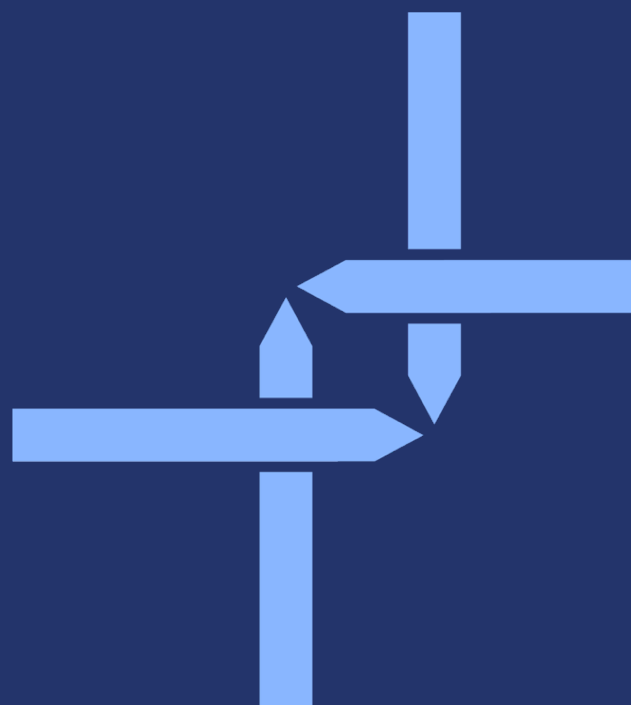
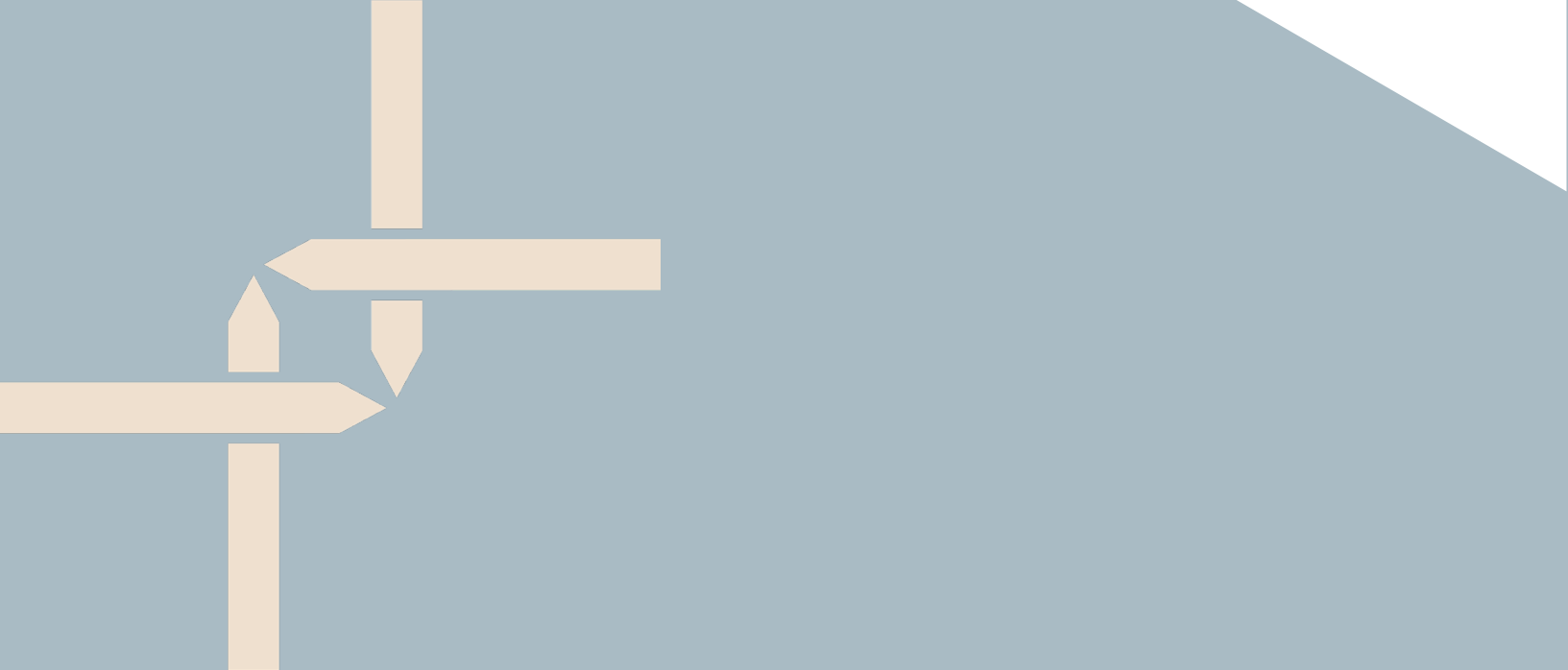




