

MÉMOIRE
DE L'ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC
PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

ENTRE SÉDUCTION ET PERPLEXITÉ :
LE DÉFI DE L'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION

DOSSIER 09-03 - OCTOBRE 2009

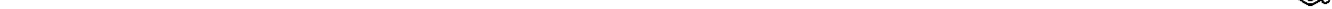




TABLE DES MATIÈRES

NOTE	1
INTRODUCTION	3
DÉVELOPPEMENT	4
1. Des définitions à préciser	4
1.1 Éducation pour l'inclusion	4
1.2 Réussite éducative	6
2. Des conditions et des défis	7
2.1 Une vision claire	7
2.2 Souplesse et cohérence	8
2.3 Lois et règlements	9
2.4 Formation des personnels	10
2.5 Le curriculum et les programmes	11
CONCLUSION	12
ANNEXE	14
Question 1	14
Question 2	16
Question 3	17
Question 4	18
Question 5	19
MEMBRES DU COMITÉ DE RÉDACTION	20





*Il n'est pas nécessaire d'espérer
pour entreprendre, ni de réussir
pour continuer.¹*

*[L'inclusion] est une révolution idéologique,
dont il n'est pas sûr qu'elle ait été préparée
avec le plus grand soin en termes de
management et de formation, et qui pour cette
raison crée des obstacles à ce qu'elle veut
promouvoir.²*

1 Guillaume d'Orange, cité par René Lévesque

2 Jean-Yves Le Capitaine dans un article intitulé *De l'intégration à la scolarisation: le choc des mots, le poids des faits* paru dans **Liaisons**, bulletin du CNFEDS, Université de Savoie, Chambéry, no 6-7, mai 2007.



**NOTE**

Cette note présente certains éléments importants du contexte qui a inspiré les cadres scolaires dans la rédaction de ce mémoire.

Au printemps dernier, l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) a produit un avis qui traitait de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage³. L'avis n'abordait pas toute la problématique fort complexe de l'intégration, puisqu'il se voulait essentiellement une réponse critique à un rapport publié par le Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS)⁴. Ce rapport cependant contenait de nombreuses allusions à l'inclusion, sans pourtant en fournir une définition claire, ce qui, selon l'ACSQ, engendrait une confusion entre le concept d'inclusion et celui d'intégration. Comme nous ne nous attendions pas à voir apparaître la notion d'inclusion dans un texte destiné à soutenir la réflexion sur la problématique de l'intégration, nous avons d'abord souligné le caractère inattendu de l'introduction de ce concept et recommandé la prudence quant à une volonté éventuelle de s'engager dans cette voie sans, au préalable, bien définir l'objectif visé et mettre en place certaines conditions nécessaires pour assurer le succès de l'entreprise.

Cette information nous paraît importante car elle a teinté en bonne partie nos réflexions sur l'inclusion pour le primaire et le secondaire. Même si le document⁵ du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) précisait clairement que l'inclusion déborde la seule problématique de l'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le débat qui avait permis la rédaction de l'avis du printemps dernier était trop récent pour que nous puissions en faire totalement abstraction, ce qui n'était pas nécessaire d'ailleurs.

Un autre élément du même avis a parfois teinté nos échanges et nous croyons important d'en faire mention. Le rapport du CGAS parlait d'intégration et d'inclusion en lien avec la classe ordinaire, alors que le document du CSE élargit le débat à la totalité du système éducatif. Même si nous avons été attentifs à éviter de réduire l'inclusion à la seule dimension de la classe ordinaire, il a pu arriver que certains de nos propos aient échappé à notre vigilance.

Un second élément mérite d'être mentionné pour bien circonscrire le contexte de notre réflexion. En 2003, la Commission professionnelle des services éducatifs, laquelle, au sein de l'Association des cadres scolaires du Québec, regroupe ceux et celles qui œuvrent au primaire et au secondaire, a publié un document de réflexion, *Réussite scolaire et démocratisation scolaire, Comment passer de l'accès pour tous à la réussite pour tous*. Spontanément, ce titre évoque des liens avec le concept d'inclusion, tel que nous l'avons compris à la lecture du document du CSE. Du texte de l'ACSQ, il importe de retenir deux aspects qui seront repris dans le mémoire : d'une part, la réticence exprimée par les cadres scolaires au regard du concept de réussite éducative, un concept jugé trop nébuleux pouvant donner une bonne conscience à une désaffection possible de l'engagement professionnel; d'autre part, la nécessité de revoir des éléments importants du système d'éducation, en passant par l'organisation du travail, les programmes et la culture véhiculée par l'école, la

3 *Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec relatif au rapport du sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; Un débat social inattendu au cœur d'un rapport incomplet*, dossier 09-02, le 7 mai 2009.

4 Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS), *Rapport du sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Document de soutien à la réflexion*, document de travail, version du 25 février 2009.

5 Il s'agit du document préparé par le Conseil pour soutenir la réflexion en vue de la préparation du mémoire. Le titre de ce document apparaît dans les premières lignes de l'introduction un peu plus loin.



formation du personnel et les ressources, pour permettre l'atteinte d'une véritable démocratisation en terme de réussite. Nous approfondirons ces aspects dans notre mémoire, car nous croyons qu'ils se situent au cœur de la réflexion sollicitée par le Conseil supérieur de l'éducation.



INTRODUCTION

Dans un texte de septembre 2009 intitulé *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*⁶, le Conseil supérieur de l'éducation fait part de son intention de produire son prochain rapport systémique sous le thème de l'éducation pour l'inclusion.

Pour le Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a choisi d'examiner la question de *l'éducation pour l'inclusion*, et ce, à tous les ordres et pour tous les secteurs d'enseignement dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.⁷

Comme l'indique le sous-titre du document du CSE, cet organisme a sollicité la rédaction de mémoires auprès des groupes intéressés par la question de l'éducation au Québec. C'est en réponse à cette sollicitation que l'Association des cadres scolaires du Québec a rédigé le présent mémoire.

D'entrée de jeu, nous croyons nécessaire de préciser l'esprit qui a animé nos échanges et qui a conduit à la rédaction du mémoire, alors que nos propos oscillaient constamment entre la séduction exercée par le concept d'éducation à l'inclusion et la perplexité quant à la pertinence de s'engager dans cette voie, voire quant à la réussite possible d'un tel engagement. Là réside l'origine du titre du mémoire. Le choix des deux citations placées en exergue de notre texte vise également à faire ressortir ce qui, selon nous, constitue le paradoxe du concept d'éducation pour l'inclusion.

Nous admettons être séduits par ce concept qui ouvre, selon notre compréhension, des perspectives, sinon nouvelles, du moins intéressantes pour revoir le système scolaire en repensant sur des bases différentes les rêves de démocratisation à l'origine du système actuel. À l'opposé, il faut avouer que, depuis quelques années, les cadres scolaires ont vécu des réformes successives dont les résultats mitigés, voire les échecs, attribuables le plus souvent à une mise en place trop hâtive sans l'accompagnement des ressources nécessaires et la collaboration des divers acteurs, ont contribué au développement d'une prudence que d'aucuns jugeront excessive. Ces expériences malheureuses sont là et les ignorer équivaldrait à affirmer que l'expérience est inutile quand vient le temps d'envisager l'avenir. Autant dire alors que notre expertise, fruit de notre expérience, n'a pas sa place dans notre réflexion.

