Document généré le 10/10/2026 22:10

Nouveaux Cahiers du socialisme

Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire

Geneviève Fortier-Moreau

Numéro 26, automne 2021

L'école publique au temps du néolibéralisme : l'urgence d'agir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/96594ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Collectif d'analyse politique

ISSN

1918-4662 (imprimé)
1918-4670 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Fortier-Moreau, G. (2021). Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 48–55.

Tous droits réservés © Collectif d'analyse politique, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire

Geneviève Fortier-Moreau
Conseillère au soutien à la réussite

De nos jours, les élèves en difficulté se retrouvent au centre des préoccupations en éducation notamment parce qu'ils et elles représentent une partie de plus en plus importante des élèves. C'est le cas au Québec comme dans plusieurs États occidentaux. Au cours des dernières années, la catégorie des élèves handicapé·e·s ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a connu une forte augmentation et représente une portion substantielle de l'ensemble des élèves du réseau scolaire public : elle est passée de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016[1]. Les élèves HDAA poursuivent leur scolarisation soit en classe dite ordinaire soit en classe spéciale.

Ce texte explore la question de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire en postulant que l'élève en difficulté est le produit du système éducatif contemporain. La problématique de la réussite des EHDAA s'inscrit dans un contexte international de concurrence entre les systèmes éducatifs, ce qui compromet l'instauration d'une éducation inclusive qui prône des valeurs d'équité et de justice sociale. Différentes embûches, comme des conditions de travail difficiles pour le personnel enseignant et le manque d'accès à des services spécialisés pour les élèves, nuisent également à une inclusion réussie. Finalement, la médicalisation des difficultés scolaires constitue l'un des symptômes les plus apparents des dysfonctionnements du système éducatif.

1 Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5e* année du secondaire, Québec, 2016.

L'élève en difficulté : un produit du système scolaire contemporain

Dans la foulée de la Révolution tranquille et du rapport Parent, la scolarisation obligatoire pousse le système scolaire à se structurer peu à peu dans le sens d'une standardisation des attentes et de l'établissement de repères pour évaluer la progression des élèves. Le fait que certains élèves rencontrent des difficultés durant leur parcours scolaire n'est pas accidentel. En effet, la mise en place d'une forme d'organisation scolaire qui uniformise les étapes à franchir et la durée pour les parcourir amène à repérer les élèves qui ne s'y conforment pas[2]. On établit ainsi la réussite et l'échec scolaire. C'est donc dire que ces phénomènes sont inhérents au système scolaire contemporain et se construisent en son sein. L'élève en difficulté a, pour ainsi dire, toujours existé. Cependant, la manière dont nous voyons cet élève, dont nous en parlons et agissons a changé au cours des années et continue d'évoluer.

La réussite des élèves en difficulté, un enjeu complexe

Tout comme dans les autres pays occidentaux, les politiques gouvernementales québécoises sont de plus en plus orientées vers la réussite des élèves dits en difficulté[3] afin d'atteindre une réussite éducative pour tous et toutes. C'est d'ailleurs dans cette optique que la politique d'adaptation scolaire de 1999, *Une école adaptée à tous ses élèves*, propose un virage consistant « à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre[4] ». Pour le gouvernement, l'atteinte d'une réussite éducative pour tous justifie, dès 2002, la mise en place d'une gestion axée sur les résultats en éducation dont les outils prétendent viser l'amélioration de la qualité du système éducatif[5]. En 2009, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se dote d'un plan d'action contre le décrochage scolaire, *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*[6], ayant pour objectif cible un taux de diplomation ou de qualification de 80 % pour 2020 chez les moins de 20 ans. L'établissement d'objectifs de performance s'inscrit dans une conjoncture d'accroissement des évaluations standardisées nationales et internationales, dont la plus connue est sans doute le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les évaluations standardisées sont utilisées pour le classement des écoles, des provinces et des pays et servent

2 Sabine Khan, « La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, 2011, p. 54-66.

3 Gustavo Gonçalves et Claude Lessard, « L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, n° 4, 2013, p. 327-373.

4 Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, p. 17.

