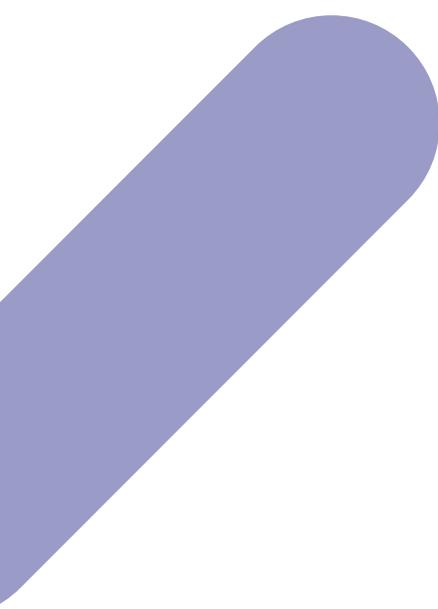




LE RESPECT DES DROITS DES ÉLÈVES HDAA  
ET L'ORGANISATION DES SERVICES ÉDUCATIFS  
DANS LE RÉSEAU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS:  
UNE ÉTUDE SYSTÉMIQUE

Document synthèse

Avril 2018



**Recherche, analyse et rédaction**

Daniel Ducharme, chercheur

Johanne Magloire, agente d'éducation-coopération volet accommodement raisonnable

Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications

**Collaboration à la rédaction**

Me Karina Montminy, conseillère juridique

Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications

**Mise en page**

Sébastien Otis, agent d'information

Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications

## Table des matières

	<b>1</b>	<b>Contexte et démarche</b> .....	5
		Contexte de l'étude .....	5
		La démarche de la Commission .....	7
	<b>2</b>	<b>La scolarisation des élèves HDAA au Québec : Un portrait statistique (2001-2016)</b> .....	10
	<b>3</b>	<b>Thématiques</b> .....	12
	3.1	La gouvernance d'ensemble et le leadership en matière d'adaptation scolaire .....	12
	3.2	L'organisation des services et la répartition des ressources au sein des commissions scolaires .....	13
	3.3	Le soutien et la formation du personnel scolaire .....	14
	3.4	L'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA .....	15
	3.5	Le cheminement scolaire de l'élève HDAA et la continuité des services offerts .....	17
	3.6	Les parcours de formation offerts aux élèves HDAA .....	18
	3.7	L'accommodement des élèves HDAA en contexte d'évaluation des apprentissages .....	19
	3.8	La prise en compte des particularités propres à chaque milieu dans l'organisation des services destinés aux élèves HDAA .....	20
	3.9	Les recours en cas d'atteinte aux droits des élèves HDAA .....	21
	<b>4</b>	<b>Conclusion</b> .....	23



La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a pour mission d'assurer le respect et la promotion des principes énoncés dans la Charte des droits et libertés de la personne. Elle assure aussi la protection de l'intérêt de l'enfant, ainsi que le respect et la promotion des droits qui lui sont reconnus par la Loi sur la protection de la jeunesse. Elle veille également à l'application de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics.

Depuis sa création en 1976, la Commission a mené de nombreuses interventions dans le milieu scolaire québécois. Ces dernières ont eu comme dénominateur commun, d'assurer le respect du droit à l'égalité des élèves dans l'accès à l'instruction publique gratuite, de manière à ce qu'aucun d'entre eux ne fasse l'objet de discrimination. L'ensemble des intervenants du réseau scolaire québécois est en effet tenu, en vertu des articles 10, 12 et 40 de la Charte, d'offrir des services éducatifs sans discrimination à tous les élèves. C'est dans ce cadre bien précis que la Commission propose la présente étude qui porte sur l'organisation des services destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans le réseau des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire du Québec.

# 1

## Contexte et démarche



### Contexte de l'étude

Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, un peu plus de 200 000 élèves HDAA fréquentent actuellement le réseau scolaire québécois. Ceux-ci représentent environ 20% de tous les élèves, ce qui signifie qu'un élève sur cinq est aujourd'hui identifié comme HDAA au Québec<sup>1</sup>.

La Politique de l'adaptation scolaire définit très clairement l'orientation qui doit guider tous les acteurs du réseau scolaire au regard de l'adaptation des services éducatifs qui sont dispensés à ces élèves : il s'agit de les aider à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, tel que le prescrit la mission de l'école québécoise. Pour ce faire, la politique précise qu'il faut « accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins de ces élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance »<sup>2</sup>.

Cette orientation est au cœur des principaux encadrements juridiques et administratifs qui régissent les services destinés à ces élèves. Ceux-ci ont été adoptés à la fin des années 1990 et n'ont pas connu de modifications significatives depuis : les dispositions relatives aux élèves HDAA prévues dans la Loi sur l'instruction publique (LIP) sont les mêmes depuis 1997,

<sup>1</sup> À titre indicatif, cette proportion était d'un élève sur dix au début des années 2000.

<sup>2</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Une école adaptée à tous ses élèves – Prendre le virage du succès : Politique de l'adaptation scolaire, Québec : Gouvernement du Québec, 1999, p. 17



## « Entre 2000 et 2014, le tiers des commissions scolaires étaient responsables de 75% des dossiers d'enquête ouverts à la Commission »

alors que la Politique de l'adaptation scolaire, qui précise les grandes orientations ministérielles, a été adoptée en 1999 et n'a fait l'objet d'aucune révision depuis.

Dans le cadre de la présente étude, la Commission a voulu savoir si, après presque 20 ans d'application de la Loi sur l'instruction publique et de mise en œuvre de la Politique de l'adaptation scolaire, l'organisation d'ensemble des services destinés aux élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois avait permis de favoriser leur réussite éducative et d'en arriver à un plus grand respect de leur droit à l'égalité dans l'accès à l'instruction publique gratuite. Plusieurs signaux alarmants justifiaient que la Commission fasse le point sur cette question. Parmi ceux-ci, un certain nombre découle directement du traitement des plaintes qui ont été adressées à la Commission dans les dernières années :

- Malgré l'entrée en vigueur des nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique et des orientations contenues dans la Politique de l'adaptation scolaire, une augmentation substantielle du nombre de plaintes relatives aux services dispensés aux élèves HDAA a été observée. De fait, le nombre moyen de dossiers d'enquête ouverts annuellement par la Commission est aujourd'hui plus élevé qu'il ne l'était avant les modifications législatives et administratives adoptées par le gouvernement du Québec à la fin des années 1990.

