

**L'ACCOMMODEMENT DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP
DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL**

Daniel Ducharme, chercheur, Ph.D. (sociologie)

M^e Karina Montminy, conseillère juridique

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

Document adopté à la 577^e séance de la Commission,
tenue le 23 mars 2012, par sa résolution COM-577-5.1.1



Béatrice Vizkelety, avocate
Secrétaire de la Commission

Collaboration :

Johanne Magloire, agente d'éducation et de coopération
M^e Evelyne Pedneault, conseillère juridique
Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications

Traitement de texte :

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

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1 LA MISE EN CONTEXTE	6
1.1 L'évolution des représentations sociales du handicap : de la mise au ban des personnes handicapées à leur inclusion sociale	7
1.2 La mise en œuvre du droit à l'éducation et l'ouverture de l'école à la différence.....	10
1.3 Les limites du modèle normalisant et l'émergence de l'éducation inclusive.....	13
1.4 L'éducation inclusive, un outil essentiel pour favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées	14
1.5 Les études collégiales au Québec pour les étudiants à besoins particuliers : réalités et défis	18
2 LA DÉMARCHE DE LA COMMISSION	23
2.1 La consultation des organismes	23
2.2 Les travaux de la Table de travail	25
3 LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE : FONDEMENTS JURIDIQUES À LA RECONNAISSANCE DES BESOINS ÉDUCATIFS DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP AU COLLÉGIAL	26
3.1 Le droit à l'égalité	27
3.1.1 La distinction, exclusion ou préférence	30
3.1.2 Le motif de discrimination : le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier le handicap	32
3.1.3 Détruire ou compromettre le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté	35
3.2 L'accommodement raisonnable	37
3.2.1 La notion	37
3.2.2 Les rôles et responsabilités de l'étudiant et de l'établissement d'enseignement collégial	38
3.2.3 La notion de contrainte excessive	43
3.2.4 Les responsabilités des enseignants et enseignantes en matière d'accommodement des étudiants en situation de handicap	47
3.3 La notion d'équité	51
3.4 Le droit au respect de la vie privée et à la protection des renseignements confidentiels	54
3.4.1 Le respect au droit de la vie privée.....	54
3.4.2 La protection des renseignements personnels.....	55
3.5 Le droit au respect du secret professionnel.....	59
4 L'ACCOMMODEMENT DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP : ÉTAPE PAR ÉTAPE	60
4.1 Les rôles et responsabilités du MELS et des collèges	62
4.1.1 Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport	63
4.1.2 Le collègue	64
4.2 Le financement des services et l'aide financière aux études	66

4.2.1	L'organisation et le financement des services adaptés au collégial.....	67
4.2.2	L'application du programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial par les établissements d'enseignement public.....	73
4.2.3	La Loi sur l'aide financière aux études	81
4.3	La transition entre le secondaire et le collégial	92
4.3.1	Un processus spécifique d'orientation des élèves handicapés au secondaire	94
4.3.2	La divulgation du handicap par l'étudiant	99
4.3.3	Un dispositif d'accueil au collégial propre aux personnes handicapées	104
4.3.4	La transition collégial-universitaire : un autre passage important à baliser.....	106
4.3.5	Les conditions d'admission aux programmes d'études collégiales.....	107
4.4	Le diagnostic : accès et portée	114
4.4.1	Les étudiants et les étudiantes ayant bénéficié de services adaptés au niveau d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire.....	117
4.4.2	Les étudiants et les étudiantes n'ayant pas bénéficié de services adaptés au niveau d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire	124
4.5	Le plan d'intervention	134
4.5.1	Les plans d'intervention dans le réseau préscolaire, primaire et secondaire.....	138
4.5.2	Un processus à adapter en fonction de la réalité spécifique au réseau collégial	144
4.6	La formation et le soutien du personnel.....	147
4.6.1	Le rôle déterminant des directions d'établissement	147
4.6.2	Une connaissance des besoins des clientèles émergentes à parfaire	149
4.6.3	Le soutien aux enseignants : un facteur important pour assurer la réussite des étudiants en situation de handicap	152
4.6.4	Contribuer à développer une culture des droits de la personne dans le réseau collégial.....	156
4.7	Les milieux de stages et les ordres professionnels	157
4.7.1	L'accommodement de l'étudiant en stage : une responsabilité partagée	159
4.7.2	L'importance des collaborations entre les établissements d'enseignement collégial et les entreprises	163
4.7.3	Les ordres professionnels	166
4.8	L'évaluation des apprentissages, la réussite éducative et la sanction des études	170
4.8.1	Maintenir les standards d'évaluation, tout en modulant le contexte de réalisation ou d'évaluation des apprentissages	171
4.8.2	Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : une référence pour encadrer les pratiques d'adaptation du contexte d'apprentissage.....	174
4.8.3	Développer le profil de compétences de l'étudiant, tout en respectant son choix de projet de formation.....	176
4.8.4	Des plans de réussite qui intègrent des moyens pour favoriser l'égalité des chances au regard de la réussite des étudiants en situation de handicap.....	179
4.8.5	La diplomation aux études postsecondaires : un enjeu essentiel pour la participation sociale des personnes en situation de handicap au Québec	181
5	L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN ÉDUCATION	184
	CONCLUSION	189
	RECOMMANDATIONS	195
	ANNEXE	217