Même si l'Association des cadres scolaires du Québec a admis, dans son avis, ne pas *avoir d'opposition fondamentale à réfléchir sur le concept d'inclusion* (p. 6), on ne sera donc pas surpris de constater que le mémoire aborde cette problématique avec un esprit critique, soulevant davantage de questions que n'apportant de réponses, encouragé en cela par le Conseil supérieur de l'éducation qui, dans son document de réflexion, admet lui même que l'inclusion est *un processus complexe dont les conséquences sur les systèmes éducatifs ne sont pas encore clairement définies* (document du CSE, p. 8).

6 Ce texte porte en sous-titre l'indication suivante : Document de consultation en vue de la préparation du mémoire sollicité par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation.

7 Document du CSE, p. i; l'expression en italique est du CSE. Toute référence ultérieure à ce document sera indiquée par la mention »Document du CSE», suivie du numéro de la page.



Ceci étant dit, voici comment se présente notre mémoire. Le développement est structuré autour de deux aspects. Le premier s'arrête à la définition des concepts d'éducation pour l'inclusion et de réussite éducative, alors que le second tentera une synthèse des principaux défis posés par l'éducation pour l'inclusion, tels que nous les identifions, tout en précisant les conditions qui, selon nous, devraient présider à la mise en place d'une telle vision. Cette synthèse tire sa source de nos réponses aux questions posées par le CSE dans son document de réflexion. On trouvera en annexe les éléments les plus importants de nos réponses dans une présentation qui les associera directement à chacune des questions.

En conclusion, nous proposerons d'élargir le débat à l'ensemble des acteurs de la société, comme nous le demandions déjà dans notre avis sur l'intégration scolaire.

DÉVELOPPEMENT

1. Des définitions à préciser

1.1 Éducation pour l'inclusion

En lisant l'expression *éducation pour l'inclusion*, nous avons eu une réaction qui a animé nos discussions dès les premiers moments du débat préparatoire à la rédaction du mémoire, réaction qui n'a pas vraiment trouvé de solution satisfaisante par la suite.

Même si les cadres scolaires reconnaissent que le concept d'inclusion associé au monde scolaire est relativement nouveau pour eux, ce que le Conseil supérieur de l'éducation lui-même admet⁸, nous avons été étonnés de l'expression utilisée. En effet, c'était la première fois que nous voyions l'expression *éducation pour l'inclusion*, formulée dans ces termes. Les quelques textes que nous avons lus sur le sujet parlaient *d'éducation inclusive, d'approche inclusive, d'école inclusive*, etc. Pour une raison que nous arrivons mal à cerner, parler d'éducation pour l'inclusion a créé un malaise initial qui a fortement orienté nos premiers échanges sur le dossier. Les questions qui suivent illustrent bien notre état d'esprit alors que nous débattions entre nous du sens de l'expression. S'agissait-il d'une formation à offrir aux futurs enseignants qui seraient amenés à intégrer dans leur pratique une philosophie d'ouverture à la différence et à la diversité, de sorte que la gestion de la classe et de l'école reconnaissent, par des gestes concrets, l'apport positif de cette différence et de cette diversité? Ou encore, s'agirait-il d'un cours à offrir à l'ensemble des élèves et qui se situerait dans la foulée du cours d'éducation à la citoyenneté, afin de développer la compétence à vivre ensemble?

En rapportant cette réaction qui peut paraître anecdotique, et qui l'est sûrement, l'Association veut sensibiliser le Conseil supérieur à l'importance d'explicitier dans son rapport le choix de l'expression retenue pour traiter de l'inclusion dans le système éducatif. Cette explication sera d'autant plus nécessaire que de nombreuses personnes, plusieurs œuvrant même dans le monde de l'éducation, ont développé une forme d'ironie quant à l'introduction de nouveaux termes et d'une nouvelle terminologie dans les milieux scolaires. Avec la réforme, les professionnels de l'enseignement doivent encore composer avec les sarcasmes qui collent toujours à l'expression *compétences*

⁸ *Le concept d'éducation pour l'inclusion est apparu assez récemment dans la littérature scientifique et le discours de certains acteurs de l'éducation, en particulier celui de l'UNESCO. (Document du CSE, p. 7)*



*transversales*⁹, les médias et la population en général se chargeant de rappels périodiques. Et que dire du tollé qui a accompagné et accompagne toujours les changements apportés à la nomenclature grammaticale? Avec ces exemples, et d'autres, on comprendra que l'introduction d'une nouvelle expression dans le paysage scolaire risque d'être accueillie avec une certaine réticence.

Au-delà des moqueries éventuelles, il est un autre motif qui milite en faveur d'une explication claire de l'expression *éducation pour l'inclusion*, motif qui rejoint une autre réalité bien connue des milieux scolaires, à savoir ce recours - certains parleront de propension - des spécialistes à changer de vocabulaire quand ils ne peuvent proposer de solutions aux problèmes. Cette fois, notre réaction dépasse le simple emploi de l'expression *éducation pour l'inclusion* pour s'étendre à la définition proposée par le Conseil supérieur de l'éducation. Nous avons relu la définition en supprimant les mots *pour l'inclusion* et nous nous sommes demandé ce que cet ajout apportait d'important à notre compréhension. Il nous a semblé que le reste de la phrase demeurerait très valable pour définir l'éducation tout court. On pourrait même, selon nous, remplacer l'expression *l'éducation pour l'inclusion* par *la démocratisation du système d'éducation* et nous serions toujours devant une définition fort acceptable.

Alors, parler d'éducation pour l'inclusion est-ce une autre façon d'aborder la problématique de la démocratisation de l'école, au sens où la Commission professionnelle des services éducatifs a tenté de le faire dans le document mentionné dans la note précédant l'introduction? Nous sommes tentés de répondre oui à la question, mais nous n'en sommes pas certains. D'où notre insistance pour que le Conseil supérieur de l'éducation fasse le tri dans ces interprétations, de manière à proposer une définition claire du concept d'inclusion. Cette définition devrait être appuyée par la présentation d'un projet qui s'inscrirait dans la réalité et la culture québécoises.

Une nouvelle définition, si explicite soit-elle, ne sera probablement pas suffisante, le Conseil lui-même reconnaissant *qu'il existe plusieurs façons d'envisager la question de l'éducation pour l'inclusion*¹⁰. Ainsi, même si le document de réflexion y fait allusion, il faudra bien expliquer ce qui distingue l'inclusion de l'intégration, surtout en rapport avec les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans la foulée, il sera nécessaire de préciser si l'inclusion porte sur l'ensemble du système éducatif ou sur la classe ordinaire, ou si le concept englobe les deux.