- L'analyse des dossiers d'enquête ouverts à la Commission entre 2000 et 2014 démontre, par ailleurs, que les objectifs poursuivis dans la Loi sur l'instruction publique et dans la Politique de l'adaptation scolaire ne semblent pas partagés par toutes les commissions scolaires. Pour cette période, le tiers des 69 commissions scolaires du Québec concentrait 75% des dossiers d'enquête ouverts à la Commission.

- Il faut également souligner une hausse prononcée de plaintes dans des milieux qui étaient autrefois considérés comme très favorables à l'intégration scolaire des élèves HDAA. C'est le cas, notamment, des commissions scolaires anglophones. Environ 30% des dossiers d'enquête actuellement ouverts à la Commission concernent ces commissions scolaires, alors que cette proportion n'était que de 4% en 2000.

Par ailleurs, d'autres signaux préoccupants contribuent à entretenir la perception qu'on assiste à une lente dégradation des conditions dans lesquelles les élèves HDAA sont scolarisés. Soulignons notamment :

- Les taux annuels de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire étaient, pour la période 2000 à 2014, de 3 à 4 fois plus élevés pour les élèves HDAA que pour les élèves dits «réguliers».

## « Le taux de diplomation des élèves HDAA au secondaire est de 3 à 4 fois plus faible que celui des élèves réguliers »

• Dans une grande rencontre nationale, tenue à l'automne 2010, et réunissant les principaux acteurs du réseau scolaire québécois, la ministre de l'Éducation de l'époque révélait qu'on avait assisté à un recul des taux d'intégration à la classe ordinaire, entre 2002 et 2010, pour sept des dix catégories de handicap qui sont prévues par le ministère aux fins de financement des services destinés aux élèves HDAA. Cela apparaissait d'autant plus étonnant que la Loi sur l'instruction publique et la Politique de l'adaptation scolaire font de l'intégration à la classe ordinaire le moyen à privilégier pour scolariser les élèves HDAA, sous réserve que cette intégration soit de nature à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale et qu'elle ne représente pas une contrainte excessive ou ne porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

• Enfin, les services destinés aux élèves HDAA font l'objet d'une couverture médiatique constante. Cette dernière fait régulièrement état de critiques qui mettent en cause les moyens qui sont consentis pour répondre aux besoins des élèves HDAA.

### La démarche de la Commission

C'est en raison de ces éléments contextuels et des responsabilités qui lui sont conférées en vertu de la Charte que la Commission a entrepris de réaliser une étude de portée systémique sur les services destinés à ces élèves, au printemps 2014. Celle-ci vise à dresser un état des lieux des conditions de scolarisation des élèves HDAA dans le réseau public des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire du Québec, depuis l'adoption de la Politique de l'adaptation scolaire en 1999. Plus précisément, elle documente les éléments qui sont susceptibles, dans l'organisation des services qui sont actuellement offerts aux élèves HDAA, de porter atteinte aux droits de ces derniers de recevoir des services éducatifs sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur le handicap, le tout contrairement aux articles 10, 12 et 40 de la Charte.

Pour documenter avec plus de précisions les éléments qui pourraient faire obstacle à ces droits, la Commission a opté pour une démarche en deux temps :

- **1** Dresser un portrait statistique de la situation des élèves HDAA dans le réseau public, pour la période qui s'échelonne de 2001 à 2016;
- **2** Examiner l'organisation des services qui sont offerts par les commissions scolaires aux élèves HDAA, pour la même période.



Afin de réaliser le portrait statistique de la situation des élèves HDAA, la Commission a demandé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de lui fournir toutes les données pertinentes en lien avec les déclarations des clientèles scolaires, de 2001-2002 à 2015-2016. Ces données permettent notamment de suivre l'évolution de l'effectif EHDAA, par réseaux linguistiques (commissions scolaires francophones/anglophones) et par régions administratives, et d'effectuer une comparaison avec le réseau d'enseignement privé. Elles permettent aussi de suivre les taux d'intégration à la classe ordinaire, les modes de scolarisation qui sont privilégiés pour les élèves HDAA (classe ordinaire, classe spéciale, école spéciale, etc.), l'évolution des effectifs par types de handicap, les taux de qualification et de diplomation pour les élèves HDAA et les élèves dits «réguliers». Il s'agit, à notre connaissance, du portrait le plus complet à avoir été réalisé depuis le dévoilement de la Politique de l'adaptation scolaire en 1999. Celui-ci fait l'objet d'une présentation complète dans le chapitre 2 du rapport.

Par ailleurs, pour nourrir l'analyse des services qui sont offerts dans les commissions scolaires, la Commission a également demandé au ministère un ensemble de documents qui témoignent des actions entreprises par celui-ci entre 2001 et 2016, pour guider les commissions scolaires dans l'organisation des services destinés aux élèves HDAA et encadrer le déploiement des services en adaptation scolaire dans l'ensemble du réseau scolaire québécois.

Dans un second temps, la Commission a effectué une analyse approfondie des modèles d'organisation des services destinés aux élèves HDAA qui ont cours dans certaines commissions scolaires. En raison de l'ampleur du travail de documentation qu'exige une telle démarche, la Commission a dû procéder à la sélection d'un nombre restreint de commissions scolaires. Pour sélectionner celles-ci, elle s'est appuyée sur huit critères. Au terme de cet exercice, cinq commissions scolaires ont été retenues. Par la diversité des situations qu'elle donne la possibilité d'explorer, cette sélection permet de dégager plusieurs enjeux transversaux auxquels le réseau des commissions scolaires est confronté. Elle permet également de rendre compte de problématiques spécifiques à certaines d'entre elles, en raison de caractéristiques qui leur sont propres : situation géographique, taille de l'organisation, réseau linguistique, composition particulière de la clientèle scolaire, présence d'établissements d'enseignement en milieux défavorisés, etc.

