



SYNTHÈSE DU COLLOQUE

# Le respect des droits des élèves HDAA : un état des lieux

Le colloque Le respect des droits des élèves HDAA : un état des lieux a été organisé par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, le 8 novembre 2023 à Montréal. Un enregistrement vidéo est disponible. Il comprend toutes les interventions de la journée et le médaillon de leur interprétation en LSQ. Il est sous-titré et est accompagné d'une transcription intégrale : <https://cdpdj.illuxi.com/activites/colloqueehdaa-5155-3995>

### **Rédaction de la synthèse :**

**Daniel Ducharme**, chercheur expert, Direction de la recherche.

### **Organisation du colloque :**

**Valérie Toupin Delafontaine**, conseillère en éducation-coopération, Direction de l'éducation et de la promotion des droits, assistée des membres du comité organisateur :

**Catherine Vermette**

**Julie Dumontier**

**Mélanie Auclair**

Direction de l'éducation  
et de la promotion des droits

**Daniel Ducharme**

Direction de la recherche

**Letizia Bonaccorsi**

**Sophie Ambrosi**

Direction des communications  
et des affaires publiques

**Valérie Féquière**

Secrétariat général

ISBN 978-2-550-97051-4 (broché)

ISBN 978-2-550-97054-5 (PDF)

# Table des matières

<b>Mot du président</b> .....	4
<b>Mise en contexte</b> .....	6
<b>Constats et recommandations des organismes publics</b> .....	8
Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : où en sommes-nous aujourd'hui ? <i>M<sup>e</sup> Philippe-André Tessier (CDPDJ)</i> .....	9
Pour une école riche de tous ses élèves : constats et recommandations <i>Monique Brodeur (CSE)</i> .....	13
L'élève avant tout : pour des services adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage <i>M<sup>e</sup> Marc-André Dowd (Protecteur du citoyen)</i> .....	18
Le Protecteur national de l'élève : rôle et responsabilités <i>M<sup>e</sup> Jean-François Bernier (Protecteur national de l'élève)</i> .....	21
Mot de Bernard Drainville, ministre de l'Éducation .....	24
<b>Constats de la communauté scientifique</b> .....	25
Retrouver le fil : des conditions nécessaires au respect des droits des élèves HDAA <i>Julien Prud'homme (UQTR, CIRST, CIEQ)</i> .....	26
Déscolarisation, scolarisation partielle et précaire des élèves HDAA : une analyse basée sur le droit à l'éducation <i>M<sup>e</sup> Christine Vézina, Laurence Simard-Gagnon (COMRADES)</i> .....	30
La formation initiale : un outil important pour des services accessibles et adaptés <i>Jean Bélanger (UQAM, ADEREQ)</i> .....	34
<b>Parole aux enfants, parents et organismes de défense des droits</b> .....	37
L'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle <i>Amélie Duranleau, Olivier Guérin, Lorraine Doucet (SQDI)</i> .....	38
Résultats de sondages menés auprès de parents d'élèves HDAA <i>Marie-Hélène Talon, Annie Goudreau (FCPQ)</i> .....	41
Mobilisons-nous pour une école équitable pour les élèves HDAA <i>Bianca Nugent (CPEBPQ)</i> .....	46
Entretien avec Mathieu Caron .....	49
<b>Panel : Constats des acteurs du réseau scolaire</b> .....	50
<i>Mary-Lou McCarthy (FCSSQ), Nancy Brousseau (FEEP), Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ), Sophie Massé (FPPE-CSQ), Éric Pronovost (FPSS-CSQ), Kathleen Legault (AMDES), Nicolas Prévost (FQDE)</i> .....	50
<b>Conclusion</b> .....	61

# Mot du président

Plus de 400 personnes qui ont à cœur la défense des droits des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), se sont réunies à l'invitation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse le 8 novembre 2023, pour un colloque sur le respect des droits de ces élèves. Celui-ci s'est tenu en mode hybride : 110 personnes y ont participé en présentiel, alors que plus de 300 autres provenant de toutes les régions du Québec y ont assisté en ligne.

Ce colloque a permis de faire le point sur les conditions actuelles de scolarisation des élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois avec la participation de représentants et représentantes d'organismes de tous les milieux : réseau scolaire, réseau de la santé et des services sociaux, associations de défense des droits des personnes en situation de handicap, chercheurs collégiaux et universitaires, syndicats et associations professionnelles, organismes publics, parents d'élèves HDAA et élèves HDAA.

L'intention première de ce colloque était de permettre à tous ces acteurs d'engager le dialogue autour de pistes de solutions susceptibles d'endiguer les nombreuses atteintes au droit à l'instruction publique gratuite des élèves HDAA qu'il est possible d'observer aujourd'hui. Tout au long des présentations et des discussions, nous avons pu entendre des constats francs, éclairés et lucides de la part des personnes participantes. Toutes ont mis l'accent sur la nécessité de passer des constats aux solutions et sur l'importance de mener une action concertée et soutenue entre les différents réseaux. De manière unanime, il a également été convenu que des changements de fond étaient nécessaires dans le réseau



scolaire québécois pour assurer le respect du droit à l'égalité des élèves HDAA.

Ce document synthèse présente les points saillants des présentations offertes lors du colloque. Il met également en lumière les solutions identifiées par les personnes participantes en vue de garantir des services éducatifs qui favorisent le développement et la réussite éducative des élèves HDAA. Il se veut particulièrement un rappel général des recommandations qui ont été formulées dans les dernières années par la Commission



des droits et d'autres organismes publics, afin qu'elles ne restent pas lettre morte.

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé à ce colloque et qui en ont fait un franc succès. Nous tenons plus particulièrement à exprimer notre gratitude à Françoise Guénette, qui a assuré avec brio l'animation de cet événement, ce qui a permis d'assurer la fluidité des échanges entre les personnes participantes et l'expression des divers points de vue. Nous tenons également à remercier Jean Bélanger, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, dont la précieuse collaboration a permis d'accueillir les participants et participantes dans la très belle salle polyvalente du Cœur des sciences de cette institution universitaire.

Pour la Commission, l'intérêt supérieur des enfants est une priorité de tous les instants. C'est en ce sens qu'elle continuera à assumer avec vigueur toutes les responsabilités qui lui ont été confiées en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne afin que les élèves HDAA se voient offrir des services éducatifs qui leur permettront de réellement prendre la place qui leur revient dans notre société; une place qui ne saurait être différente de celle des autres.



**Philippe-André Tessier**  
Président de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse



# Mise en contexte

Depuis sa création en 1976, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse accorde une attention toute particulière aux services éducatifs qui sont dispensés aux élèves HDAA dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Elle le fait par diverses interventions :



## Enquêtes

Plus de **1 100 dossiers d'enquêtes ouverts** concernant les services éducatifs offerts aux élèves HDAA.



## Avis et mémoires

Plusieurs **dizaines d'avis, mémoires et études** comprenant plus d'une **centaine de recommandations** au ministère de l'Éducation et aux acteurs du réseau scolaire.



## Service-conseil

Depuis 2008, la Commission offre un service-conseil qui accompagne les centres de service scolaires et les établissements d'enseignement publics et privés dans la **gestion des demandes d'accommodement raisonnable**.



## Formations et outils

Des formations et des outils destinés aux **parents d'élèves HDAA et aux acteurs** du réseau scolaire.



Ces interventions ont permis à la Commission de devenir un témoin privilégié des difficultés rencontrées par les élèves HDAA et leurs parents pour faire valoir leurs droits au quotidien. Bien qu'au fil des ans, l'école québécoise ait adapté son offre de services éducatifs, l'exercice du droit à l'instruction publique n'est toujours pas une chose acquise pour plusieurs élèves HDAA. En témoigne notamment le fort volume de dossiers d'enquête qui sont ouverts à la Commission. Depuis le dévoilement de la *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999, 73 % des dossiers d'enquête relatifs aux services éducatifs dispensés par les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire concernent des élèves HDAA. Depuis cette date, ce sont 642 dossiers qui ont été ouverts à cet effet par la Commission. Il s'agit d'un volume qui est 50 % plus élevé que celui qui était observé avant l'adoption de la *Politique de l'adaptation scolaire*.



Ce triste constat trouve un écho saisissant dans les données sur la réussite éducative que le ministère de l'Éducation collige. Un peu plus de 25 % des élèves HDAA quittent actuellement le secondaire sans diplôme, ni qualification. Pour les élèves qui se voient octroyer un code de difficulté, à la suite d'une évaluation diagnostique, cette proportion augmente même à près de 40 %. En guise de comparaison, le taux de sortie du secondaire sans diplôme, ni qualification des élèves qui ne sont pas identifiés comme HDAA est de 13,5 %.

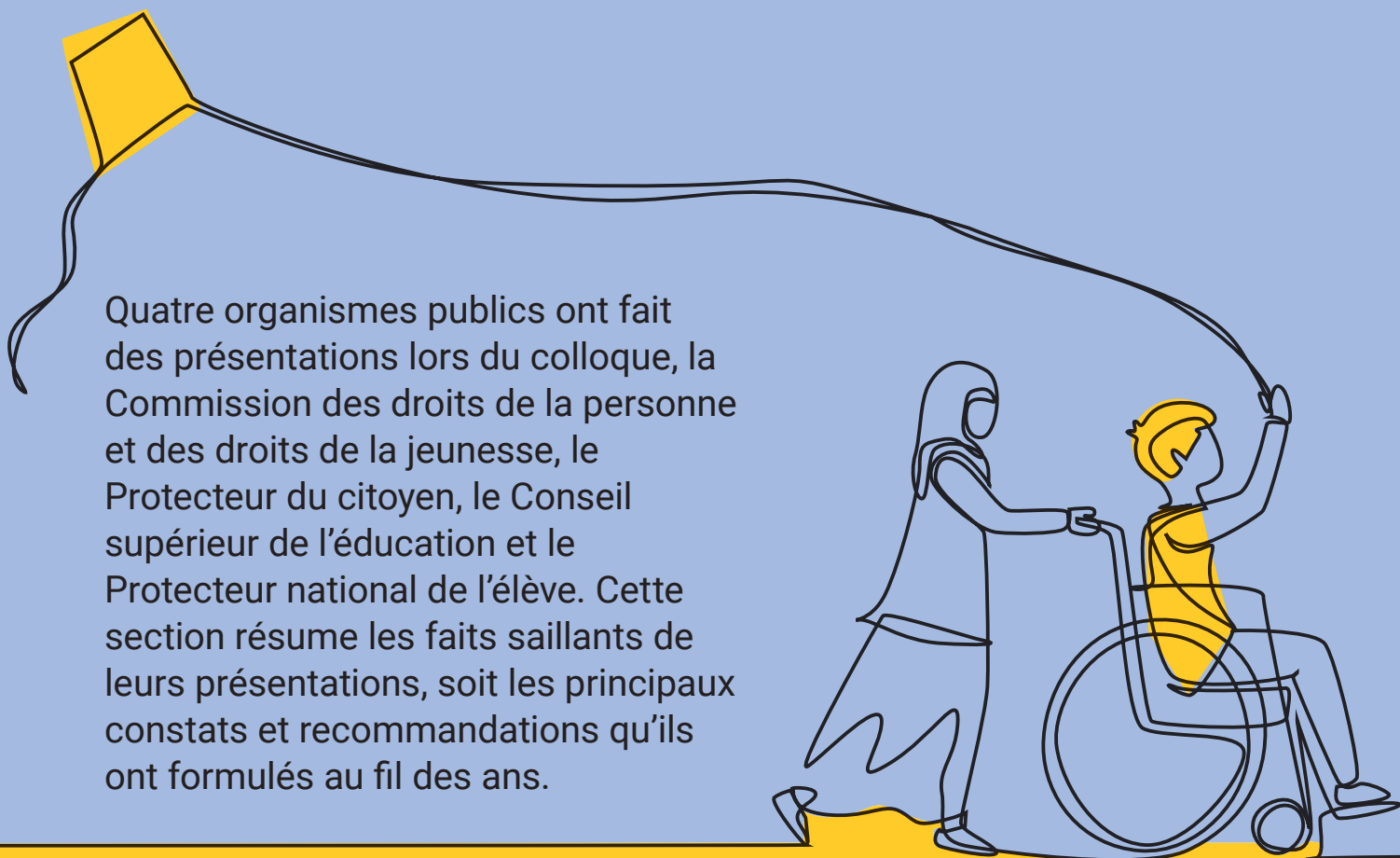
Cette situation hautement préoccupante s'inscrit dans un contexte où le réseau scolaire québécois fait face à une progression importante du nombre d'élèves HDAA. Alors qu'un élève sur 10 était identifié HDAA au début des années 2000, c'est aujourd'hui un élève sur 5 qui est dans cette situation. À l'ordre d'enseignement secondaire, cette proportion est par ailleurs beaucoup plus élevée, avec un élève sur 3 qui est désormais désigné comme HDAA.

	2001-2002	2021-2022	Variation
<b>Nombre d'élèves</b>	1 114 773	1 100 010	-1,3 %
<b>Nombre d'élèves HDAA</b>	120 527	237 581	+97,1 %
<b>Proportion d'élèves HDAA</b>	10,8 %	21,6 %	2X

Ce sont toutes ces raisons qui ont mené la Commission à réaliser une étude systémique afin de faire le point sur les conditions de scolarisation des élèves HDAA qui ont prévalu depuis le dévoilement de la *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999. [https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude\\_inclusion\\_EHDAA.pdf](https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf)

# Constats et recommandations des organismes publics

Quatre organismes publics ont fait des présentations lors du colloque, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, le Protecteur du citoyen, le Conseil supérieur de l'éducation et le Protecteur national de l'élève. Cette section résume les faits saillants de leurs présentations, soit les principaux constats et recommandations qu'ils ont formulés au fil des ans.





# Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : où en sommes-nous aujourd'hui ?



**M<sup>e</sup> Philippe-André Tessier**  
Président, Commission des droits de la personne  
et des droits de la jeunesse (CDPDJ)

La Commission des droits a rendu publique en 2018 une étude systémique sur les droits des élèves HDAA, qui visait à documenter les éléments qui sont susceptibles de porter atteinte aux droits de ces élèves de recevoir des services éducatifs sans discrimination. Le colloque d'aujourd'hui s'inscrit dans la même visée que cette étude et l'ensemble du travail que mène la Commission sur cette importante question. Afin de lever les obstacles à l'exercice du droit à l'instruction publique de ces élèves, la Commission a formulé dans son étude 22 recommandations qui s'adressent principalement au ministère de l'Éducation, aux centres de services scolaires et

aux commissions scolaires, ainsi qu'aux établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

À ce jour, ces recommandations ont été partiellement suivies. Le ministère et les centres de services scolaires ont entrepris des projets pilotes pour répondre à certaines d'entre elles, notamment celles qui concernent les règles de financement des services destinés aux élèves HDAA et l'accessibilité des projets pédagogiques particuliers à ces derniers. Les résultats de l'évaluation de ces projets pilotes devraient être connus prochainement. Malgré ces avancées et le déploiement parallèle de



certaines initiatives locales prometteuses, il faut cependant convenir que la mise en œuvre de la majorité des recommandations de la Commission ne s'est toujours pas concrétisée.

La pandémie de COVID-19 a certainement constitué un contexte peu propice au déploiement d'une réponse intégrée aux recommandations de la Commission, tout comme à celles d'autres organismes publics qui se sont également penchés sur la question des services éducatifs dispensés aux élèves HDAA, notamment le Conseil supérieur de l'éducation et le Protecteur du citoyen. Toutefois, cette même pandémie a cruellement mis en lumière les dysfonctionnements multiples qu'avaient observés ces organismes, en exacerbant les difficultés que rencontrent les élèves HDAA et les parents pour faire valoir leurs droits.

Sans reprendre ici toutes ses recommandations, la Commission souhaite souligner certains enjeux particulièrement sensibles qui nécessitent, à son avis, une attention immédiate du ministère de l'Éducation et de tous les acteurs du réseau scolaire québécois, pour infléchir les conditions adverses dans lesquelles de trop nombreux élèves HDAA sont actuellement scolarisés :

**A) L'évaluation individualisée des besoins et des capacités des élèves doit demeurer la pierre angulaire de tout le système.**

Celle-ci est prescrite par la *Loi sur l'instruction publique* et elle est un préalable absolu pour que le milieu scolaire s'acquitte de son obligation d'accommodement à l'égard des élèves HDAA. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la Commission invite le milieu scolaire à faire preuve de la plus grande prudence par rapport à l'approche catégorielle qui a été jusqu'ici privilégiée dans l'exercice de financement des services destinés aux élèves HDAA. Dans de multiples cas qui ont fait l'objet de plaintes, cette approche a donné lieu à l'expression de biais discriminatoires plus ou moins conscients concernant la capacité de certaines catégories d'élèves à poursuivre

et à réussir leur parcours scolaire.

C'est pourquoi la Commission salue plus particulièrement l'initiative du ministère de l'Éducation qui vise à répondre à l'une de ses principales recommandations, en révisant les modalités de financement des services destinés aux élèves HDAA pour privilégier une approche fondée sur les besoins de l'élève plutôt que sur son diagnostic.

**B) La réussite éducative des élèves HDAA nécessite un soutien constant et ininterrompu.**

Les élèves HDAA et leurs parents expérimentent des bris de services fréquents, qui les contraignent à vivre des épisodes de scolarisation partielle, voire une déscolarisation complète dans les cas les plus extrêmes. Étant donné qu'il est de plus en plus difficile d'obtenir des services en temps opportun, notamment en raison de la pénurie de personnel dans le réseau scolaire, la Commission avait recommandé de fixer un seuil de services minimal (incluant un seuil de ressources professionnelles) dans chaque centre de services scolaire et commission scolaire. La Commission recommandait, par ailleurs, que le ministère de l'Éducation finance chacune de ces instances en fonction de cet exercice. Ces recommandations n'ont pas été suivies à ce jour. Elles sont d'autant plus importantes que de plus en plus de parents se voient contraints de recourir à des ressources privées pour obtenir une évaluation des besoins et des capacités de leur enfant, faute de services disponibles en temps opportun au sein même du réseau scolaire. Cette dynamique compromet nettement l'exercice du droit à l'instruction publique gratuite de nombreux élèves HDAA. La Commission invite donc le ministère à agir avec diligence pour corriger cette situation qui affecte de façon particulièrement disproportionnée les enfants en situation de handicap issus de familles à faible revenu.

**C) Il faut procéder à l'allègement des exigences administratives qui entravent la prestation de services directs aux élèves HDAA.**

consacré par le personnel professionnel à l'exercice administratif servant au financement des services destinés aux élèves HDAA est substantiel. C'est malheureusement un temps qui n'est pas consacré directement aux élèves. Cette situation déplorable est exacerbée par la pénurie de professionnels dans le réseau scolaire. Elle vient non seulement confirmer la pertinence de réviser l'approche de financement des services destinés à ces élèves, mais aussi celle d'établir un seuil de services minimal dans chaque centre de services scolaire et chaque commission scolaire.

**D) Les programmes de formation qui sont offerts par l'école québécoise ne doivent pas avoir pour effet de restreindre les possibilités de développement des élèves HDAA.** Au terme du premier cycle du secondaire, nombreux sont les élèves HDAA qui se voient orientés vers des programmes de formation qui peuvent restreindre considérablement leurs possibilités de développement, tant sur le plan scolaire que sur celui de l'insertion socioprofessionnelle :

- Certains de ces élèves se voient notamment orientés vers des programmes de formation axée sur l'emploi (FPT et FMSS), lorsqu'ils n'ont pas atteint les objectifs du premier cycle du secondaire dans les matières de base. Si ces programmes visent effectivement à développer l'employabilité de ces élèves et qu'ils mènent concrètement à une certification, cette dernière n'est que très peu reconnue par les employeurs. Par ailleurs, il n'existe pas de passerelle qui permettrait à ceux-ci de retourner à la formation générale des jeunes, s'ils le désiraient.
- D'autres élèves HDAA dont la réussite est compromise à la formation générale des jeunes se voient, pour leur part, orientés vers la formation professionnelle ou la formation aux adultes, dès qu'ils ont atteint l'âge de 16 ans. L'absence quasi totale de ressources qui permettraient d'adapter les services offerts dans ces deux secteurs de formation n'est pas sans conséquence sur la réussite éducative des élèves qui les fréquentent.