C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation devra apporter une attention particulière à bien décrire le modèle d'inclusion qu'il entrevoit pour le système éducatif québécois et ne pas hésiter à proposer des modèles concrets, s'il veut éviter que le débat ne s'égaré dans des voies qui diviseront le milieu scolaire et la population au lieu de rapprocher les gens dans une recherche commune de solutions. Nous nous attendons à ce que le rapport réponde clairement à des questions que nous nous sommes posées. L'inclusion prône-t-elle la disparition des classes et des écoles spécialisées au profit de l'intégration complète dans la classe ordinaire de tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Le modèle d'école inclusive souhaitée par le Conseil supérieur de l'éducation signifie-t-il l'abandon des écoles à vocation particulière, des projets

9 Soulignons que *les compétences transversales* deviennent *des compétences polyvalentes* dans les programmes de la formation générale des adultes, ce qui engendre de la confusion parmi les professionnels et nuit à la cohérence entre le secteur des jeunes et celui des adultes. On n'ose penser au traitement journalistique de cette modification terminologique pour désigner les mêmes concepts!

10 Document du CSE, p.7. Il est à noter que le Conseil lui-même est sensible à la question, puisque l'extrait cité vient immédiatement après un titre (le premier de la partie II) qui annonce qu'il s'agit d'un concept à circonscrire.



particuliers dans l'école ordinaire, des regroupements d'élèves dans des programmes d'école internationale ou des programmes de cheminements particuliers? Comment justifier, dans un tel modèle, la place de l'école privée ou des écoles à caractère religieux?

Ces questions, nous nous les sommes posées et nous n'avons pas trouvé dans le document de réflexion soumis par le Conseil des pistes qui nous auraient permis d'apporter des réponses fondées sur autres choses que des impressions ou de la subjectivité. Nous sommes convaincus que d'autres soulèveront également de telles questions, d'où l'importance, selon nous, que le Conseil supérieur de l'éducation prenne les devants en fournissant des balises claires de sa conception de l'éducation pour l'inclusion pour le système scolaire québécois.

Enfin, nous sommes d'avis que le Conseil devra aussi répondre à cette question : l'éducation pour l'inclusion est-elle une simple tendance, une simple mode ou répond-elle à de réels besoins? Si oui, lesquels?

1.2 Réussite éducative

Le second concept qui a animé la réflexion de l'Association des cadres scolaires du Québec est celui de *réussite éducative*. Tout comme celui d'éducation pour l'inclusion, le concept de réussite éducative sera au cœur du rapport que le Conseil supérieur de l'éducation s'apprête à rédiger. Cette importance justifie qu'on se penche sur le sens à donner à cette expression. Surtout, il impose que la vision proposée puisse être gérable dans la réalité de l'école, c'est-à-dire qu'on puisse la traduire en actions concrètes dont on pourrait apprécier les résultats avec une certaine rigueur. Par rigueur, nous entendons cette précision dans le discours des intervenants qui se manifeste, entre autres, par des exemples précis, des faits observables, des explications basées sur des données sérieuses, et qui permet aux professionnels de l'éducation, non seulement de fournir à l'élève ou à ses parents une compréhension juste des résultats obtenus, mais aussi d'intervenir pour améliorer les actions qui favorisent la réussite éducative et corriger celles qui ont peu ou pas d'effets positifs ou celles qui pourraient même lui nuire.

En ce sens, le document soumis à notre réflexion nous a laissés sur notre appétit. Même si nous reconnaissons que, par son questionnement, le Conseil supérieur de l'éducation nous invite à réfléchir sur le sujet, voire à proposer notre propre vision de la réussite éducative, les pistes fournies ne nous sont pas apparues suffisamment claires pour que nous puissions prendre position, car il s'agit d'un concept fort complexe qui exigerait du temps pour l'approfondir. Cet état de fait a teinté nos débats, ceux-ci n'établissant pas toujours une distinction claire entre *accessibilité* et *réussite éducative* ou entre *réussite scolaire* (correspondant essentiellement à l'obtention d'un diplôme) et *réussite éducative*. Nous avons même manifesté une certaine réticence à nous engager sur ce terrain.

Encore une fois, cette réticence trouve ses racines dans notre expérience. Nous avons été à même de vérifier tant de fois l'écart qui se crée entre un discours noble et généreux et ce qu'on en fait dans la réalité pour ne pas hésiter à dénoncer cet écart.¹¹ Comme indiqué dans la note qui ouvre notre mémoire, dans le texte *Réussite scolaire et démocratisation scolaire*, la Commission

11 En ce sens, nous partageons les craintes exprimées par Jean-Yves Le Capitaine dans son article d'où est tiré l'extrait cité en exergue (voir note 2). Dans son texte, celui s'interroge sur les effets négatifs d'une loi sur l'inclusion qui a eu comme conséquences que des élèves handicapés ont été retiré de classes spécialisées adaptées à leurs besoins spécifiques pour être intégrés dans des classes ordinaires avec moins de ressources. Dans ce cas, il estime qu'on se sert de l'inclusion pour réduire les budgets. Une récupération sûrement pas prévue par le législateur.



professionnelle des services éducatifs de l'ACSQ s'est penchée sur ce concept, après avoir, entre autres, examiné son utilisation dans les écoles et la définition qu'en proposait le ministère de l'Éducation dans le premier chapitre du **Programme de formation de l'école québécoise** destiné au premier et au second cycle du secondaire. Dans son texte, le Ministère distingue d'ailleurs quatre types de réussite : la réussite formelle de la scolarité, la réussite éducative, la réussite d'un projet personnel de formation et la réussite institutionnelle. On peut y lire une distinction entre réussite éducative et réussite d'un projet personnel de formation, alors que nous comprenons que le Conseil en fait des expressions presque synonymes, du moins lorsqu'il est question de l'éducation des adultes et de la formation continue (document du CSE, p. 17).

Au-delà de la confusion créée par le Ministère en multipliant les types de réussite et en ne fournissant que des définitions floues de chacun, ce que les cadres scolaires ont dénoncé dans leur document c'est l'utilisation fort discutable que les milieux scolaires sont tentés de faire avec le concept de réussite éducative. En opposant réussite scolaire et réussite éducative, trop de gens se rabattent sur la seconde quand la première n'est pas au rendez-vous, au point où *on a souvent l'impression que la réussite éducative constitue un prix de consolation attribué à l'élève qui n'atteint pas la réussite scolaire!*¹²

Il importe cependant de dissiper tout malentendu : l'Association des cadres scolaires du Québec n'est pas opposée au concept de réussite éducative. Dans son propre texte de réflexion, elle indique clairement tout ce que ce concept contient comme valeurs éducatives et comme philosophie d'une éducation ouverte à tous. Elle en souligne l'utilisation qu'on en fait trop souvent dans le système éducatif. Et elle craint que le concept, s'il n'est pas davantage circonscrit et explicité par le Conseil supérieur de l'éducation, soit détourné trop aisément des intentions qui auront régi le choix de cette expression.

2. Des conditions et des défis

Dans cette seconde section du développement, l'Association des cadres scolaires du Québec proposera une synthèse des réponses aux questions soumises par le Conseil supérieur dans son document de réflexion. Nous précisons également certaines conditions, qui représenteront autant de défis, dont la prise en charge nous paraît essentielle à la mise en place d'un tel projet, si nous voulons lui assurer une réussite qui ne s'éloigne pas trop des espoirs qu'il aurait suscités au départ.