# — MIEUX AGIR POUR AUGMENTER LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA)

FÉVRIER 2025





## TABLE DES *MA TIÈRES*

— AQCS	3
— INTRODUCTION	3
— AVOIR UNE VISION CLAIRE, PARTAGÉE ET PÉRENNE DE L'INCLUSION SCOLAIRE	5
— MIEUX COMBATTRE LES FREINS À LA DIPLOMATION ET À LA QUALIFICATION DES EHDAA	8
— DIFFICULTÉ À FAIRE L'ANALYSE DES BESOINS AU-DELÀ DE LA CATÉGORISATION	9
— DIFFICULTÉ DE LIER LA THÉORIE À LA PRATIQUE	11
— CONCLUSION	13
— RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS	14
— MEMBRES DE L'AQCS AYANT PARTICIPÉ À L'ÉLABORATION DE CET AVIS	16



## — AQCS

Plus grande association québécoise de cadres scolaires ralliant au-delà de 3 400 membres aux champs d'expertises diversifiés, l'AQCS :

- contribue à l'avancement du réseau scolaire public;
- œuvre à l'amélioration des conditions d'emploi et au respect des droits de ses membres;
- assure le développement de leurs compétences professionnelles.

Le présent avis a été préparé par des membres de la Commission professionnelle des services éducatifs (CPSÉ), qui rassemble 523 cadres scolaires membres de l'AQCS. Ces cadres sont très majoritairement détentrices et détenteurs d'un brevet d'enseignement ou ont exercé une profession en service direct à l'élève (psychoéducation, psychologie, etc.) avant d'occuper une fonction de cadre au sein de leur CSS-CS. Ces membres ont donc une fine connaissance de la réalité vécue sur le terrain par les équipes-écoles qui accueillent et scolarisent chaque jour les milliers d'enfants rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage au Québec.

Pour la rédaction de cet avis, les membres de la CPSÉ ont bénéficié de la collaboration de M<sup>me</sup> Nadia Rousseau, Ph. D. en psychopédagogie et professeure en adaptation scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). M<sup>me</sup> Rousseau est une figure de proue de la recherche dans le domaine de l'inclusion scolaire.

## — INTRODUCTION

Faire réussir un-e élève, c'est nourrir ses racines en soutenant sa socialisation et en développant ses compétences. C'est aussi lui donner des ailes en lui assurant une qualification à la hauteur de son plein potentiel et en l'encourageant à s'épanouir et à contribuer à la société.

Les écoles du Québec scolarisent plus de 1,2 million d'élèves au préscolaire, au primaire et au secondaire. Le taux de qualification et de diplomation de ces élèves, sept ans après leur entrée au secondaire, est de 82 %<sup>1</sup>. Bien que pouvant certainement être amélioré, ce taux représente un succès retentissant de la vision qu'avaient les auteurs du Rapport Parent en 1966.

---

<sup>1</sup> Cohorte de 2016-2017, après 7 ans, Taux de diplomation et de qualification au secondaire après 7 ans, Tous les réseaux d'enseignement, Tableau de bord de l'éducation, consulté le 6 décembre 2024.



Ce succès cache toutefois des disparités importantes : les garçons, les autochtones, les élèves issus de milieux défavorisés et ceux issus de l'immigration de première génération présentent un taux de diplomation et de qualification moins élevé<sup>2</sup> que les autres élèves.

Surtout, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), qu'ils soient filles ou garçons, autochtones ou allochtones, issus de milieux favorisés ou défavorisés, issus de l'immigration ou non, présentent un taux de diplomation ou de qualification nettement moins élevé que les autres élèves<sup>3</sup>.

Tout comme le MEQ, l'AQCS et les cadres scolaires de tous les CSS-CS interviennent au quotidien, afin que tous les élèves puissent se développer à leur plein potentiel, notamment les EHDA. Au Québec, 22 % des élèves sont HDA et seulement 48,5 % d'entre eux obtiennent une diplomation ou une qualification après sept ans au secondaire<sup>4</sup>.

Face à ce constat, le MEQ et tous les CSS-CS se sont dotés d'objectifs visant la hausse du taux de diplomation et de qualification des EHDA<sup>5</sup> dans leur planification stratégique et leur plan d'engagement vers la réussite pour la période de 2023 à 2027.

**Augmenter le taux de diplomation et de qualification de ces élèves aurait un impact marqué sur le taux global de réussite de tous les élèves du Québec.**

**Mais surtout, la diplomation ou la qualification de chacun·e de ces adolescent·es, individuellement, aura un impact marqué sur sa vie, sur son estime de soi et sur ce qu'il ou elle apportera à la société tout au long de sa vie.**

Comment augmenter la réussite des EHDA? Forts de leur expertise, les membres de la CPSÉ se sont penchés sur les principaux enjeux et sur les causes de ce faible taux de réussite des EHDA ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour faire bouger l'aiguille.