Notons qu'il existe aussi d'autres programmes qui restreignent les possibilités de développement des élèves. C'est le cas, entre autres, des programmes de formation vers lesquels sont systématiquement orientés les élèves qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère et ce, dès le début du primaire. Le contenu de ces programmes est appliqué de manière uniforme, alors qu'il devrait pourtant être adapté aux besoins et aux capacités individuelles de l'élève, tel que le prescrit la *Loi sur l'instruction publique*. Soulignons que ces programmes ne permettent pas d'obtenir une qualification ou une diplomation.

Enfin, même s'ils répondent à des objectifs de formation spécifiques, il ne faudrait pas négliger l'opportunité de développement qu'offrent les projets pédagogiques particuliers qui se sont multipliés dans les écoles publiques du Québec, depuis quelques années. Cette opportunité échappe trop souvent aux élèves HDAA. L'admission à ces projets sur la base des résultats scolaires et l'absence de ressources dédiées à l'adaptation des services qui y sont offerts contribuent à en exclure ces élèves.

De façon générale, tout élève HDAA devrait pouvoir bénéficier, au même titre que les autres élèves, de l'ensemble des opportunités de développement qu'offre l'école québécoise. Pour cette raison, la Commission réitère les recommandations qu'elle a formulées qui visent à rendre accessible aux élèves HDAA l'ensemble des programmes de formation offerts par les établissements d'enseignement du Québec, à adapter les services qui y sont offerts et à s'assurer qu'à terme, chacun de ces programmes puisse mener à la qualification ou à la diplomation de ces élèves.

**E) Il faut documenter plus finement les trajectoires scolaires des élèves HDAA pour garantir que les services éducatifs qui leur sont offerts répondent réellement à leurs besoins et favorisent leur réussite**

**éducatif.** À l'heure actuelle, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données suffisantes pour lui permettre de faire une telle évaluation et pour apporter les correctifs appropriés, le cas échéant. Il n'est donc pas en mesure d'avoir un portrait suffisamment précis pour garantir que le réseau scolaire québécois s'acquitte adéquatement de ses obligations à l'égard des élèves HDAA. La Commission estime absolument nécessaire que la réforme initiée par le récent projet de loi n° 23 mène le ministère de l'Éducation à recueillir des données sur les trajectoires scolaires des groupes d'élèves qui font l'objet d'une protection de la Charte, notamment les élèves HDAA.

Vingt-cinq ans après l'adoption de la *Politique de l'adaptation scolaire*, la Commission doit malheureusement constater que :

- L'application de cette politique s'est avérée nettement imparfaite : les résultats escomptés ne sont toujours pas au rendez-vous.
- Les atteintes au droit à l'égalité des élèves HDAA n'ont pu être réellement endiguées. Dans plusieurs milieux, elles se sont même multipliées au fil des ans.
- Le contexte de crise sanitaire engendré par la COVID-19 a exacerbé plusieurs dysfonctionnements que la Commission a documentés dans son étude de 2018. Cette situation se traduit par une recrudescence des plaintes qu'elle reçoit depuis le début de la pandémie et qui ne s'est jamais estompée depuis la fin de l'urgence sanitaire, en juin 2022.

Pour éviter d'assister à l'érosion des droits des élèves HDAA, un état des lieux s'impose et des solutions concrètes doivent être mises de l'avant. La Commission est particulièrement heureuse d'accueillir à ce colloque tous les acteurs concernés par cette question et de favoriser le dialogue autour de l'enjeu des services aux élèves HDAA et du respect des droits de ces derniers.

# Pour une école riche de tous ses élèves : constats et recommandations



**Monique Brodeur**  
Présidente,  
Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

Le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en 1964, au moment même où le ministère de l'Éducation voyait le jour. Depuis sa création, le Conseil collabore avec les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, en conseillant ces derniers sur toutes questions relatives à l'éducation. Il fait également rapport à ceux-ci sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, sur une base bisannuelle. Les travaux du Conseil sont alimentés par la recherche, par la consultation d'experts et d'acteurs de l'éducation, de même que par les délibérations démocratiques de ses membres.

Au cours de son histoire, le Conseil a produit plusieurs centaines d'avis. Un de ceux-ci s'intitule *Pour une école riche de tous ses*

*élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire* (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>). Il se distingue plus particulièrement des autres avis du Conseil, en illustrant comment certaines écoles du Québec se sont mobilisées afin de mieux s'adapter à la diversité croissante des élèves qui les fréquentent et ainsi concrétiser ce qu'il est convenu d'appeler « une éducation inclusive ». Bien qu'il ait été publié en 2017, cet avis demeure d'une grande actualité pour nourrir la réflexion sur les conditions de réalisation d'une école qui serait plus ouverte à la diversité et qui favoriserait réellement la réussite de tous ses élèves, dont ceux qui sont identifiés HDAA.



En matière de réussite éducative, le système scolaire québécois a connu une progression remarquable depuis le début de la Révolution tranquille. Il s'avère beaucoup plus performant aujourd'hui qu'il ne l'était à l'époque. Au tout début des années 1960, moins d'un adulte sur deux avait complété une 7<sup>e</sup> année de scolarisation au Québec. Certains groupes étaient plus particulièrement touchés par la sous-scolarisation. C'était le cas, notamment, des femmes, des personnes en situation de pauvreté et de celles qui vivaient à l'extérieur des grands centres urbains.

Dans la foulée des travaux de la Commission Parent, un large mouvement de démocratisation de l'enseignement est venu considérablement changer la donne pour les personnes qui appartenaient à ces groupes. Ce mouvement a permis à un nombre sans cesse croissant d'élèves d'obtenir un diplôme d'études secondaires et d'aspirer à poursuivre leurs études dans des programmes de formation collégiale ou universitaire.

S'il est aujourd'hui possible de se réjouir de cette évolution positive, il faut cependant déplorer que ce ne soient pas tous les élèves du Québec qui ont pu réellement en bénéficier. Le cheminement scolaire de certains groupes d'élèves demeure largement parsemé d'embûches, aujourd'hui. Parmi ceux-ci, figurent notamment les élèves racisés, les élèves issus de l'immigration, les élèves autochtones et, sans surprise, les élèves HDAA qui, faut-il le rappeler, représentent actuellement plus de 20 % des effectifs scolaires au Québec.

Malgré cette triste réalité, certaines écoles réussissent pourtant à bien tirer leur épingle du jeu, en mettant en place des conditions qui favorisent la progression des apprentissages et la réussite de ces élèves. Ce sont les pratiques inclusives qui ont été développées dans ces milieux que le Conseil a voulu mettre de l'avant dans son avis, afin de les partager avec l'ensemble des acteurs du réseau scolaire québécois. L'analyse que le Conseil a effectuée de ces pratiques lui a permis de formuler

24 recommandations destinées aux principaux acteurs du système éducatif québécois, notamment au ministre de l'Éducation, aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires, ainsi qu'aux établissements d'enseignement. Celles-ci demeurent d'actualité et le Conseil invite ces derniers à les suivre.

Plus largement, le Conseil invite tous ces acteurs à s'inspirer des pratiques qui ont été mises de l'avant dans les milieux qui réussissent à soutenir efficacement le développement des enfants dont les parcours scolaires sont ponctués d'obstacles. Il convie ces milieux à embrasser les principes de l'éducation inclusive, en adaptant leurs modes de fonctionnement à la diversité des élèves. Pour le Conseil, l'objectif ultime de cette démarche doit être celui de favoriser l'émergence d'une école québécoise qui garantit un accès universel à l'éducation. Pour répondre à cet objectif, il propose que toutes les composantes du réseau scolaire québécois adhèrent aux trois grands principes suivants :

1. Envisager la diversité des élèves dans leur ensemble et offrir une éducation inclusive pour tous et toutes.
2. Maintenir des exigences élevées pour chaque élève et persévérer dans la recherche de solutions jusqu'à la concrétisation de sa réussite.
3. Agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage et privilégier les réponses qui permettent de répondre au plus grand nombre de besoins individuels possible.

L'ensemble de ces principes respecte l'esprit de la *Politique de l'adaptation scolaire*. Cette dernière fait de la prévention le premier levier d'action pour l'adaptation des services éducatifs aux élèves HDAA. Pour le Conseil, il est essentiel de réorganiser ces services en faisant tomber le plus grand nombre possible d'obstacles à l'apprentissage, et ce, avant même que les élèves HDAA ne s'y butent. Cette intervention en amont ne dispense cependant pas le milieu scolaire de s'acquitter de son obligation

d'accommodement à l'égard de ces élèves, mais elle contribue à en faciliter la réalisation. En proposant des interventions universelles pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves, elle permet d'anticiper plusieurs besoins qui, autrement, nécessiteraient des accommodements. Il restera toujours des besoins qui ne pourront être anticipés, mais la réponse à ceux-ci pourra se trouver dans des actions ciblées pour les élèves qui en auront besoin.

L'approche que propose le Conseil s'articule autour de six grandes orientations qui permettent de regrouper des exemples de pratiques inspirantes recueillies dans des établissements d'enseignement qui mettent en œuvre les principes de l'éducation inclusive au quotidien :

### **Orientation 1**

**Placer l'élève au centre** d'une éducation inclusive pour tous : le connaître, le reconnaître et suivre son cheminement.

Des exemples nommés par des milieux inspirants :

- Utiliser des tableaux de bord et des outils de synthèses qui favorisent la circulation de l'information susceptible de faciliter le cheminement de l'élève.
- Jumeler chaque élève à un adulte de référence et prévoir des modalités de suivi pour les élèves à risque.
- Développer le lien maître-élève par des activités hors classe reconnues dans la tâche du personnel enseignant.
- Recourir aux compétences des parents et des membres de la communauté pour soutenir les apprentissages des élèves.



### **Orientation 2**

**Insuffler souplesse et créativité** dans les parcours scolaires.

Des exemples nommés par des milieux inspirants :

- Personnaliser la grille horaire afin d'aménager un espace-temps adapté aux besoins des élèves.
- Développer une connaissance approfondie des parcours de formation possibles pour envisager une réponse adaptée à l'élève.
- Aménager un local ouvert à tous (besoin d'apaisement, travail collaboratif, enrichissement).
- Proposer des camps pédagogiques estivaux.

### Orientation 3

**Privilégier la recherche de solutions collectives** pour répondre aux besoins individuels.

Des exemples nommés par des milieux inspirants :

- Aménager la salle de classe pour permettre le travail simultané : travail d'équipe ou individuel, ateliers autonomes, zones ou matériel d'isolement.
- Miser *a priori* sur l'aide offerte en classe (exemple : l'orthopédagogue travaille en collaboration avec l'enseignante en classe).
- Prévoir du temps supplémentaire à accorder aux élèves ayant des besoins particuliers au sein même de la plage horaire.
- Offrir à tous les élèves des ateliers de gestion du stress.

### Orientation 4

**Faciliter une pratique réflexive collective** centrée sur l'analyse pédagogique pour mener tous les élèves vers leur réussite.

Des exemples nommés par des milieux inspirants :

- Créer des aires de vie conviviales permettant les échanges fréquents et soutenus.
- Réserver un espace-temps de travail collaboratif de qualité inscrit dans la tâche de tout le personnel de l'école.
- Prévoir systématiquement du temps de planification des services entre le personnel professionnel et le personnel enseignant.





## Orientation 5

**Réaffirmer les visées inclusives et promouvoir la diversité:**

Des exemples nommés par des milieux inspirants:

- La diversité est vue comme une richesse et non comme un problème, et cette vision est commune et partagée par tout le personnel de l'école et les parents.
- L'école est pensée en fonction de ce qui la caractérise.
- Les projets pédagogiques sont ouverts à tous et favorisent la mixité scolaire.

## Orientation 6

**Élargir le champ des possibles.**

Des exemples nommés par des milieux inspirants :

- Ajuster la tâche du personnel enseignant pour mieux répondre à la diversité des élèves :
  - Tâches équitables plutôt qu'identiques
  - Tâches diversifiées plutôt qu'uniformes
  - Règles d'affectation de postes qui favorisent un sentiment d'appartenance et une stabilité du personnel

Pour favoriser le développement d'une posture d'éducation inclusive dans le réseau scolaire québécois, le Conseil a élaboré une trousse qui permet d'animer des activités d'appropriation et de mobilisation dans les établissements d'enseignement et dans tous les milieux éducatifs qui contribuent au développement



des enfants du Québec. Cette trousse, qui prend appui sur le contenu de l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, est disponible à l'adresse suivante : <https://www.cse.gouv.qc.ca/trousse-pour-une-ecole-riche/>

# L'élève avant tout : pour des services adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage



**M<sup>e</sup> Marc-André Dowd**  
Protecteur du citoyen

Les droits des élèves HDAA sont au cœur des préoccupations du Protecteur du citoyen. Bien souvent, ces enfants ne reçoivent pas tous les services requis par leur condition. Par conséquent, ils peuvent passer à côté de leur plein épanouissement et d'un meilleur avenir. Pour les parents, cette situation prend malheureusement la forme d'un véritable parcours du combattant afin de faire valoir les droits de leur enfant dans les dédales des services publics en éducation.

À la suite de la publication de l'étude de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, dont les conclusions étaient pour le moins percutantes, le Protecteur du citoyen a tenu à ajouter sa voix dans ce dossier en procédant à une enquête spéciale de sa propre initiative. La Commission et le Protecteur ont rapidement convenu de la nécessité de collaborer afin de mieux cerner la portée de cette enquête. Les échanges entre les deux institutions ont permis au Protecteur



de déterminer que cette enquête s'attarderait à l'organisation et au financement des services éducatifs complémentaires destinés aux 86 000 élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA) qui fréquentent des établissements d'enseignement primaire du réseau public.

Contrairement à l'étude de la Commission, dont la portée était beaucoup plus large, l'enquête du Protecteur ne visait pas les enfants qui sont identifiés comme élèves handicapés (H), ni les services qui sont offerts à l'ordre d'enseignement secondaire. La perspective du Protecteur était donc différente de celle de la Commission. Néanmoins, au terme du processus d'enquête, le Protecteur en est venu à émettre plusieurs recommandations qui, sans surprise, présentent d'importantes similitudes avec celles de la Commission.

Dès le début de son enquête, le Protecteur a clairement établi que son ambition n'était pas de « réinventer la roue ». Des organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission avaient rigoureusement documenté les lacunes du système en matière de services éducatifs complémentaires. Le Protecteur poursuivait plutôt un double objectif, soit celui de démontrer, en s'appuyant sur l'approche qui lui est propre, les préjudices que les élèves DAA et leurs parents subissent, puis de renforcer certaines pistes de solution déjà envisagées par la Commission et le Conseil supérieur de l'éducation.

Pour documenter la situation, le Protecteur s'est notamment appuyé sur les témoignages de plus de 800 membres du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires et sur autant de témoignages de parents d'élèves DAA. Il a également examiné l'organisation des services complémentaires d'une vingtaine de centres de services scolaires et de commissions scolaires.

Cette démarche lui a permis d'identifier plusieurs problèmes qui compromettent le droit des élèves DAA de recevoir des services éducatifs complémentaires au moment opportun et avec l'intensité requise. Ceux-ci

sont décrits en détail dans le rapport d'enquête intitulé *L'élève avant tout : Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (<http://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.pdf>) que le Protecteur a rendu public en juin 2022.

Les principaux problèmes constatés par le Protecteur sont les suivants :

- Les services destinés aux élèves DAA sont organisés en fonction des ressources disponibles, et non des besoins des élèves.
- Les délais d'attente pour obtenir des services sont très longs. L'élève doit d'abord attendre pour une première évaluation de ses besoins, puis il attend ensuite pour que les services soient effectivement mis en place. Dans un cas comme dans l'autre, le temps d'attente peut atteindre 8 mois. Quand les deux périodes s'additionnent, il peut s'écouler plus d'une année scolaire entre le moment où le besoin de l'élève est décelé et celui où l'élève reçoit un service pour la première fois.
- Le personnel spécialisé présent dans les écoles ne suffit pas à répondre aux besoins de tous les élèves. La priorisation de certains élèves représente alors une façon de répondre aux besoins les plus urgents. On cible, par exemple, les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire et ceux qui sont en situation d'échec. Les services aux autres élèves sont malheureusement reportés.
- Pour faire face à la pénurie de personnel professionnel, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données concernant les postes vacants. Comment ce dernier peut-il garantir l'accès à des services complémentaires de qualité quand il ne connaît pas le nombre de postes à pourvoir pour répondre aux besoins des élèves ?
- Faute de services dans le réseau scolaire, plusieurs parents se tournent vers les ressources du privé. Près de 39 % des parents qui ont offert un témoignage au Protecteur

ont affirmé avoir été invités à faire évaluer leur enfant au privé par la direction de l'école. La proportion de parents qui ont effectivement eu recours au privé atteint 42 %. Du point de vue du Protecteur, le recours au privé ne peut représenter une alternative acceptable au regard de la *Loi sur l'instruction publique* et de la responsabilité du réseau scolaire.

- Les conditions favorisant la concertation entre les différents intervenants du milieu scolaire sont rarement réunies. Les affectations du personnel qui offre les services complémentaires manquent particulièrement de stabilité. Cette situation nuit au développement d'un lien entre ces professionnels et les membres de l'équipe-école, les élèves et leur famille.
- Le personnel spécialisé est submergé par des contraintes administratives imposées par le ministère de l'Éducation. Celles-ci nuisent à sa disponibilité auprès des élèves.
- En raison de son intervention quotidienne auprès des élèves, le personnel enseignant est aux premières loges pour détecter les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Il est cependant insuffisamment outillé pour le faire, ce qui ne lui permet pas de diriger les élèves qui le nécessiteraient vers une évaluation en bonne et due forme de leurs besoins et des services qui seraient nécessaires pour répondre à ces besoins.
- Le ministère de l'Éducation est responsable du financement des services éducatifs complémentaires. À cet effet, il établit des règles budgétaires et octroie les fonds aux organismes scolaires. N'étant pas directement impliqué dans l'organisation et dans l'offre de services, il peut difficilement moduler les budgets octroyés selon les besoins sur le terrain. Il en résulte des écarts importants entre les sommes qu'il alloue aux organismes scolaires et les services qui sont effectivement offerts aux élèves, en réponse à leurs besoins. D'un organisme scolaire à l'autre, on assiste à des disparités dans l'accès aux services pour les élèves DAA.

Au terme de son analyse, le Protecteur a adressé 11 recommandations au ministère de l'Éducation. Comme cela a été évoqué précédemment, plusieurs de ces recommandations rejoignent celles qui ont été formulées par la Commission des droits. Ainsi, le Protecteur et la Commission rejettent l'actuel mode de financement des services. Ils demandent au ministère d'en faire la révision afin d'inscrire les besoins des élèves au cœur de celui-ci.

Par ailleurs, ces deux institutions recommandent l'établissement et le financement d'un seuil minimal de services pour répondre aux besoins de tous les élèves HDAA. Le Protecteur et la Commission préconisent également le développement et le renforcement de la formation du personnel enseignant, afin que celui-ci soit mieux outillé pour répondre aux besoins des élèves HDAA. Les voix communes de la Commission des droits et du Protecteur du citoyen, associées à celles d'autres acteurs importants du réseau scolaire québécois qui sont présents à ce colloque, doivent mener les autorités publiques à placer l'élève, ses besoins et sa vie future, avant toute autre considération. C'est du moins, l'avancée que le Protecteur du citoyen souhaite aux enfants, à leurs proches et à la société québécoise dans son ensemble.



# Le Protecteur national de l'élève : rôle et responsabilités



**M. Jean-François Bernier**  
Protecteur national de l'élève

Le Protecteur national de l'élève, institué en 2022, est responsable du mécanisme de traitement des plaintes et des signalements dans le réseau scolaire québécois. Il veille au respect des droits des élèves et de leurs parents à l'égard des services rendus par les centres de services scolaires, les commissions scolaires ou les établissements d'enseignement privés. Il est officiellement entré en fonction le 28 août 2023.