2.1 Une vision claire

Même si nous avons longuement traité ce point dans la section précédente, nous y attachons une telle importance qu'il nous a semblé pertinent de le reprendre pour en faire la première des conditions qu'il faudra respecter dans la mise en place d'un système orienté vers une éducation pour l'inclusion. C'est pourquoi nous réitérons notre attente relative à une vision la plus claire possible d'un projet québécois qui s'articulerait autour des concepts d'éducation pour l'inclusion et de réussite éducative. À nos yeux, la présentation d'un projet réaliste, compte tenu de notre culture et de nos ressources, constituerait la meilleure façon de définir ces deux concepts que, pour l'instant, nous jugeons trop abstraits et trop vagues. Pour assurer la compréhension la plus univoque possible

¹² Association des cadres scolaires du Québec, Commission professionnelle des services éducatifs, **Réussite scolaire et démocratisation scolaire, Comment passer de l'accès pour tous à la réussite pour tous**, 2003, p. 18



du projet, il ne faudrait pas hésiter à l'appuyer par des expériences tentées ailleurs et dont nous pourrions nous inspirer en les adaptant à nos besoins et à notre culture.

Nous croyons également qu'il serait pertinent que la vision proposée soit accompagnée d'indications en précisant les limites les plus évidentes. Ainsi, il serait sûrement utile de savoir dans quelle mesure l'éducation pour l'inclusion est la meilleure, voire la seule réponse possible aux problèmes actuels du système éducatif québécois. Tout comme on admet que l'intégration en classe ordinaire ne devrait pas constituer la seule réponse aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou de comportement, n'est-il pas légitime de se poser la question, à savoir si tout le monde peut bénéficier de l'inclusion?¹³ L'école est-elle la seule voie pour assurer la formation et le développement des jeunes et des adultes?

Si nous insistons à ce point pour que la définition du concept d'éducation pour l'inclusion soit davantage précisée, notamment par l'adjonction d'un ou de quelques projets concrets, c'est, bien sûr, dans le but que sa compréhension soit le plus univoque possible. Il y a plus encore. Aussi univoque que soit la définition d'un tel concept, elle risque de demeurer théorique, voire philosophique. C'est pourquoi l'Association insiste pour que la définition soit accompagnée de pistes qui en permettent une actualisation réaliste dans le système scolaire. Œuvrant sur le terrain, les cadres scolaires sont régulièrement aux prises avec la mission de rendre opérationnels des concepts trop abstraits, ce qui en rend trop souvent l'application difficile, voire impossible, au risque de trahir ceux et celles qui, de bonne foi, ont défendu ces concepts comme étant des réponses valables aux problèmes du système d'éducation.

2.2 Souplesse et cohérence

Malgré notre compréhension fort incomplète de ce que le Conseil supérieur de l'éducation entend par une éducation pour l'inclusion, nous sommes d'avis que tout projet en ce sens devra être accompagné de souplesse et de cohérence.

La souplesse doit se manifester dans les conventions collectives et dans l'organisation du travail. Si cette souplesse doit être de mise au primaire, à la formation professionnelle et à la formation générale des adultes, elle s'avérera indispensable au secondaire. Cet ordre d'enseignement, tel que nous le connaissons depuis la création du ministère de l'Éducation ou presque, ne profiterait-il pas d'une organisation du travail qui soit basée sur autre chose que sur les disciplines? Cette conception n'a-t-elle pas donné tout le positif qu'on pouvait en tirer et ne serait-il pas temps d'envisager autre chose? Le taux élevé de décrochage, surtout chez les garçons, ne nous presse-t-il pas à accepter l'urgence de revoir en profondeur la structure de l'école secondaire? Une telle révision devrait être une occasion de réfléchir à la manière de faire entrer l'école dans la modernité, non seulement dans l'organisation des lieux¹⁴, mais aussi en tenant compte des endroits où se tiennent les jeunes, des façons de les rejoindre (par une utilisation accrue des moyens modernes de communication, par exemple), de possibles modifications à l'horaire des écoles, etc. À cet égard, il y aurait lieu d'examiner dans quelle mesure certains aspects de la formation générale des adultes, notamment

13 Ce questionnement nous renvoie à ce passage du document du CSE: *Ainsi, un système d'éducation inclusif [...] offre à tous un accès équitable à l'éducation...* (p. 12). C'est nous qui soulignons.

14 Malgré un meilleur éclairage, une utilisation de matériaux modernes dans les structures et l'ameublement, la présence de trois ou quatre ordinateurs, la salle de classe d'aujourd'hui ressemble encore beaucoup (trop?) à une salle de classe du XIX^e siècle. À l'opposé, il serait à peu près impossible de confondre une de nos salles d'opération avec son équivalent de la même époque.



en termes de souplesse et d'ouverture, ne pourraient pas, avec les modifications qui s'imposeraient, servir le secondaire.

La souplesse doit aussi avoir comme conséquence la présence, dans l'école, des services de santé et des services sociaux, lesquels travailleraient de concert avec les services d'accompagnement (psychologie, orientation, etc.). Nous affirmons avec insistance que cette présence est aussi nécessaire au secteur des jeunes qu'à celui de la formation professionnelle et de l'éducation générale des adultes.

Une éducation pour l'inclusion, nous semble-t-il, demande de la cohérence au chapitre des interventions précoces, afin de déceler le plus rapidement possible les difficultés des élèves et d'y apporter les correctifs appropriés. Ce type d'intervention exige de la collaboration entre les organismes qui détiennent les informations. Il exige aussi des ressources suffisantes pour dépasser le stade de l'évaluation, du diagnostic, et permettre une intervention la plus rapide possible.

De la souplesse devra également être apportée aux modes de financement, lequel devrait être global plutôt que morcelé en mesures disparates, comme il l'est trop actuellement. Cette souplesse permettrait à l'école de dépenser l'argent en fonction de ses besoins, encourageant ainsi sa prise en mains dans une recherche locale de réponses adaptées aux besoins identifiés. Cette souplesse, il va sans dire, va de pair avec l'imputabilité.

À la souplesse, il faut adjoindre la cohérence. Cohérence dans les politiques qui encadrent la gestion de l'école et du système éducatif. Cohérence dans le soutien, ce qui devrait se manifester par une allocation de ressources adéquates en fonction des objectifs poursuivis et des tâches à accomplir, de même par des encouragements à continuer le travail accompli, particulièrement dans les interventions publiques des instances décisionnelles.

Enfin, la cohérence tisse des liens avec le temps. Une éducation pour l'inclusion, accompagnée d'une volonté de réussite éducative la plus large possible, demande du temps et de l'accompagnement soutenu. Un tel changement apparaît si important que de refuser d'y associer un temps suffisant risque de le conduire à l'échec. Aussi, malgré les erreurs inévitables et les réorientations qui sont le lot de tout projet d'une telle ampleur, il faudra résister à la tentation de le dénoncer trop rapidement et de provoquer des retours en arrière stériles et démotivants. Accepter de prendre le temps d'expliquer cette nécessité est une façon de faire preuve de cohérence.

2.3 Lois et règlements

La loi sur l'instruction publique en vigueur ne parle pas d'éducation pour l'inclusion, ni les divers règlements et politiques qui en découlent. Par exemple, la politique de l'adaptation scolaire fait une référence explicite à l'intégration, mais ne fait nullement mention de l'inclusion. Il en est de même de plusieurs politiques d'admission, notamment en formation professionnelle où les préalables et les attentes du monde du travail ont un impact important sur l'exclusion de certains élèves. Que dire de la politique d'évaluation qui devra être revue dans une perspective d'inclusion?