Ils proposent des moyens concrets qui pourraient être mis en œuvre par le MEQ, et ce, en pleine cohérence avec son Plan stratégique.

---

<sup>2</sup> Plan stratégique du ministère de l'Éducation 2023-2027, p. 11.

<sup>3</sup> Institut du Québec, *Décrochage scolaire au Québec – Dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, avril 2018, p. 9.

<sup>4</sup> *Mieux connaître les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage | Portrait annuel : édition 2023*, Office des personnes handicapées du Québec, p. 5 et p. 13.

<sup>5</sup> Plan stratégique du ministère de l'Éducation 2023-2027, p. 24.



## — AVOIR UNE VISION CLAIRE, PARTAGÉE ET PÉRENNE DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Qu'est-ce que l'inclusion? À quelles conditions peut-elle réussir? Quelles ressources sont nécessaires à son succès et comment les déployer au bon endroit et au bon moment?

De nombreux débats médiatiques démontrent que les visions des parents, des enseignant-es, des partenaires de la santé, des syndicats ou des groupes de défense des personnes handicapées, notamment, ne sont pas des visions partagées et suscitent au contraire des échanges clivants.

Tous visent le même but : la réussite des EHDAA, sans affecter les autres élèves et sans surcharger les membres du personnel qui les scolarisent.

Tous ne s'entendent pas sur la bonne façon d'y parvenir. De nombreux questionnements suscitent des débats entre les différents partenaires du monde de l'éducation :

- Est-ce qu'on inclut trop d'EHDAA dans les classes ordinaires?
- Donne-t-on assez ou trop peu de soutien à l'enseignant-e?
- Le classement en classe spécialisée est-il une solution qui favorise la réussite de l'élève HDAA? Quand, comment et pourquoi?
- Quel est l'impact sur les autres élèves? Ceux-ci bénéficient-ils d'être en contact avec la différence ou, au contraire, la présence des EHDAA intégrés est-elle nuisible à leur réussite?
- Quel est l'impact sur la charge de travail des membres du personnel?
- Globalement, le système d'éducation a-t-il les moyens de ses ambitions lorsqu'il veut augmenter la réussite des EHDAA?

Aussi, la mise en place d'une vision commune et pérenne nécessite que les changements apportés par un gouvernement ne soient pas rejetés du revers de la main lorsque les décideurs politiques changent.

**Sans une vision clarifiée, partagée et pérenne de ce que doit être l'inclusion et des conditions requises pour qu'elle fonctionne, les différents partenaires continueront à débattre, sans arriver à ramer dans la même direction pour atteindre leur objectif commun.**



Or, bien que le MEQ traite de l'inclusion, dans sa Politique de la réussite éducative<sup>6</sup>, cette vision n'est pas opérationnalisée dans ses autres encadrements administratifs et financiers. Cette situation empêche le déploiement d'une vision commune de l'inclusion.

Cette absence de vision commune comporte plusieurs dimensions qui complexifient l'accès à la réussite pour les EHDAA. En voici quelques-unes.

### **MOUVEMENTS ET PÉNURIE DE PERSONNEL**

C'est connu et bien documenté : de nombreux postes dans les écoles ne sont pas pourvus ou le sont avec du personnel non qualifié ou peu expérimenté. De plus, la lourdeur de certaines tâches et les conditions de travail prévues aux conventions collectives mènent à du roulement, des mouvements de personnel entre les écoles et à des démissions.

Cette situation nuit à la constance et à la stabilité des stratégies mises en place auprès de certains élèves, à leurs apprentissages et à une vision partagée, parce que les membres de l'équipe changent régulièrement. Cela affecte la réussite des élèves<sup>7</sup>.

### **LES ATTITUDES ET LES CROYANCES**

La vision que chaque membre du personnel a de ce que doit être l'inclusion, ses attentes plus ou moins élevées et sa confiance dans la capacité de réussir des EHDAA, sont largement influencées par ses croyances.

Tous les parents et toutes et tous les employé-es n'adhèrent pas à une même vision de ce que chaque élève est capable de réussir. Cela teinte leur façon de l'accompagner, de l'encourager et de le stimuler.

Ces croyances doivent être mises de côté au profit de ce que la recherche a démontré.

### **LE DÉFI DE LA COMMUNICATION ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS**

Les parents sont des partenaires incontournables dans la réussite de leur enfant. Ceux-ci affirment depuis longtemps que la communication avec l'école peut être difficile.