L'information recueillie dans chacune des commissions scolaires sélectionnées provient de deux sources principales :

- les politiques, directives, données institutionnelles et autres documents administratifs qui attestent de l'organisation des services destinés aux élèves HDAA;
- les témoignages recueillis auprès du personnel ou de représentants d'instances pertinentes au sein des commissions scolaires. Au total, 147 témoignages ont été recueillis auprès du personnel de ces dernières.



L'information recueillie lors des témoignages a fait l'objet d'une analyse de contenu, dans laquelle la Commission a procédé à la recension des thématiques abordées par les répondants en relevant l'occurrence de chacune de celles-ci. Certaines de ces thématiques ont directement été générées par les questions posées par la Commission, car celles-ci touchaient des obligations légales et des processus liés aux responsabilités que les personnes rencontrées doivent exercer au regard des élèves HDAA. D'autres thématiques ont par ailleurs été directement soumises à la Commission par les répondants, en réponse aux questions ouvertes qui leur étaient adressées.

Au terme de cette première analyse, neuf thématiques ont été retenues. L'analyse de celles-ci fait l'objet du chapitre 3 du rapport.

# 2

## La scolarisation des élèves HDAA au Québec : un portrait statistique (2001-2016)



Entre 2001 et 2016, la clientèle globale des commissions scolaires a connu une baisse de 9%. Cependant, pour les élèves HDAA, une dynamique inverse a pu être observée: cette clientèle a connu une croissance de 71,8%. Cette croissance touche pratiquement tout le réseau, car près de 90% des commissions scolaires ont connu une hausse de leurs effectifs EHDAA durant la période 2001-2016. Cette hausse est davantage marquée dans les commissions scolaires anglophones, ainsi que dans celles qui sont situées dans la région métropolitaine de Montréal.

Le principal effet de ces dynamiques contraires est celui de rendre davantage visible la présence des élèves HDAA au sein des établissements publics d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. De fait, la proportion d'élèves HDAA inscrits dans ces établissements est en progression constante depuis 2001, passant de 10,8% (2001-2002) à 20,4% (2015-2016). Ainsi, 1 élève sur 5 qui fréquente le réseau scolaire public québécois est actuellement identifié comme HDAA. Cette proportion est encore plus élevée au secondaire, où 1 élève sur 4 (26%) se trouvait dans cette situation en 2015-2016.

## « Entre 2001 et 2016, pendant que la clientèle des commissions scolaires chutait de 9%, celle des élèves HDAA augmentait de 71,8% »

Depuis l'adoption de la Politique de l'adaptation scolaire, le taux d'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA, tout ordre d'enseignement confondu, a connu une progression constante, passant de 56,5 % en 2001-2002 à 74,0 % en 2015-2016. Il faut cependant rappeler que, si davantage d'élèves HDAA sont aujourd'hui scolarisés dans des classes ordinaires, les conditions nécessaires pour que ceux-ci puissent réellement bénéficier de l'enseignement qui est prodigué dans ces classes ne sont pas toujours réunies. L'analyse qui fait l'objet du chapitre 3 du rapport permet, par les diverses thématiques qu'elle aborde, de prendre la mesure de ces conditions.

Parmi les dix catégories d'élèves handicapés qui sont reconnues aux fins de financement des services, certaines ont connu une hausse très importante de leurs effectifs entre 2001 et 2016. C'est le cas, notamment, des troubles envahissants du développement (+628,4%), de la déficience langagière (+316,9%) et des troubles relevant de la psychopathologie (+262,7%). À l'inverse, certaines catégories ont connu des baisses : déficience intellectuelle profonde (-44,1%), déficience intellectuelle modérée à sévère (-33,6%), déficience visuelle (-16,8%) et déficience auditive (-26,0%).

La Commission constate que l'approche catégorielle qui est développée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur entraîne des effets pervers qui peuvent être largement préjudiciables pour certains élèves. L'un des principaux effets observés est l'utilisation qui est faite de cette approche

dans les règles de regroupement des élèves qui sont prévues dans les politiques d'organisation des services destinés aux élèves HDAA que chaque commission scolaire doit adopter. Ces politiques tiennent compte des règles de pondération des élèves pour leur intégration en classe ordinaire, qui sont définies dans les conventions collectives des enseignants et enseignantes. Pour chaque code de difficulté qui est attribué à un élève handicapé, un facteur de pondération a priori est déterminé : par exemple, lorsqu'un de ces élèves est intégré à une classe ordinaire, sa présence peut compter pour 2, 3, 4 ou même à 5 élèves. Sachant que les conventions collectives fixent aussi des ratios élèves/professeur qui, lorsqu'ils sont dépassés, doivent donner lieu à une compensation monétaire pour l'enseignant, cette pondération vient complexifier l'exercice de constitution des classes ordinaires et écarter plus fréquemment de ces classes les élèves dont le code de difficulté est associé à un facteur de pondération élevé, notamment les élèves présentant des troubles envahissants du développement ou encore, une déficience intellectuelle, visuelle ou auditive.

L'analyse effectuée par la Commission démontre que cette approche est contraire à l'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire et aux dispositions pertinentes de la Loi sur l'instruction publique qui font de l'évaluation individualisée des besoins et des capacités de l'élève, l'exercice à partir duquel les services qui seront offerts à ce dernier seront définis. Ce faisant, son utilisation aux fins de regroupement des élèves, lorsqu'elle est associée à des règles de pondération a priori, vient sérieusement compromettre le droit à l'égalité d'un certain nombre d'élèves handicapés dans l'exercice de leur droit à l'instruction publique gratuite, en établissant des règles qui tendent à favoriser leur exclusion du système régulier d'enseignement.