La révision en profondeur de ces encadrements s'imposera puisque, en bonne partie, la mise en place d'un projet d'éducation pour l'inclusion reposera sur ces assises légales.



2.4 Formation des personnels

Même si nos échanges ont plus d'une fois mis en évidence la nécessité d'une formation pour tous les personnels¹⁵ travaillant dans les commissions scolaires et dans les écoles, nous voulons ici nous attarder particulièrement à celle des enseignants.

La formation initiale, comme la formation continue, devra être modifiée en tenant compte des exigences posées par l'éducation pour l'inclusion. Parmi ces exigences, il nous paraît important d'en mentionner quelques-unes. Ainsi, le personnel enseignant devra être mieux formé pour tenir compte des nouvelles approches en pédagogie. À titre d'exemple, mentionnons la prise en compte des types d'intelligence, lesquels appellent des approches qui, en termes d'efficacité, peuvent varier selon les élèves. Actuellement, on constate un accent presque exclusif sur l'intelligence abstraite qui profite d'une communication centrée sur la lecture et l'écriture. Cette centration contribue à l'exclusion des élèves qui appréhendent le réel d'une autre façon. Une telle formation devrait avoir des liens étroits avec une meilleure connaissance des motivations à l'apprentissage. Mieux savoir ce qui nous motive à apprendre et mieux connaître les obstacles à la motivation, particulièrement en milieu scolaire, ne peut qu'être profitable aux élèves en difficulté, notamment les garçons.

Certes, ces connaissances devront déboucher sur l'action et enrichir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans une vision inclusive de l'un et de l'autre. La réforme de 1998 et le **Programme de formation de l'école québécoise** qui l'a accompagnée ont permis une ouverture en ce sens. Une compréhension limitée de cette ouverture a conduit certains intervenants à croire que les seules approches valables étaient la pédagogie par projets et le travail en ateliers, surtout au primaire et au secondaire. La pratique exclusive de ces approches pédagogiques peut nuire aux élèves qui, pour de multiples raisons, n'ont pas toute l'autonomie requise pour organiser adéquatement leur temps. Comment développer des compétences en ayant recours à d'autres types d'approche, tout en ne s'arrêtant pas à l'acquisition de connaissances morcelées? Voilà un exemple de problématiques à aborder dans une formation axée sur l'éducation pour l'inclusion.

Par ailleurs, il faudra accepter que des formations axées sur des éléments comme ceux mentionnés aux paragraphes précédents auront des impacts sur l'organisation du travail et sur les structures en place.

Enfin, nous sommes convaincus que les changements appelés par une éducation pour l'inclusion ne pourront se traduire dans le quotidien de l'école et de la classe sans que la formation continue ne devienne obligatoire et ne fasse l'objet d'un suivi, en termes d'accompagnement comme en termes d'évaluation.

15 On trouvera des exemples de ces échanges dans nos réponses aux questions en annexe. Les personnels dont il est fait ici mention sont ceux qui, à la commission scolaire, travaillent dans des services autres que les services éducatifs (secrétariat général, ressources humaines et matérielles, finances, service de l'informatique, etc.). Dans l'école, nous pensons notamment au personnel des services complémentaires, au personnel de soutien, à celui des services de garde, etc.



2.5 Le curriculum et les programmes

La réforme qui a suivi les États généraux de 1995-1996 a très peu remis en question les contenus scolaires. Les programmes ont articulé les contenus traditionnels autour du développement de compétences, acceptant implicitement l'idée qu'ils étaient accessibles au plus grand nombre dans une conception d'une culture commune.

Est-ce que la réflexion qu'exigera l'éducation pour l'inclusion et la réussite éducative ne pourrait pas être un moment privilégié pour examiner dans quelle mesure la culture même véhiculée par l'école ne contribuerait pas à l'exclusion d'un grand nombre d'élèves?¹⁶

Depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, toutes les réformes successives ont refusé d'aborder la question de la culture prônée à l'école, optant pour des mesures qui, l'espérait-on, permettraient au plus grand nombre d'y accéder. Avons-nous fait le plein de réussites en maintenant cette voie? Et de quelles réussites parle-t-on? *Quel jugement peut-on porter sur l'adulte qui ne lit jamais, qui n'écrit jamais, après avoir obtenu son diplôme d'études secondaires?*¹⁷ Comment composer avec une culture spécifiquement livresque et celle que vivent bon nombre de décrocheurs, bon nombre de diplômés même, notamment à travers les médias du divertissement de masse?

En 1960, Jean-Paul Desbiens, sous le pseudonyme du frère Untel, écrivait dans ses célèbres insolences : *Que peut un instituteur, du fond de son école, pour enrayer la déroute? Tous ses efforts sont dérisoires. Dès quatre heures de l'après-midi, il commence d'avoir tort. C'est toute la civilisation qui le nie; nie ce qu'il défend, piétine ou ridiculise ce qu'il prône.*¹⁸

Pour une certaine catégorie d'élèves, parmi lesquels se trouvent de nombreux décrocheurs, l'écart entre la culture de l'école et celle qui se vit en dehors de l'école va grandissant. D'un savoir fondé en grande partie sur le livre, nous sommes passés à un savoir fondé sur l'image. La télévision, le cinéma, le web deviennent les principales sources d'accès au savoir, alors que l'école continue à mettre de l'avant un savoir livresque. Dans un tel contexte, est-il étonnant que plusieurs élèves n'arrivent pas à donner du sens à leurs apprentissages et se sentent exclus d'une culture qui n'offre aucun repère à la maison, dans la rue, dans les loisirs, au travail même? Et que dire des élèves qui nous arrivent d'ailleurs, de plus en plus nombreux, et dont la culture est fort éloignée de la nôtre?

Entendons-nous bien : malgré ce questionnement, les cadres scolaires ne militent pas en faveur de l'abandon du livre et de la culture, telle que nous la connaissons à l'école. Ils sont cependant d'avis que ces questions méritent d'être posées. Or, la réflexion sur l'éducation pour l'inclusion pourrait être une occasion privilégiée, comme nous le suggérons plus haut.

D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation, dans le document soumis à notre réflexion, ouvre la porte à ce questionnement lorsqu'il écrit : *Comment assurer une qualification pour tous alors que les exigences de scolarisation et les exigences des curriculums sont à la hausse?*¹⁹ Cette question,

16 Une telle remise en question n'est pas nouvelle dans l'histoire de l'éducation. Il n'y a pas si longtemps, pensons à la place qu'occupait l'apprentissage du latin et du grec dans la formation de base dispensée par les collèges.

17 Association des cadres scolaires, Commission professionnelle des services éducatifs, *Réussite scolaire et démocratisation scolaire*, op. cit., quatrième de couverture.

18 Jean-Paul Desbiens (alias le frère Untel), *Les insolences du frère Untel*, les Éditions de l'Homme, 1960, p. 18 (version électronique).

19 Document du CSE, p. 11. On notera que le CSE parle de qualification et non d'instruction.



de même que celles soulevées par les cadres scolaires, est au cœur du défi posé par une lecture différenciée de la démocratisation scolaire et par l'idée d'une éducation pour l'inclusion. En ce sens, ce défi, dont la résolution viendra conditionner tous les autres énumérés dans cette section de notre mémoire, dépasse le cadre strict du système d'éducation et exige un débat social, impliquant divers acteurs.