INTRODUCTION

Conformément à sa mission de veiller à la promotion et au respect des principes contenus dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec¹, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse² s'implique activement, depuis plus de 30 ans, dans le dossier de l'accommodement des personnes en situation de handicap afin de tenir compte de leurs besoins éducatifs particuliers, et ce à tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'universitaire.

Le présent avis vise à répondre aux demandes qui ont été adressées à la Commission dans les dernières années par plusieurs acteurs du réseau collégial public et privé et qui concernent l'obligation d'accommodement des étudiants en situation de handicap. Elles sont parvenues principalement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de la Fédération des Cégeps, de l'Association des collèges privées du Québec et des services adaptés de plusieurs collèges québécois. Ces demandes s'inscrivent dans un contexte où l'on assiste depuis une dizaine d'années à une hausse importante des clientèles en situation de handicap, et plus particulièrement de certaines clientèles dites « émergentes » : troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale et troubles déficitaires de l'attention. Ce contexte oblige le réseau collégial à revoir l'organisation des services qui sont destinés à ces dernières ainsi que les pratiques qui permettent aux collèges de répondre adéquatement aux demandes d'accommodement les concernant.

En effet, jusqu'à tout récemment, l'essentiel des demandes qui parvenaient à la Commission concernait l'adaptation des services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) qui fréquentent les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Par les nombreuses interventions qu'elle a menées au fil des ans, la Commission est rapidement devenue un témoin privilégié des difficultés vécues par les parents d'élèves en situation de handicap pour faire valoir les besoins éducatifs de leurs

¹ L.R.Q., c. C-12 (ci-après « la Charte »).

² Ci-après « la Commission ».

enfants et pour s'assurer du respect du principe de l'égalité d'accès à l'instruction publique pour ceux-ci, tel qu'il est prescrit dans la Charte³.

Dans ce contexte, la Commission a mené plus de 600 enquêtes en intégration scolaire depuis la fin des années 1970⁴. Elle a également saisi les tribunaux à quelques reprises pour clarifier le droit et préciser les droits et les obligations des parties, dans des causes qui concernent l'intégration d'élèves HDAA dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire au Québec⁵. Conformément à la responsabilité qui lui est attribuée en vertu de l'article 71 de la Charte⁶, la Commission a, par ailleurs, développé un programme d'information et d'éducation sur la question de l'inclusion scolaire dont plus d'une centaine d'organismes ont pu bénéficier au fil des ans. Elle a également réalisé plusieurs projets de recherche en matière d'intégration scolaire⁷ qui lui ont permis de démontrer que ce dossier illustre bien les processus par lesquels l'exclusion se construit, et qu'il constitue un lieu idéal pour repenser une pratique

³ À cet effet, la Charte prévoit ce qui suit à l'article 40 :

40. Toute personne a droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, à l'instruction publique gratuite.

⁴ À cet égard, notons que le handicap a été intégré comme motif illégal de discrimination à l'article 10 de la Charte en 1979.