# 3

## Thématiques

### 3.1 La gouvernance d'ensemble et le leadership en matière d'adaptation scolaire

Près de 20 ans se sont écoulés depuis que la Politique de l'adaptation scolaire a été adoptée. Durant cette période, le ministère a multiplié les interventions pour s'assurer que le réseau préscolaire, primaire et secondaire prenne en compte les principes qui sont contenus dans la Charte des droits et libertés de la personne et dans la Loi sur l'instruction publique. Durant cette période, le ministère a produit de nombreux documents d'orientation et de référence qui sont venus préciser les orientations proposées dans la Politique de l'adaptation scolaire. Ceux-ci ont fait l'objet d'une large diffusion dans le réseau scolaire et certains d'entre eux ont même donné lieu à une offre de formation et de soutien sur une base régionale. Notons aussi que le ministère a rendu public un rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire en 2008 et colligé, tout au long des vingt dernières années, une quantité impressionnante de données relatives aux effectifs EHDA et aux services qu'ils reçoivent.

Toutefois, malgré le travail d'accompagnement effectué auprès des commissions scolaires et malgré toutes les données qui ont été colligées, le ministère n'est toujours pas en mesure, avec les informations de gestion dont il dispose, de garantir que



l'organisation des services dispensés par les commissions scolaires répond au meilleur intérêt des élèves HDAA, comme le prescrit pourtant la jurisprudence. Cette situation fait en sorte qu'il ne peut exercer le leadership qu'il devrait exercer pour assurer que les pratiques qui sont en vigueur dans les commissions scolaires soient respectueuses des droits des élèves HDAA. À cet effet, le constat que la Commission fait d'un leadership ministériel mal assumé est également partagé par le Vérificateur général du Québec, par le Conseil supérieur de l'éducation et par le Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires qui ont tous eu à traiter de la question des services destinés aux élèves HDAA dans les dernières années.

Une cueillette et une utilisation plus rigoureuses des données permettraient au ministère d'exercer un leadership qui soit davantage conséquent auprès des divers intervenants du milieu scolaire. En somme, la Commission considère que cela permettrait d'assurer un plus grand respect du cadre administratif et législatif qui gouverne les services éducatifs destinés aux élèves HDAA, et d'apporter les correctifs nécessaires lorsque cela s'avère justifié. Pour s'incarner pleinement, le leadership nécessaire suppose que les actions ministérielles soient documentées avec précision, qu'elles s'appuient sur une utilisation méthodique de données de gestion fiables et, également, sur la valorisation de pratiques éducatives appuyées par les résultats de la recherche (*evidence-based practice*).

### 3.2 L'organisation des services et la répartition des ressources au sein des commissions scolaires

Depuis l'importante réforme du curriculum et des programmes d'études qui a été initiée au milieu des années 1990, à la suite des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, on assiste à un mouvement de diversification croissante de l'offre de formation dans les commissions scolaires du Québec. Les possibilités qui s'offrent aux élèves sont de plus en plus nombreuses et les parcours scolaires de ceux-ci sont, par conséquent, de moins en moins linéaires.

Pour répondre aux besoins et capacités variés des élèves, mais aussi à leurs aspirations, plusieurs programmes ont connu d'importants développements dans les deux dernières décennies, tant à la formation générale des jeunes qu'à celle des adultes ou encore, en formation professionnelle.

Par ailleurs, pour contrer l'attrait qu'exerce l'école privée et tenter d'empêcher l'école publique de perdre ses élèves les plus performants, une offre de plus en plus importante de programmes éducatifs particuliers s'est déployée dans les dernières années : programme d'éducation internationale, sciences-études, sports-études, arts-études, etc. Selon certaines estimations, près d'un élève sur cinq fréquenterait aujourd'hui l'un de ces programmes. Le développement de ces divers programmes, dont l'objectif initial est d'enrichir le contenu qui est proposé



dans le Programme de formation de l'école québécoise, ne s'est pas toujours fait en tenant compte des besoins et des capacités des élèves HDAA. Un certain nombre de ces programmes ont des critères d'admission sélectifs qui ont pour effet d'exclure plusieurs élèves HDAA de ceux-ci. Par ailleurs, lorsque certains de ces élèves sont admis dans de tels programmes, ils se heurtent à l'absence de ressources qui permettraient d'adapter les services qui leur sont offerts. Ce faisant, le maintien de ces élèves dans ces programmes est précaire et leur réussite scolaire s'en trouve fortement compromise.

Les témoignages recueillis par la Commission ont permis de constater que les ressources disponibles pour assurer l'adaptation des services sont également minces dans les secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation aux adultes. De nombreux intervenants de ces deux importants secteurs de formation ont souligné qu'une telle situation les forçait à être « très créatifs » pour appuyer les élèves HDAA dans leurs apprentissages et favoriser leur réussite éducative.

De fait, la répartition des ressources destinées à l'adaptation des services varie considérablement d'une filière de formation à l'autre. De l'avis de la Commission, il s'agit d'une situation qui s'inscrit en faux contre le principe de l'égalité des chances qui s'est pourtant imposé comme un principe cardinal de l'action de l'État en matière d'éducation depuis le dépôt du rapport Parent dans les années 1960. Le fait que

plusieurs programmes de formation demeurent inaccessibles aux élèves HDAA, soit en raison de critères d'admission sélectifs ou de l'absence de ressources pour adapter les services, contribue à limiter les choix de ces élèves, et à restreindre significativement leurs perspectives de développement.

### 3.3 Le soutien et la formation du personnel scolaire

Dans sa Politique de l'adaptation scolaire, le gouvernement souligne qu'une part essentielle de la réussite de l'intégration des élèves HDAA réside dans la formation et le soutien qui est offert à l'ensemble du personnel appelé à intervenir auprès de ceux-ci. À cet effet, la politique rappelle le rôle crucial que la direction d'école doit jouer pour favoriser l'adaptation de tous les services qu'elle offre aux élèves HDAA :

« Elle doit soutenir son personnel dans ses efforts à cet égard. Elle doit faire en sorte que cette préoccupation soit intégrée aux pratiques de toute l'école. Elle doit adopter des mesures en ce sens, notamment en prévoyant du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel. Les activités éducatives autres que celles liées à l'enseignement des programmes doivent aussi être adaptées, y compris les services de garde. Les services professionnels requis pour intervenir auprès des élèves ou soutenir le personnel enseignant doivent être accessibles. »

---

<sup>3</sup> AMINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, préc., note 2, p. 21.

