

De l'inclusion à la confusion

Texte de Claudie Bonenfant

À l'instar de ceux et celles qui ont assisté aux présentations de la journée institutionnelle du 17 janvier dernier, je suis préoccupée par les différents enjeux relatifs à l'inclusion. Malheureusement, après cette journée, j'ai eu le sentiment d'être passé à côté de l'essentiel.

L'inclusion exclut-elle le débat?

Dans la formule proposée, le débat semblait exclu d'emblée, les questions fondamentales évitées, les points de vue critique non souhaités. Dans une institution d'enseignement supérieur, cela laisse nécessairement un goût amer en bouche. Si l'objectif est noble et souhaitable, les moyens proposés pour y parvenir ne sont pas nécessairement adéquats, d'où le souhait d'en discuter.

EESH et EBP, est-ce la même chose?

Cela dépend puisque tous n'ont pas la même définition de ces termes.

Question d'éviter la confusion (ou d'en prendre conscience), voici ce à quoi réfère chacun de ces acronymes et les différentes définitions qui y sont accolées :

EESH : étudiantes et étudiants en situation de handicap. Cette désignation est recommandée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Notons que pour obtenir les services du SAIDE, un diagnostic est actuellement requis.

EBP (1) : étudiant.e.s avec besoins particuliers. Dans cette première définition, EBP correspond à l'ancienne désignation des EESH.

EBP (2) : étudiant.e.s avec besoins particuliers. Pour certains, il s'agit d'étudiant.e.s qui ont joui d'accommodements ou de services d'aide au primaire et au secondaire, mais qui n'ont pas de diagnostic. Notons que si le trouble d'apprentissage, qui est permanent et insurmontable, peut faire l'objet d'un diagnostic médical, ce n'est pas le cas d'une difficulté d'apprentissage, qui est de nature temporaire et surmontable.

EBP (3) : étudiant.e.s avec besoins particuliers. Dans cette troisième définition, les « besoins particuliers » sont pris dans un sens encore plus large : les étudiant.e.s allophones, athlètes, surdoués, sous-doués, pour ne nommer que ceux-ci, ont des besoins particuliers.

EBP (4) : étudiant.e.s avec besoins particuliers. Cette quatrième définition est encore plus ouverte et comprend à peu près toutes les particularités : timidité, stress, manque de motivation, introverti, etc. Par extension, nous pourrions dire que selon la conception universelle de l'apprentissage (CUA), chaque étudiant a des besoins particuliers, chacun ayant sa propre manière d'apprendre. (Notons que la théorie des intelligences multiples et des différents styles d'apprentissage, sur laquelle repose la CUA, est très controversée.)

Comme vous l'aurez remarqué, les définitions EBP (2), (3) et (4) réfèrent à des catégories beaucoup plus larges que celle de l'EBP (1). Souvent, la définition de l'EBP varie selon le document consulté ou l'interlocuteur.

Si, dans le cas des EESH, il existe une obligation légale d'accommodement (pour éviter toute forme de discrimination en vertu de la Charte), cette obligation n'existe pas dans le cas de tous les EBP (2), (3) et (4) puisque tous ne sont pas en situation de handicap.

Bien entendu, cela n'exclut en rien la nécessité de prévoir des mesures d'aide et d'encadrement pour pallier aux besoins des étudiant.e.s qui éprouvent des difficultés temporaires particulières (centres d'aide, tutorat, cours de mise à niveau, soutien professionnel, etc.). Il en est de même concernant le souci d'inclusion, qui se matérialise par l'application de mesures qui, souvent, semblent avoir peu à voir avec ce que l'on qualifie de pédagogie inclusive.

Pédagogie inclusive ou approche client?

Plusieurs des pratiques proposées par la pédagogie inclusive nous paraissent problématiques. L'une d'elles consiste à laisser les étudiant.e.s choisir le type d'évaluation qui leur plaît. Prenons un exemple : dans le cadre d'une évaluation, la compétence à atteindre est « argumenter rationnellement ». Plutôt que d'imposer un texte argumentatif ou une présentation orale sous forme de débat, j'offre la possibilité aux étudiants de faire l'évaluation sous la forme qui leur plaît. Ainsi, tout le monde y trouve son compte.

Mais est-ce réellement et systématiquement souhaitable? Pour apprendre à mieux écrire, il faut pratiquer. Pour vaincre la timidité et apprendre à gérer son stress, il faut s'exposer. Dans cet exemple, la pédagogie inclusive permet-elle l'inclusion de tou.t.e.s ou offre-t-elle simplement une voie d'évitement vers ce qui, aux yeux de l'étudiant.e, sera le plus facile et le moins confrontant? Cela contribue-t-il à développer le plein potentiel de l'étudiant.e? Cela contribue-t-il réellement à l'inclusion? Est-ce une approche inclusive ou une approche client?

La pédagogie inclusive favorise-t-elle la réussite?

Question pertinente, incontournable, fondamentale, surtout si des ressources y sont consacrées. La pédagogie inclusive a-t-elle un impact sur la réussite des EESH? Selon Isabelle Bouchard, «il n'y a pas de données probantes pour affirmer avec certitude de quelle manière la CUA [conception universelle d'apprentissage, aussi appelée « pédagogie inclusive »] va aider les EESH à réussir. En ce sens, elle est plus intéressante dans sa dimension d'inclusion» ([Isabelle Bouchard, 2015](#)).

De l'urgence de penser l'inclusion

Dans l'état actuel de notre système d'éducation, la pédagogie inclusive n'évoque guère plus qu'un vernis d'inclusion. Selon un récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation, le système scolaire québécois est le plus inégalitaire au pays ([Conseil supérieur de l'éducation, 2016](#)). La compétition entre les établissements scolaires y est pointée du doigt, compétition actuellement encouragée et souhaitée par plusieurs au niveau collégial. Les élèves surdoués ou issus d'un milieu socio-économique qui le permet sont inscrits dans des écoles privées ou publiques à projet particulier, alors que les classes régulières accueillent de plus en plus d'élèves ayant de graves troubles d'apprentissage. Le niveau académique des groupes en subit une importante distorsion, au grand désavantage des plus vulnérables de la société. Cette situation terriblement inquiétante devrait nous alarmer. Plus que jamais, il est temps de repenser notre structure éducative devenue, au fil des ans, source d'exclusion.

Souhaitons que les États généraux à venir nous permettront de discuter ouvertement de ces questions et d'envisager non pas un vernis d'inclusion, mais une inclusion bien réelle.