Notre réflexion sur ce dernier point viendra conclure notre mémoire.

CONCLUSION

Dans son avis du printemps dernier²⁰, l'Association des cadres scolaires du Québec a parlé d'*un débat social inattendu*, étonnée par l'introduction de la notion d'inclusion dans un texte consacré à la problématique de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans la classe ordinaire. Dès ce moment, l'Association a compris que le débat sur l'inclusion, à cause de ses multiples répercussions, devait dépasser le contexte scolaire et qu'il interpellait l'ensemble de la société. Les échanges qui ont mené à la rédaction de ce mémoire ont renforcé cette position.

Il faudra bien se préparer à ce débat, car les risques de dérapage sont nombreux. En premier lieu, certains y verront une volonté de bouleverser encore une fois l'école et n'hésiteront pas à parler de la *manie des réformes*. Ces défenseurs du *statu quo* trouveront d'ailleurs de nombreux appuis au sein même du système éducatif, n'en doutons pas.

La vision d'une école inclusive sollicitera le monde du travail et pourrait l'obliger à modifier certaines attentes à l'égard du système d'éducation. Comment sera accueillie une telle vision, à l'heure où les nécessités économiques demandent une main-d'œuvre formée rapidement pour répondre à une pénurie appréhendée ou réelle? Quelle sera l'ouverture des employeurs à un tel concept quand force est de constater à quel point les personnes issues de l'immigration sont exclues du marché du travail?

Et les parents, qu'en penseront-ils? Certains déjà sont réticents à accepter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Comment accepteront-ils les conséquences d'une école inclusive, eux qui, pour des raisons qui se comprennent, sont essentiellement centrés sur leur enfant?

Plusieurs observateurs ont qualifié nos comportements sociaux d'individualistes. Notre conception d'une éducation pour l'inclusion appelle, au contraire, à la solidarité et à l'acceptation des différences comme signes de richesse pour la collectivité.

Une école inclusive peut-elle exister dans une société qui ne serait pas inclusive dans la réalité et non seulement dans le discours? Dans notre avis sur l'intégration, nous avons soulevé le fait que seuls les enseignants et les élèves de la classe ordinaire étaient sollicités pour accueillir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sous le prétexte noble et généreux que les différences viendraient enrichir leur formation. Cet enrichissement ne semblait pas avoir la même importance pour tous les élèves qui sont exclus de la classe ordinaire, ceux qui fréquentent l'école privée comme ceux qui sont regroupés dans des projets particuliers ou des programmes

²⁰ Voir la note qui précède l'introduction.



d'éducation internationale. Dans la foulée de cette réflexion, nous sommes en droit de poser la question: pourquoi le système d'éducation devrait-il être le seul à porter l'inclusion, si le reste de la société manifeste une réticence marquée à s'engager dans cette voie?

La plus grande partie de celles et de ceux qui œuvrent en éducation croient profondément que leurs interventions peuvent faire une différence positive dans la formation des élèves qui fréquentent les établissements scolaires, tant au primaire et au secondaire, qu'à la formation professionnelle ou à la formation générale des adultes. On en abuse souvent. Ils sont facilement séduits par des idées nouvelles, surtout si elles paraissent prometteuses, comme peut l'être la vision d'une éducation pour l'inclusion. Mais l'expérience nous a appris à nous méfier de nos propres enthousiasmes. Les désillusions auxquelles ont conduit des projets pourtant prometteurs ont eu des effets démotivants.

Que notre propre motivation ait été secouée, nous l'admettons. De là, notre perplexité devant la proposition de nous engager dans la voie d'une éducation pour l'inclusion. Nous croyons cependant avoir la capacité de surmonter cette perplexité, comme nous l'avons fait maintes fois dans le passé.

Cependant, si nous sommes prêts à accepter les conséquences de notre engagement, nous nous attendons, en retour, que l'on accepte nos interrogations et nos critiques, qu'on y reconnaisse le fruit d'une expérience et d'une expertise professionnelles, parce que nous avons à cœur la réussite de tous les élèves. Le projet d'une école inclusive est prometteur. Il serait dommage que la société se prive d'une telle promesse surtout si, par opportunisme politique, on y engage le système d'éducation sans y adjoindre les ressources nécessaires et assurer les conditions permettant de relever un tel défi.

**ANNEXE**

Dans son document, le Conseil supérieur de l'éducation proposait cinq questions pour soutenir notre réflexion en vue de la rédaction du mémoire. Nous présentons ici les principales réponses à ces questions. C'est à partir des éléments majeurs qui se dégagent de nos réponses que nous avons élaboré la synthèse de ce qui constitue l'essentiel du mémoire.

Question 1 :

Dans votre domaine d'intervention ou d'expertise, quels sont les principaux obstacles à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite éducative que vous observez?

En pensant à l'élève, les principaux obstacles qui nous viennent à l'esprit sont liés à des facteurs de risque tels que la monoparentalité, le fait d'être un garçon, de venir d'un milieu défavorisé et la faible scolarité des parents. À ces éléments, il faut ajouter la perception que l'élève et ses parents ont de l'école. Le redoublement est également perçu comme un obstacle, car il mine souvent l'estime de soi dans le contexte scolaire. On le comprendra, cette liste comme les suivantes, ne fait référence à aucune hiérarchie, le contexte seul pouvant expliquer l'importance de l'un ou l'autre des obstacles identifiés.

D'autres obstacles sont davantage reliés au système lui-même. Mentionnons les ruptures de services entre les CPE et l'école, entre l'école, les services sociaux et les services de santé, entre les divers ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire) et entre les secteurs comme le secondaire et la formation professionnelle ou le secteur des jeunes et la formation générale des adultes. Dans le cas des élèves en difficulté, il n'existe pas de programmes d'intervention conjoints, ce qui a pour effet que beaucoup de jeunes se retrouvent laissés-pour-compte à un moment ou l'autre de leurs parcours.

Pour une clientèle handicapée, il faudrait assurer une présence régulière de professionnels variés dans l'école: orthophonistes, ergothérapeutes, etc. De plus, pour cette clientèle, l'évaluation elle-même serait à revoir; elle est trop souvent organisée en fonction d'une approche médicale, tout comme l'allocation des ressources.

Lorsqu'il est question d'intégration, l'absence de soutien constitue un obstacle important à sa réussite. Si l'enseignant a besoin de soutien dans la classe, il faut aussi penser à la direction pour laquelle l'intégration représente un accroissement de tâche, sans ajout de ressources, notamment pour l'élaboration des plans d'intervention. Il ne faut pas oublier les impacts financiers de l'intégration, laquelle impose souvent des aménagements physiques à la charge de l'école. Le soutien requis s'étend aussi à d'autres personnels, puisque l'intégration est également une réalité au service de garde, à la période du dîner, lors des sorties éducatives, etc.