5 Christian Maroy et Cécile Mathou, « La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires », *Télescope*, vol. 20, n° 2, 2014, p. 56-70.

6 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école j'y tiens ! Tous* ensemble *pour la réussite scolaire*, Québec, 2009.

de levier de régulation des systèmes éducatifs[7]. Couplés à la prétention de vouloir respecter des idéaux d'équité et d'inclusion, des critères externes de performance et de concurrence mettent en tension le système éducatif québécois, et plus particulièrement le champ de l'adaptation scolaire[8].

Au cours des dernières années, ce sont davantage les objectifs de performance qui ont guidé l'action des gouvernements que ceux d'équité et d'inclusion. Il est temps que l'école change de cap afin qu'elle soit porteuse des valeurs d'équité et d'inclusion où chaque humain a sa place, peut s'épanouir et contribuer à la hauteur de ses capacités. S'intéresser à l'adaptation scolaire, c'est croire qu'il est possible et souhaitable d'offrir une éducation de qualité à chaque élève et qu'il est possible de mettre les conditions en place pour d'y arriver.

Les diverses politiques et plans d'action des gouvernements doivent permettre au système scolaire québécois de relever le défi de s'adapter à la diversité des élèves. S'y ajoutent plusieurs autres instruments d'action publique, notamment la Charte des droits et libertés de la personne, la Loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique et la politique de l'adaptation scolaire. Cette dernière constitue l'instrument central des grandes orientations concernant la scolarisation des EHDAA. La dénomination EHDAA regroupe une population hétérogène d'élèves où l'on retrouve, par exemple, l'élève qui présente un trouble du spectre de l'autisme, ou une difficulté langagière, ou un trouble d'apprentissage pour n'en nommer que quelques-uns. Les besoins des élèves peuvent être très différents, et ce, même s'ils appartiennent à une même catégorie de difficulté.

Devant la complexité des questions entourant la scolarisation des EHDAA, il convient de les aborder de manière systémique. On doit également prendre en compte l'influence que différents groupes d'intérêt et acteurs politiques exercent sur l'éducation des EHDAA pour comprendre les enjeux en adaptation scolaire et proposer des pistes de solution réalistes, respectueuses de l'intérêt de l'enfant et de la société.

S'adapter à la diversité des élèves

Constatant que les services spécialisés actuellement mis en place permettent difficilement aux élèves de surmonter leurs problèmes et de réussir à l'école, plusieurs équipes de recherche et acteurs de terrain proposent de repenser l'organisation des services. On met de plus en plus de l'avant l'approche inclusive afin de tenir compte de la diversité des élèves.

7 Nathalie Mons, « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009.

8 Gonçalves et Lessard, *op. cit.*

Dans les années 1990, la Commission des droits de la personne poursuit devant les tribunaux deux commissions scolaires en vertu du droit de deux élèves ayant une déficience intellectuelle d'être intégrés en classe ordinaire. La Commission estime que l'intégration en classe ordinaire devrait être la norme pour tous les élèves HDAA. Le Tribunal des droits de la personne condamne les deux commissions scolaires en 1991 et en 1993 à dédommager les familles et à intégrer leur enfant en classe ordinaire, avec un accompagnateur. Cependant, en 1994, la Cour d'appel du Québec, dans un jugement décisif, établit qu'un élève n'a pas le droit absolu d'intégration en classe ordinaire ; mais qu'il ou elle a droit à des services éducatifs adaptés à ses besoins [9]. Cette vision de l'inclusion de la Cour d'appel, vivement critiquée, a été associée à une intégration à tout prix, voire « sauvage » surtout par les syndicats d'enseignants [10]. Depuis les années 2000, l'intégration totale est de moins en moins revendiquée et cède la place au modèle de l'éducation inclusive. Celle-ci réfère à la responsabilité du système d'éducation d'offrir une scolarisation à tous les élèves en éliminant les barrières qui limitent la participation et l'accomplissement de tous les apprenants et apprenantes, dans le respect de leurs besoins, de leurs capacités, de leurs caractéristiques, et en éliminant toutes formes de discrimination du milieu d'apprentissage [11]. À la différence de l'inclusion totale, l'éducation inclusive ne suppose pas une classe idéale, inclusive à tout prix ni l'abolition des classes spéciales. De plus, elle ne s'intéresse pas qu'aux EHDAA, mais bien à tous les élèves susceptibles d'être marginalisés.