---

<sup>6</sup> *Politique de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 56

<sup>7</sup> Harnois, Valérie (Université Laval) et Sirois, Geneviève (Université TÉLUQ), *Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche*, Revue Éducation et francophonie, volume 50, numéro 2, automne 2022.



Les parents ont parfois du mal à recevoir toute l'information pertinente, à la comprendre et à participer de façon éclairée à la prise de décisions concernant leur enfant.

Les moyens de communication utilisés sont nombreux, la plupart du temps ils sont électroniques et les rencontres se tiennent souvent durant la journée, ce qui ne favorise pas la participation des parents.

Cela nuit à la construction d'une vision partagée entre les parents et l'équipe-école.

### **LA COLLABORATION NÉCESSAIRE ENTRE LES INTERVENANT·ES**

Chaque membre du personnel a une formation et des expériences particulières et a un rôle différent à jouer auprès de l'élève.

Reconnaître l'expertise de chaque membre de la communauté scolaire (enseignant·e, direction d'établissement, parent, professionnel·le, etc.) et y avoir recours pleinement est essentiel. Il importe de regarder la situation de l'élève dans toute sa complexité, pour avoir un portrait plus juste, sinon, chacun est aveuglé par ses propres œillères, sa propre expertise. C'est de cet aveuglement que naissent les angles morts.

### **LA PLACE DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS DE DÉCISION**

La *Loi sur l'instruction publique*<sup>8</sup> prévoit que, lorsqu'il en est capable, l'élève doit participer à l'élaboration de son plan d'intervention. Le fait que l'élève participe à la prise de décision le concernant favorise la réussite des moyens mis en place.

Les élèves ne sont pas que l'objet de ces décisions; ils sont participants dans leur réussite, leur diplomation ou leur qualification.

La réelle participation de l'élève à la prise des décisions le concernant n'est pas toujours respectée. Cela découle de la « croyance » ou d'une « vision » que certains parents ou employé·es peuvent avoir de la capacité (ou de l'incapacité) de l'élève à participer activement et utilement à cette prise de décision.

---

<sup>8</sup> RLRQ c. I-13.3 article 96.14.



## RECOMMANDATIONS DE L'AQCS

Face à cet enjeu que représente l'importance d'avoir une vision claire et partagée de l'inclusion, l'AQCS recommande :

- Que le MEQ fasse davantage connaître et qu'il opérationnalise sa vision de l'inclusion, déjà énoncée dans sa Politique de la réussite éducative, afin qu'elle soit commune et pour tous les acteurs;
- Que le MEQ donne suite aux avis du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'inclusion des EHDAA;
- Que le MEQ s'assure de l'alignement de ses politiques, de ses encadrements administratifs, financiers et des conventions collectives en lien avec cette définition de l'inclusion.

## — MIEUX COMBATTRE LES FREINS À LA DIPLOMATION ET À LA QUALIFICATION DES EHDAA

De nombreux parcours sont offerts pour diplômer ou qualifier les EHDAA. Chacun d'entre eux présente des avantages et des inconvénients, en fonction des capacités et des besoins de l'élève. Choisir le bon parcours est nécessaire pour que chaque élève réussisse à sa pleine mesure.

Formation à un métier semi-spécialisé, formation préparatoire au travail, formation professionnelle, attestation d'études professionnelles, diplôme d'études secondaires (DES), ne sont que quelques exemples des parcours proposés.

### QUEL PARCOURS EST LE MEILLEUR? ÇA DÉPEND DE L'ÉLÈVE...

Dans le choix du meilleur parcours, l'élève sera influencé-e par ses parents et par les membres du personnel qui l'accompagnent quotidiennement. Certains de ces parcours sont, à tort, perçus comme peu exigeants, peu utiles ou comme une version édulcorée du diplôme d'études secondaires (DES). Diriger un-e élève vers cette voie sera perçu comme un manque d'ambition ou, pire, une façon de la ou le condamner à être, toute sa vie, en retrait de la société.

Cette perception erronée résulte du fait que trop de membres du personnel ne connaissent pas bien les différents parcours scolaires accessibles aux EHDAA et ce à quoi ils permettent d'accéder sur le marché du travail. Ils auront tendance à ne valoriser que le DES et vont omettre de proposer d'autres parcours à l'élève et à ses parents. Ce faisant, l'élève risque de décrocher sans qualification, faute d'avoir choisi un parcours respectant ses intérêts et son projet de vie.





À l'inverse, il arrive que les capacités de l'élève soient sous-estimées et qu'on la ou le décourage de choisir un parcours perçu comme trop difficile pour lui ou elle, l'empêchant ainsi d'exploiter son plein potentiel.

## **DES DÉCISIONS AYANT UN IMPACT À LONG TERME**

Chaque décision prise a un impact sur la réussite actuelle ou future de l'élève. Ces impacts sont parfois sous-estimés.