Un autre obstacle important est certainement la formation des personnels, laquelle ne se résume pas à la seule formation du personnel enseignant, bien que nous croyons devoir insister sur cette dernière pour faire ressortir certains obstacles à l'inclusion. Nous sommes d'avis que les enseignants ne sont pas formés pour gérer une telle diversité dans la classe. Certes, particulièrement depuis le début de la réforme, on nous parle de différenciation pédagogique. Mais il existe un écart considérable entre les mots et la réalité. Si nous reconnaissons que la différenciation pédagogique, préparée par une bonne formation et appuyée par des ressources adéquates, donne des résultats



intéressants, nous sommes également à même d'affirmer, expérience à l'appui, que ces résultats ne sont positifs que si l'écart entre les élèves d'une même classe n'est pas trop grand.

L'un des plus importants obstacles à la formation des enseignants est, selon nous, son caractère facultatif. La formation continue n'est pas obligatoire; il faut composer avec l'intérêt et la disponibilité de l'enseignant. Nous établissons un lien entre cette attitude envers la formation continue et l'absence ou presque d'évaluation du personnel.

Au chapitre de la formation, il convient de noter les exigences accrues pour la formation des enseignants de la formation professionnelle, ce qui doit être vu comme un élément positif.

Toujours en lien avec le personnel enseignant, nous identifions comme un obstacle l'instabilité causée par les congés, les départs à la retraite en cours d'année, la liste d'ancienneté, etc. La rigidité des conventions collectives, notamment au chapitre de l'organisation du travail, se doit aussi d'être signalée.

Nous retenons également parmi les obstacles l'absence de souplesse au niveau de la gestion de l'école. Les budgets alloués en fonction de cibles disparates, les plans de toutes sortes à produire, les rapports de nature diverse entraînent une gestion morcelée de la vie de l'école et tend à augmenter l'incohérence des interventions.

Mentionnons enfin deux obstacles majeurs, qui risquent d'être au cœur d'une politique de l'inclusion. Les parents qui s'opposent à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés et, surtout, des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, parce que leur présence pourrait affecter la formation de leur enfant, accepteront-ils une conception d'école inclusive qui embrasse encore plus large? Pour ces parents, auxquels il faudra certainement ajouter des voix issues de la population en général et même du monde scolaire, la différence n'est pas vue comme une richesse, mais comme un danger.

L'un des obstacles qui rend si difficile la démocratisation de la réussite est sans contredit l'opposition existant entre la culture véhiculée par l'école et celle qui est vécue dans la famille, voire dans une grande partie de la société, notamment à travers les médias de masse. Le défi est immense quand un élève ne comprend pas ce qu'il vient faire à l'école ou ce que l'école cherche à lui inculquer.

À la formation générale des adultes (FGA), on reconnaît que l'accès n'est pas en soi, sauf exceptions, un obstacle majeur. C'est assurément pour ce secteur que l'accessibilité est à son maximum. De l'avis de certains, un élève peut « être inscrit à vie » à la FGA. Cependant, on note que le principe de l'enveloppe fermée constitue, dans certains cas, une limite aux services et à l'accompagnement que nécessite la clientèle.

Parmi les obstacles plus spécifiques à la formation professionnelle (FP), on cite une méconnaissance des services disponibles, de même que l'image que cette formation continue d'avoir dans les médias et dans la société. L'exigence posée par les préalables entraîne des effets pervers. La réussite de certains cours de la formation générale des jeunes limite l'accès à la formation professionnelle, même si ces exigences s'expliquent et se justifient.

Des élèves présentent d'importants problèmes d'apprentissage et ont une faible maîtrise de la langue, au point où cela compromet leur réussite. Or, la formation professionnelle ne dispose pas de



service d'accompagnement, faute de budget à cet effet. À cela s'ajoute souvent le faible soutien ou encouragement de la part de la famille. Après un secondaire tumultueux, on estime que l'apprentissage d'un métier est de la seule responsabilité de l'élève. D'autres élèves ont des problèmes avec la justice. D'autres ont des enfants, alors qu'aucun service de garde n'est disponible. Le lieu de résidence peut aussi constituer un obstacle, certaines formations n'étant pas accessibles dans la région. L'absence d'aide au transport est aussi à ranger parmi les obstacles. Dans certains cas, il s'agit d'un service de transport en commun inadéquat; dans d'autres cas, l'élève possède une auto dont il doit assumer les paiements, l'obligeant à travailler et provoquant ainsi des absences plus ou moins répétées.

Question 2 :

En vous référant aux obstacles identifiés à la QUESTION 1, précisez sur quelles dimensions du système d'éducation il faudrait agir en priorité et comment.

À cette question, les cadres scolaires ont spontanément répondu en affirmant qu'il faudrait intervenir sur l'ensemble des dimensions du système d'éducation énumérées à la page 3 du document du CSE: les encadrements législatifs et réglementaires; le mode d'intervention de l'État : politiques, programmes et mesures mis en œuvre; la souplesse et la flexibilité du système et de ses structures; le niveau de ressources humaines et financières; les modes de financement et leurs conséquences sur le travail des différents acteurs; le processus de reddition de comptes; l'organisation du travail dans le système d'éducation et dans ses structures; le curriculum (son organisation, son contenu, sa mise en œuvre); les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation des apprentissages; le développement professionnel des intervenantes et des intervenants.

Les échanges qui ont suivi ont permis d'approfondir certains des éléments. Entre autres, les cadres scolaires ont souligné la nécessité d'assurer plus de souplesse et de cohérence dans le système éducatif. Cette souplesse devrait se manifester au niveau des conventions collectives et de l'organisation du travail. Actuellement, l'organisation du travail ne permet pas de mettre en place un réel travail d'équipe, tant au niveau des enseignants qu'à celui des enseignants avec les membres des services complémentaires.

Souplesse également au chapitre du financement. Il faudrait favoriser un financement global qui laisserait de l'autonomie aux milieux, en lieu et place des mesures disparates et des allocations ciblées.

À la souplesse souhaitée s'ajoute une volonté de cohérence qui fait souvent défaut. On note l'absence ou la faiblesse de suivi dans la mise en place des politiques. Comme pour le financement, on agit trop souvent à la pièce (politique de l'adaptation scolaire, politique de l'évaluation, politique de la culture, politique de l'alimentation, politique de l'environnement, etc.) à défaut d'une politique globale en éducation.

La cohérence, selon nous, s'étend également jusqu'à la population. On souhaiterait voir davantage les décideurs politiques défendre en public les programmes officiels au lieu de laisser tout l'espace aux médias et aux opposants pour les dénigrer. Pour nous, cette défense irait de pair avec la



défense du système public d'éducation.

Assurer la présence à l'école des services de santé, assurer la stabilité du personnel, s'assurer que les décisions sont prises en fonction des besoins des élèves et non des impératifs du transport scolaire ou pour des questions d'équilibre budgétaire sont aussi des réponses attendues en termes de souplesse et de cohérence.

En somme, nous sommes d'avis que l'inclusion exige de la souplesse et que la souplesse exige du pouvoir pour l'école.

Le secteur de la formation professionnelle est d'avis qu'il faut convaincre la société de l'importance de l'éducation, particulièrement au moment où se dessine une forte compétition avec le marché du travail qui a besoin rapidement d'une main-d'œuvre dont la qualification n'est pas complétée.