En raison de cette entrée en fonction récente, le Protecteur national de l'élève n'est pas en mesure d'émettre des constats et recommandations sur les services éducatifs destinés aux élèves HDAA qui sont actuellement offerts dans le réseau scolaire québécois. Il salue cependant la rigueur et la très grande pertinence des travaux qu'ont menés la Commission des droits, le Conseil supérieur de l'éducation et le Protecteur du citoyen, et qui ont été présentés dans le cadre de ce colloque. Les conclusions et les recommandations formulées par ces trois organismes, qu'il trouve particulièrement éclairantes, lui seront utiles dans l'exercice de ses fonctions. Pour l'instant, il se contentera de présenter brièvement son rôle et la contribution qu'il entend apporter pour assurer un plus grand respect des droits des élèves HDAA.

Le Protecteur national de l'élève se qualifie comme ombudsman de l'éducation au Québec. Il joue un rôle similaire à celui du Protecteur du citoyen, qui agit à titre d'ombudsman parlementaire. Il partage avec ce dernier un statut, des approches et des méthodologies qui sont pratiquement identiques. Tout comme le Protecteur du citoyen, il possède les pouvoirs d'un commissaire-enquêteur, ce qui lui permet d'exiger tous les renseignements nécessaires pour réaliser des enquêtes sur les services qui

sont dispensés dans le réseau scolaire québécois et, à terme, faire des recommandations. Bien que ces recommandations n'aient pas la force exécutoire d'une ordonnance judiciaire, il estime qu'elles peuvent permettre aux acteurs du réseau scolaire de réfléchir à leurs pratiques et d'éventuellement les amender. La probabilité que ces recommandations soient suivies lui apparaît d'autant plus grande que les solutions mises de l'avant sont applicables concrètement.

Dans l'exercice de ses fonctions, le Protecteur national de l'élève est appelé à chapeauter une équipe de 13 protecteurs régionaux, œuvrant à temps plein. Ceux-ci sont indépendants des écoles, des centres de services scolaires et des commissions scolaires. Lorsque requis, ils peuvent être appuyés dans leurs tâches par 4 autres protecteurs, œuvrant à temps partiel. Pour constituer son équipe, le Protecteur national de l'élève a souhaité réunir des professionnels aux expertises variées et complémentaires, ce qui permet d'aborder les situations qui lui



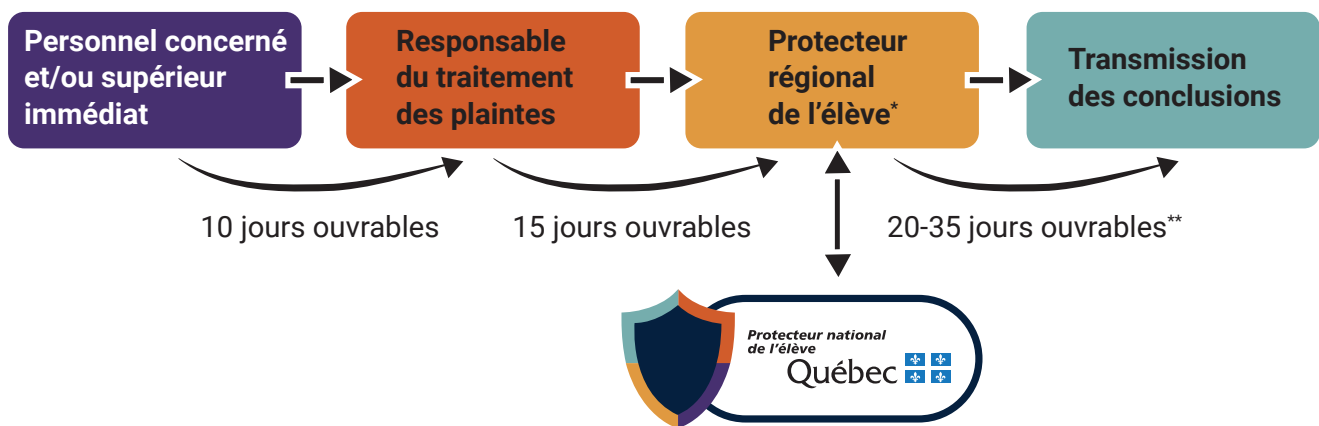
sont soumises sous un angle multidisciplinaire. Dans son équipe, figurent notamment plusieurs professionnels et gestionnaires qui ont auparavant œuvré dans le réseau scolaire, mais aussi des juristes et des médiateurs.

Pour comprendre les raisons qui ont mené à la création du Protecteur national de l'élève et du réseau de protecteurs régionaux qui l'appuient, il faut se rappeler que le Protecteur du citoyen avait produit en 2017 un rapport particulièrement critique sur le processus de traitement des plaintes dans les commissions scolaires. Il en arrivait à la conclusion que les procédures d'examen des plaintes établies dans les commissions scolaires souffraient de nombreuses lacunes :

- Trop d'étapes à franchir et trop d'interlocuteurs à qui s'adresser avant de pouvoir exercer un recours au Protecteur de l'élève.
- Longs délais de traitement des plaintes.

- Peu d'informations mises à la disposition des parents sur les procédures d'examen des plaintes.
- Perception d'un manque d'indépendance des protecteurs de l'élève.
- Méconnaissance du rôle des protecteurs de l'élève.
- Absence de formation et de partage d'expertise pour les protecteurs de l'élève.

C'est en raison des conclusions de ce rapport que le projet de loi n° 9, *Loi instituant le Protecteur national de l'élève*, a été déposé à l'Assemblée nationale, à l'automne 2021. Plusieurs modifications au processus de traitement des plaintes ont été apportées, à la suite de la sanction de ce projet de loi, en juin 2022. La plus importante est sans contredit l'établissement d'une procédure unifiée de traitement des plaintes pour l'ensemble du réseau scolaire, laquelle inclut désormais les établissements d'enseignement privés. Cette procédure prévoit quatre étapes qui peuvent être schématisées ainsi :



\* À noter qu'un protecteur régional de l'élève pourra examiner une plainte sans que les deux premières étapes n'aient été franchies, si :

1. Il est d'avis que le respect de ces étapes n'est pas susceptible de corriger adéquatement la situation ou que le délai de traitement de la plainte aux étapes précédentes rend l'intervention du protecteur régional de l'élève inutile;
2. La plainte concerne un acte de violence à caractère sexuel.

\*\* Le protecteur régional de l'élève aura 20 jours ouvrables pour terminer l'examen de la plainte et déterminer les conclusions. Le Protecteur national de l'élève aura quant à lui 5 jours ouvrables pour informer le protecteur régional de l'élève de son intention d'examiner la plainte. S'il décidait d'examiner la plainte, il aura alors 10 jours ouvrables pour en terminer l'examen et substituer, s'il le juge opportun, ses conclusions ou ses recommandations à celles du protecteur régional de l'élève.

Suivant cette procédure, l'élève ou ses parents doivent d'abord s'adresser à la personne directement concernée par la plainte ou à son supérieur immédiat. Si l'élève ou ses parents sont insatisfaits du traitement de leur plainte, ils peuvent ensuite s'adresser au responsable du traitement des plaintes du centre de services scolaire, de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé. Le protecteur régional de l'élève examine ensuite la plainte lorsque l'élève ou les parents sont insatisfaits du traitement de celle-ci. Au terme de cet examen, le protecteur régional de l'élève peut formuler des conclusions et des recommandations à l'endroit du centre de services scolaire, de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé. Il doit transmettre celles-ci au Protecteur national de l'élève qui peut alors décider d'examiner la plainte à son tour, et substituer, s'il le juge opportun, ses recommandations à celles du protecteur régional de l'élève. Dans l'ensemble, le traitement d'une plainte ne peut excéder un délai de 60 jours. De l'avis du Protecteur national de l'élève, cette procédure unifiée devrait accroître la cohérence et l'efficacité du traitement des plaintes en milieu scolaire.

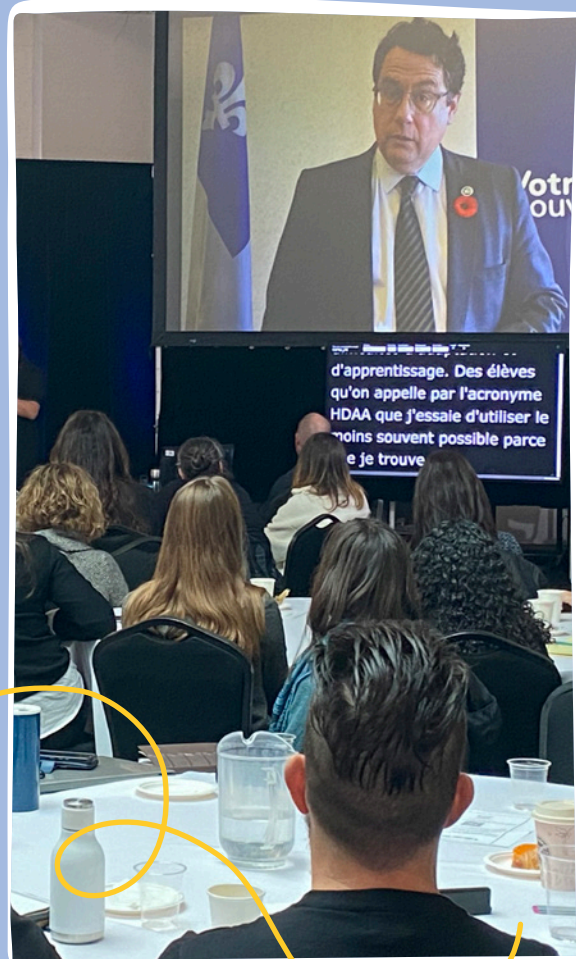
Après deux mois d'exercice de ses fonctions, le Protecteur national de l'élève a constaté que les plaintes relatives aux services éducatifs dispensés aux élèves HDAA représentaient 11 à 13 % de toutes les plaintes qu'il recevait. Il s'attend, cependant, à un volume de plaintes concernant ces élèves qui sera beaucoup plus élevé, au fil du temps. Parmi les enjeux qui risquent, selon lui, d'être soulevés dans ces plaintes, figurent notamment l'accès au diagnostic, le financement des services complémentaires, les bris de service (déscolarisation ou scolarisation partielle), l'utilisation de mesures contraignantes (salles d'isolement et autres mesures de contention), la formation du personnel et des gestionnaires du milieu scolaire au regard des besoins des élèves HDAA, la mixité des besoins des élèves dans les classes spécialisées et, enfin, l'accompagnement et la communication de l'équipe-école auprès des parents. Ce sont des éléments pour lesquels le Protecteur national entend exercer une grande vigilance.



# Mot de Bernard Drainville, ministre de l'Éducation

Le ministre de l'Éducation, M. Bernard Drainville, a tenu à s'adresser aux personnes présentes au colloque, dans une brève intervention vidéo. Il a salué l'initiative de la Commission des droits d'organiser un tel colloque, se réjouissant qu'un rendez-vous comme celui-ci puisse permettre d'engager la discussion autour de pistes de solution visant à offrir aux élèves HDAA le maximum de chances de réaliser leur plein potentiel scolaire.

Durant son allocution, le ministre a tenu à souligner que, dans les cinq dernières années, le gouvernement du Québec a procédé à un certain nombre d'investissements pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers, dont la création de 700 classes spécialisées et le déploiement d'un réseau d'aides à la classe. À cet effet, des projets pilotes sont en cours dans près de 200 écoles québécoises. À terme, le ministre souhaite que 15 000 aides à la classe soient déployées dans autant de classes.



Le ministre estime que ce colloque constitue un moment privilégié pour partager les bonnes pratiques et s'en inspirer réellement. Il s'agit, selon lui, d'une occasion idéale pour « avancer collectivement » dans l'intérêt des élèves HDAA.



# Constats de la **communauté scientifique**

---

Cette section résume les présentations faites lors du colloque par des représentants et représentantes de la communauté scientifique.



# Retrouver le fil : des conditions nécessaires au respect des droits des élèves HDAA



## Julien Prud'homme

Professeur et directeur,  
Département des sciences humaines, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)  
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)  
Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ)

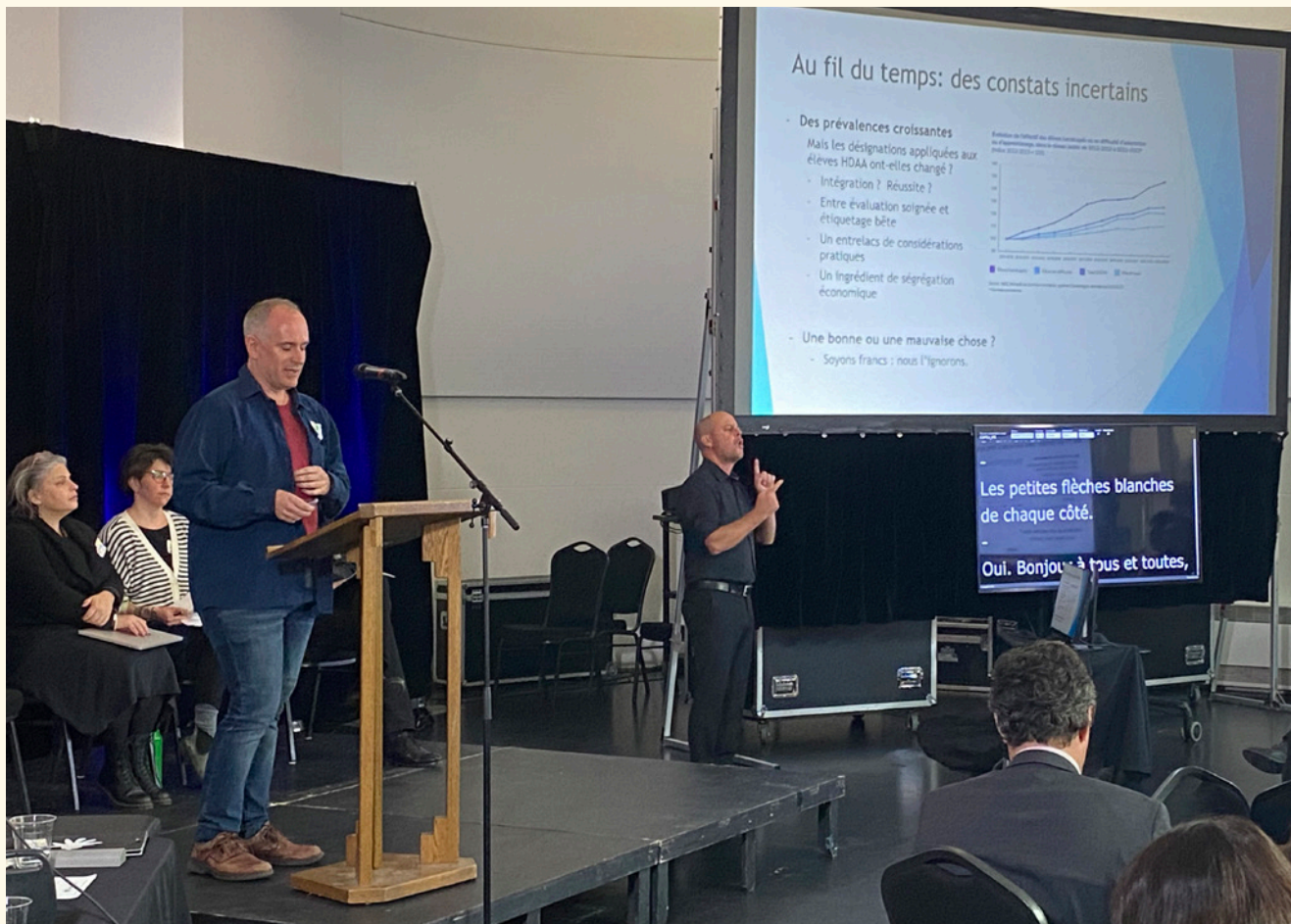
Depuis près de 25 ans, le nombre d'élèves qui sont identifiés comme HDAA dans le réseau scolaire québécois ne cesse d'augmenter, sans qu'on ne sache avec certitude ce que cette augmentation signifie. Par ailleurs, les politiques qui devraient garantir les droits de ces élèves s'avèrent, en réalité, impuissantes à influencer en profondeur ce qui se passe dans les écoles.

Les « bons coups » du système sont généralement attribuables à l'action des personnes qui interviennent directement auprès des élèves. En revanche, les lacunes de ce même système ne semblent pas pouvoir être corrigées par des énoncés politiques. Tout laisse croire que les décisions importantes pour le développement des élèves HDAA ne se prennent pas là où on serait porté de le croire. Il résulte de cette méprise que les constats sur lesquels on aimerait se baser pour comprendre ou pour changer les choses sont au mieux des constats incertains.

Pour illustrer cette incertitude, il faut revenir au constat de la croissance soutenue du nombre d'élèves HDAA au sein des effectifs scolaires québécois. Ce dernier suscite de nombreuses questions pour lesquelles nous n'avons pas encore de réponses. Par exemple, que signifient réellement toutes les désignations du handicap qui sont utilisées dans le milieu scolaire pour offrir des services aux élèves HDAA ? Est-ce qu'une désignation TDAH utilisée aujourd'hui signifie vraiment la même chose que ce qu'elle signifiait en 1999, au moment de l'adoption de la *Politique de l'adaptation scolaire*, ou bien encore en 2018, alors que la Commission des droits de la personne

et des droits de la jeunesse rendait publique son étude ? Cette désignation signifie-t-elle, par ailleurs, la même chose dans chaque région ou dans chaque école ? On peut penser que le sens des désignations ne change pas, ni dans le temps, ni dans l'espace, mais en réalité, la réponse n'est pas si claire. Cette incertitude suscite, à son tour, d'autres questions : qu'est-ce qu'un taux d'intégration en classe régulière, si on désigne comme élèves HDAA des élèves qui ne l'étaient pas il y a 10 ans ? Qu'est-ce que la réussite spécifique des élèves qui sont génériquement désignés comme HDAA si on ne sait pas exactement ce que cette désignation signifie ?

Un élève peut être identifié HDAA au terme d'une évaluation soigneuse, pertinente et utile. Mais, il peut aussi l'être en raison de pratiques de surétiquetage qui répondent à une logique purement pragmatique. Tant les directions d'école que les professionnels du réseau scolaire et les parents connaissent le rôle stratégique que jouent les plans d'intervention et les diagnostics comme voies d'accès potentielles aux services. Les professionnels adoptent ainsi des comportements stratégiques lors des évaluations pour répondre au bien des enfants, mais aussi parce qu'ils y sont poussés. Pour plusieurs directions d'école, l'évaluation diagnostique constitue un outil de gestion du trafic : elle permet de réguler le volume des demandes. Ces considérations pratiques se comprennent. Elles existent au vu et au su de tous, mais elles engendrent des effets qui ne sont ni prévus, ni saisis adéquatement, y compris par celles et ceux qui élaborent les politiques.



Ces dynamiques complexes se mélangent, par ailleurs, à des inégalités économiques. L'évolution des difficultés scolaires représente la conséquence de la ségrégation scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui. C'est aussi une façon de l'invisibiliser. Le recours à des catégories « pathologisantes » pour désigner la difficulté scolaire entraîne plusieurs effets. Certains sont potentiellement bons et d'autres apparaissent très mauvais. L'un des effets les plus néfastes de la catégorisation est l'amplification de l'inégalité économique devant l'école. Celle-ci crée des zones grises qui viennent à leur tour amplifier des biais, dont le biais d'orientation vers les classes spéciales auquel l'étude de la Commission des droits fait, à juste titre, référence. Il arrive fréquemment que cette pratique force des parents à « acheter » un diagnostic au privé pour accéder à des services publics. Cette réalité ne concerne pas que les élèves handicapés, mais tous les élèves HDAA.

C'est cette même logique qui entraîne parfois des centres de services scolaires à recourir au secteur privé pour dispenser des services, une pratique dont l'exemple du réseau de la santé devrait pourtant nous décourager. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà dit de celle-ci qu'elle peut devenir toxique pour l'élève et sa famille. Il ne s'agit pas, ici, d'une décision qui est entraînée uniquement par une pénurie de personnel, mais bien par des choix qui ne sont pas conformes à de bonnes pratiques.

