes limites. Une éducation véritablement inclusive demande une réflexion profonde non seulement sur l’accès à l’éducation, mais aussi sur la nature de l’ensemble des activités qui prennent place entre les murs d’une école. La notion de réussite se situe au cœur de la démarche éducative. Réussir un examen, un cours, un programme ou un parcours, c’est souvent ce qui motive, à première vue, nos étudiant·es à investir les efforts nécessaires à l’apprentissage. C’est également ce qui pousse certains parents à

aspirer à une autre voie que l'école publique régulière. Or, surtout au primaire et au secondaire, l'école est aussi un endroit pour socialiser et apprendre tout en gardant l'esprit ouvert. La compétition et la course à la note sont des obstacles à ce type d'apprentissage.

Si l'école a bien trois missions – instruire, socialiser et qualifier –, celles-ci n'ont pas toutes la même valeur. Comme le dit si bien Suzanne-G. Chartrand, didacticienne :

Si chacun des objectifs est tout à fait valable, ce qui ne l'est pas, c'est de considérer qu'ils ont une valeur égale, qu'aucun n'a préséance sur les autres. Car la mission de l'école, c'est fondamentalement d'instruire. Mais l'instruction se fait nécessairement lors d'activités collectives en classe et hors classe : socialiser est donc un corollaire d'instruire ([Chartrand, 2024](#)).

Pour le comité école et société, il est impératif que la notion de réussite éducative, pourtant présente dans plusieurs écrits gouvernementaux sur la question, soit véritablement incarnée dans les actions, les décisions et le financement de notre système éducatif québécois. Présentement, malgré des propos contraires, c'est la réussite scolaire normative, comparative et chiffrée, qui dicte le fonctionnement ainsi que la façon dont les établissements se gouvernent et sont financés. C'est en outre la mission de qualification, bien qu'importante, qui écrase le système par son omniprésence. Il est temps que, tant socialement que politiquement, les visées de réussite éducative soient réellement appliquées et ne demeurent pas qu'une vue de l'esprit.

Selon nous, certains constitutifs de la réussite éducative ne sont tout simplement pas mesurables et ne peuvent en aucun cas avoir de valeur normative. Ils s'incarnent plutôt dans la qualité de programmes de formation qui en tiennent compte, dans les moyens qui sont consentis aux établissements, aux enseignantes et aux enseignants pour s'y attacher. Ils relèvent d'une responsabilité hautement collective ([Comité école et société, 2011](#), p. 26).

Revendiquer un meilleur équilibre entre les missions de l'école permettrait à celles associées à l'instruction et la socialisation de mieux se déployer et de favoriser véritablement la réussite éducative. Celle-ci contribue grandement à la motivation intrinsèque comme vecteur d'apprentissage (plutôt que la motivation extrinsèque qui stimule la réussite exclusivement scolaire). Elle permet aussi aux apprenant-es de réfléchir à soi-même comme individu et à nous-mêmes comme communautés/sociétés. Cet équilibre est par nature plus inclusif, car c'est à travers une réflexion critique et profonde qu'une véritable lutte contre les discriminations peut se déployer. C'est justement par une déconstruction des systèmes de discriminations plutôt que par des actions ponctuelles que l'éducation remplira toutes ses missions.

7- RECOMMANDATIONS

« On ne peut pas, il est vrai, empêcher l'émergence de nouvelles stratégies de reproduction [de l'ordre social]. On peut cependant utiliser l'école et les fonds publics pour tenter de réduire les inégalités plutôt que pour mettre en place tout ce qu'il faut pour les reproduire et les accroître. »

[Laplane et al. \(2018\)](#)

Dans la foulée du rapport [Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante](#) (2022), la FNEEQ-CSN a déjà adopté une série

de recommandations (annexes II, III, IV et V) qui s'inscrivent dans la volonté toujours présente d'aspirer à une école plus inclusive. Il serait important de donner suite à toutes ces résolutions dans une perspective plus concrète, tant à l'échelle de la fédération, des regroupements que des syndicats locaux. Les conclusions des volets 1 et 2 du présent rapport sur la diversification des profils étudiants nous amènent à proposer en complément les recommandations suivantes.