## « Les membres du personnel des commissions scolaires ont unanimement exprimé des besoins de perfectionnement professionnel au regard des services qu'ils offrent aux élèves HDAA »

Dans le cadre des témoignages que la Commission a recueillis, les membres du personnel des commissions scolaires sélectionnées ont unanimement exprimé des besoins de soutien et de perfectionnement professionnel au regard des services qu'ils ont à offrir aux élèves HDAA.

Plusieurs d'entre eux ont estimé que la formation initiale qu'ils avaient reçue ne les avait pas suffisamment préparés aux conditions réelles d'exercice de leur profession, en ce qui a trait à la réponse qu'ils doivent donner aux besoins éducatifs de ces élèves. Selon certains, il s'agit d'une lacune importante de la formation initiale des professionnels de l'éducation qui peut avoir pour effet de reproduire des préjugés et stéréotypes à l'égard de la capacité de ces élèves à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.

Par ailleurs, au regard de la formation continue et du soutien offert au personnel scolaire, la Commission constate que les écueils qui ont maintes fois été documentés dans la littérature scientifique en adaptation scolaire trouvent écho dans les témoignages qu'elle a recueillis : les budgets insuffisants consacrés à la formation continue et au soutien du personnel scolaire, l'aménagement des horaires de travail qui ne permet pas de dégager le temps nécessaire pour participer à des activités d'enrichissement professionnel ou de partage d'expertise sur ces questions continuent d'être évoqués comme étant les principaux freins à l'émergence d'une réelle pédagogie ouverte à la diversité des élèves.

### 3.4 L'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA

L'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA est au cœur du processus qui vise à offrir des services éducatifs qui permettent à ces derniers de poursuivre un parcours de formation et de bénéficier de chances égales de réussite. C'est aussi un préalable absolu à l'identification et à la mise en œuvre des mesures d'accommodement. À cet effet, la LIP prévoit que la commission scolaire doit adapter les services éducatifs à l'élève HDAA selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit effectuer de ses capacités.

Cependant, bien que cette démarche soit à la base des orientations qui définissent les services éducatifs qui sont dispensés aux élèves HDAA, elle n'est pas toujours appliquée avec rigueur. Dans l'analyse des plaintes individuelles qu'elle a reçues au fil des ans, la Commission a pu démontrer que c'est la mauvaise identification ou l'absence d'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA qui est le plus souvent en cause pour expliquer l'insuffisance ou l'inadéquation des services qui sont offerts à ces derniers, par la suite.

Par ailleurs, les témoignages que nous avons recueillis viennent confirmer ce qu'une large part des plaintes reçues à la Commission révèle : le processus d'identification des besoins et des capacités des élèves se caractérise par une lourdeur administrative qui crée des délais importants pour l'obtention de services adaptés. Ces délais ont pour principale conséquence de retarder les apprentissages des élèves



HDAA et, ultimement, de compromettre la réussite éducative de plusieurs d'entre eux.

Les causes des délais sont multiples, mais de l'avis de la majorité des intervenants rencontrés, c'est l'insuffisance de professionnels habilités à procéder à l'évaluation diagnostique et au suivi des élèves qui constitue le plus important frein à une réponse adéquate et en temps opportun aux besoins éducatifs des élèves HDAA. De plus, selon plusieurs témoignages recueillis, le manque de personnel spécialisé entraîne, par ailleurs, certaines commissions scolaires à restreindre les mesures d'adaptation qui pourraient être accordées aux élèves HDAA.

Par voie de conséquence, cette réalité engendre un important effet pervers qui est celui d'obliger des parents à recourir à des ressources privées pour procéder au diagnostic de leur enfant plus rapidement. Confrontés à des délais qui peuvent nuire considérablement aux apprentissages de leur enfant ou tout simplement, face à l'absence de spécialistes qualifiés pour identifier les besoins de celui-ci, plusieurs parents consentent à défrayer des honoraires professionnels qui peuvent varier de quelques centaines à plusieurs milliers de dollars pour obtenir un diagnostic dans une clinique privée. L'investissement que représentent les coûts d'un diagnostic est substantiel et plusieurs parents peuvent difficilement se permettre de recourir à des services privés pour procéder à l'évaluation de leur enfant.

Enfin, plusieurs parents nous ont souligné que le personnel spécialisé suffit tout juste à la tâche d'évaluer les besoins et les capacités des élèves, et dispose de peu de temps pour assurer le suivi des plans d'intervention et offrir des services en classe ordinaire. Ce constat rejoint celui de nombreux spécialistes qui affirment être coincés entre la réalité qu'impose « la sous-dotation du personnel spécialisé dans le réseau scolaire » et « l'éthique professionnelle qui impose d'offrir des services au-delà de l'émission du diagnostic de l'élève ». Plusieurs d'entre eux nous ont indiqué devoir collaborer à l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève, sans toutefois pouvoir garantir des services pour répondre à ces besoins par la suite. À cet effet, la Commission estime qu'il est essentiel que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur définisse un seuil de ressources spécialisées qui soit suffisant pour assurer l'évaluation des besoins et des capacités des élèves HDAA, la mise en œuvre effective de mesures d'adaptation pour ces derniers et le soutien nécessaire aux enseignants titulaires de classes ordinaires dans chaque commission scolaire.



### 3.5 Le cheminement scolaire de l'élève HDAA et la continuité des services offerts

L'un des plus importants déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires est, sans contredit, la continuité des services qui viennent en appui au développement cognitif et affectif de l'élève, ainsi qu'à ses apprentissages. La réussite scolaire des élèves HDAA est largement tributaire de la cohérence et de la continuité des interventions qui sont réalisées auprès de ceux-ci par les différents intervenants du milieu scolaire. Pour favoriser une intégration harmonieuse à ces élèves, les adaptations qui leur sont consenties ne doivent pas se limiter aux interventions pédagogiques qui sont réalisées en classe, mais s'appliquer à tous les services et activités que l'école leur propose : services de garde, activités parascolaires, transport scolaire, services alimentaires, etc. De nombreux témoignages de parents d'élèves HDAA et d'intervenants du milieu scolaire recueillis lors de cette étude ont révélé que l'organisation d'ensemble de ces services n'était pas envisagée sous un angle inclusif, privant parfois ces élèves de services qui font pourtant partie de l'expérience scolaire des autres élèves.