L'utilisation des diagnostics et des désignations pour nommer la situation de handicap n'est pas en soi une chose intrinsèquement mauvaise, mais rien ne permet d'affirmer aussi qu'elle est toujours, et en toute situation, intrinsèquement bonne. Tout dépend de la manière dont elle se fait. Ce qui est réalisé sous une même étiquette peut s'avérer bénéfique pour un élève et ne pas l'être pour un autre. À l'heure actuelle, il nous est difficile de faire la distinction entre les deux.

Pour dépasser cette incertitude, trois pistes d'actions peuvent être envisagées :

1. **Dépêtrer les politiques relatives aux services destinés aux élèves HDAA des relations patronales-syndicales.** À l'heure actuelle, les discussions qui ont le plus d'impact sur les services destinés aux élèves HDAA sont celles qui ont trait au calcul de la tâche enseignante. Ce sont, par exemple, les discussions qui concernent les ratios élèves/enseignant, la pondération *a priori* des élèves HDAA dans les classes régulières ou encore l'accès à des services qui ont été prévus dans des conventions collectives. La situation que l'on observe en ce moment ne date toutefois pas d'hier. Historiquement, le premier document qui a servi de politique pour les élèves en difficulté fut l'annexe 10 de la convention collective des enseignants et enseignantes, négociée en 1968. Cela vient expliquer que la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999, qui est en principe non catégorielle, n'a jamais été appliquée. La raison en est fort simple : cette politique a été suivie de conventions collectives comportant une multitude de mesures essentiellement catégorielles et qui n'ont pas de réel point d'ancrage avec cette politique. Cette situation a semblé, jusqu'à ce jour, arranger autant la partie patronale que la partie syndicale. Pour les négociateurs des deux parties, cette dynamique a permis de garder le focus sur l'enjeu de la tâche et d'utiliser les services aux élèves HDAA comme des jetons de négociation. À l'occasion, l'existence d'une politique qui est officiellement non catégorielle sur papier a même pu fournir un argument opportun au ministère de l'Éducation pour se dédouaner face à des demandes inspirées par l'approche catégorielle, y compris devant les tribunaux. Il serait certainement souhaitable de mettre à jour la *Politique de l'adaptation scolaire*, mais cela ne vaudrait la peine que si on renverse la dynamique patronale-syndicale qui persiste depuis plusieurs décennies et qui a rendu inopérante la politique actuelle. Pour se doter d'une politique qui sera prise au sérieux, il faut

que celle-ci se donne des bases concrètes, en dehors des conventions collectives. Parmi les solutions possibles, il faudrait que la future politique, dans ce qu'elle énoncera, puisse se dégager un peu plus des relations de travail pour prendre appui sur des bases scientifiques solides et donc, sur des données probantes. Par ailleurs, cette politique devrait s'accompagner d'un référentiel robuste sur l'élaboration et le suivi des plans d'intervention, comme le recommande notamment le Protecteur du citoyen. La définition d'un seuil de services minimal, comme le souhaite la Commission et le Protecteur, est aussi une voie à suivre qui est particulièrement intéressante pour briser cette dynamique.

2. **Mener plus loin la réforme des modalités de financement des services destinés aux élèves HDAA.** Le travail que mène actuellement le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les centres de services scolaires, est un pas dans la bonne direction. Il faut se réjouir que les voix d'organismes comme la Commission et le Protecteur du citoyen, ainsi que celles de plusieurs chercheurs aient été entendues à ce sujet. Il faut toutefois que le ministère pousse sa réflexion plus loin et ne limite pas cet exercice à un enjeu purement technique ou administratif. Décider de ce que les désignations des élèves signifient financièrement revient à décider de ce qu'une orientation non catégorielle veut dire ou ne pas dire, y compris pour orienter le travail des professionnels et des intervenants du réseau scolaire. Malgré les règles officielles, cet enjeu ne se limite pas qu'aux élèves qui bénéficient d'un code de difficulté, mais à tous les élèves HDAA. Il n'est pas sûr que les nouvelles règles qui s'adressent surtout aux élèves codés suffiront. Jusqu'à tout récemment, il restait plusieurs directives et dispositions réglementaires qui incitaient les centres de services scolaires à rester sur leurs gardes et à maintenir l'approche catégorielle. Par ailleurs, les codes de difficulté attribués aux élèves handicapés (H) affectent encore le financement de certaines mesures ciblées.

Plusieurs professionnels et gestionnaires du réseau scolaire ont heureusement identifié des pistes de solution pour dépasser cette situation. La concertation multidisciplinaire autour de l'élaboration et du suivi des plans d'intervention, le service-conseil des professionnels en appui aux enseignants et une préférence pour l'intervention plutôt que pour la seule évaluation sont au nombre des pistes qu'ont également mises de l'avant la Commission, le Conseil supérieur de l'éducation et le Protecteur du citoyen dans leurs travaux respectifs. La mise en œuvre de celles-ci permet de privilégier des approches propres au milieu scolaire plutôt que de simplement calquer des modèles inspirés du réseau de la santé.

Par ailleurs, un inventaire rigoureux des sources de financement concrètement utilisées ferait ressortir la part d'arbitraire qui gouverne le système actuellement et donnerait la possibilité de l'adapter, notamment en le simplifiant via des seuils de services minimaux.

Enfin, une piste importante de solution serait d'élargir l'accès aux services éducatifs complémentaires à tous les élèves qui en ont besoin, au-delà des diagnostics et des évaluations formelles. Cela implique d'ouvrir ces services à des élèves qui présentent des difficultés avant même que ceux-ci ne soient formellement désignés HDAA. De la même manière, et comme le souligne la Commission, il faudrait rendre plus inclusifs les programmes d'intérêt qui gardent les élèves motivés, comme les projets pédagogiques particuliers en arts ou en sport.

### **3. Profiter de la réforme engendrée par le projet de loi n° 23 pour placer les élèves HDAA au cœur des préoccupations du réseau scolaire.**

Bien que plusieurs aspects de ce projet de loi ne fassent pas l'unanimité, il n'en demeure pas moins que ce dernier présente un certain potentiel pour remettre les droits des élèves HDAA au cœur des préoccupations du réseau scolaire québécois. À ce sujet, il est pertinent de revenir aux 22 recommandations qui ont

été formulées par la Commission des droits dans le cadre de son étude. Sur l'ensemble des recommandations, cinq visent à mieux documenter la réalité scolaire des élèves HDAA. Or, le projet de loi n° 23 instaure une réelle politique de données et un vrai système d'information qui pourrait permettre d'atteindre cet objectif. La prévention et le soutien aux élèves doivent être au cœur des politiques de données dont on entrevoit l'aube, actuellement. L'étude de la Commission propose cinq autres recommandations visant à étoffer la formation initiale et continue des différents intervenants du réseau scolaire québécois. À cet égard, le projet de loi n° 23 prévoit de structurer la réforme de la formation continue des enseignants. Cette avancée pourrait constituer une opportunité d'adjoindre des mesures de formation pour améliorer l'arrimage de tous les professionnels et intervenants du réseau scolaire, autour notamment des questions qui concernent les services offerts aux élèves HDAA. Par ailleurs, la Commission a également formulé sept recommandations qui visent à rendre le ministère responsable de fixer des seuils de services pour répondre aux besoins des élèves HDAA, d'assurer la continuité et la cohérence des services et des accommodements destinés à ces derniers. Elle a également proposé quatre recommandations qui visent à rendre plus inclusif l'accès à l'éventail des services éducatifs offerts dans le réseau scolaire québécois. Toutes ces recommandations sont importantes et le ministre devrait en tenir compte dans la réforme qu'il initie, s'il souhaite vraiment soutenir la réussite éducative de tous les élèves du Québec. Si elle est bien menée, cette réforme pourrait ouvrir des portes pour des politiques fondées sur une connaissance réelle de ce qui se passe sur le terrain. C'est en l'absence de données fiables et d'actions fondées sur les conclusions de la recherche scientifique que le ministère de l'Éducation et, plus largement, l'ensemble du réseau québécois ont perdu le fil progressivement. Il est maintenant temps de le retrouver.

# Déscolarisation, scolarisation partielle et précaire des élèves HDAA : une analyse basée sur le droit à l'éducation



## M<sup>e</sup> Christine Vézina

Professeure agrégée, Faculté de droit, Université Laval  
Chercheure principale, Communauté de recherche-action sur les droits économiques et sociaux (COMRADES)



## Laurence Simard-Gagnon

Post-doctorante, Université Carleton  
Co-chercheure, Communauté de recherche-action sur les droits économiques et sociaux (COMRADES)

Cinq années se sont écoulées depuis que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a publié les résultats de son étude sur les services éducatifs destinés aux élèves HDAA. Durant cette courte période, le phénomène de la déscolarisation et de la scolarisation partielle et précaire des élèves HDAA a malheureusement pris davantage d'ampleur. Il importe aujourd'hui de mieux comprendre ce phénomène, en prenant appui sur les travaux de recherche que la Communauté de recherche-action sur les droits économiques et sociaux (COMRADES) mène actuellement sur le droit à l'éducation des élèves HDAA. Ces travaux sont effectués en collaboration avec le comité sur le droit à la scolarisation des élèves HDAA de la Ligue des droits et libertés-section de Québec, la Clinique internationale de défense des droits humains (CIDDHU) de l'UQAM ainsi que des milieux associatifs qui œuvrent plus spécifiquement à la promotion et à la défense des droits des personnes en situation de handicap.

À la demande du ministre de l'Éducation, deux exercices de collecte de données *ad hoc* ont été réalisés par le ministère de l'Éducation – l'un en 2021 et l'autre, en 2023 –, afin d'obtenir des informations du réseau scolaire sur les élèves ayant vécu ou vivant un bris de services, notamment ceux qui sont identifiés comme

HDAA. Par l'expression « bris de services », le ministère entend toutes les situations où l'élève voit son temps de présence à l'école réduit ou interrompu, en raison de besoins qui dépassent la mission de l'école et l'organisation des services en milieu scolaire. Il est possible de voir derrière cette définition, une admission à peine voilée que ces services ne permettent pas à de nombreux élèves HDAA de bénéficier d'une scolarisation en bonne et due forme, au même titre que les autres élèves. Parmi les exemples de besoins « excessifs » qui sont évoqués par le ministère, figurent entre autres les comportements d'élèves qui représentent un danger pour eux-mêmes, pour leurs camarades de classe et pour le personnel scolaire. En évoquant des situations comme celle-ci, le ministère met clairement la table pour que le milieu scolaire n'envisage pas d'adapter son offre de services pour répondre aux besoins de ces élèves, mais qu'il puisse plutôt invoquer d'emblée la contrainte excessive pour justifier une scolarisation partielle de ces derniers, voire même une scolarisation entièrement à la maison.

Les récents exercices de dénombrement des élèves qui vivent des bris de services sont évidemment bienvenus, car il n'existe que très peu de données à ce sujet. Toutefois, ils offrent un portrait incomplet du phénomène, en raison

des situations qui sont exclues du dénombrement, notamment les arrêts de scolarisation de moins de deux semaines consécutives et les situations de scolarisation à temps partiel convenues dans le cadre d'un plan d'intervention. La collecte de données proposée par le ministère ne tient pas compte du fait que les bris de services s'inscrivent dans des trajectoires individuelles beaucoup plus longues, marquées par différents événements susceptibles de compromettre les apprentissages et la réussite des élèves : appels répétés aux parents pour que ceux-ci viennent chercher leur enfant à l'école durant les heures de classe ou pour que ce dernier reste à la maison le lendemain, exclusion du service de garde ou du transport scolaire, périodes de suspension, etc. La succession de ces événements culmine généralement avec des décisions de l'école qui viennent confirmer la scolarisation partielle ou précaire des élèves visés : plan de scolarisation à temps partiel ou de réintégration graduelle à l'école, offre de services éducatifs complémentaires à domicile (à raison de quelques heures par semaine), prise en charge par des organismes communautaires qui offrent des services éducatifs pendant les heures de classe, etc. En définitive, c'est le cumul des moments où l'élève n'est pas en classe qui constituera l'essentiel de l'atteinte à long terme à son droit à l'éducation.

Dans l'un des projets de recherche empirique qu'elle mène actuellement, COMRADES a recueilli les témoignages de parents d'élèves HDAA qui sont en situation de déscolarisation ou de scolarisation partielle ou précaire. Ces témoignages lui ont permis d'analyser comment les décisions de l'école sont communiquées aux parents. En règle générale, lorsqu'une décision d'interrompre ou de réduire la scolarisation d'un enfant est prise par l'école, celle-ci est présentée aux parents en mettant essentiellement l'accent sur les caractéristiques de l'enfant, sur l'importance de ses besoins et sur son fonctionnement en classe. Le fait que la décision soit articulée par rapport à l'enfant et non par rapport à la manière dont le milieu

scolaire organise les services éducatifs contribue à pathologiser l'enfant. Ce dernier est considéré comme ne pouvant s'adapter au fonctionnement du milieu scolaire : son intégration aux activités régulières de l'école est présentée comme une contrainte excessive pour cette dernière. L'impasse qui est faite sur l'organisation des services ou, du moins, le peu d'information que transmet l'école sur son offre de services, ne permet pas aux parents d'évaluer ce qui peut réellement être mis en place pour que leur enfant soit en mesure d'exercer pleinement son droit à l'instruction publique. Elle ne permet pas non plus d'évaluer correctement les possibilités de recours qui s'offrent à eux et, le cas échéant, de développer un argumentaire qui leur permettrait d'obtenir des services qui répondent adéquatement aux besoins de leur enfant, tout en favorisant son intégration harmonieuse à l'école.

La problématique des bris de service ou de la scolarisation partielle ou précaire interpelle, au premier chef, la responsabilité de l'État québécois, c'est-à-dire la manière dont celui-ci organise les services éducatifs destinés aux élèves HDAA et les moyens qu'il met à la disposition des centres de services scolaires, des commissions scolaires et des écoles pour scolariser ces élèves.

Le droit à l'éducation, qui est proclamé dans le droit international des droits de la personne, offre un cadre juridique pertinent pour appréhender cette responsabilité sous l'angle des obligations juridiquement contraignantes qui s'imposent à l'État. Ce droit nous invite à faire « un pas de côté » pour jeter un regard critique sur l'état du droit en vigueur au Québec, notamment en ce qui a trait à l'application de la *Loi sur l'instruction publique* et de la *Politique de l'adaptation scolaire*, mais aussi aux affectations budgétaires qui les accompagnent.

Ce droit impose différents types d'obligations à l'État, qui sont à la fois positives et négatives. Certaines de ces obligations doivent être réalisées de manière immédiate, alors que d'autres sont à réalisation progressive.

Il importe d'ailleurs de déconstruire cette tendance à associer dans l'imaginaire populaire, les droits économiques et sociaux comme le droit à l'éducation, à des mesures qui seraient simplement rattachées à des obligations progressives qui n'auraient pas de force contraignante au moment présent. Cette perception nécessite d'être nuancée.

Le contenu normatif du droit à l'éducation repose sur quatre caractéristiques essentielles :

- L'accessibilité : l'éducation doit être accessible à tous, sans discrimination; l'enseignement doit être dispensé dans un lieu raisonnablement accessible ou à travers les technologies modernes; l'éducation doit être économiquement à la portée de tous.
- La dotation : les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent exister en nombre suffisant.
- L'acceptabilité : la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple, pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité).
- L'adaptabilité : l'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de la société et des élèves.

Toutes ces caractéristiques sont déterminées par l'objectif impérieux de faire primer, en tout temps, l'intérêt supérieur de l'élève. Elles forment des vecteurs d'effectivité du droit à l'éducation. Les autres éléments du contenu normatif prévoient :

1. Un noyau minimal essentiel, lequel doit être entendu comme le seuil minimal en deçà duquel l'idée même d'un droit serait illusoire. Celui-ci doit être en tout temps respecté;
2. Les besoins des élèves les plus vulnérables doivent être priorités;

3. L'État doit s'engager à réaliser progressivement ce droit. Cette obligation proscrit, *a contrario*, l'adoption de toute mesure régressive;
4. Il est requis que le système d'éducation soit transparent et efficace et que les organismes et personnes concernés participent à l'élaboration des lois, des politiques et des mesures qui les concernent.

Le droit à l'éducation, reconnu en droit international, connaît plusieurs relais en droit interne québécois, notamment dans la *Charte des droits et libertés de la personne*, la *Loi sur l'instruction publique*, la *Politique de l'adaptation scolaire*, la *Politique sur la réussite éducative* et la *Loi sur le Protecteur national de l'élève*. Avec toute sa panoplie d'obligations, ce droit constitue un instrument privilégié pour interpréter les mesures juridiques et les politiques mises en place pour favoriser les apprentissages et la réussite éducative des élèves HDAA.

Les résultats préliminaires de la recherche empirique dans laquelle COMRADES est investie, jumelés aux conclusions de l'étude systémique de la Commission des droits et du rapport d'enquête du Protecteur du citoyen, nous permettent de voir dans les bris de scolarisation et la scolarisation partielle et précaire des élèves HDAA, certaines atteintes au droit à l'éducation. Il est important d'identifier ces atteintes et de les qualifier car, à ce jour, ces réalités n'ont pas encore été soumises à l'étude du comité d'experts des Nations Unies qui est chargé du suivi du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC) qui proclame le droit à l'éducation. Il apparaît d'autant plus essentiel de le faire que le Canada et le Québec font actuellement l'objet d'une évaluation devant ce comité d'experts. Cela signifie que, lorsque le Canada aura déposé son rapport, il sera possible pour les organisations de la société civile de soumettre des rapports parallèles pour informer le comité d'experts des atteintes au droit à l'éducation qui sévissent au Québec.





L'amplitude des obligations imposées à l'État par le droit à l'éducation permet de rendre visible une diversité de situations que le droit interne ne peut à lui seul capter, d'où la valeur ajoutée d'une analyse fondée sur ce droit. Le cadre juridique du droit à l'éducation permet de rattacher les recommandations qui ont été formulées par la Commission des droits et par le Protecteur du citoyen aux obligations qui s'imposent au Québec, en vertu du droit international. Il permet de réfléchir à l'élaboration de lois, de politiques publiques, de programmes et de pratiques qui servent le meilleur intérêt des élèves HDAA. Le droit à l'éducation est également une norme juridique qui peut être mobilisée devant les tribunaux judiciaires et devant les instances administratives qui sont chargées du suivi des plaintes. C'est un droit qui cherche aussi à forcer l'imputabilité

de l'État et qui est souvent mobilisé en amont des lois, notamment par des organismes comme la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

En définitive, le cadre juridique du droit à l'éducation offre des balises qui peuvent permettre d'élaborer des mesures et des programmes susceptibles d'agir en amont des difficultés, pour prévenir celles-ci. À la lumière du contexte actuel, cette avenue mérite d'être explorée car une tendance à la normalisation de la déscolarisation et de la scolarisation partielle et précaire des élèves HDAA semble progressivement s'installer au Québec. Celle-ci est d'autant plus pernicieuse qu'on en fait directement porter le fardeau à ces élèves. Dans cette perspective, le droit à l'éducation a le potentiel de nous garder tous éveillés.

# La formation initiale : un outil important pour des services accessibles et adaptés



## Jean Bélanger

Doyen, Faculté des sciences de l'éducation  
Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal (UQAM)  
Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices  
pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)

Depuis que la Commission des droits a publié son étude systémique sur les services éducatifs destinés aux élèves HDAA, le système scolaire québécois a dû affronter deux importantes crises : une première engendrée par les mesures sanitaires pour lutter contre la pandémie de COVID-19, puis une seconde qui est attribuable à la pénurie de personnel scolaire à laquelle nous sommes confrontés depuis plusieurs années déjà et qui persiste encore aujourd'hui, malheureusement. Ces deux crises, qui ont été vécues coup sur coup, ont généré énormément d'instabilité dans le réseau scolaire québécois. Elles ont contribué à exacerber les nombreuses difficultés que les élèves HDAA et leurs parents rencontrent pour faire valoir leurs droits.