De l'EDI à la justice sociale

1. Que la FNEEQ mette de l'avant une vision de l'éducation basée sur une conception juste et démocratique de l'éducation, dans une perspective de lutte contre les discriminations.
2. Que la FNEEQ dénonce le caractère paradoxal entre, d'une part, la pression à l'inclusion en éducation et, d'autre part, un contexte socio-économique, politique et idéologique qui perpétue les systèmes de discrimination.
3. Que la FNEEQ dénonce l'instrumentalisation de la notion d'EDI (équité, diversité, inclusion) et les initiatives y étant liées dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur, et encourage la mise en place de mesures favorisant une éducation véritablement inclusive, plus particulièrement :
 - a. En mettant en garde contre la tendance à découper la population étudiante en différents profils types (étudiant-es à besoin particulier, étudiant-es en situation de handicap, étudiant-e athlète, etc.) à des fins de financement spécifiques ;
 - b. En revendiquant un financement à la mission plutôt que l'octroi de ressources spécifiques associées à des profils, diagnostics et mesures ;
 - c. En retirant les frais d'admission pour accéder à un programme d'études primaire ou secondaire ;
 - d. En exigeant une clarification du vocabulaire utilisé pour décrire la diversité des élèves et des étudiant-es et les différents besoins qui en découlent
 - e. En dénonçant le caractère individualisant des mesures et accommodements proposés par les administrations et le gouvernement, qui traitent l'inclusion et la réussite comme des gestes particuliers plutôt que comme des transformations collectives ;
 - f. En s'assurant que les mesures d'accommodement priorisent les véritables problèmes de discrimination ;
 - g. En soutenant l'autonomie professionnelle et la liberté académique des personnes enseignantes dans le choix des mesures adaptatives à offrir afin de répondre aux besoins de leurs élèves ou de leurs étudiant-es ;
 - h. En dénonçant l'instrumentalisation des données probantes relatives à la réussite à des fins politiques.
 - i. En mettant en garde contre le tout aux solutions technologiques, entre autres autour de l'enseignement à distance et de l'intelligence artificielle, mis de l'avant par les établissements, notamment dans certaines politiques d'EDI.

Pour un système d'éducation qui se donne les moyens matériels de l'inclusion

4. Que la FNEEQ revendique un plus grand soutien financier et institutionnel à la mise en œuvre de modalités pédagogiques et l'adaptation de contenus de cours qui visent une véritable inclusion, plus spécifiquement :
 - a. Que les ressources financières et temporelles soient disponibles pour offrir à tous les élèves du primaire et du secondaire des conditions d'apprentissage stimulantes plutôt que d'être dirigées vers des projets particuliers clientélistes ou sélectifs.

- b. Que le personnel enseignant de tous les niveaux d'enseignement ait accès à des formations portant sur la diversité et l'inclusion, notamment à travers la formation des maîtres et le perfectionnement ;
 - c. Que le perfectionnement, l'innovation pédagogique ainsi que l'adaptation des méthodes et des contenus reposent sur l'expertise enseignante plutôt que sur le déploiement d'approches standardisées.
 - d. Que le travail collectif entourant cette mise en œuvre soit aussi soutenu dans les espaces délibératifs et participatifs appropriés.
5. Que la FNEEQ revendique de manière globale des conditions d'enseignement et d'études qui permettent la mise en œuvre d'une réelle pédagogie inclusive et soutienne, notamment sur la base de l'éducation inclusive et des perspectives d'autochtonisation, les demandes liées à la révision des pratiques d'évaluation des apprentissages ainsi que la réduction significative de la taille des groupes afin de permettre le développement des capacités de chaque élève ou étudiant·e.
6. Que la FNEEQ réfléchisse activement à un système d'éducation où l'accès aux études ne repose plus sur une stricte comparaison des résultats scolaires :
- a. En retirant l'analyse par résultats scolaires pour accéder à un programme d'études primaire ou secondaire ;
 - b. En explorant et en soutenant les possibilités de cotation ou de notation qui mettent l'accent sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats scolaires ;
 - c. En critiquant les systèmes de cotation des élèves et étudiant·es basés sur la moyenne d'un groupe et la compétition (cote R et autres).