Par ailleurs, la réussite scolaire des élèves HDAA ne peut être garantie sans l'intervention de ressources externes au réseau scolaire qui, en amont de ce dernier, contribuent au développement

de l'enfant : centres de la petite enfance et garderies privées, centres de réadaptation en déficience physique, déficience intellectuelle ou troubles envahissants du développement, etc. Toutes ces ressources contribuent à préparer adéquatement les jeunes enfants handicapés à l'école. Les témoignages recueillis dans le cadre de cette étude ont permis de constater que le renforcement des liens entre le réseau des commissions scolaires et ceux des services éducatifs à la petite enfance et des établissements du réseau de la santé et des services sociaux était appelé de tous leurs vœux par plusieurs intervenants du milieu scolaire, tant pour favoriser l'intervention précoce auprès des élèves HDAA que pour participer à l'identification des besoins et capacités de ces derniers. À cet effet, de nombreux témoignages recueillis mettent en relief les difficultés qui sont liées à la mise en œuvre d'actions concertées entre les différents réseaux pour favoriser le plein développement des enfants qui présentent un handicap. Ces difficultés sont régulièrement illustrées par la mise en œuvre de l'entente de complémentarité entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux qui, de l'avis d'une majorité d'intervenants du réseau scolaire rencontrés, ne permet pas de garantir une continuité de services pour les élèves HDAA.



### 3.6 Les parcours de formation offerts aux élèves HDAA

La Politique de la réussite éducative, rendue publique l'an dernier, rappelle qu'il est important d'offrir aux élèves HDAA toutes les possibilités de formation qui permettraient de développer leur plein potentiel et d'exercer un rôle actif sur le marché du travail, dans leur communauté et dans la société en général.

Plusieurs parcours de formation offerts par le réseau scolaire québécois permettent de répondre à cet objectif. Un certain nombre de ces parcours sont offerts à tous les élèves, mais en raison du faible niveau de ressources qui sont allouées pour adapter les services éducatifs qui y sont dispensés, ceux-ci ne favorisent ni la progression des apprentissages, ni la réussite éducative des élèves HDAA. Selon de nombreux témoignages recueillis, cette situation est monnaie courante dans les parcours qui sont proposés en formation professionnelle et à l'éducation aux adultes.

Par ailleurs, certains parcours de formation sont plus spécifiquement destinés aux élèves HDAA. C'est notamment le cas des parcours axés sur l'emploi, offerts aux élèves du secondaire qui n'ont pas atteints les exigences du premier cycle du secondaire. Si la réussite de ces parcours permet aux élèves HDAA d'obtenir une certification, on constate cependant que la valeur de celle-ci est peu reconnue par les employeurs. Par ailleurs, lorsqu'un élève

HDAA est inscrit dans un parcours comme celui-ci, les possibilités qu'il puisse retourner à la formation générale des jeunes sont très minces, car les passerelles qui sont prévues à cet effet sont rarement envisagées par le milieu scolaire.

Enfin, il existe aussi des parcours spécifiques pour les élèves présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère, ou encore profonde. Les témoignages recueillis nous démontrent que ceux-ci sont souvent appliqués de manière restrictive, sans nécessairement tenir compte de l'évaluation individualisée des capacités et des besoins de l'élève HDAA. Ce faisant, la possibilité que ces élèves développent leur plein potentiel s'en trouve compromise. Au regard des parcours de formation qui sont offerts dans le système scolaire québécois, la Commission estime nécessaire que chacun de ceux-ci garantissent une offre de services adaptés permettant d'assurer le plein développement des élèves HDAA qui s'y trouvent. Pour bien définir l'offre de services et allouer les ressources nécessaires pour assurer son déploiement, il importe que le ministère mette en place un mécanisme lui permettant d'identifier les élèves HDAA, là où de tels mécanismes n'existent pas pour le moment, notamment en formation professionnelle et en formation des adultes.



### 3.7 L'accommodement des élèves HDAA en contexte d'évaluation des apprentissages

Les mesures d'adaptation qui sont consenties pour pallier le handicap de l'élève sont essentielles à la progression des apprentissages de ce dernier. Cependant, celles-ci ne devraient pas être octroyées qu'en contexte d'apprentissage, mais l'être également lors des situations d'évaluation auxquelles l'élève est soumis.

Plusieurs témoignages de parents recueillis lors de cette étude soulignent toutefois que certains milieux envisagent avec plus de réticences les demandes d'accommodement qui sont formulées pour la passation des évaluations exigées par les commissions scolaires ou pour les épreuves ministérielles.

Dans son rapport sur l'accommodement des étudiants en situation de handicap au collégial, dont les conclusions sont entièrement transposables aux pratiques d'évaluation des apprentissages en vigueur dans les commissions scolaires, la Commission rappelait que :

« Dans la mesure où ces collèges ont déjà documenté les besoins éducatifs de l'étudiant au moment de son parcours de formation, et qu'ils ont

mis en place des mesures d'adaptation pour pallier son handicap et favoriser sa réussite, il apparaîtrait inopportun et déraisonnable d'exiger que l'étudiant doive à nouveau faire la preuve de son handicap, par le biais d'une nouvelle évaluation d'un professionnel qualifié, afin d'obtenir les mesures d'accommodement nécessaires pour la passation des épreuves exigées dans son programme de formation. La prise en compte des besoins éducatifs déjà identifiés et des mesures d'accommodement consenties lors de la formation devrait plutôt faire office de guide pour déterminer les adaptations qui seront nécessaires à l'étudiant pour lui permettre de répondre aux exigences des évaluations auxquelles il sera soumis. »

Par ailleurs, de nombreux parents et intervenants scolaires ont témoigné des pratiques mises en place par les établissements au regard de la mesure d'adaptation accordant le tiers du temps, en cours d'apprentissage ou lors des évaluations. La Commission constate que plusieurs établissements accordent systématiquement un tiers du temps, sans évaluer les capacités et les besoins de l'élève, mais plutôt en fonction du type de handicap, notamment pour les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage.