Alors que des équipes de recherche en éducation et divers organismes tels le Conseil supérieur de l'éducation et le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) font la promotion de cette orientation, les syndicats du personnel enseignant demeurent méfiants puisque le changement de vision a constitué par le passé une façon d'imposer des pratiques pédagogiques sans considérer les conditions de travail [12].

Faire la promotion de l'éducation inclusive ne doit pas être une excuse pour éviter les questions délicates telles que l'intégration des EHDAA en classe ordinaire. Il est essentiel que les choix politiques se fassent en s'assurant d'avoir les conditions pour en assurer le succès. Malgré un changement de perspective, les problèmes reliés à l'adaptation scolaire perdureront tant que le financement et les conditions d'enseignement ne seront pas améliorés.

---

9 Conseil supérieur de l'éducation, *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Québec, 1996, p. 5-6.

10 Daphnée Dion-Viens, « *Élèves en difficulté : une nouvelle coalition contre l'intégration à tout prix* », *Le Soleil*, 11 mars 2011.

11 UNESCO, *L'inclusion dans l'*éducation, <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education>.

12 Comité école et société, *Chronique 84 - École* inc*lusive : idéal ou nouveau mirage ?*, Montréal, FNEEQ-CSN, février 2019, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-84-ecole-inclusive-ideal-ou-nouveau-mirage/>.

Une inclusion des EHDAA en classe non ordinaire

À l'heure actuelle, les EHDAA ne sont plus, de façon réelle, intégrés dans une classe ordinaire, mais plutôt dans une classe transformée, « écrémée » des élèves plus performants qui se retrouvent davantage dans le secteur privé ou dans des projets particuliers au sein de l'école publique[13]. La création de classes relativement homogènes d'élèves faibles ou en difficulté pénalise ces jeunes, car ils et elles sont moins susceptibles d'établir des interactions enrichissantes au contact de pairs plus forts, et sans que cela pénalise ces derniers[14]. En effet, la logique de compétitivité qui prévaut dans la société en général, mais aussi dans le milieu scolaire, est difficilement compatible avec une éducation inclusive ; elle contribue même à en freiner l'implantation. Il est nécessaire de mettre fin à la concurrence et au marché scolaire, ce qui contribuera à rétablir un certain équilibre dans la composition des classes ordinaires des écoles publiques, une condition favorable à l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire.

Un défi pour le personnel enseignant

Les enseignantes et les enseignants sont favorables à l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire bien que cela constitue un défi, entre autres parce que les conditions d'enseignement se sont dégradées au cours des dernières années[15]. Selon une étude de Boutin et collaborateurs, le personnel enseignant rapporte un fort sentiment d'isolement et d'incapacité, voire d'incompétence, face à l'intégration des EHDAA[16]. Les élèves intégrés sont souvent des cas lourds qui demandent beaucoup d'investissement, et plusieurs déclarent ne pas détenir l'expertise nécessaire pour favoriser leur intégration. Ils mentionnent aussi le manque de matériel adapté et de ressources pour une intégration réussie.

Les objectifs de performance imposés au système scolaire créent une pression pour se conformer à un rythme d'apprentissage prescrit qui s'est accéléré au cours des dernières années. La difficile conciliation de l'éducation inclusive et des objectifs de performance tend à alimenter chez le corps enseignant une vision négative de l'inclusion scolaire, car celle-ci contribue à ralentir le rythme d'apprentissage des autres élèves. Or, faire porter le blâme aux enseignantes et aux enseignants serait une grave

13 Gonçalves et Lessard, *op. cit.*

14 Conseil supérieur de l'éducation, *Remettre le cap sur l'équité,* Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, 2016.

15 Marie-Christine Brault, *Mandat d'initiative sur l'augmentation préoccupante de la consommation de psychostimulants chez les enfants et les jeunes en lien avec le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH),* mémoire présenté à la Commission de la santé et des services sociaux, Gouvernement du Québec, Québec, 6 novembre 2019.