Par exemple, la décision de modifier les attentes envers un-e élève, de la ou le classer en classe d'enseignement spécialisé tôt dans son parcours ou de ne pas réviser ce classement régulièrement peut fermer la porte à plusieurs parcours possibles lorsque l'élève sera au secondaire.

Ces décisions prises tôt dans le cheminement d'un-e élève entraîneront des conséquences à long terme, sans que les membres du personnel qui les proposent ou les prennent en soient pleinement conscients, faute d'être bien informés à ce sujet.

## **RECOMMANDATIONS DE L'AQCS**

Face à cet enjeu que représentent les freins à une plus grande diplomation et qualification des EHDAA, l'AQCS recommande :

- Que le MEQ élabore une stratégie de communication afin de valoriser et de faire connaître les parcours possibles pour tous les élèves, dont les EHDAA, en fonction de leurs capacités, de leurs besoins et de leurs intérêts;
- Que cette stratégie se déploie en différents axes afin de s'adresser aux élèves, aux parents et au personnel.

## **— DIFFICULTÉ À FAIRE L'ANALYSE DES BESOINS AU-DELÀ DE LA CATÉGORISATION**

Depuis de nombreuses années, le financement consenti par le MEQ pour les services aux EHDAA est basé sur le nombre d'élèves ayant un code de difficulté et la nature de ce code au sein d'un CSS-CS donné. Cette approche catégorielle offre une base de calcul et de reddition de comptes utiles dans l'affectation des ressources.



Elle a toutefois eu comme effet pervers de générer une « course au diagnostic » de la part du personnel et des parents ainsi qu'une organisation des services catégorielle par les CSS-CS et les directions des écoles, qui souhaitent maintenir le financement nécessaire à leur mission.

Or, lorsque vient le temps d'utiliser ce financement auprès des EHDAA, cette « approche par diagnostic » cède le pas à un partage établi sur la base des besoins de chaque élève et non sur la base de son code de difficulté. Cette vision de « l'approche par besoins » est au cœur du travail des équipes-écoles. Bien que recommandée par le MEQ, elle se heurte aux contraintes de ce dernier, qui continue d'affecter les budgets aux CSS-CS sur la base des codes des élèves. Cela oblige les équipes-écoles à affecter les ressources en fonction des besoins, tout en s'assurant d'être également en mesure de justifier cette affectation en fonction des codes, sous peine que le MEQ réduise le financement.

Ainsi, « l'approche par les diagnostics » continue de guider la façon dont le personnel enseignant, professionnel et de soutien ainsi que les directions des écoles organisent les services. Elle crée un sentiment d'urgence chez beaucoup de parents, d'aller chercher un diagnostic, et une attente d'obtenir des services pour leur enfant dès que ce diagnostic a été obtenu.

Cela crée aussi deux catégories d'élèves : les « ordinaires » et « les autres ».

Il est encore difficile de mettre en œuvre l'approche de l'organisation des services en fonction des besoins de chaque élève, car il y a peu de formation et de documentation accessible sur ce sujet. Les employé-es comprennent ce concept, mais ont du mal à le concrétiser et à le « faire atterrir ».

## RECOMMANDATIONS DE L'AQCS

Face à cet enjeu que représente la persistance de l'approche catégorielle, plutôt que l'approche par besoins, l'AQCS recommande :

- Que le MEQ définisse et documente l'approche par besoins et son processus d'actualisation et révise sa Politique de l'adaptation scolaire<sup>9</sup> afin d'y enchâsser cette approche;
- Que le financement des services, permettant une inclusion réussie des EHDAA, soit conséquent, cohérent, assuré et pérennisé;
- Que le MEQ adapte son mode de financement de façon à donner davantage de souplesse aux CSS-CS et aux écoles, pour que le déploiement des services soit ajusté aux besoins de chaque école et de chaque élève.

---

<sup>9</sup> Une école adaptée à tous ses élèves | Politique de l'adaptation scolaire, ministère de l'Éducation, 1999.



## — DIFFICULTÉ DE LIER LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Les universités et les cégeps font face à de nombreux défis, dans la mise en place d'une formation qui prépare les futurs enseignant-es et professionnel-les à l'exercice de leur profession auprès des EHDAA<sup>10</sup>.

C'est une fois dans les établissements que ces membres du personnel enseignant, professionnel et de soutien sont confrontés aux besoins spécifiques de ces élèves et qu'ils peinent à y répondre.

### **LES UNIVERSITÉS ET LES CÉGEPS**

La formation initiale, universitaire ou collégiale, doit être bien arrimée avec les besoins concrets des écoles. La collaboration des milieux universitaires et des écoles favorise l'ajustement des programmes de formation. Une partie de l'enseignement aux étudiant-es pourrait se faire dans les écoles, à l'image de ce qui se fait pour les étudiant-es en médecine dans les hôpitaux universitaires. Des cas réels pourraient alors être présentés aux étudiant-es. Cette approche favoriserait la transférabilité des apprentissages sur le terrain.