---

<sup>4</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial, Daniel Ducharme et Me Karina Montminy, (Cat. 2.120-12.58), 2012, p. 173-174.



## « Chaque élève doit être évalué selon ses propres besoins et capacités plutôt qu'en fonction de caractéristiques présumées de groupe »

Or, comme mentionné plusieurs fois dans cette étude, chaque élève doit être évalué selon ses propres besoins et capacités plutôt qu'en fonction de caractéristiques présumées de groupe. Ainsi certains élèves, selon l'évaluation de leurs besoins et de leurs capacités, pourraient avoir besoin de plus de temps que le tiers supplémentaire alloué dans certaines matières ou encore dans certains contextes d'évaluation. Inversement, ils pourraient ne pas avoir besoin de temps supplémentaire ou de moins de temps que le maximum alloué, dans d'autres contextes.

L'application systématique de la règle du tiers temps s'inscrit en faux contre l'approche individualisée des besoins préconisée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et est contraire à la logique même de l'accommodement raisonnable qui découle du droit à l'égalité.

En somme, il importe que les commissions scolaires ainsi que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur accordent les mesures d'adaptation requises pour la passation de toutes les épreuves requises pour la sanction des études, selon l'évaluation individualisée des besoins et des capacités que les établissements d'enseignement feront des élèves HDAA, tout en tenant compte du contexte d'évaluation. De plus, si des mesures d'adaptation ont déjà été consenties à l'élève par l'établissement d'enseignement et toujours en tenant compte du contexte d'évaluation, le ministère devrait reconduire celles-ci sans qu'aucune autre évaluation ne soit exigée.

### 3.8 La prise en compte des particularités propres à chaque milieu dans l'organisation des services destinés aux élèves HDAA

Dans l'esprit des changements structureaux qui ont présidé à la réforme du système éducatif québécois à la fin des années 1990, les établissements d'enseignement ont été invités à définir des projets éducatifs présentant une « couleur locale ». Toutefois, cette réforme établissait comme principe cardinal que l'école publique doit demeurer commune et qu'à cet effet, elle doit être ouverte à toutes et tous, sans discrimination. Pour parvenir à cet objectif, il apparaît nécessaire d'avoir une vue d'ensemble des communautés locales qui sont desservies par chaque commission scolaire, tant les réalités qu'elles conjuguent sont variables et conditionnent les interventions éducatives qui doivent être menées pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires de tous les élèves.

De façon quasi-unanime, les répondants qui ont fourni un témoignage dans le cadre de cette étude ont souligné que l'organisation des services en adaptation scolaire était largement tributaire de caractéristiques spécifiques au milieu dans lequel ils évoluent. Selon qu'ils sont appelés à intervenir dans une commission scolaire de grande ou de petite taille, qui couvre un territoire large ou plus modeste, en milieu urbain ou rural, ceux-ci ont à faire face à des enjeux d'organisation des services qui peuvent considérablement varier.



Par ailleurs, la composition de la clientèle scolaire varie aussi d'une commission scolaire à l'autre, voire même d'un établissement d'enseignement à un autre, ce qui tend à complexifier l'adaptation des services lorsque les ressources nécessaires à cette tâche ne permettent pas de répondre à des besoins éducatifs particuliers qui s'ajoutent à ceux qui sont plus spécifiquement relatifs aux élèves HDAA. Ainsi, toutes les directions des commissions scolaires sélectionnées dans le cadre de cette étude comptent une proportion importante d'établissements d'enseignement situés en milieux défavorisés. Selon les témoignages recueillis, l'intervention auprès d'élèves HDAA issus de familles vivant en situation de pauvreté accentue la complexité de la tâche des intervenants scolaires. Plusieurs d'entre eux ont souligné la nécessité de répondre aux besoins de ces élèves par des mesures spécifiques qui tiennent compte du cumul des difficultés que ceux-ci rencontrent, en raison de leur handicap et de la situation de pauvreté dans laquelle leur famille se trouve. De façon analogue, plusieurs intervenants ont mentionné la présence plus importante de certains groupes d'élèves, notamment des élèves issus de l'immigration et des élèves autochtones, dans les établissements d'enseignement où ils officient. À cet égard, la préoccupation première de ces intervenants demeure celle d'offrir des services éducatifs qui soient culturellement adaptés et qu'ils soient adéquatement soutenus dans cette tâche par leur commission scolaire.

### 3.9 Les recours en cas d'atteinte aux droits des élèves HDAA

Au regard des services éducatifs dispensés par les commissions scolaires, la Commission a pour mission de s'assurer que les principales composantes de l'organisation de ces services permettent aux élèves HDAA d'exercer leur droit à l'instruction publique en toute égalité, conformément aux principes de la Charte. Considérant les multiples situations qui ont été relevées dans la présente étude, lesquelles sont susceptibles de porter atteinte aux droits des élèves HDAA, elle estime nécessaire que les mécanismes de recours interne prévus par les commissions scolaires permettent de corriger ces situations.

Les données relatives à ces recours ainsi que les témoignages recueillis durant cette étude ont permis à la Commission de constater que le processus de traitement des demandes de révision des décisions prises par les commissions scolaires n'offre toutefois pas les garanties nécessaires pour assurer que les services qui sont offerts aux élèves HDAA soient exempts de discrimination. Selon les informations que la Commission a recueillies, le principal motif de demande de révision qui est rapporté pour ces élèves concerne leur classement en classe ordinaire ou spéciale ou encore, dans une école spécialisée. Près de 90% des décisions qui sont contestées par les élèves ou par leurs parents sont, par ailleurs, maintenues par le conseil des commissaires. Peu d'information est disponible quant aux critères



pris en compte dans l'examen de la demande de révision, à savoir s'ils reposent sur les principes inscrits dans la LIP, notamment ceux qui prescrivent l'obligation d'adapter les services éducatifs à l'élève HDAA, d'après l'évaluation individualisée des capacités et des besoins de l'élève. D'autre part, il est difficile d'évaluer si les critères tiennent compte de l'interprétation qui est faite de ces principes par les tribunaux, dont celle développée par le Tribunal des droits de la personne, conformément aux droits protégés par la Charte.