16 Gérald Boutin, Lise Bessette et Houssine Dridi, *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*, rapport déposé à la Fédération autonome de l'enseignement, Montréal, décembre 2015.

erreur puisque le système éducatif vit avec des dysfonctionnements qu'on ne doit pas ignorer.

Il est temps d'améliorer les conditions de travail du personnel enseignant et de reconnaître leur expertise. Offrir de la formation continue sur les pratiques inclusives qui favorisent la réussite des EHDAA et encourager les recherches collaboratives en éducation permettraient d'augmenter le sentiment de compétence des enseignants. Il est aussi essentiel d'intégrer dans la tâche enseignante du temps dédié aux échanges, à la planification et à la collaboration avec d'autres membres de l'équipe-école et avec des ressources externes de la communauté. Promouvoir une vision positive de l'inclusion dans la société en général contribuerait également à changer les mentalités.

Des services spécialisés manquants

Au cours des dernières années, les écoles ont vu leur budget diminuer, ce qui les a forcées à couper dans les services aux élèves. La demande de services en psychologie, en orthopédagogie, en orthophonie et en psychoéducation est en hausse dans le milieu scolaire. Or, lorsque le gouvernement finance l'embauche de personnel professionnel supplémentaire dans les écoles, de nombreux postes demeurent non comblés faute de personnes disponibles pour les occuper[17]. Mentionnons également que même si tous les postes étaient pourvus, ils ne répondraient qu'en partie aux besoins énoncés par le milieu scolaire. Face à ce manque de ressources, il est très difficile d'adopter une logique de prévention des difficultés scolaires.

Dans ce contexte, les professionnel·le·s, qui ont la plupart du temps plusieurs écoles sous leur responsabilité, sont sollicités prioritairement pour mener les évaluations nécessaires à l'obtention de diagnostics. Et pour cause, un diagnostic signifie l'accès au financement d'un service pour l'école. D'après un sondage mené en 2021 par la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CSQ), selon les régions, entre un tiers et la moitié des professionnels de l'éducation songent à quitter leur emploi[18]. La plupart des personnes sondées évoquent la lourdeur du travail, le manque de reconnaissance et le salaire. La moitié des répondants ont indiqué le manque de ressources professionnelles comme première raison de la surcharge de travail, faisant ainsi écho à la situation rapportée par le personnel enseignant. Les répondants affirment aussi que seuls les élèves ayant un problème jugé urgent ont accès à un service, qu'il est impossible dans les conditions actuelles de

17 Pierre St-Arnaud, « L'ajout de professionnels dans les écoles demeure insuffisant », *La Presse,* 20 novembre 2019.

18 FPPE-CSQ, *Enquête de la FPPE-CSQ et du SPPHCN-CSQ en Haute-Côte-Nord. Le tiers des professionnelles et professionnels de l'éducation songent à quitter leur emploi,* communiqué, Baie-Comeau, 15 mars 2021, <https://www.fppe.ca/communique-de-presse-enquete-de-la-fppe-csq-et-du-spphcn-csq-en-haute-cote-nordle-tiers-des-professionnelles-et-professionnels-de-leducation-songent-a-quitter-leur-emploi/>.

compléter le nombre de suivis requis et d'intervenir dans une optique préventive. La situation est critique et risque de s'aggraver si rien n'est fait.

Il devient donc prioritaire de revoir le mode de financement actuel qui est tributaire du nombre d'EHDAA recensés dans l'école. Le financement peut donc varier d'une année à l'autre selon les cohortes, ce qui compromet la stabilité des services dans les écoles. Il serait temps aussi de bonifier substantiellement le financement pour compenser les coupes budgétaires des dernières années et de prévoir un plancher de services professionnels pour toutes les écoles, tout en assurant un financement bonifié pour les milieux où les besoins sont plus importants.