Les mesures de confinement et de distanciation sociale qui ont été promulguées durant la pandémie de COVID-19 ont eu un impact considérable sur la qualité des services éducatifs qui ont été offerts aux élèves HDAA. Elles ont profondément affecté les conditions d'apprentissage et la réussite éducative de ces élèves. Parmi les effets les plus préjudiciables figure notamment la perte de socialisation qui découle de telles mesures. Si les élèves HDAA sont malheureusement trop souvent relégués aux marges du système scolaire, on peut dire que, bien malgré eux, ils se sont retrouvés davantage isolés durant cette pandémie. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs vécu des épisodes de scolarisation partielle ou de déscolarisation à ce moment.

Par ailleurs, la pénurie de personnel scolaire a constitué un autre facteur déterminant de

la précarisation des conditions de scolarisation des élèves HDAA. Celle-ci ne peut tout simplement plus être ignorée, tant elle a pris de l'ampleur au fil du temps. Depuis quelques années, les doyens et doyennes des facultés de sciences de l'éducation observent un important déclin d'intérêt pour les programmes de formation universitaire en adaptation scolaire. De moins en moins de personnes suivent une formation dans ce domaine pourtant névralgique pour le réseau scolaire québécois.

Il y a lieu de se questionner sur cette nouvelle réalité. Est-elle attribuable au contenu des programmes de formation en adaptation scolaire qui serait considéré de moins en moins attrayant ou, plus largement, aux conditions d'exercice de la profession enseignante qui apparaissent de plus en plus difficiles? Pour permettre qu'une véritable relève en adaptation scolaire puisse se déployer, il faut fort probablement agir sur les deux fronts en même temps. Les doyens et doyennes des facultés de sciences de l'éducation peuvent assurément prendre la part de responsabilité qui leur revient, à cet égard. Toutefois, il ne faudrait pas faire abstraction du contexte dans lequel les enseignants et enseignantes exercent leur profession, actuellement. Telles qu'elles sont communément dépeintes en ce moment, les conditions d'exercice de la profession enseignante découragent plusieurs jeunes de se diriger vers ce choix de carrière. L'image de l'école publique qui est présentement nourrie dans les représentations populaires contribue, par ailleurs, à cristalliser ce choix : il ne ferait plus bon enseigner au public, tant la complexité



de la tâche en enseignement apparaît démesurée. Pour dépasser cette situation, il est indéniable que l'école publique doit faire l'objet d'une véritable revalorisation. Dans les dernières décennies, l'école publique a largement été malmenée par le déploiement d'un réseau scolaire à trois vitesses. La multiplication de projets pédagogiques particuliers sélectifs, loin de garantir l'égalité des chances, a plutôt affaibli la capacité de l'école publique de favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Il apparaît essentiel d'engager une réflexion sur l'inaccessibilité de tels projets à certaines catégories d'élèves, notamment ceux qui sont identifiés comme HDAA.

Parallèlement à cette réflexion, il faut toutefois s'interroger sur la manière dont on entend outiller les enseignants et enseignantes de demain pour répondre aux besoins des élèves HDAA. Il s'agit d'un chantier essentiel auquel on doit absolument s'attaquer si l'on souhaite mettre un terme à la désaffection croissante de la profession enseignante. À l'heure actuelle, les programmes de formation qui sont offerts en adaptation scolaire sont insuffisants pour appréhender la pluralité des réalités qui se cachent derrière l'acronyme EHDAA. Au mieux,

ce sont des généralistes de l'adaptation scolaire qui sont formés dans ces programmes, mais cela ne garantit en rien que ces derniers sauront intervenir adéquatement auprès des élèves HDAA, en toute situation. Une bonification du contenu de ces programmes apparaît donc incontournable pour pallier cette lacune.

Par ailleurs, les étudiants et étudiantes au baccalauréat en enseignement primaire ou secondaire, qui se destinent donc à l'enseignement dans des classes ordinaires, ne reçoivent que très peu de contenu de formation en adaptation scolaire. On peut donc aisément comprendre qu'une fois en poste, ils se sentent désemparés lorsqu'il s'agit de répondre à la multitude de besoins particuliers dans leur classe. Cette situation ne contribue certainement pas à assurer la rétention du personnel enseignant dans les écoles québécoises.

Jusqu'à présent, l'offre de formation en enseignement primaire et secondaire a été calquée sur les modèles de services qui existent dans le réseau scolaire. Traditionnellement, on a mis en opposition la classe ordinaire et la classe spécialisée. Sous l'impulsion des orientations

législatives et politiques des dernières décennies, cette opposition a eu tendance à s'amenuiser, mais on assiste aujourd'hui à un retour de balancier. Le discours politique tend, de nouveau, à faire l'éloge de pratiques ségréгатives. Les classes et les écoles spécialisées redeviennent le véhicule qu'on souhaite privilégier pour scolariser les élèves HDAA. Le recours au dénombrement flottant visant à offrir des services éducatifs à l'élève à l'extérieur de sa classe est, quant à lui, considéré de plus en plus favorablement. Ces choix politiques ne sont pas innocents. Ils ont malheureusement un impact réel sur les mesures de soutien à l'intégration des élèves HDAA. Pour certains de ces élèves, l'offre de soutien s'est trouvée réduite comme peau de chagrin durant les dernières années. C'est le cas, notamment, des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère ou modérée. Dans plusieurs centres de services scolaires, les services qui leur sont destinés tendent à disparaître graduellement.

La crise qui secoue actuellement le réseau scolaire québécois constitue une occasion privilégiée pour remettre en question ces choix. Compte tenu de l'importante pénurie de personnel scolaire à laquelle nous sommes confrontés actuellement, une volonté réelle de collaboration entre les universités et les centres de services scolaires se dessine. Cette collaboration vise à revoir les programmes de formation initiale afin qu'ils répondent plus efficacement aux réalités qui traversent le milieu scolaire présentement.

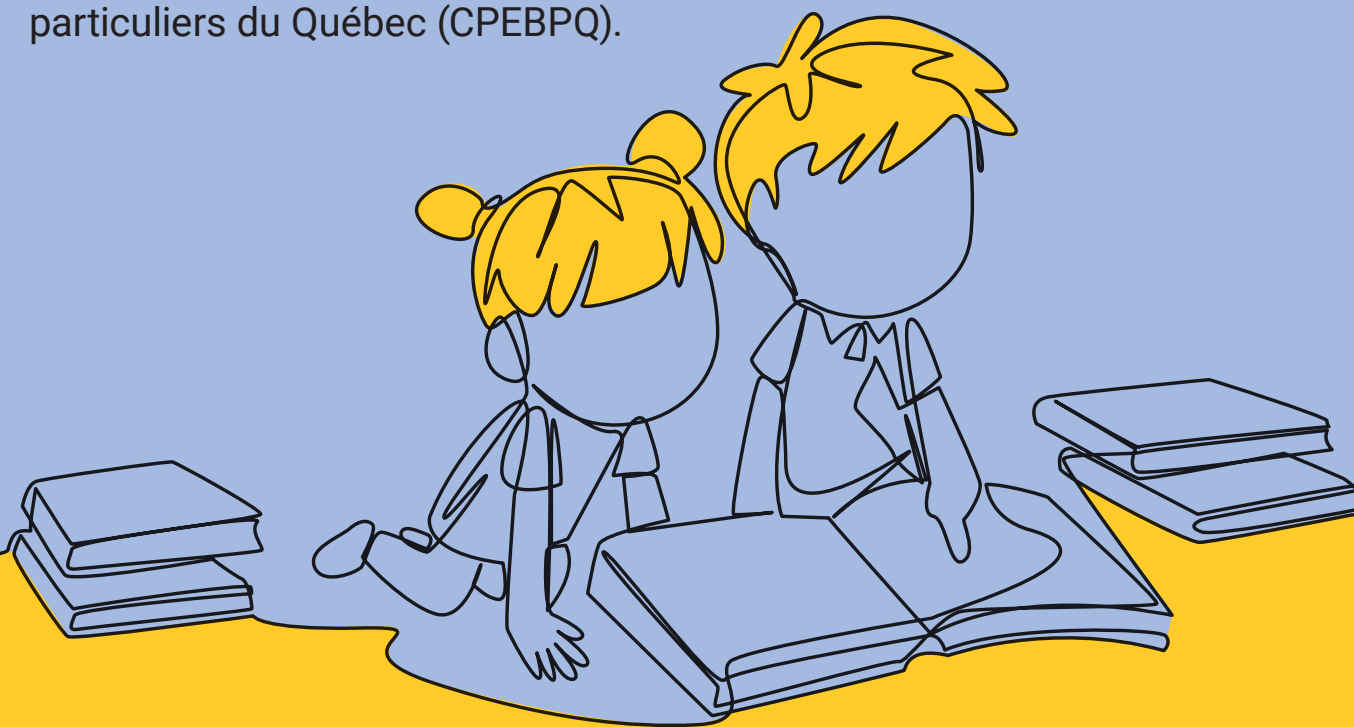
En 2021, le ministère de l'Éducation a proposé un nouveau référentiel de compétences pour les enseignants et enseignantes. L'adoption de ce référentiel nécessite que les facultés de sciences de l'éducation procèdent à la révision de leurs programmes de formation, incluant ceux en adaptation scolaire. Le contexte est donc favorable pour que les universités amorcent le dialogue avec le réseau scolaire afin que la formation initiale soit mieux articulée avec la réalité de la pratique dans les écoles.

C'est aussi une occasion privilégiée de réfléchir à une bonification du contenu de formation en adaptation scolaire qui est proposé dans les programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire. Une telle bonification permettrait de sortir de la sempiternelle dichotomie qui oppose l'enseignement en contexte dit « ordinaire » à l'enseignement en contexte spécialisé qui s'avère plutôt nuisible à de nombreux élèves HDAA. Il faut se rappeler que les stratégies éducatives qui ont fait leurs preuves pour les élèves en difficulté s'avèrent aussi particulièrement efficaces pour favoriser la réussite des autres élèves. En ce sens, un renforcement des compétences en adaptation scolaire ne peut qu'être bénéfique aux futurs enseignants et enseignantes qui prendront éventuellement la tête d'une classe ordinaire.

L'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ) accueille favorablement les recommandations formulées par la Commission des droits, et plus spécifiquement celles qui visent à renforcer la formation initiale et continue du personnel scolaire. Elle estime que les universités pourraient contribuer activement à leur réalisation, en étant davantage impliquées avec les centres de services scolaires et les syndicats, dans l'insertion professionnelle et la formation continue du personnel scolaire. Elle considère qu'elle pourrait aussi jouer un rôle important dans le déploiement d'une offre de formation spécifique sur l'adaptation des services destinés aux élèves HDAA qui fréquentent des centres de formation professionnelle ou de formation aux adultes. Enfin, l'ADEREQ constate, à regret, que les recommandations de la Commission visant à renforcer les profils de sortie des enseignants et enseignantes ainsi que des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement entrent malheureusement en contradiction avec la volonté ministérielle actuelle de raccourcir la durée des formations offertes dans les facultés des sciences de l'éducation.

# Parole aux enfants, parents et organismes de défense des droits

Cette section présente un résumé des interventions de trois organismes ayant participé au colloque, soit la Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI), la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) et la Coalition de parents à besoins particuliers du Québec (CPEBPQ).



# L'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle



**Amélie Duranleau**

Directrice

Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI)



**Olivier Guérin**

Agent en défense collective des droits et mobilisation

Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI)



**Lorraine Doucet**

Conseillère à l'inclusion scolaire et sociale

Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI)

La Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI) œuvre depuis près de 70 ans à promouvoir les intérêts et à défendre les droits des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Dans le cadre de cette mission, elle appuie ses actions sur les principes fondamentaux qui sont inscrits dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et dans les Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne. De façon générale, elle exerce les responsabilités suivantes :

- Promouvoir les intérêts et défendre les droits des personnes ayant une déficience intellectuelle et ceux de leur famille, soit en agissant de manière proactive, notamment par des revendications face aux différentes orientations politiques touchant les personnes et leur famille, soit en intervenant lors de situations de crise, de discrimination ou d'exploitation de ces personnes.
- Renseigner et sensibiliser les membres, les partenaires, les professionnels et les intervenants du milieu, de même que les décideurs et la population en général, sur les problématiques et les nouveaux développements en matière de déficience intellectuelle. Elle le fait par des publications et des relations avec les médias ainsi que par

l'organisation d'événements comme des journées thématiques, des conférences ou des campagnes de sensibilisation.

- Agir à titre de porte-parole des associations et organismes qu'elle représente auprès des diverses instances politiques et publiques ou auprès des acteurs sociaux, notamment concernant les différents projets de loi et règlements en matière d'éducation, de travail, de santé, de services sociaux, de sécurité du revenu ou de tout programme touchant de près ou de loin l'intégration sociale des personnes dont elle soutient la cause.
- Encourager et soutenir toute initiative privilégiant les services et le soutien aux familles naturelles ou facilitant l'autonomie des personnes ayant une déficience intellectuelle, et, par conséquent, qui favorise leur intégration pleine et entière dans leur communauté respective.
- Favoriser le partage des expertises et la création de réseaux de solidarité.

Dans les dernières années, la Commission des droits et le Protecteur du citoyen ont documenté avec rigueur et exhaustivité les multiples obstacles que vivent les élèves HDAA et leurs parents pour faire valoir leurs droits.

L'importante expérience « terrain » que la SQDI a développée auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle et de leur famille vient confirmer les constats qui ont été dressés par ces deux organismes publics.

Depuis 2010, la SQDI constate un net recul des conditions dans lesquelles sont scolarisés les élèves qui présentent une déficience intellectuelle. De plus en plus de centres de services scolaires, de commissions scolaires et d'établissements d'enseignement semblent recourir à des pratiques ségrégatives qui ont pour effet de compromettre le droit de ces élèves de recevoir des services éducatifs en toute égalité. Ce mouvement s'est même amplifié depuis la parution de l'étude de la Commission des droits en 2018. Cette situation n'est évidemment pas à l'avantage des élèves présentant une déficience intellectuelle, mais elle ne l'est guère plus pour leurs parents, pour les autres élèves, pour le personnel du réseau scolaire et pour la collectivité, en général. Par choix, le réseau scolaire québécois semble de plus en plus tourner le dos à la diversité et ne pas considérer le potentiel d'enrichissement que la diversité peut apporter à notre société.

C'est dans ce contexte particulièrement alarmant que les parents d'élèves présentant une déficience intellectuelle doivent constamment se battre pour s'assurer que les services permettant le développement de leurs enfants soient au rendez-vous. La SQDI s'oppose farouchement à la résurgence de la ségrégation scolaire. Cela lui semble contraire à la perspective d'éducation inclusive qui s'est progressivement développée dans les dernières décennies et qui est beaucoup plus conforme aux principes qui sont portés dans les chartes des droits et libertés de la personne. Il importe donc de rappeler les tenants et les aboutissants de cette perspective, car elle offre de bien meilleures garanties pour le développement et la réussite éducative de tous les élèves du Québec.

D'emblée, il faut rappeler que l'éducation inclusive s'oppose à l'exclusion systématique ou à la mise à l'écart de certaines catégories

d'élèves, en raison de certaines caractéristiques qui leur sont propres. Pour qu'une école soit pleinement inclusive, elle doit ouvrir ses portes à tous les élèves et non pas choisir ceux qu'elle souhaite accueillir. Pour y parvenir, elle doit agir sur deux plans :

1. Sur le plan collectif, elle doit organiser l'ensemble de ses services afin qu'ils puissent être accessibles à tous les élèves et qu'ils permettent d'anticiper le plus grand nombre de besoins éducatifs possible.
2. Sur le plan individuel, elle doit pouvoir évaluer les besoins et les capacités de chaque élève, de manière à pouvoir offrir une réponse adaptée aux besoins qui n'auraient pas pu être anticipés autrement.

Pour favoriser l'émergence d'une école inclusive, le paradigme de l'approche médicale doit être mis de côté au profit d'une approche environnementale. Cette approche suppose que la réponse aux besoins de l'élève HDAA ne soit plus conditionnée par son diagnostic, mais par ses besoins éducatifs. C'est en fonction de ces derniers que le milieu scolaire doit identifier les éléments qui, dans l'organisation des services scolaires, font obstacle à l'apprentissage de l'élève. Cela suppose un renversement de la perspective qui a dominé jusqu'à présent : ce n'est plus à l'élève de porter le fardeau de son intégration à l'école, mais plutôt à l'école d'adapter ses services afin que l'élève puisse en bénéficier pleinement. L'école doit trouver, par tous les moyens nécessaires, des solutions pour contourner les obstacles qui, dans l'environnement éducatif qu'elle propose, pourraient l'empêcher de réaliser pleinement sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier chaque élève qu'elle accueille. Pour identifier ces obstacles et envisager les mesures à mettre en place, l'école doit pouvoir s'appuyer sur toutes les personnes qui sont appelées à intervenir dans l'éducation de l'élève, ce qui inclut nécessairement les parents. Malgré qu'ils soient les premiers agents d'éducation de leurs enfants, ces derniers sont malheureusement trop souvent oubliés dans l'équation.

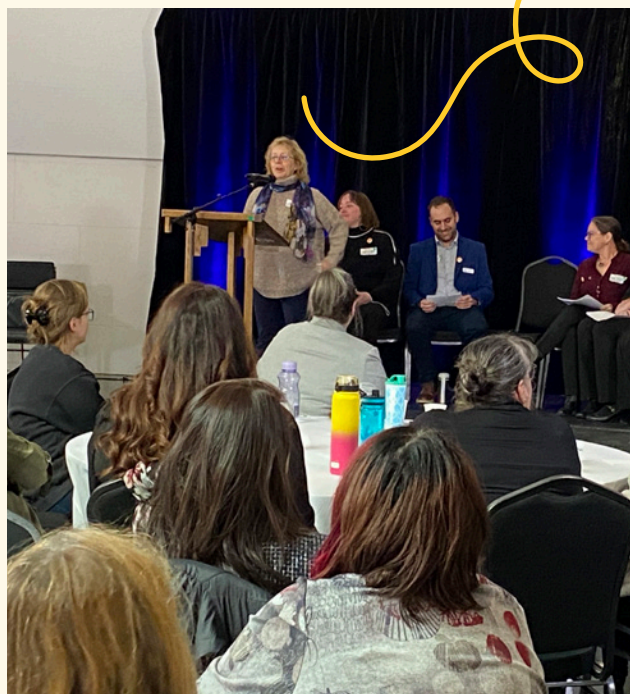
Dans les principes qu'elle mettait de l'avant, la *Politique de l'adaptation scolaire* aurait dû favoriser l'émergence d'une école inclusive. Le temps qui passe nous démontre cependant qu'elle n'a pas fait l'objet d'une application rigoureuse. Il serait temps que cette politique soit prise au sérieux, afin que le droit à l'instruction publique gratuite de tous les élèves HDAA soit assuré. L'éducation représente le meilleur investissement qu'un État puisse faire pour développer une société saine, prospère et équitable. Il est impossible de parvenir à cet objectif si la solution qui est privilégiée est de créer davantage de structures ségréguées pour scolariser certains élèves, notamment ceux qui présentent une déficience intellectuelle. À l'heure actuelle, ce sont ces élèves qui en font davantage les frais.

Pour que se concrétise une école inclusive, il faut aussi s'assurer de la présence et de la stabilité de services qui favorisent la participation scolaire des élèves HDAA, incluant ceux qui présentent une déficience intellectuelle. La participation scolaire ne se limite pas à l'enseignement prodigué en classe. Pour qu'un élève HDAA puisse exercer son droit à l'instruction publique gratuite en toute égalité, il doit par exemple pouvoir bénéficier de services de garde adaptés lorsqu'il fréquente un établissement primaire ou, encore, de services de surveillance scolaire lorsqu'il fréquente un établissement d'enseignement secondaire et qu'il n'est pas en mesure de rentrer seul à la maison, après une journée de classe. Lorsque cela s'avère nécessaire, il doit aussi pouvoir bénéficier de transport adapté pour effectuer les déplacements nécessaires entre la maison et l'école.