### **LA FORMATION CONTINUE EN COURS D'EMPLOI**

La formation continue en cours d'emploi ne doit pas être ponctuelle. Les formations offertes doivent être moins nombreuses, mais alignées avec les besoins identifiés sur le terrain et les pratiques éclairées par la recherche. Elles doivent ensuite être réinvesties grâce à des groupes collaboratifs, du mentorat, de l'accompagnement en classe, etc. La formation continue est un point de départ et non une fin en soi.

Le développement professionnel de l'ensemble des employé-es est un problème systémique, qui résulte d'une responsabilité partagée entre le CSS-CS, l'école, l'employé-e, l'université et le MEQ.

Il y a peu de transferts entre la formation théorique et la mise en pratique sur le terrain. C'est vrai pour tous les membres du personnel, qu'ils soient enseignant-es, professionnel-les, de soutien ou directions. Chacun-e doit avoir le désir, la possibilité d'apprendre et d'adapter sa pratique tout au long de sa carrière.

---

<sup>10</sup> Bergeron, Geneviève (Université du Québec à Trois-Rivières) et St-Vincent, Lise-Anne (Université du Québec à Trois-Rivières), *L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire*, Revue Éducation et francophonie, Volume 39, numéro 2, automne 2011.



## L'UTILISATION À BON ESCIENT DES PRATIQUES ÉCLAIRÉES PAR LA RECHERCHE

Les pratiques éclairées par la recherche sont méconnues par un trop grand nombre de membres du personnel (de toutes catégories). Elles sont donc trop peu ou mal utilisées et très variables d'un CSS-CS à l'autre.

À titre d'exemple, les pratiques éclairées par la recherche en matière d'évaluation des apprentissages ne sont pas suffisamment comprises et mises en œuvre par le personnel enseignant. L'évaluation devrait permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il ne comprend pas, afin d'ensuite mieux apprendre en concentrant ses efforts aux bons endroits. L'identification des EHDAA découle également de l'évaluation faite de ces élèves. Des évaluations mal réalisées ont donc un impact important.

L'autonomie professionnelle reconnue au personnel enseignant freine parfois l'accès à la classe pour les professionnel·les, la direction ou les équipes de soutien du CSS-CS. Cela affecte la capacité à faire évoluer les pratiques de tous les membres du corps enseignant, afin d'implanter les pratiques éclairées par la recherche.

Ainsi, bien que la recherche démontre que les mesures d'exception, telles que les classes spécialisées, ne sont pas toujours la meilleure solution pour un grand nombre d'EHDAA<sup>11</sup>, celles-ci se multiplient à la demande des enseignant·es et des directions. Cela concentre les professionnel·les et les employé·es de soutien dans ces classes, laissant peu de ressources pour les EHDAA intégrés en classe ordinaire et ayant des besoins particuliers.

Or, certains CSS-CS ont très peu de classes spécialisées. Ils peuvent ainsi consacrer l'ensemble des ressources disponibles au soutien des enseignant·es et des élèves dans les classes ordinaires.

Par ailleurs, même lorsque les membres du personnel sont formés aux pratiques éclairées par la recherche, peu de monitoring est fait pour vérifier si elles sont correctement et pleinement mises en œuvre. Cela nuit à la capacité de vérifier les retombées concrètes des dispositifs de développement professionnel. Les membres du personnel doivent avoir des discussions pédagogiques à la suite d'une formation. Cependant, ils manquent de temps et d'espace pour tenir ces discussions en groupes et sous-groupes. Un tel échange permet de mettre en mots ce qui a été appris, de mieux l'intégrer, de le confronter avec le vécu des autres, ce qui favorise ensuite l'implantation réussie de ces pratiques efficaces.

---

<sup>11</sup> Vrasmas, Ecaterina, *For A Pedagogy Of Inclusion. A Brief Overview Of The Current Research On Inclusive Education*, Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII : Social Sciences – Law – Vol 11 (60 No. 2 – 2018).



## RECOMMANDATIONS DE L'AQCS

Face à cet enjeu que représente la difficulté de lier la théorie à la pratique, l'AQCS recommande :

- Que le nouvel Institut national d'excellence en éducation (INEE) tienne compte de la diversité de la recherche en éducation et fasse la promotion des pratiques éclairées par celle-ci, pour assurer la réussite éducative des EHDAA;
- Que les programmes de formation offerts par les universités et les cégeps soient élaborés et régulièrement révisés, en collaboration avec les partenaires du terrain, afin qu'ils soient correctement arrimés, permettant un meilleur transfert des connaissances théoriques vers la pratique;
- Que le MEQ adopte des balises nationales concernant le temps que doivent consacrer les membres du personnel aux approches collaboratives (conventions collectives, règlement ou directive).