Par ailleurs, le rôle des protecteurs de l'élève, lesquels ont été institués suite à des modifications à la LIP en 2008, n'a pas permis à ce jour de pallier ces lacunes, et par conséquent, de favoriser l'exercice du droit à l'égalité des élèves HDAA. L'information colligée dans le cadre de cette étude permet de constater qu'il s'agit d'un recours qui est nettement sous-utilisé. Il faut également souligner que plusieurs témoignages recueillis durant cette étude tendent à démontrer que les protecteurs de l'élève sont réticents à intervenir dans certaines situations concernant des élèves HDAA. De plus, les interventions de portée systémique qui pourraient être pertinentes au regard de leur situation ne semblent pas être reçues favorablement par les conseils des commissaires.

Dans ces circonstances, la Commission considère qu'il est essentiel que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur prenne les moyens nécessaires pour rendre le processus d'examen des plaintes prévu à la LIP accessible et efficace à l'ensemble des élèves et leurs parents. Elle estime nécessaire que le ministère s'assure que les commissions scolaires remplissent leur obligation d'informer ces derniers de la procédure d'examen des plaintes. Par ailleurs, il est également essentiel qu'il établisse des critères d'analyse uniformes pour le traitement des demandes de révision de décisions prises par des instances scolaires, lesquels doivent tenir compte des principes inscrits dans la LIP au regard de l'adaptation des services éducatifs à l'élève HDAA et de l'interprétation qui en est faite par les tribunaux et ce, conformément aux droits protégés par la Charte.

---

<sup>5</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, préc., note 2, p. 13.

## Conclusion



La *Politique de l'adaptation scolaire* connaîtra prochainement sa vingtième année d'application dans le système scolaire québécois. L'élaboration de celle-ci s'est inscrite dans la foulée des modifications introduites à la Loi sur l'instruction publique en 1997. Ces dernières visaient notamment « [...] à fournir des balises plus claires, quant aux services à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté », en inscrivant notamment l'évaluation individualisée des besoins et des capacités de ces élèves comme assise sur laquelle repose l'exercice qui vise à déterminer les services éducatifs qui leur seront offerts.

Au regard des résultats de l'étude qui fait l'objet du présent rapport, force est de constater que le respect de cette orientation ministérielle n'a cependant pas été pleinement effectif dans l'ensemble du réseau scolaire québécois depuis le dévoilement de la *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999. Ce faisant, la Commission en arrive à la conclusion que les atteintes au droit à l'égalité des élèves HDAA n'ont pu réellement être endiguées durant cette période. Dans certains milieux, elles se sont même multipliées.



Encore aujourd'hui, les pratiques d'évaluation des besoins et des capacités de ces élèves connaissent d'importantes lacunes dans plusieurs milieux. Pourtant, celles-ci sont déterminantes pour l'organisation des services destinés aux élèves HDAA. En raison de l'expertise qu'elle a développée, la Commission considère que le maintien de ces pratiques, dans la forme qu'elles prennent actuellement, ne peut que contribuer à la reproduction des mécanismes d'exclusion dont ces élèves ont été historiquement victimes. Cette dynamique vient largement compromettre le principe de l'égalité des chances, dont le respect est pourtant inscrit au cœur même de la mission de l'école québécoise, telle qu'elle est formulée dans la Loi sur l'instruction publique. En définitive, elle constitue un frein important à la participation sociale des personnes en situation de handicap. Sans bénéficier des adaptations nécessaires pour qu'ils puissent recevoir l'enseignement qui est prodigué dans les établissements d'enseignement du Québec, plusieurs élèves HDAA ne pourront développer leur plein potentiel et aspirer à la réussite de leur parcours scolaire. Il importe de rappeler que près de 40 % des élèves handicapés quittent encore aujourd'hui le secondaire, sans diplôme, ni qualification. À titre comparatif, seulement 8,7 % des élèves dits « réguliers » vivent le même sort. Cette situation malheureuse vient réduire considérablement les possibilités d'insertion sociale et professionnelle des élèves handicapés, par la suite.

Au regard du respect des principes et des orientations qui viennent encadrer l'organisation des services destinés aux élèves HDAA, il est absolument nécessaire qu'une gouvernance rigoureuse soit exercée à tous les niveaux de décision du réseau de l'éducation. Toutefois, pour que celle-ci se réalise pleinement, l'impulsion qui permet que les actions qui seront posées soient respectueuses des droits de ces élèves doit nécessairement passer par un leadership constant et efficient du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. L'analyse effectuée par la Commission a cependant révélé que ce dernier n'a pas utilisé tous les moyens nécessaires pour garantir que les principes et orientations contenus dans la Charte, la LIP et la Politique de l'adaptation scolaire s'incarnent concrètement dans le réseau scolaire québécois.

Dans le cadre de cette étude, la Commission a pris la mesure de l'engagement des différents acteurs du monde scolaire au regard de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves HDAA. Il ne fait aucun doute que l'obligation d'offrir des services éducatifs exempts de discrimination est au cœur des préoccupations quotidiennes de toutes les personnes qui sont appelées à intervenir auprès de ces élèves.



Au terme de son analyse, la Commission estime que le meilleur intérêt des élèves HDAA ne peut se concrétiser dans le cadre qui régit actuellement les services qui sont destinés à ces derniers. Des actions concrètes doivent être obligatoirement posées pour que l'école québécoise offre enfin des services éducatifs qui permettront aux élèves HDAA de réellement prendre la place qui leur revient dans notre société, une place qui ne saurait être différente de celle des autres.

Pour éviter d'assister à l'érosion des droits des élèves HDAA, la Commission continuera à assumer avec vigueur toutes les responsabilités qui lui ont été confiées en vertu de la Charte.

Dans cet esprit, elle propose notamment 22 recommandations qui s'appuient sur les constats découlant de cette étude. Ces recommandations s'adressent au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, aux commissions scolaires et aux directions d'établissements d'enseignement. La Commission s'engage à assurer un suivi rigoureux de celles-ci auprès de ces derniers.