Par ailleurs, une école inclusive se doit de penser plus largement sa mission afin de préparer et accompagner l'élève HDAA vers la vie adulte. Il s'agit d'une étape importante dans le parcours scolaire de ces élèves, car elle leur permet de définir un projet de vie qui, dans la majorité des cas, leur permettra d'obtenir une qualification (diplôme d'études professionnelles, formation préparatoire au travail, formation

générale des adultes) et d'intégrer un milieu de travail. La démarche de transition de l'école vers la vie adulte (TEVA) n'a toutefois pas pour unique but de favoriser l'intégration en emploi. Pour certains élèves dont les caractéristiques personnelles font en sorte que cette option est difficilement envisageable, la TEVA peut permettre d'envisager d'autres manières de contribuer activement à la société.

Pour la SQDI, il importe que la démarche de TEVA soit implantée dans l'ensemble du réseau scolaire et que tous les partenaires de la communauté qui peuvent contribuer à la définition du projet de vie de l'élève soient associés à la démarche. La SQDI répond bien évidemment présente lorsqu'il s'agit de construire un avenir radieux pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Pour que la démarche de TEVA bénéficie pleinement à ces élèves, la SQDI estime qu'il est nécessaire qu'elle soit enclenchée dès que l'élève atteint l'âge de 14 ans. La présence d'un intervenant-pivot pour accompagner l'élève dans sa démarche constitue, par ailleurs, la meilleure garantie de réussite de cette transition, car elle permet à l'élève d'éviter d'avoir à subir une interruption de services une fois qu'il aura quitté les bancs d'école.





# Résultats de sondages menés auprès de parents d'élèves HDAA



**Marie-Hélène Talon**

Coordonnatrice des services aux parents  
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)



**Annie Goudreau**

Adjointe à la recherche et au soutien aux parents  
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)

Depuis 50 ans, la Fédération des comités de parents du Québec exerce une double mission :

- Accompagner et soutenir les parents qui s'engagent dans les instances de participation du réseau scolaire public québécois.
- Œuvrer à la promotion et à la défense des droits et intérêts des parents.

C'est en vertu de ce deuxième volet que la Fédération a récemment réalisé deux sondages auprès de parents d'élèves HDAA. Ces sondages avaient pour objectif de permettre

à la Fédération de porter la voix des parents dans le cadre de l'exercice de révision des modalités de financement des services destinés aux élèves HDAA que mène actuellement le ministère de l'Éducation.

Le premier sondage a été réalisé en mars 2021. Il a permis de recueillir l'opinion de 2 070 parents d'élèves HDAA. Quant au deuxième sondage, il a été réalisé en décembre 2022-janvier 2023. Bien qu'il ait permis de recueillir l'opinion d'un nombre beaucoup moins élevé de parents (575), les résultats se sont avérés significatifs.

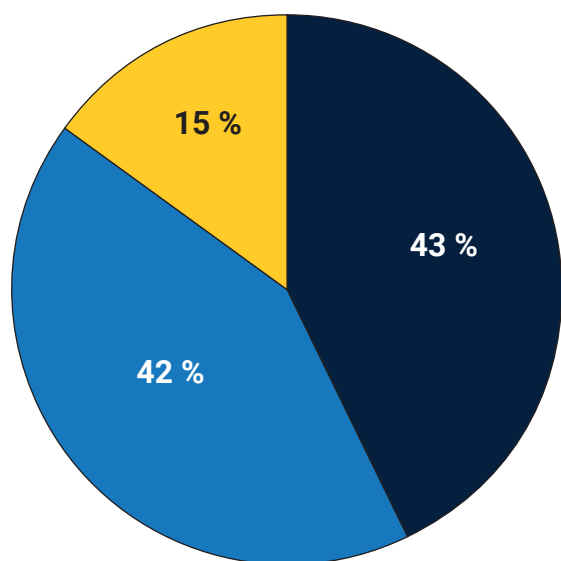


Les questions soumises dans les deux sondages étaient identiques. Elles permettaient d'explorer trois grands thèmes qui sont intimement liés au financement et à la prestation de services destinés aux élèves HDAA :

- L'évaluation et le diagnostic de l'élève
- Le plan d'intervention
- La communication parents-école

Les réponses obtenues ont permis de regrouper les résultats en fonction de trois profils distincts :

### Profil des enfants des répondants



- Mon enfant n'a pas de code de difficulté reconnu, mais a un plan d'intervention.
- Mon enfant a un code de difficulté reconnu par le ministère.
- Mon enfant a des difficultés, mais n'a ni code ni plan d'intervention.

Les proportions observées pour chacun de ces profils sont identiques dans les deux sondages.

Au regard de l'évaluation et du diagnostic, la Fédération a d'abord demandé aux parents d'élèves bénéficiant d'un code de difficulté d'identifier qui avait procédé au diagnostic de leur enfant. Rappelons que celui-ci constitue

une exigence absolue pour qu'un élève se voie octroyer un code de difficulté. Une très faible proportion d'entre eux a répondu que c'était un professionnel du réseau de l'éducation qui avait réalisé cette tâche (6 % en 2021 et 7 % en 2023). La très vaste majorité des parents a donc dû recourir à des ressources externes (médecin, pédopsychiatre, ergothérapeute, etc.) pour obtenir un diagnostic.

De la même manière, la Fédération a demandé aux parents d'identifier qui avait procédé à l'évaluation des besoins de leur enfant en vue de l'élaboration de son plan d'intervention, lorsque celui-ci n'avait pas de code de difficulté. Encore une fois, une large proportion de parents a affirmé avoir dû recourir à des ressources externes pour obtenir une telle évaluation (47 % en 2021 et 49 % en 2023).

Que faut-il retenir de cette dynamique ? Dans un cas comme dans l'autre, une très forte proportion de parents d'élèves HDAA doivent recourir à des ressources externes pour évaluer leur enfant afin qu'il puisse obtenir des services du milieu scolaire. Cela implique souvent des sommes substantielles à défrayer pour les parents et des délais qui constituent un frein à l'accessibilité aux services pour plusieurs élèves.

Par ailleurs, la Fédération a également demandé aux parents d'enfants en difficulté qui ne bénéficient pas de codes de difficulté et de plans d'intervention, si leur enfant avait fait l'objet d'une évaluation. En 2021, c'était le cas de 58 % d'entre eux. Cette proportion a toutefois diminué à 52 % en 2023.

Sur le terrain, les parents sont pris au piège dans une course aux diagnostics et aux évaluations. Encouragés par le système, ils consacrent beaucoup de temps, d'énergie et de ressources à la recherche de professionnels qui seront disponibles pour évaluer leur enfant. Dans l'exercice de révision des modalités de financement des services éducatifs qu'il réalise présentement, le ministère de l'Éducation souhaite prendre ses distances avec l'approche catégorielle qui vient justifier cette course sans

fin. Pour l'instant, une certaine confusion semble régner dans le réseau scolaire québécois : plusieurs milieux choisissent, plus ou moins implicitement, de maintenir le statu quo en conservant les pratiques qu'elles ont toujours privilégiées. Il faut espérer que le ministère enverra un signal clair au réseau scolaire pour que ces pratiques changent réellement.

L'évaluation individualisée des besoins et des capacités est essentielle pour définir les services qui seront offerts à l'élève. Mais, pour faire une telle évaluation, faut-il vraiment mobiliser des ressources externes et engendrer des coûts et des délais pour les parents ? La Fédération des comités de parents est plutôt d'avis qu'il faut renforcer la capacité du réseau scolaire d'évaluer les élèves HDAA et de leur offrir les services auxquels ils ont droit. Pour cette raison, elle appuie sans réserve les recommandations de la Commission des droits qui visent à déterminer un seuil minimal de services dans chaque centre de services scolaire et chaque commission scolaire. Ce seuil doit obligatoirement inclure un seuil de ressources spécialisées afin d'évaluer les besoins et capacités des élèves HDAA et surtout d'offrir réellement les services dont ceux-ci ont besoin. Bien évidemment, pour que ces recommandations se matérialisent, le ministère se devra d'allouer le financement nécessaire pour que chaque milieu puisse respecter le seuil qui aura été déterminé pour qu'il puisse répondre adéquatement aux besoins des élèves HDAA.

Dans les sondages qu'elle a menés, la Fédération a également voulu mesurer la satisfaction des parents à l'égard du plan d'intervention de leur enfant et du suivi des mesures qu'il contient par le milieu scolaire. Moins du tiers des parents se sont déclarés satisfaits de la nature des services offerts. Par ailleurs, ces parents ne se déclarent guère plus satisfaits lorsqu'il s'agit d'évaluer la fréquence des interventions proposées dans le plan de leur enfant. Entre 2021 et 2023, la proportion de parents qui s'estiment satisfaits à cet égard oscille entre 26 % et 28 %. Par ailleurs, en ce qui

a trait à l'efficacité globale des mesures qui sont proposées au plan d'intervention de leur enfant, la satisfaction diminue entre 2021 et 2023, tant pour les parents d'enfants qui bénéficient d'un code de difficulté (de 28 % à 24 %) que pour ceux dont les enfants ont un plan d'intervention sans avoir de code de difficulté (de 30 % à 28 %).

Les faibles taux de satisfaction enregistrés dans ces sondages soulèvent plusieurs questions : le milieu scolaire offre-t-il les services dont les élèves ont réellement besoin ? Est-ce que les plans d'intervention sont consultés après avoir été rédigés ? Si oui, le sont-ils régulièrement, et par tous les membres du personnel scolaire concernés par l'application des mesures d'adaptation qu'ils contiennent ? Les sondages menés par la Fédération révèlent que 42 % des parents qui ont un enfant qui bénéficie d'un plan d'intervention évaluent que les mesures prévues n'ont pas toutes été mises en œuvre. Que doit-on comprendre de cette situation ? Les plans d'intervention des élèves dorment-ils dans les tiroirs des écoles ? Que faut-il faire pour que tout le personnel scolaire concerné s'approprie leur contenu et agisse en conséquence ?

Comme l'a fort bien démontré la Commission des droits dans son étude, plusieurs services offerts par l'école ne conviennent pas toujours aux besoins des élèves HDAA. C'est le cas notamment des services de garde et du transport scolaire. Même s'il ne s'agit pas de services qui sont directement liés à l'enseignement, l'adaptation de ceux-ci devrait pourtant être envisagée dans le cadre de l'élaboration des plans d'intervention. Dans cet esprit, la Fédération ne peut que souscrire à la recommandation de la Commission des droits qui vise à ce que les centres de services scolaires et les commissions scolaires garantissent la pleine accessibilité de tous leurs services aux élèves HDAA.

Par ailleurs, la Fédération partage la vive inquiétude exprimée par la Commission au regard de la réussite éducative des élèves HDAA. Elle se désole particulièrement que, dans certains milieux, on mette un terme au plan

d'intervention d'un élève lorsqu'il se trouve en situation de réussite. En général, lorsque l'élève se trouve en réussite, c'est parce qu'il a été soutenu par le milieu scolaire et qu'il a bénéficié d'un plan d'intervention avec des mesures d'adaptation. Ce n'est donc pas une bonne pratique de le priver des mesures qui lui permettent de progresser dans ses apprentissages et de réussir. Et ce n'est certainement pas une bonne façon pour le milieu scolaire de démontrer qu'il met tout en œuvre pour répondre à son obligation d'accommodement à l'égard des élèves HDAA.

Enfin, la Fédération a également voulu connaître l'avis des parents sur la qualité de la communication avec l'école. Rappelons que l'article 96.14 de *Loi sur l'instruction publique* prévoit que les directions d'école doivent établir les plans d'intervention des élèves HDAA, avec l'aide des parents et des élèves eux-mêmes. Dans ses sondages, la Fédération a demandé aux parents d'élèves HDAA s'ils avaient effectivement été appelés à collaborer à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant. Un peu plus de 80 % d'entre eux ont répondu que c'était le cas. Cette proportion élevée peut sembler encourageante, mais elle doit toutefois être contextualisée. De façon générale, les parents qui ont participé aux sondages de la Fédération sont très engagés dans l'éducation de leur enfant. Ils connaissent très bien l'obligation qui incombe aux directions d'école de consulter les parents en vue de l'élaboration des plans d'intervention. Malgré cela, près de 20 % de ces parents ne sont pas conviés à cet exercice. Cela peut laisser présager que la situation est nettement plus sombre pour les parents qui n'ont pas participé aux sondages de la Fédération.

Lorsque la Fédération questionne les parents d'élèves HDAA à propos de la communication que l'école entretient avec eux, ils sont à peine 40 % à s'en déclarer satisfaits. De nombreuses insatisfactions sont effectivement rapportées

dans les témoignages que la Fédération reçoit des parents d'élèves HDAA, par le truchement de son service-conseil :

- Plusieurs parents dénoncent le fait que la direction d'école ne les a pas conviés à une rencontre en vue de l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant. Qui plus est, ils se trouvent régulièrement face au fait accompli : le plan d'intervention a été déterminé sans qu'ils aient été consultés et leur a été communiqué par courriel ou par l'élève lui-même.
- Lorsqu'une rencontre pour l'élaboration est prévue, la date est imposée par l'école. Si les parents sont dans l'impossibilité d'y assister, la rencontre est maintenue malgré tout.
- Plusieurs parents soulignent que s'il n'y a pas de communication avec l'école au moment de l'élaboration du plan d'intervention, il devient difficile de développer un lien de confiance.
- L'article 29.2 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* est rarement respecté. Cet article prévoit que l'école doit communiquer au moins une fois par mois avec les parents, lorsque les performances de leur enfant laissent craindre qu'il n'atteigne pas le seuil de réussite fixé dans son programme d'étude.

Un dernier résultat des sondages menés par la Fédération mérite d'être mentionné : 44 % des élèves HDAA qui n'ont pas de plan d'intervention bénéficient tout de même de services additionnels. Lorsqu'ils sont interrogés sur le sujet, les parents de ces élèves déclarent être satisfaits des services que leur enfant reçoit dans une forte proportion (78 % en 2021 et 92 % en 2023). Ces résultats, aussi surprenants soient-ils, ne doivent cependant pas faire oublier que 56 % des élèves en difficulté ne reçoivent aucun service pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

Au terme de cet exercice de consultation, la Fédération est en mesure de relayer un certain nombre de souhaits que les parents d'élèves HDAA lui ont exprimé avec insistance. Plusieurs d'entre eux trouvent écho dans les recommandations formulées par la Commission des droits en 2018.

Au premier chef, les parents veulent que les services destinés aux élèves HDAA soient organisés non pas en fonction du diagnostic de l'élève, mais plutôt en fonction des besoins qui lui sont propres. Ce souhait exprimé par les parents rejoint les objectifs de la toute première recommandation de la Commission qui fait de l'évaluation individualisée des besoins et capacités de l'élève, la pierre angulaire à partir de laquelle sont financés et organisés les services destinés aux élèves HDAA.

D'autre part, les parents souhaitent être des acteurs incontournables dans l'évaluation des besoins de leur enfant et être appelés à collaborer activement dans la mise en œuvre et le suivi des mesures de soutien offertes.

Par ailleurs, les parents d'élèves HDAA déplorent que le milieu scolaire attende trop souvent que l'élève soit en échec avant d'intervenir. L'obligation d'accommodement d'un élève HDAA devrait naître dès lors qu'on a identifié des besoins éducatifs particuliers. Il est essentiel que les acteurs du milieu scolaire aient pour principale préoccupation d'offrir les moyens qui permettront à chaque élève de progresser dans ses apprentissages et d'aspirer à la réussite. Pour cette raison, la Fédération adhère pleinement à la recommandation de la Commission qui vise à ce que le ministère de l'Éducation documente plus finement les obstacles à la réussite des élèves HDAA et qu'il s'assure que les centres de services scolaires et les commissions scolaires se dotent d'objectifs mesurables permettant de lever ces obstacles.

Plusieurs parents ont également exprimé le souhait que les écoles québécoises puissent bénéficier d'agents de liaison pour faciliter la communication parents-école. Ils sont par

ailleurs nombreux à souhaiter qu'il y ait davantage de professionnels (orthophonistes, ergothérapeutes, psychoéducateurs, etc.) qui viennent en soutien direct aux élèves, mais aussi aux enseignants et enseignantes. Ce souhait rejoint les recommandations formulées par la Commission qui concernent l'établissement de seuils minimaux de services dans chaque centre de services scolaires et commission scolaire. La Fédération des comités de parents du Québec estime que ces professionnels devraient être présents tout au long du parcours scolaire des élèves HDAA, et plus particulièrement au moment des transitions entre les ordres d'enseignement, pour garantir une fluidité de services. Enfin, de nombreux parents ont exprimé la nécessité que leur enfant puisse bénéficier de programmes éducatifs plus inclusifs et mieux adaptés à ses besoins spécifiques. En ce sens, la Fédération appuie la recommandation de la Commission qui vise à réviser les critères d'admission aux projets pédagogiques particuliers et à adapter les services qui y sont offerts pour les élèves HDAA.

Afin d'assurer un meilleur respect des droits des élèves HDAA, la Fédération milite depuis plusieurs années déjà pour qu'un nouvel outil soit créé afin de suivre la progression de ces élèves. Cet outil serait appelé à remplacer l'actuel plan d'intervention qui est utilisé dans les écoles. Il porterait le nom de plan de réussite individualisé (PRI). Il serait un outil évolutif qui guiderait les interventions destinées à l'élève HDAA, tout au long de son parcours scolaire. Le PRI permettrait d'identifier les forces, les défis et les besoins de chaque élève. Il serait réalisé en présence de l'élève et avec la collaboration des parents. La Fédération des comités de parents pense qu'un tel outil permettrait d'impliquer davantage l'élève dans sa réussite et qu'il placerait la collaboration école-famille au cœur du processus qui vise à définir quelles sont les mesures d'adaptation susceptibles de répondre adéquatement aux besoins de l'élève. La Fédération appelle de tous ses vœux à la réalisation du PRI.

# Mobilisons-nous pour une école équitable pour les élèves HDAA



## **Bianca Nugent, présidente et porte-parole**

Coalition de parents d'enfants à besoins particuliers du Québec (CPEBPQ)

La Coalition de parents d'enfants à besoins particuliers du Québec (CPEBPQ) est une organisation à but non lucratif dont la mission est d'agir à titre de représentante des parents d'enfants à besoins particuliers pour toutes questions relatives au milieu scolaire et à l'éducation. C'est dans le cadre de cette mission qu'elle accompagne des milliers de parents afin de faire respecter le droit à l'éducation de leurs enfants. Dans ce but, il est essentiel que ces enfants puissent avoir accès à des services éducatifs et complémentaires de qualité, adaptés à l'intensité du soutien dont ils ont besoin et offerts en temps opportun, dans un milieu scolaire inclusif, bienveillant et bienveillant. C'est uniquement dans ces conditions que le plein développement de leur potentiel de socialisation, d'instruction et de qualification peut être assuré.

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap est une responsabilité collective qui doit interpeller l'ensemble des acteurs qui contribuent à l'éducation de ces élèves. Avec une majorité de membres parents et associatifs, la CPEBPQ porte la voix d'une dizaine de milliers « d'experts par expérience » des réalités éducatives et sociales des enfants à besoins particuliers du Québec. Pour qu'une école respectueuse des besoins et des droits de ces enfants soit rendue possible, il importe que cette voix soit entendue. Pour l'instant, elle se bute à une société et à des institutions qui ne présument pas que ces enfants peuvent être compétents et qu'ils peuvent apporter une contribution pertinente à la société québécoise. En investissant des sommes importantes pour développer massivement des classes spéciales et en ségréguant les enfants par catégories

de diagnostic, le gouvernement québécois hypothèque les chances de réussite des élèves en situation de handicap et mine considérablement leurs chances de partir du bon pied. Ce faisant, il vient confirmer la valeur qu'on tend à accorder aux personnes en situation de handicap dans notre société.

La ségrégation scolaire, dont sont victimes les enfants en situation de handicap, présente plus d'effets négatifs à long terme qu'il en coûtera d'avoir le courage et le leadership politique d'investir dans un continuum de services éducatifs inclusifs de qualité. Il faut, bien sûr, offrir davantage de services pour répondre aux besoins de ces enfants, mais il faut aussi en rehausser la qualité. Selon la CPEBPQ, cette tâche devrait s'appliquer à l'ensemble du continuum éducatif des enfants à besoins particuliers et donc, débiter dès la petite enfance. À cet égard, le Québec pourrait prendre exemple sur l'Ontario, où le ministère de l'Éducation prend en charge l'ensemble du parcours de développement de l'enfant, des services de garde à la petite enfance jusqu'à l'atteinte de la majorité.