## — CONCLUSION

Avec cet avis, l'AQCS souhaite présenter des propositions concrètes au MEQ, afin de favoriser la réussite du plus grand nombre possible d'EHDAA. Notre Association souhaite également ouvrir une discussion aussi animée que fructueuse, avec tous les partenaires qui partagent ce même objectif, afin qu'une vision partagée et des moyens efficaces puissent émerger. Une fois les discussions tenues et un consensus trouvé, tous les efforts pourront être consacrés à cet objectif.

Les membres cadres AQCS de la Commission professionnelle des services éducatifs offrent leur pleine collaboration au MEQ afin d'aborder plus en détail les recommandations de cet avis.



## — RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS

### ENJEU 1 | AVOIR UNE VISION CLAIRE, PARTAGÉE ET PÉRENNE DE L'INCLUSION

QUELLES SONT LES CAUSES?	MOYENS RECOMMANDÉS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Multiples acteurs impliqués, ayant une vision différente de ce que doit être l'inclusion;</li><li>• Vision énoncée par le MEQ dans sa Politique de la réussite éducative qui n'est pas opérationnalisée, empêchant le déploiement d'une vision commune;</li><li>• Mouvements et pénurie de personnel qui nuisent à la constance et à la stabilité des stratégies mises en place auprès de certains élèves, à leurs apprentissages et à une vision partagée;</li><li>• Des croyances plutôt que les résultats de la recherche, pour guider la prise de décisions;</li><li>• Des communications à améliorer avec les parents;</li><li>• Manque de collaboration et de reconnaissance de l'expertise de chacun-e des intervenant-es;</li><li>• Manque d'implication de l'élève dans la prise des décisions le concernant.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que le MEQ fasse davantage connaître et qu'il opérationnalise sa vision de l'inclusion, déjà énoncée dans sa Politique de la réussite éducative, afin qu'elle soit commune et pour tous les acteurs;</li><li>• Que le MEQ donne suite aux avis du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'inclusion des EHDAA;</li><li>• Que le MEQ s'assure de l'alignement de ses politiques, de ses encadrements administratifs, financiers et des conventions collectives en lien avec cette définition de l'inclusion.</li></ul>

### ENJEU 2 | MIEUX COMBATTRE LES FREINS À LA DIPLOMATION ET À LA QUALIFICATION DES EHDAA

QUELLES SONT LES CAUSES?	MOYENS RECOMMANDÉS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Méconnaissance des différents parcours par les élèves, leurs parents et le personnel;</li><li>• Manque de valorisation des différents parcours possibles, autres que le DES;</li><li>• Attentes trop peu élevées envers les EHDAA;</li><li>• Méconnaissance des impacts à long terme de certaines décisions prises en début de parcours scolaire (ex. : modification, classement, etc.) et de l'importance d'une bonne planification.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que le MEQ élabore une stratégie de communication afin de valoriser et de faire connaître les parcours possibles pour tous les élèves, dont les EHDAA, en fonction de leurs capacités, leurs besoins et leurs intérêts;</li><li>• Que cette stratégie se déploie en différents axes afin de s'adresser aux élèves, aux parents et au personnel.</li></ul>



### ENJEU 3 | DIFFICULTÉ À FAIRE L'ANALYSE DES BESOINS AU-DELÀ DE LA CATÉGORISATION

QUELLES SONT LES CAUSES?	MOYENS RECOMMANDÉS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Absence de définition claire et commune de l'approche par besoin afin de pouvoir la mettre en application;</li><li>• L'approche médicale et l'attente du diagnostic sont encore trop présentes dans les milieux par crainte de perdre du financement;</li><li>• Adhésion encore répandue au mythe que diagnostic = code = services;</li><li>• L'organisation des services (complémentaires et pédagogiques) déployés dans les écoles par les directions d'établissement doit tenir compte à la fois des besoins et de la catégorisation.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que le MEQ définisse et documente l'approche par besoins et son processus d'actualisation et révise sa Politique de l'adaptation scolaire afin d'y enchâsser cette approche;</li><li>• Que le financement des services permettant une inclusion réussie des EHDAA soit conséquent, cohérent, assuré et pérennisé;</li><li>• Que le MEQ adapte son mode de financement de façon à donner davantage de souplesse aux CSS-CS et aux écoles, pour que le déploiement des services soit ajusté aux besoins de chaque école et de chaque élève.</li></ul>