Question 3 :

Êtes-vous d'avis que, dans votre domaine d'intervention ou d'expertise, les actions en matière d'accès à la réussite éducative s'exercent en synergie avec les politiques, les programmes ou les mesures sociales des autres secteurs (santé, services sociaux, emploi, etc.)?

D'entrée de jeu, en réponse à cette question, les cadres scolaires pointent la difficulté d'actualiser les ententes MELS-MSSS. On invoque souvent le manque de ressources dans la région pour justifier cette difficulté, de même que les divergences entre les priorités, voire entre les missions. Cette situation crée, entre autres, un obstacle à une mise en commun qui pourrait faciliter les transitions.

À la formation générale des adultes (FGA), on signale qu'il existe une problématique de santé mentale, mais aucun service n'est disponible pour cette clientèle.

En formation professionnelle, on connaît des divergences de lecture au chapitre des besoins en main-d'œuvre avec Emploi-Québec. Il arrive trop souvent que cet organisme tente de convaincre « un client » de s'inscrire dans un programme qui ne lui plaît pas. De plus, s'il réussit, il peut arriver sur un marché du travail saturé.

Nous signalons l'absence de culture au chapitre des stages en milieu de travail et de formation en entreprise. En période de pénurie de main-d'œuvre, cette situation risque d'être préjudiciable aux élèves, certains employeurs n'hésitant pas à retenir les élèves en stage ou en emploi à temps partiel.

Il apparaît absolument indispensable d'associer les autres secteurs de la société à une réflexion sur le thème de l'éducation pour l'inclusion. À l'exemple du rapport Ménard, d'autres milieux devront être interpellés : santé, affaires, chambres de commerce, municipalités, etc. Il faudra aussi s'associer les groupes qui s'occupent des immigrants.

**Question 4 :**

Dans votre domaine d'intervention ou d'expertise, comment peut-on permettre aux familles et aux membres de la société civile de participer et de contribuer à l'amélioration de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, en formation professionnelle, les parents sont généralement absents. La famille se comporte comme si la réussite dans ce domaine était l'affaire du seul élève, déjà très contente qu'il ait « enfin trouvé sa voie ».

Nous ne croyons pas que la participation des parents au conseil d'établissement soit la réponse la plus appropriée pour amener l'ensemble des parents à s'intéresser à l'école de leur enfant, bien que nous reconnaissons que cette participation permet à certains parents de mieux connaître l'école, le personnel et certaines facettes du système d'éducation. Mais quelle est l'influence de cette connaissance sur les autres parents? Nous n'en savons rien.

Il faudrait, à notre avis, s'interroger sérieusement sur au moins deux aspects de la problématique. D'une part, il serait pertinent de mieux connaître la famille d'aujourd'hui. De qui est-elle composée? Quelles sont ses attentes face à l'école? Les familles reconstituées, les familles en constant changement dans leur composition, les familles venues d'ailleurs, voilà autant de portraits avec lesquels l'école doit composer, qui exigeraient des attitudes différentes. D'autre part, il faudrait mieux définir ce que l'école attend des parents. Comment faire pour que les parents soient davantage là, mais surtout, pour faire quoi? Il faut recadrer le rôle des partenaires que sont l'école et les parents. Aussi, il faudrait s'assurer que les enseignants soient mieux formés pour parler aux parents. Trop d'enseignants, lors des rencontres, font peur aux parents avec les exigences scolaires, notamment au secondaire, ou les culpabilisent si le soutien recherché n'est pas jugé suffisant. Plusieurs parents, lorsqu'ils sont convoqués à l'école, se sentent jugés.

Si certains intervenants des établissements scolaires devaient développer une certaine éthique dans leurs commentaires sur le système d'éducation, il faudrait que ce comportement soit appuyé par les instances gouvernementales elles-mêmes. Il arrive malheureusement trop souvent que ces instances défendent mal ou très peu leurs propres programmes et leurs propres politiques. Cette situation ne contribue certainement pas à amener les parents à s'intéresser à l'école, ni en ce qui concerne la société civile d'ailleurs.

Il est nécessaire de mettre en place des campagnes médiatiques qui revaloriseraient l'école dans l'ensemble de la société et le discours politique devrait être en cohérence avec ces campagnes. Il faut faire la promotion de l'école, particulièrement de l'école publique, en mettant en valeur les bons exemples, entre autres. Les palmarès ne contribuent pas à valoriser le système public d'éducation. Dans une perspective d'éducation pour l'inclusion, nous y voyons un facteur d'exclusion vers le secteur privé.

Il faudra signaler aussi que, si le système éducatif évoluait dans une perspective d'éducation pour l'inclusion, ce choix social posera des exigences aux parents, qui devront soutenir l'école et leur enfant et s'impliquer dans la réalisation d'un tel projet. À cet égard, une idée a été avancée. Dans quelle mesure une école de quartier qui regrouperait un certain nombre d'élèves du préscolaire, du primaire et d'une partie du secondaire constituerait-elle une réponse intéressante à la vision d'une véritable école ancrée dans sa communauté, cette dernière pouvant alors s'y sentir plus



étroitement associée et responsable de contribuer à son succès?

En ce qui concerne l'implication de la société civile, celle-ci apparaît difficile à mettre en place car cela implique des acteurs engagés dans une telle démarche. Par contre, ce partenariat apparaît nécessaire dans une perspective d'éducation pour l'inclusion.

Question 5 :

À votre avis, la poursuite des efforts au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion implique-t-elle des interventions à d'autres égards ou des interventions d'une autre nature?

Dans une collaboration plus étroite avec les milieux de la santé et des services sociaux, certaines formations pourraient être offertes aux enseignants pour leur permettre une meilleure compréhension de certaines réalités vécues par les élèves et de certains comportements manifestés par ces derniers. Il serait également utile de s'assurer que chaque école possède un bottin des ressources du milieu. Nous profitons de cette suggestion pour rappeler qu'il existe trop de bris en matière d'accompagnement.

Un autre rappel porte sur l'absence de budget, en formation professionnelle, pour adapter l'environnement aux élèves handicapés.

Toujours en lien avec la santé, les cadres scolaires pointent du doigt l'absence de support véritable en toxicomanie.

Enfin, nous estimons qu'il faudrait offrir une formation continue aux personnels des commissions scolaires, autres que ceux qui œuvrent aux services éducatifs ou à la direction d'une école, pour que leurs interventions s'insèrent mieux dans un cadre éducatif, particulièrement dans un système qui viserait une éducation pour l'inclusion.



MEMBRES DU COMITÉ DE RÉDACTION

Les membres dont les noms suivent font partie de la Commission professionnelle des services éducatifs et de la Commission professionnelle de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Nous tenons à souligner leur implication et l'importance de leur contribution dans la rédaction de ce mémoire.

Marjolaine Breton

École hôtelière de la Capitale

Marie Dubé

Direction régionale du Bas-Saint-Laurent
et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

Céline Frenette

Commission scolaire des Patriotes

Andrée Minguy

Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

Maude Plourde

Commission scolaire de la Capitale

Roger Delisle

Commission scolaire de la Capitale

Vincent Fortier

Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

André Lachapelle

Commission scolaire des Affluents

Jean-Louis Tousignant

Commission scolaire des Patriotes

Mario Vachon

Commission scolaire des Affluents

Rédaction :

Michel Monette, consultant