La médicalisation des difficultés scolaires, symptôme d'un système éducatif malade

Les difficultés scolaires sont de plus en plus interprétées comme des troubles, laissant de côté d'autres causes susceptibles d'expliquer ces difficultés ; c'est pourquoi on parle de médicalisation des difficultés scolaires au Québec. La situation est préoccupante, d'autant plus qu'elle est souvent traitée par une médication.

La Commission de la santé et des services sociaux de l'Assemblée nationale s'est d'ailleurs penchée sur la question de l'accroissement de la consommation de psychostimulants chez les élèves et les jeunes du Québec[19]. Parmi les hypothèses retenues pour expliquer cet état de fait, la Commission a établi, qu'en raison du manque d'accès à des services psychosociaux dans le réseau scolaire public pour les personnes présentant des symptômes du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), les traitements pharmacologiques constituent la seule option proposée et accessible. Cette situation est, à notre avis, symptomatique d'un système éducatif malade.

Il est problématique que l'accès aux services ne soit consenti que lorsque l'élève est associé à une catégorie, elle-même liée à un financement ou à une pondération plutôt qu'en fonction de ses besoins avérés et identifiés. De nombreux parents se tournent donc vers des services privés moyennant 1500 à 2500 dollars dans le cas d'une évaluation neuropsychologique pour obtenir un diagnostic, passeport vers des services à l'école. Ces coûts peuvent, en partie, être remboursés par des assurances privées ou admissibles à des déductions d'impôt à titre de frais médicaux. Il n'est pas rare que des parents mécontents des résultats d'évaluation fassent pression pour obtenir

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

une évaluation satisfaisante[20]. Personne ne peut blâmer des parents de faire les démarches nécessaires pour s'assurer que leur enfant ait les services dont il a besoin. Sans ces démarches, pas de services. C'est cependant l'illustration que quelque chose ne tourne pas rond dans l'organisation du service public.

Conclusion

Il est temps d'investir dans la prévention et l'intervention plutôt que dans l'évaluation diagnostique à tout prix. À l'heure actuelle, le discours psychomédical basé sur des données « probantes » semble plus attractif pour expliquer les difficultés scolaires et ainsi, répondre à la demande de performance des écoles, ce qui fait perdre de vue les logiques sociales, pédagogiques et institutionnelles en cause[21]. Pour s'éloigner d'une individualisation et d'une médicalisation des difficultés scolaires, il faut analyser les difficultés d'apprentissage selon une lecture écosystémique qui considère les conditions pédagogiques, affectives, sociales et institutionnelles de l'activité d'apprentissage. Il en découlerait des solutions multidimensionnelles, collectives et pas seulement individuelles et médicales.

Il est temps également de rejeter la logique compensatoire qui sous-tend le dépistage précoce, selon laquelle il faut « réparer » les élèves qui éprouvent des difficultés et qui s'éloignent de la norme attendue[22]. Le débat est vif au préscolaire avec la réforme du programme qui prône le dépistage précoce universel et ciblé. Ce programme implique une volonté de normalisation du développement des enfants, lesquels seront bien vite évalués, diagnostiqués et médicamentés s'ils ne correspondent pas à la norme attendue à 4 ou 5 ans.

Faire fi de la singularité du développement de chaque enfant en s'appuyant sur des données dites probantes constitue une grave dérive en éducation. Si rien n'est fait, cela contribuera à l'accroissement des demandes de diagnostic du milieu éducatif et des parents. Il est temps de s'opposer vivement à la logique d'individualisation des difficultés qui s'alimente de l'engouement pour les données probantes. Proposer une perspective plus collective, et dirigée vers le bien commun, fondée sur des principes d'équité, d'égalité des chances et d'universalité, c'est bien là que doit s'inscrire une perspective progressiste en éducation.

---

20 Commission de la santé et des services sociaux, *Mandat d'initiative sur l'augmentation préoccupante de la consommation de psychostimulants chez les enfants et les jeunes en lien avec le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Conclusions et recommandation*, décembre 2020, <http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_169975&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz>.

21 Gonçalves et Lessard, *op. cit.*

22 Johanne April et Catherine Lanaris, « Au-delà du dépistage précoce : une maternelle inclusive », *Psychologie préventive*, vol. 51, 2018, <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2018/B881679.pdf>.