Pour un système scolaire ancré dans ses communautés et dans le territoire

7. Que la FNEEQ intègre dans ses revendications la défense de l'enseignement de proximité dans le but de favoriser l'enracinement des établissements dans leur territoire et dans leur communauté, notamment :
- a. En soutenant l'importance de la démocratie en éducation par la participation des actrices et des acteurs de la communauté au projet éducatif ;
 - b. En militant pour mettre fin à la ségrégation scolaire actuelle, notamment en prenant part aux consultations du mouvement Debout pour l'école ;
 - c. En s'opposant à l'ouverture d'antennes, de campus ou de pôles développés en enseignement supérieur pour des raisons de compétition plutôt que sur la base d'un réel besoin géographique ;
 - d. En soutenant que le financement à la mission des établissements doit tenir compte de certaines particularités des populations desservies ;
 - e. En intégrant la perspective autochtone dans la réflexion sur le système scolaire québécois ;
 - f. En revendiquant la mise en œuvre des recommandations de la Vérificatrice générale du Québec au MEQ et aux instances scolaires concernant la réussite éducative des élèves autochtones ;
 - g. En suscitant une réflexion sur la proximité des lieux de résidence et de travail et d'études.

Pour un syndicalisme inclusif

8. Que la FNEEQ se penche sur les discours traditionalistes, conservateurs et masculinistes en lien avec la réussite des garçons et avec le respect de la diversité sexuelle.
9. Que la FNEEQ exige des établissements d'enseignement des mesures claires et efficaces qui protègent la liberté d'expression tout en agissant contre les actes haineux.

Annexe I

Proportion des personnes exerçant une profession de l'enseignement selon l'appartenance à une minorité visible et le statut d'immigration au Québec en 2021

	PR	Migrant-es de première génération	PR et migrant-es de première génération
Population en général	15 %	20 %	12 %
412 Personnel professionnel en services d'enseignement	12 %	21 %	10 %
41 221 Enseignants/enseignantes aux niveaux primaire et préscolaire	8 %	12 %	6 %
41 220 Enseignants/enseignantes au niveau secondaire	9 %	13 %	7 %
4121 Enseignants/enseignantes au niveau collégial et autres instructeurs/institutrices en formation professionnelle	10 %	18 %	9 %
41 200 Professeurs/professeures et chargés/chargées de cours au niveau universitaire	20 %	43 %	18 %
41 201 Assistants/assistantes d'enseignement et de recherche au niveau postsecondaire	28 %	42 %	24 %

Annexe II

Recommandations du rapport du comité école et société (2022) – Augmentation du nombre d'étudiant·es en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante

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.

Annexe III

BF2 | Plan d'action contre les discriminations et pour la parité (congrès FNEEQ-CSN, juin 2024)

Considérant les bilans et les perspectives énoncés par le comité exécutif, le comité femmes, le comité précarité, relève et vie syndicales ainsi que le comité interculturelité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation ;

Considérant la recommandation adoptée lors du conseil fédéral du printemps 2023 mandatant le comité exécutif afin de préparer un plan d'action fédéral pour lutter contre la discrimination et le racisme en vue du prochain Congrès ;

Considérant que la mise en place de mesures visant à faciliter la participation des personnes issues de groupes historiquement marginalisés et discriminés peut avoir une portée plus universelle favorisant la participation et l'engagement du plus grand nombre ;

Considérant l'engagement historique de la FNEEQ pour le féminisme et contre les discriminations systémiques de toute nature ;

Il est proposé :

1. Que le Congrès fédéral mandate le comité exécutif pour tenir compte, dans l'octroi des libérations accordées aux comités fédéraux, d'une plus grande diversité afin de favoriser une représentativité accrue de groupes historiquement marginalisés et discriminés, y compris les femmes.
2. Que le Congrès fédéral mandate le comité exécutif afin d'organiser, dans le cadre d'au moins trois réunions du conseil fédéral durant le mandat 2024-2027, des ateliers ou caucus destinés à discuter de la représentativité des instances ainsi que de la place qu'y occupent les personnes issues des groupes historiquement marginalisés et discriminés, y compris les femmes.
3. Que le Congrès fédéral mandate le comité exécutif et les coordinations des regroupements pour compiler, de façon anonyme, des statistiques sur la présence dans les réunions de chaque instance fédérale et des regroupements, notamment afin de tenir un registre statistique de la place qu'y occupent les personnes issues des groupes historiquement marginalisés et discriminés, y compris les femmes, en incluant une catégorie « Je préfère ne pas me prononcer ».
4. Que le Congrès fédéral mandate le comité exécutif et les coordinations des regroupements afin qu'une compilation des interventions par genre présumé soit effectuée, dans la mesure du possible, à chaque instance fédérale (bureau fédéral, conseil fédéral et Congrès fédéral) et dans les réunions des trois regroupements.
5. Que le Congrès fédéral forme un comité ad hoc afin d'analyser de manière plus approfondie la participation et la représentativité, au sein des instances de la FNEEQ et de ses regroupements, des personnes issues des groupes historiquement discriminés, y compris les femmes, de même que celles des enseignant-es à statut précaire et des militant-es issu-es des régions, et d'élaborer des solutions :
 - a. Que le comité soit composé de deux membres du comité exécutif et d'une personne issue de chacun de ces groupes : les regroupements, le comité femmes, le comité DSPG, le comité IDRSTE et le comité PRVS ;