Il faut se rappeler que l'une des trois missions essentielles de l'école québécoise est d'assurer la socialisation des élèves. Pour favoriser cette socialisation, il est important que tous les enfants puissent apprendre dans un milieu caractérisé par la mixité sociale. L'apprentissage dans un contexte inclusif, où se côtoient des élèves aux besoins diversifiés, est tout aussi bénéfique pour les élèves en situation de handicap que pour les autres élèves. Pour faire face aux défis collectifs qui nous attendent, il faut que l'école, en tant que lieu privilégié

d'apprentissage de la vie en société, soit un milieu caractérisé par l'empathie, l'ouverture à la diversité et l'acceptation de l'autre. Il est illusoire de croire que ces valeurs pourront trouver ancrage dans notre société si, dès le plus jeune âge, on sépare les enfants selon leurs capacités et leurs caractéristiques personnelles.

Composée à plus de 80 % de parents, la CPEBPQ a colligé au fil des dernières années des milliers de commentaires et témoignages provenant de parents. Cela lui a permis de cerner un nombre croissant d'injustices auxquelles les parents d'enfants à besoins particuliers sont confrontés. Parmi les injustices les plus criantes qui sont générées par la façon dont les services sont financés et organisés, figure le manque récurrent de personnel qualifié, de services et de ressources adaptées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. À l'heure actuelle, nous atteignons un point de non-retour à cet égard. S'il y a autant de bris de services en ce moment, c'est essentiellement parce qu'il manque de ressources de qualité et de professionnels qualifiés pour les offrir. Le secteur de l'adaptation scolaire, qui accueille les jeunes qui ont le plus de difficultés, est celui où la pénurie de personnel qualifié est la plus inquiétante.

Comment peut-on prétendre que personne au gouvernement n'a vu venir ce tsunami, alors que la Commission des droits et plusieurs autres organismes tirent la sonnette d'alarme depuis déjà cinq ans? Les conséquences de ce manque flagrant de leadership en éducation et de désengagement politique sont funestes. Des milliers de parents doivent se tourner vers le privé pour tenter de limiter les conséquences des lacunes du système public sur le développement de leur enfant, le tout à grand coût, pour des services qui doivent normalement être offerts gratuitement dans nos écoles publiques. Est-ce que le ministère de l'Éducation a fait l'exercice d'aller voir ce que représente ces dépenses pour les parents? Combien d'argent ces derniers doivent investir annuellement pour recourir aux services

d'orthophonistes, de psychologues ou de travailleurs sociaux? Ne s'agit-il pas de données qui pourraient alarmer le ministère?

L'Observatoire des tout-petits a récemment mis en lumière les risques de précarisation que représentait pour les parents le fait d'être obligé de recourir au privé pour obtenir des services qui devraient normalement être offerts dans le réseau public. Près de 31 % des familles ayant un enfant avec des besoins de soutien vivent des problèmes financiers ou auront à en vivre au cours des prochaines années, alors que cette proportion est nettement moindre pour les familles qui n'ont pas d'enfants à besoins particuliers (9 %).

Par ailleurs, nombreux sont les parents qui ont témoigné auprès de la CPEBPQ de l'impact des préjugés et des stéréotypes qui sont véhiculés à l'égard de leurs enfants par les intervenants du milieu scolaire. Ces enfants se voient souvent qualifiés de difficiles, d'incompétents ou de violents. Ils intériorisent le fait qu'au moindre comportement jugé perturbateur, ils auront de fortes chances d'être extirpés de leur classe et envoyés dans une salle de retrait, sans qu'ils ne reçoivent d'aide ou de réconfort. Ces mauvaises pratiques éducatives génèrent un trouble moral important qui se manifeste par une gamme de sentiments négatifs : indécision, méfiance, colère, anxiété, sentiment d'injustice, détresse. En somme, cette situation, qui est trop souvent appelée à se répéter tout au long du parcours scolaire de l'enfant, génère un profond désarroi tant pour ce dernier que pour ses parents.

L'impact du manque de ressources destinées à l'adaptation des services et la persistance des préjugés à l'égard des élèves en situation de handicap contribuent, par ailleurs, aux épisodes de scolarisation précaire ou à la déscolarisation pure et simple de plusieurs d'entre eux. Il faut, à tout prix, renverser cette situation si l'on souhaite que le sentiment de sécurité et de bien-être des élèves à besoins particuliers soit rétabli au sein des écoles québécoises.

Pour la CPEBPQ, il ne fait aucun doute qu'au Québec, les élèves neurodivergents sont victimes d'une discrimination érigée en système. En utilisant une pondération *a priori* pour constituer les classes ordinaires de nos écoles, l'école québécoise envoie comme message que certains élèves méritent davantage d'être scolarisés selon un mode régulier que d'autres. Elle permet d'expliquer pourquoi les élèves autistes ou présentant une déficience intellectuelle sont plus souvent que les autres exclus des classes ordinaires. Comme l'a très clairement démontré la Commission des droits, cette pratique s'inscrit en faux contre l'évaluation individualisée des besoins et capacités des élèves HDAA qui est prescrite dans la *Loi sur l'instruction publique*. Elle confirme pratiquement l'exclusion de ces élèves du système régulier d'enseignement.

Force est de constater qu'à l'instant présent, le Québec est bien loin d'être « fou de ses enfants ». Des barrières structurelles empreintes de préjugés conditionnent des pratiques d'exclusion qui n'ont pas lieu d'être, et qui enfreignent les principes de justice fondamentale que la société québécoise a solennellement affirmés en adoptant la *Charte des droits et libertés de la personne* en 1975. Nous vivons actuellement un recul historique dans le réseau de l'éducation. Comme l'a souligné le Conseil supérieur de l'éducation, le système scolaire québécois est aujourd'hui le plus inégalitaire au pays. Il laisse de côté beaucoup trop d'enfants.

La CPEBPQ estime que le Québec doit se donner les moyens pour se doter d'un nouveau pacte pour la réussite des enfants à besoins particuliers. Pour cette raison, elle demande au ministère de l'Éducation qu'il exerce une meilleure coordination de l'accès aux services et aux ressources complémentaires. Elle exige, par ailleurs, que l'analyse individualisée des besoins et capacités des élèves soit mieux coordonnée et qu'elle soit déterminée par les besoins des élèves plutôt que par les ressources disponibles pour y répondre, comme l'ont d'ailleurs recommandé la Commission des droits et le Protecteur du citoyen.

Elle souhaite, par ailleurs, que chaque élève à besoins particuliers bénéficie d'un soutien et d'un suivi, dont l'intensité sera mesurable et continue. Elle estime qu'il faut mettre un terme aux pratiques qui visent à suspendre les mesures d'adaptation consenties à un élève, dès lors que celui-ci se trouve en situation de réussite. Du moment qu'il a été déterminé qu'un élève a besoin de soutien, ce dernier doit être maintenu, que l'élève soit en échec ou en réussite. En définitive, la CPEBPQ appelle tous les acteurs du réseau scolaire à respecter l'ensemble des droits des enfants à besoins particuliers. En agissant de la sorte, ils contribueront réellement à l'épanouissement de la personnalité de chacun de ces enfants. Pour bâtir une société pleinement inclusive, le développement du potentiel de ces élèves mérite aussi d'être considéré.





# Entretien avec Mathieu Caron

## Plaidoyer pour une école où tout le monde se serre les coudes!

C'est avec beaucoup de générosité et d'humour que Mathieu Caron, jeune intervieweur et conférencier neuroatypique, est venu partager les réflexions que lui inspire son parcours scolaire avec les personnes participant au colloque.

Ayant connu la scolarisation en classe ordinaire, mais aussi en classe spécialisée, il estime que c'est dans l'attitude du personnel scolaire que se trouvent les clés d'une inclusion réussie des élèves HDAA. Du moment qu'on ne s'arrête pas au diagnostic de la personne et qu'on croit aux capacités de chaque élève, tout devient possible.

Pour Mathieu, réduire les personnes à des « troubles » ou à des « déficits », « ça n'a pas rapport, c'est juste malaisant ». Il considère que s'il a réussi à terminer ses études



secondaires, c'est parce que des professeurs ont cru en ses capacités. Il admet toutefois que certains d'entre eux ont douté que ce soit possible : « Jusqu'à il y a 2 ans, on disait que c'était irréaliste que je puisse parler sur une scène, que je puisse compléter mon secondaire à l'éducation aux adultes. Moi, je ne suis pas programmé pour vivre en société. Je suis une personne neurodivergente. Il me faut des adaptations ».

Mathieu croit que l'école peut réaliser des choses grandioses pour les élèves HDAA, si tout le monde collabore et se serre les coudes. Pour l'avenir, il rêve d'une école « déstabilisante » où, chaque matin, le personnel scolaire prendrait le temps de saluer et prendre des nouvelles de chaque élève, pour bien adapter ses interventions. Pour y arriver, l'école doit sortir des « sentiers battus » et reconnaître que chaque élève est différent : « Personne n'est parfait. Il faut faire avec! ».

# Panel : Constats des acteurs du réseau scolaire

Les personnes suivantes ont participé au panel et leurs réponses aux questions de l'animatrice sont résumées dans cette section.



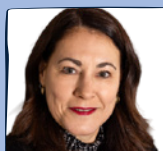
**Mary-Lou McCarthy**

Coordonnatrice à la formation générale des jeunes,  
Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ)



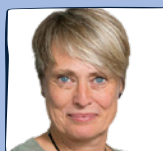
**Nancy Brousseau**

Directrice générale,  
Fédération des établissements d'enseignement privé (FEEP)



**Brigitte Bilodeau**

Vice-présidente responsable des dossiers pédagogiques et professionnels,  
Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)



**Sophie Massé**

Vice-présidente, Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ)



**Éric Pronovost**

Président, Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ)



**Kathleen Legault**

Présidente, Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)



**Nicolas Prévost**

Président, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)



**Question :** Un constat très clair semble avoir émergé de l'ensemble des présentations qui ont été réalisées dans le cadre de ce colloque et des échanges qui ont suivi. Depuis la publication de l'étude de la Commission des droits en 2018, les conditions dans lesquelles sont scolarisés les élèves HDAA se sont nettement dégradées. En tant qu'acteurs importants du réseau scolaire québécois, partagez-vous ce constat? Correspond-il à ce que vous observez sur le terrain? Si oui, comment l'expliquez-vous?

**Nicolas Prévost (FQDE) :** La situation décrite par les conférenciers et conférencières n'est certainement pas réjouissante, mais elle demeure, sous de nombreux aspects, réaliste. Il y a encore beaucoup de travail à faire pour assurer de meilleures conditions de scolarisation aux élèves HDAA. Bien que nous ayons trouvé le constat général assez dur envers nos établissements, il faut savoir que les directeurs d'établissement scolaire sont conscients de ces problèmes et travaillent activement à trouver des solutions. Tout comme les autres acteurs du réseau scolaire, ils ont à cœur la réussite de l'ensemble des élèves et sont prêts à travailler en collaboration pour mieux soutenir les élèves HDAA. Les directions d'établissements scolaires vont prendre en compte tous les messages qui ont été transmis dans le cadre de ce colloque, afin d'améliorer la situation de ces élèves.

**Mary-Lou McCarthy (FCSSQ) :** La Fédération des centres de services scolaires prend également acte de tout ce qui a été exprimé par les organismes publics, les chercheurs et les parents. Elle estime qu'il faut cependant mettre en perspective ces constats et voir le chemin qui a été parcouru dans les quinze dernières années. La qualification et la diplomation des élèves HDAA n'a pas cessé de progresser durant cette période. Il ne faut cependant pas se satisfaire du taux de diplomation et de qualification actuel. Tant que celui-ci sera inférieur à 60 %, ce sera un signe qu'il reste du travail à réaliser. Mais il faut tout de même souligner que s'il y a eu progression de ce taux, c'est que le travail des acteurs sur le terrain porte fruit. Il faut se donner du temps et c'est ensemble que nous y arriverons. La FCSSQ croit fermement aux pratiques collaboratives, elle aussi.



**Question :** Les dernières années ont tout de même été dures pour les élèves HDAA, avec le contexte de pandémie et l'importante pénurie de personnel dans les écoles. Cela a eu un impact majeur sur les apprentissages et la réussite de ces élèves. Vous ne le voyez pas sur le terrain ?

**Sophie Massé (FPPE-CSQ) :** La pandémie de COVID-19 a nettement exacerbé les problèmes. Les professionnels que nous représentons parlent d'une importante augmentation des problèmes de santé mentale. Par ailleurs, les plus récents résultats de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) démontrent que les plus petits arrivent à l'école avec des facteurs de vulnérabilité accrus. Ils sont donc moins outillés pour entreprendre un parcours scolaire. Cela suppose, pour le personnel professionnel du réseau scolaire, un travail d'accompagnement des élèves et de soutien aux enseignants nettement plus important qu'auparavant. Cette charge de travail est d'autant plus grande qu'il faut aussi accompagner davantage d'enseignants non légalement qualifiés, appelés à grossir les rangs du personnel scolaire pour répondre à la pénurie actuelle d'enseignants. Cette charge de travail engendre un roulement énorme chez les professionnels. À la dernière rentrée scolaire, le réseau était à la recherche d'environ 900 professionnels pour combler les besoins. C'est extrêmement alarmant.

Par ailleurs, il y a une méconnaissance du rôle des professionnels de l'éducation. La nature de leur expertise et des tâches qu'ils peuvent accomplir demeure, dans plusieurs milieux, inconnue. On réduit souvent le rôle des professionnels à l'évaluation, alors que ceux-ci pourraient travailler en prévention et en accompagnement.

On sent toutefois qu'il y a un vent de changement, actuellement. Les recommandations de la Commission des droits et du Protecteur du citoyen reflètent l'importance du travail des professionnels pour répondre aux besoins des élèves HDAA et, ultimement, assurer le respect de leurs droits. Certains ordres professionnels

contribuent également à ce mouvement. Je pense, notamment, à l'Ordre des orthophonistes qui a récemment publié un guide sur l'intervention en milieu scolaire. Ce dernier met de l'avant la nécessité d'agir tôt, de façon préventive et inclusive pour favoriser le développement et la réussite éducative des élèves HDAA.

L'une des principales difficultés qu'on observe aussi dans le réseau scolaire québécois actuellement, c'est le recours de plus en plus fréquent à des services privés pour répondre aux besoins des élèves HDAA. Ce n'est pas la bonne solution parce que les ressources les plus efficaces sont celles qui sont présentes dans le milieu de vie de l'élève. Les ressources privées n'ont pas la connaissance du milieu scolaire. Elles ne sont pas présentes pour faire de l'observation en classe, pour travailler avec les enseignants et avec l'équipe-école. Les recommandations qu'elles formulent sont, par conséquent, trop souvent désincarnées par rapport au milieu scolaire.

**Nancy Brousseau (FEPP) :** Les constats émis lors de cette journée de colloque sont certainement difficiles, mais on ne doit pas s'en surprendre. La Fédération des établissements d'enseignement privé prend aussi acte de ces constats. Le plus étonnant dans les présentations qui ont précédé cette table ronde, c'est l'information voulant que, depuis son entrée en fonction, le Protecteur national de l'élève ne reçoit que 11 % à 13 % de plaintes relativement aux élèves HDAA. Lorsqu'on met cette information en relation avec le nombre de plaintes reçues à la Commission des droits, c'est d'autant plus étonnant. On se serait attendu à ce que le Protecteur national de l'élève en reçoive beaucoup plus.

**Kathleen Legault (AMDES) :** À l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, ce que l'on retient de cette journée de colloque, c'est que c'est tous ensemble qu'on va faire la différence. L'élève ne peut pas être au cœur des préoccupations du réseau scolaire en théorie, il doit être assis avec nous, faire partie des solutions. Il faut favoriser son implication et son autonomie, même quand il est tout petit.

L'AMDES fonde beaucoup d'espoir dans l'approche non-catégorielle. Quand on constate qu'il y a des enfants qui obtiennent des services sans avoir de code de difficulté et sans plan d'intervention, cela signifie qu'ils bénéficient d'une approche axée sur la prévention et qui est non-catégorielle. Dans le sondage présenté par la Fédération des comités de parents du Québec, avez-vous vu le niveau de satisfaction des parents dont l'enfant est dans cette situation ? Il y a certainement là une piste à explorer. C'est vers là qu'on doit tendre.

En fait, tant que le financement va être associé à des codes de difficulté, les gens ne voudront pas bouger. Plus que ça, les centres de services scolaires veulent se prémunir d'être coupés du financement. Donc, ils s'assurent de ne pas laisser de côté des évaluations et des diagnostics, parce qu'ils craignent pour le financement, parce que les besoins sont grands : il manque de monde sur le terrain. Nous manquons de plus en plus de personnel qualifié et ça, c'est du personnel professionnel, enseignant et de soutien. Cette pénurie complexifie d'autant plus une réponse adaptée aux besoins des élèves HDAA, mais aussi de tous les élèves qui ont des besoins spécifiques, incluant les élèves les plus doués. Lorsqu'il manque à ce point de personnel qualifié et expérimenté, la pression est grande sur ceux qui sont dans le réseau, qui ont de l'expérience, une expertise et qui la partagent. Ces personnes tiennent l'école à bout de bras, dans plusieurs milieux.



**Question :** Est-ce que les problèmes sont plus importants à Montréal ?

**Kathleen Legault (AMDES) :** À Montréal, il y a une concentration de la défavorisation qui entraîne des défis spécifiques. Nous avons aussi davantage de nouveaux arrivants que dans les autres régions du Québec. Cette réalité nous a entraînés à développer des expertises que des milieux autres que montréalais n'ont pas forcément développées. Les dynamiques démographiques et économiques font en sorte que, de plus en plus, la défavorisation se déplace vers des régions limitrophes à Montréal. C'est la même chose qui se produit avec les nouveaux arrivants. Comme nous avons développé des expertises à ce sujet, les milieux scolaires de ces régions nous consultent. Mais sur notre propre territoire, nous continuons à vivre de façon particulièrement prononcée les défis liés à ces réalités. Les élèves HDAA, la pauvreté, les parcours migratoires difficiles qui laissent des séquelles font partie de notre quotidien.

**Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ) :** Les défis, ce sont les enseignants et enseignantes qui sont les premiers à les vivre en classe. Si on me pose la question « Est-ce que la situation s'est détériorée depuis 2018 », je suis obligée de vous dire oui. Il y a naturellement eu la pandémie de COVID-19, mais il faut faire un pas en arrière pour regarder non pas seulement l'arbre, mais la forêt. Dans les dernières années, il s'est développé un système d'éducation qui est de plus en plus inégalitaire au Québec. J'ai entendu le désir des parents, que je comprends très bien, d'avoir le meilleur service pour amener leur enfant le plus loin possible. Je pense que c'est aussi le souhait du personnel scolaire. Maintenant, il faut réaliser que nous sommes face à un système qui prive l'école publique des meilleurs élèves, parce que ceux-ci s'en vont dans des établissements privés ou dans des projets pédagogiques particuliers, où on les sélectionne sur la base de leurs résultats scolaires ou sur la capacité de payer de leurs parents.

Il y a plusieurs années déjà qu'un consensus fort a émergé au Québec pour qu'on intègre les enfants en difficulté aux activités régulières de l'école. En termes de principe, je suis tout à fait d'accord avec ça. Mais, est-ce que ce consensus était aussi fort pour qu'aujourd'hui, on réalise que dans la société, les parents d'enfants qui n'ont pas de besoins particuliers fuient la classe régulière et l'école publique ? Je pense qu'il faut se poser la question. Et il ne faut pas se surprendre que le personnel dans les écoles régulières, dans les écoles publiques, dans des classes dites « ordinaires » qui se retrouve avec de nombreux élèves avec des besoins spécifiques dans la classe, trouve la situation extrêmement lourde et déserte le réseau scolaire public. La pénurie d'enseignants et de personnel est liée aux conditions dans lesquelles ceux-ci travaillent.