### ENJEU 4 | DIFFICULTÉ DE LIER LA THÉORIE À LA PRATIQUE

QUELLES SONT LES CAUSES?	MOYENS RECOMMANDÉS
<ul style="list-style-type: none"><li>• La formation initiale doit être bien arrimée avec les besoins concrets des écoles lors de la formation universitaire ou collégiale des différentes catégories de personnel (notamment les enseignant-es);</li><li>• Les formations offertes en cours d'emploi doivent être moins nombreuses, mais alignées avec les besoins identifiés sur le terrain et les pratiques éclairées par la recherche;</li><li>• Peu de transferts entre la formation théorique et la mise en pratique sur le terrain, et ce, pour l'ensemble des employé-es, qu'ils soient enseignant-es, professionnel·les, de soutien ou directions;</li><li>• Méconnaissance et manque de valorisation des pratiques éclairées par la recherche;</li><li>• Manque de temps pour que les employé-es partagent les connaissances acquises lors de ces formations et leur façon de les transposer dans leur réalité.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que le nouvel Institut national d'excellence en éducation (INEE) tienne compte de la diversité de la recherche en éducation et fasse la promotion des pratiques éclairées par celle-ci, pour assurer la réussite éducative des EHDAA;</li><li>• Que les programmes de formation offerts par les universités et les cégeps soient élaborés et régulièrement révisés, en collaboration avec des acteurs du terrain, afin qu'ils soient correctement arrimés, permettant un meilleur transfert des connaissances théoriques vers la pratique;</li><li>• Que le MEQ adopte des balises nationales concernant le temps que doivent consacrer les membres du personnel aux approches collaboratives (conventions collectives, règlement ou directive).</li></ul>



## — MEMBRES DE L'AQCS AYANT PARTICIPÉ À L'ÉLABORATION DE CET AVIS

- Amiel Aguerre-Pagé, directrice adjointe des Services éducatifs FGJ, CSS de Laval
- Marie-Hélène Beaulac, directrice adjointe des Services éducatifs, CSS de Laval
- Nancy Bilodeau, directrice adjointe des Services complémentaires, CSS du Pays-des-Bleuets
- Marie France Bouchard, directrice du Service des ressources éducatives, CSS de Saint-Hyacinthe
- Jim Cabot Thibault, coordonnateur aux Services éducatifs, CSS René-Lévesque
- Marie-Claude Cyr-Hubert, coordonnatrice au Service des ressources éducatives, CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais
- Cindy Dubuc, directrice du Service des ressources éducatives, CSS des Patriotes
- Isabelle Forget, directrice adjointe des Services éducatifs, CSS de Montréal \*
- Claudie Gagné, directrice adjointe des Services éducatifs, CSS De La Jonquière
- Catherine Garand, coordonnatrice au Service des ressources éducatives, CSS des Patriotes \*
- Nathalie Goulet, coordonnatrice aux Services éducatifs, CSS De La Jonquière
- Isabelle Grenier, coordonnatrice aux Services éducatifs, CSS de Montréal
- Anne Geneviève Lalongo, coordonnatrice aux Services éducatifs, CSS de Montréal
- Karine Labelle, directrice adjointe du Service des ressources éducatives, CSS Marie-Victorin \*
- Annie Lavoie, directrice adjointe du Service des ressources éducatives, CSS des Monts-et-Marées
- Audrey Leblanc, directrice adjointe des Services éducatifs complémentaires et de l'adaptation scolaire, CSS de la Pointe-de-l'Île
- Marie-Andrée Marquis, coordonnatrice à l'adaptation scolaire, CSS des Draveurs \*
- Geneviève Martel, directrice adjointe de réseau, CSS de la Pointe-de-l'Île
- Nathalie Meunier, directrice d'établissement, CSS René-Lévesque \*
- Geneviève Morin, coordonnatrice des Services éducatifs, CSS de Montréal
- Myriam Paradis, directrice d'établissement, CSS de la Pointe-de-l'Île \*
- Diane Pardiac, directrice des Services éducatifs, CSS de l'Estuaire \*
- Josianne Robin, directrice adjointe du Service des ressources éducatives, CSS de Saint-Hyacinthe
- Éric Roulier, directeur adjoint d'établissement secondaire, CSS du Val-des-Cerfs \*
- Emilie Routhier, directrice adjointe des Services éducatifs, CSS du Pays-des-Bleuets
- Chantale Simard, directrice des Services éducatifs, CSS du Pays-des-Bleuets
- Benoit Thomas, directeur des Services éducatifs, CSS de Montréal \*
- Isabelle Vachon, coordonnatrice aux Services éducatifs, CSS des Grandes-Seigneuries
- France Vaillancourt, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais

\* Membre du conseil de la Commission professionnelle des services éducatifs



5600, boulevard des Galeries, bureau 610  
Québec (Québec) G2K 2H6

418 654-0014

[info@aqcs.ca](mailto:info@aqcs.ca)



*AQCS.CA*