- b. Que le comité identifie notamment les obstacles à la représentativité et à la participation à toutes les instances de même que les pistes de solution(s) sur les plans tant financier que réglementaire ou structurel ;
 - c. Que les regroupements soient invités à prendre part à cette démarche ;
 - d. Que le comité présente ses recommandations au plus tard à la réunion du conseil fédéral du printemps 2025.
6. Qu'entre-temps, le comité exécutif, le bureau fédéral et les regroupements veillent à promouvoir l'engagement ainsi que la représentativité des divers groupes au sein de la Fédération et prennent les moyens nécessaires pour atteindre cet objectif. À cet égard, qu'une attention particulière soit portée à la parité dans les délégations de la FNEEQ aux instances des organisations auxquelles elle est affiliée.
7. Que le bureau fédéral soit mandaté afin de convoquer un Congrès fédéral extraordinaire au plus tard à l'automne 2025 afin de traiter de projets d'amendements aux Statuts et règlements de la FNEEQ-CSN, notamment dans le but d'introduire des mécanismes favorisant une représentation plus diversifiée et égalitaire des groupes historiquement discriminés, y compris les femmes.
8. Que, dans son travail antiraciste, la FNEEQ priorise l'implantation réelle des programmes d'accès à l'égalité en emploi, notamment en :
- a. Prenant les mesures nécessaires pour que les employeurs respectent leurs obligations en vertu des conventions collectives et de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics ;
 - b. Assurant la disponibilité des données nécessaires pour faciliter le travail dans les syndicats locaux ;
 - c. Réfléchissant aux façons de bonifier l'implantation du programme d'accès à l'égalité en emploi au sein de sa propre organisation.
9. Que la FNEEQ alloue des ressources adéquates pour les libérations afin de réaliser son plan d'action contre les discriminations et pour la parité.

Annexe IV

Recommandations du Conseil fédéral de mai 2022

3. 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) ;
4. 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 ;
5. Que la FNEEQ, dans le cadre du grand Rendez-vous sur la profession enseignante, développe un dialogue sociétal et une réflexion 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) une refondation du système scolaire permettant le développement d'une réelle école humaine et inclusive ;
 - c) le caractère systématiquement inégalitaire de l'institution scolaire, entre autres en fonction du statut socioéconomique des étudiant·es ;
 - d) la pression à la performance et ses impacts sur la santé mentale de la jeunesse.

Annexe V

Position de la FNEEQ sur le privé (adoptée en 2015)

Il est proposé que la FNEEQ :

1. Réaffirme son engagement en faveur d'un réseau d'éducation entièrement financé par l'état et gratuit pour toutes et tous ;
2. Exige que le gouvernement fasse de l'éducation publique une véritable priorité nationale et qu'il prenne tous les moyens pour la valoriser ;
3. Exige, à l'instar de la CSN, du gouvernement du Québec qu'il mette fin au sous-financement actuel de l'éducation et réclame un financement considérablement accru de l'école publique ;
4. Milite activement pour un élargissement de la mission de l'école ;
5. Réaffirme sa position d'une intégration, par conversion, des établissements privés au secteur public, dans le respect des droits des personnels qui y œuvrent, et qu'en attendant, s'oppose à la réduction graduelle du financement des écoles privées et s'assure du maintien des paramètres actuels des subventions du réseau d'enseignement privé ;
6. Exige, dès maintenant, du gouvernement, la négociation d'un protocole d'intégration au réseau public des établissements privés dans le respect des droits des personnels qui y œuvrent et qui s'appliquerait advenant notamment la fermeture d'une école ou la révision du financement du réseau privé ;
7. Réclame un débat public sur le recours à la sélection des élèves, au public comme au privé, en regard de la responsabilité que devraient avoir tous les établissements scolaires envers tous les élèves.