Il y a 15 ans, chaque enseignant avait quelques élèves avec des besoins spécifiques dans sa classe et il était capable de répondre à ceux-ci. Encore aujourd'hui, lorsqu'un enseignant a un groupe où il y a certains élèves qui ont un plan d'intervention avec des mesures d'adaptation, les choses passent bien et les enseignants ne remettent pas ça en question. Le problème survient lorsque ce même enseignant se retrouve responsable d'un groupe où il peut y avoir jusqu'à 12 élèves qui ont un plan d'intervention sur un total d'environ 26 élèves. Lorsque chacun des élèves qui a un plan d'intervention a plusieurs mesures d'adaptation à mettre en place, on comprend vite que cela devient difficile à gérer. L'être humain qu'est l'enseignant vit une souffrance éthique : il n'est pas capable de répondre aux besoins spécifiques de ces enfants-là, tout en continuant d'assurer un service éducatif de qualité pour les élèves qui n'ont pas de tels besoins.

**Question :** Est-ce que c'est une question de ressources ? Si l'enseignant avait les ressources professionnelles pour l'appuyer et les ressources de techniciens en éducation spécialisée, par exemple, est-ce qu'il pourrait mieux répondre aux besoins des élèves HDAA ? Ou cela demeurerait un exercice difficile ?

**Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ) :** Si les ressources étaient au rendez-vous, sans doute que ce serait plus réaliste, plus réalisable. Mais, en même temps, le gouvernement nous dit « On n'arrête pas d'injecter de l'argent ! ». C'est un peu le discours actuel du ministre de l'Éducation. Et ça ne va pas en s'améliorant, car le modèle de notre système d'éducation n'est jamais questionné à sa base. Si on prenait les enfants qui ont des besoins particuliers et qu'on était en mesure de les répartir dans un plus grand nombre de groupes, sans doute qu'on donnerait un meilleur service.

**Éric Pronovost (FPSS-CSQ) :** L'équipe-école, l'équipe multidisciplinaire se doit d'être une force. On a tous des réalités différentes, des diplômes différents, qui fait que nous sommes un tout dans une école, dans une classe. Il faut renforcer ce travail d'équipe. Petit cours d'histoire : l'éducation a été coupée de 1,2 milliard de dollars dans les années 2000, sous le règne du gouvernement libéral. On n'a jamais récupéré cet argent-là. Ces coupes massives ont fait beaucoup de mal au système. Celui-ci ne s'est pas relevé. Même si on annonce parfois qu'on injecte 40 millions de dollars, à gauche ou à droite, lorsqu'on divise cette somme par le nombre d'écoles au Québec, ça ne constitue qu'une somme risible, en définitive. Dans ce cas, 40 millions représenteraient 887 dollars par école. Pour la Fédération du personnel de soutien scolaire, une question demeure : est-ce que les budgets passent avant les besoins ? Trop souvent, les services de soutien ont été victimes des coupures budgétaires. Pourtant, le personnel de soutien veut être présent en classe, travailler auprès des élèves. Quand j'entends le ministre de l'Éducation dire qu'il a engagé 15 000 aides à la classe, la réalité c'est que c'est plutôt 4 000.

Le chiffre annoncé par le ministre correspond à 15 000 personnes, embauchées à raison de 9 heures par semaine. Ce ne sont pas des équivalents à temps complet (ETC). En ETC, c'est 4 000. 74,8 % des membres de la Fédération du personnel de soutien scolaire sont précaires. On parle de pénurie de main-d'œuvre, et la majorité du personnel de soutien scolaire fait à peine 20 heures de travail par semaine. Pourtant, celui-ci est disponible pour prendre plus d'heures de travail, plus de responsabilités et pour soutenir les élèves HDAA.

**Nicolas Prévost (FQDE) :** Le bilan qu'on peut porter de la situation est forcément biaisé par la situation exceptionnelle de pandémie que nous avons vécue dans les deux dernières années. Elle a considérablement affecté nos élèves les plus vulnérables. Je vois cependant des lueurs d'espoir, même si on est encore loin de la perfection. Le fait que nous soyons tous réunis dans le cadre de ce colloque et que nous exprimions tous la volonté de travailler ensemble pour améliorer la situation des élèves HDAA est déjà un pas dans la bonne direction. Les avancées de la recherche en éducation spécialisée se multiplient et nous intervenons mieux qu'on le faisait auparavant. On recommence à ouvrir des classes. J'y vois le début d'un mouvement. Bref, il faut laisser la chance au coureur.

Toutefois, les exigences administratives se multiplient et ne sont pas toujours en lien avec la mission fondamentale de l'école québécoise. On semble s'être écarté du rôle premier de l'école. On demande de plus en plus aux directions d'école de rendre des comptes sur des choses qui ont plus à voir avec les aléas de l'actualité politique et sociale qu'avec la pédagogie et les apprentissages des élèves.

L'école est aujourd'hui appelée à gérer tous les problèmes de société. Les directions d'école n'ont pas d'objection à rendre des comptes sur les choses qui sont en lien direct avec leur mission, mais ne veulent pas être instrumentalisées à des fins politiques. Pendant qu'on est occupé à compter nos toilettes genrées et non genrées, on ne s'occupe pas de la réussite éducative de nos élèves.

**Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ) :** Je partage tout à fait les propos précédents. Est-ce que le personnel scolaire dispose de la marge de manœuvre nécessaire pour offrir des services de qualité aux élèves? La réponse est non. Nous n'avons pas cette marge de manœuvre, car nous sommes inondés de tâches administratives. Nous sommes de plus

en plus au service d'un système qui nous demande de rendre des comptes, plutôt que d'être aux services des élèves. Cette dynamique risque de s'accroître avec le projet de loi n° 23. Les enseignants ont beaucoup de pression pour atteindre des cibles de réussite. Nous sommes dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

J'adhère tout à fait à l'approche sociale du handicap, plutôt qu'à l'approche médicale qui a traditionnellement été mise de l'avant. Mais je partage aussi le point de vue de monsieur Prévost : il faut revenir à la base de ce que doit être l'école, donc à ses missions premières. Il faut oublier les statistiques et travailler avec les humains qu'on a devant nous.





**Question** : Mais plusieurs de ces humains ont des besoins particuliers, non ?

**Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ)** : Vous savez, quand on établit un plan d'intervention, la *Loi sur l'instruction publique* dit qu'on devrait faire l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève. Malheureusement, quand on fait cette évaluation, c'est souvent factice, parce qu'on va déterminer quelles sont les ressources qui sont disponibles pour répondre à certains besoins de l'élève. Tout l'exercice est conditionné par les ressources disponibles. C'est ce qui est réellement fait, au lieu de faire un exercice en amont, en disant « On regarde l'élève d'abord, puis après on regarde comment on peut répondre à ses besoins ». Malheureusement, il n'y a pas de police de la *Loi sur l'instruction publique*. Parfois, j'aimerais qu'il y en ait une, mais il n'y en a pas encore.

**Sophie Massé (FPPE-CSQ)** : Il faut répondre aux besoins de l'élève et pas seulement agir à partir du financement disponible. Chez les professionnels de l'éducation, on propose de sortir de l'approche médicale et de développer une approche qui est propre au milieu scolaire. Des mécanismes formels sont nécessaires pour assurer la participation des professionnels à la définition des besoins et des stratégies à développer. Il faut mettre en place de vraies équipes multidisciplinaires dans les écoles, c'est extrêmement important. À l'heure actuelle, c'est très difficile de le faire, car la plupart des professionnels sont appelés à travailler une journée dans une école, deux journées dans une autre. Alors, lorsqu'un professionnel débarque dans une école et que le directeur sait qu'il ne sera présent qu'une ou deux journées, il dit à son monde : « C'est mon professionnel, il faut qu'il soit sur le terrain, il ne peut pas aller en réunion. J'ai trop besoin de ses services. »

**Mary-Lou McCarthy (FCSSQ)** : Sur la question du travail interdisciplinaire, nous avons fait des pas de géants durant les dernières années. La Fédération des centres de services scolaires mène un projet qui vise à développer des communautés de pratique et à favoriser la collaboration au service de la réussite des élèves. Des chercheurs de l'Université de Montréal ont évalué ce projet et ont pu constater qu'il y avait de plus en plus de collaboration sur le terrain, à tous les niveaux d'organisation. Il est essentiel qu'on continue d'appuyer la recherche scientifique et d'utiliser ses résultats pour améliorer nos pratiques.



**Question :** Comment peut-on faire en sorte de mettre un terme à l'érosion des droits des élèves HDAA qu'avait constatée la Commission des droits en 2018 et qui semble se poursuivre aujourd'hui, selon les constats unanimes qui ont été partagés aujourd'hui? La Commission a proposé 22 recommandations pour s'attaquer au problème. Parmi celles-ci, quelles seraient celles que nous devrions prioriser? Et comment pourriez-vous contribuer à leur mise en œuvre?

**Éric Pronovost (FPSS-CSQ) :** Les recommandations qui touchent la formation initiale du personnel scolaire sont très importantes. Du côté du personnel de soutien, il y aurait lieu de revoir la formation qui est notamment offerte aux techniciens en éducation spécialisée, aux techniciens en travail social et aux préposés aux élèves handicapés. Il faut bonifier la formation pour que son contenu soit mieux adapté aux réalités actuelles, qui sont très différentes de celles qui existaient au moment où on l'a initialement conçue. Un renforcement des contenus en adaptation scolaire est nécessaire.

Il faudrait aussi suivre la recommandation que la Commission formule concernant l'adaptation de l'ensemble des services offerts à l'école et leur continuité. L'obligation d'adapter les services ne se limite pas qu'aux heures de classe. Certains enfants sont à l'école de 7h du matin à 18h le soir. On pense que certains intervenants devraient même être présents dans les autobus scolaires avant l'arrivée à l'école, pour préparer les élèves et s'assurer qu'ils auront ce dont ils ont besoin durant leur journée.

**Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ) :** Les recommandations concernant la formation sont importantes. La formation initiale des enseignants peut être améliorée. Les élèves que nous avons devant nous ne sont plus les élèves d'il y a 20 ans. Les élèves sont aussi mieux évalués qu'auparavant, ce qui entraîne une nécessité d'adapter un peu plus nos interventions. Malheureusement, la formation initiale n'est pas suffisante pour permettre à tous les enseignants de poser les bons gestes. La bonification de la formation continue pourrait aussi être une bonne solution. Toutefois, l'orientation actuelle qui vise à

mettre un adulte dans chaque classe et à le former très rapidement laisse craindre qu'on n'arrivera pas à répondre efficacement aux besoins des élèves HDAA.

**Nancy Brousseau (FEPP) :** Les écoles privées peuvent certainement faire plus pour les élèves HDAA. Le réseau privé compte actuellement 12 écoles spécialisées qui ont développé des pratiques inspirantes qui pourraient être plus largement partagées. Pour ce qui est des écoles privées dites « régulières », celles-ci ont vu une progression phénoménale du nombre d'élèves HDAA les fréquentant depuis la sortie de l'étude de la Commission des droits en 2018. Actuellement, 24% des élèves qui fréquentent une école secondaire privée ont un plan d'intervention. Les professionnels qui œuvrent au secteur privé ne sont aucunement financés par le gouvernement. Par ailleurs, les écoles privées ne peuvent avoir qu'un permis : celui de l'enseignement régulier. Elles ne peuvent offrir l'alternative de l'adaptation scolaire ou de la formation professionnelle. Elles souhaiteraient offrir cette alternative pour les élèves HDAA.

**Kathleen Legault (AMDES) :** Toutes les recommandations formulées par la Commission des droits sont importantes. Toutefois, le contexte actuel fait en sorte que certaines d'entre elles se discutent au ministère de l'Éducation. C'est notamment le cas de la recommandation qui concerne l'accessibilité des projets pédagogiques particuliers aux élèves HDAA. Ce dossier fait l'objet du plan stratégique du ministre. Il s'agit d'une belle fenêtre d'opportunité pour influencer le cours des choses et s'assurer que ces projets soient plus inclusifs et qu'ils répondent aux intérêts d'un plus grand nombre d'élèves avec des profils

diversifiés. Il s'agit vraiment d'un élément où l'AMDES peut exercer une influence, avec d'autres partenaires.

**Mary-Lou McCarthy (FCSSQ) :** La Fédération des centres de services scolaires travaille déjà, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, à trois chantiers qui permettent de répondre à des recommandations que la Commission des droits a formulées dans son étude : 1) La refonte du financement, de l'organisation des services aux élèves HDAA, ainsi que le déploiement de services régionaux et suprarégionaux en la matière. Les centres de services scolaires travaillent actuellement sur des projets-pilotes avec le ministère. On sait d'ores et déjà qu'on s'éloigne des codes de difficulté, qu'on s'en va vers un modèle plus prédictif et, par conséquent, on vise une simplification des règles budgétaires. À terme, une agilité de la gestion administrative est souhaitée; 2) La révision de l'offre des projets pédagogiques particuliers, de manière à les rendre plus accessibles et abordables. On vise à développer un réseau national de soutien, à ce sujet. Une initiative mérite d'être mentionnée à ce chapitre : le centre de services scolaire des Chênes offrira accès à ses projets pédagogiques particuliers pour l'ensemble de ces élèves, dès le mois de septembre 2024; 3) Le développement d'un service national d'accompagnement pour soutenir les élèves à profil complexe. Le soutien offert s'appuierait sur une perspective intersectionnelle, qui permettrait notamment de répondre aux besoins d'élèves immigrants qui sont en situation de handicap ou d'élèves HDAA de milieux défavorisés.

**Nicolas Prévost (FQDE) :** La recommandation que la Commission a formulée au ministère de l'Éducation et qui vise à mieux documenter les obstacles à la réussite éducative des élèves HDAA est tout à fait essentielle. C'est un travers que nous avons au Québec de ne pas appuyer nos décisions sur des données, ce qui ne nous permet pas d'avoir une vision à long terme des situations qu'on voudrait pourtant corriger.

À l'heure actuelle, on prend des décisions rapides, puis parce qu'on n'a pas pris le temps d'analyser correctement la situation, on recule quelques mois après.

Une autre recommandation mérite une attention particulière, c'est celle qui vise à adapter les services à la formation générale des adultes. Ce secteur est souvent complètement oublié. Malgré le fait que de plus en plus d'élèves HDAA le fréquentent, il n'y a pratiquement aucune ressource pour adapter les services qui y sont offerts.

**Sophie Massé (FPPE-CSQ) :** Les recommandations qui visent à définir des seuils de services professionnels dans chaque centre de services scolaire et à les financer en conséquence sont essentielles. Il faudrait cependant que ces seuils de services tiennent compte de la diversité des expertises requises pour répondre aux besoins des élèves HDAA.

**Brigitte Bilodeau (FSE-CSQ) :** Les seuils de services suscitent une adhésion très large parmi les participants au colloque. La Fédération des syndicats de l'enseignement adhère aussi à cette importante recommandation. Il faut toutefois que les milieux locaux puissent bénéficier d'une certaine latitude pour répondre à des réalités qui leur sont propres. Tous les milieux n'ont pas les mêmes besoins et n'ont pas forcément les mêmes enfants devant eux. La Commission des droits le mentionne dans son étude : il ne faut pas verser dans l'approche « one size fits all ».

Par ailleurs, même si le train est déjà en marche, il est nécessaire de faire une petite mise en garde à propos de l'abandon de l'approche catégorielle. Celle-ci offre une garantie de financement. Le passé récent nous rappelle qu'en période d'austérité, il est important que les ressources dédiées à l'adaptation des services aux élèves HDAA soient protégées.

Une dernière question a été posée par l'animatrice. La *Politique de l'adaptation scolaire* célébrera ses 25 ans en 2024 : doit-elle faire l'objet d'une révision? Les personnes participant au panel ont donné une réponse qui est pratiquement unanime. Une mise à jour de la politique serait certainement utile pour tenir compte de l'évolution de la situation depuis 1999. Les objectifs qu'elle contient sont toujours louables, mais le système scolaire a connu de profondes mutations depuis, dont il faudrait qu'elle tienne compte. Le plus important, et c'est le message général qui est porté par l'ensemble

des personnes participantes, c'est que cette politique soit réellement appliquée. Les 25 dernières années ont démontré que ce n'était pas le cas. L'actuel exercice de révision de l'organisation des services destinés aux élèves HDAA mènera forcément à une mise à jour de cette politique. Ce serait l'occasion concrète pour le gouvernement actuel et les gouvernements à suivre de démontrer qu'ils sont en mesure de faire respecter les lois, les politiques et les orientations qui visent à offrir des services aux élèves HDAA, sans discrimination.



# Conclusion

Au terme de ce colloque, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse tient à remercier toutes les personnes qui ont généreusement contribué à sa réalisation et qui en ont fait un réel succès. Les constats et pistes de solutions qui ont été partagés tout au long de cette journée de réflexion ont permis de dresser un état des lieux particulièrement riche sur les conditions de scolarisation des élèves HDAA qui ont actuellement cours dans le réseau scolaire québécois.

Un constat unanime se dégage des présentations et des discussions : le droit de recevoir des services éducatifs sans discrimination offerts par le réseau scolaire québécois n'est toujours pas assuré. La situation alarmante qui était décrite dans l'étude que la Commission a rendue publique en 2018 ne s'est toujours pas atténuée. Les atteintes aux droits des élèves HDAA se sont même multipliées depuis. Nous en sommes arrivés à un point charnière où l'exercice des droits des élèves HDAA risque d'être davantage compromis si des actions structurantes visant à mieux répondre aux besoins de ces élèves ne sont pas entreprises dès maintenant. Pour cette raison, nous estimons absolument nécessaire que le ministère de l'Éducation, ainsi que les acteurs du réseau scolaire québécois qui sont concernés, donnent suite aux 22 recommandations que la Commission leur a adressées dans son étude de 2018. Nous estimons, par ailleurs, important que le ministère de l'Éducation tienne également compte des recommandations qui ont été formulées par d'autres organismes publics, notamment le Protecteur du citoyen et le Conseil supérieur de l'éducation. Les recommandations de ces organismes visent un objectif que nous partageons avec eux : répondre plus adéquatement aux besoins des élèves HDAA et assurer à ces derniers, ainsi qu'à leurs parents que leurs droits soient respectés.

Tout au long du colloque, de nombreuses pistes de solutions ont été identifiées pour favoriser la réalisation de cet objectif. Des priorités d'action ont également fait l'objet d'une vaste adhésion parmi les personnes participantes. Parmi celles-ci, notons :

- La nécessité de mener une action concertée et soutenue entre les différents réseaux publics qui contribuent au développement des enfants en situation de handicap.
- L'importance de documenter les trajectoires scolaires des élèves HDAA avec des données fiables.
- La nécessité de recentrer l'approche de financement des services éducatifs sur les besoins des élèves plutôt que sur leur diagnostic.
- L'importance d'établir un seuil minimal de services en éducation pour répondre aux besoins de tous les élèves HDAA.
- La nécessité de renforcer la formation initiale du personnel scolaire quant aux compétences à acquérir pour favoriser l'adaptation des services.

Ces pistes de solutions sont le reflet des recommandations formulées par la Commission des droits, le Protecteur du citoyen et le Conseil supérieur de l'éducation. Pris dans leur ensemble, elles constituent une proposition structurante qui pourrait contribuer à développer un nouveau cadre administratif et législatif en vue de favoriser la réussite éducative des élèves HDAA. Pour éviter une détérioration rapide des conditions de scolarisation de ces élèves et la multiplication des atteintes à leur droit à l'instruction publique gratuite, nous ne saurions trop inviter le ministère de l'Éducation et les principaux acteurs du réseau scolaire à prendre pleinement en considération ces pistes de solutions.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse  
514 873-5146 ou 1 800 361-6477  
[information@cdpdj.qc.ca](mailto:information@cdpdj.qc.ca) | [cdpdj.qc.ca](http://cdpdj.qc.ca)

ISBN 978-2-550-97051-4 (broché)  
ISBN 978-2-550-97054-5 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec – 2024  
Bibliothèque nationale du Québec