⁵ *Commission des droits de la personne (Marcil) c. Commission scolaire de St-Jean-sur-Richelieu*, [1991] R.J.Q. 3003 (T.D.P.), conf. à [1994] R.J.Q. 1227 (C.A.); *Commission des droits de la personne (Rouette) c. Commission scolaire régionale Chauveau*, [1993] R.J.Q. 929, 972 (T.D.P.Q.); *Commission scolaire régionale de Chauveau c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Rouette)*, [1994] R.J.Q. 1196 (C.A.); *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Potvin) c. Commission scolaire des Phares*, [2004] QC TDP; *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Potvin)*, [2006] R.J.Q. 378 (C.A.); *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Potvin) c. Commission scolaire des Phares*, [2009] QC TDP 19 (juge Rivet, 2 décembre 2009); *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire Marie-Victorin*, T.D.P. Longueuil, n° 505-53-000018-058, 5 février 2007, j. Michèle Pausé; *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire Marie-Victorin*, T.D.P. Longueuil, n° 505-53-000029-105, 9 juin 2011, j. Michèle Pausé.

⁶ L'article 71 de la Charte prévoit ce qui suit :

71. La Commission assure, par toutes mesures appropriées, la promotion et le respect des principes contenus dans la présente Charte. Elle assume notamment les responsabilités suivantes :

[...]

4^o élaborer et appliquer un programme d'information et d'éducation, destiné à faire comprendre et accepter l'objet et les dispositions de la présente Charte;

[...].

⁷ Toujours à l'article 71, la Charte prévoit que la Commission doit assumer la responsabilité suivante :

5^o diriger et encourager les recherches et publications sur les libertés et droits fondamentaux;

qui évite les pièges de la discrimination⁸. Enfin, l'expertise qui a été développée au sein de la Commission et les leçons qu'elle a pu tirer des diverses interventions qu'elle a menées durant les trente dernières années lui ont permis, en 2008, de mettre à jour sa position sur la scolarisation des élèves en situation de handicap en s'appuyant sur une vaste étude comparative des services éducatifs offerts à ces élèves dans des contextes où le choix de l'inclusion scolaire a été fait⁹.

Comme nous venons de le souligner, la Commission a surtout été sollicitée relativement à des situations qui concernent le respect du droit à l'égalité des élèves en situation de handicap qui fréquentent des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Depuis quelques années, on assiste cependant à une hausse substantielle de demandes relatives à l'accommodement des étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers aux ordres d'enseignement postsecondaires, principalement à l'ordre d'enseignement collégial.

Il faut voir dans cette nouvelle réalité la conséquence naturelle de l'évolution conjuguée du cadre normatif régissant les pratiques d'adaptation scolaire à l'instruction publique gratuite, de la jurisprudence en matière d'intégration scolaire et de la mise en œuvre du renouveau pédagogique initié au milieu des années 1990. Cette situation a eu pour principal effet de permettre à un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap de fréquenter les classes ordinaires des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, tout en bénéficiant de services adaptés¹⁰.

⁸ Muriel GARON et Pierre BOSSET, « Le droit à l'égalité : des progrès remarquables, des inégalités persistantes », dans *Après 25 ans : la Charte québécoise des droits et libertés, vol. 2, Études*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2003, p. 94.

⁹ Cette position est présentée dans Daniel DUCHARME, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, coll. « Pédagogie », Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Éditions Marcel Didier, 2008.

¹⁰ Depuis la fin des années 1990, le nombre d'élèves HDAA fréquentant les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire a connu une croissance constante, passant de 132 538 en 1999-2000 à 162 800 en 2009-2010, et ce, malgré une diminution de l'effectif scolaire total. Par ailleurs, la proportion d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire a connu également une hausse tout au long de cette période, passant de 56,0 % en 1999-2000 à 65,1 % en 2009-2010. Sources : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*, 2009, pp. 8-9; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté : Document d'appui à la réflexion*, 2010, pp. 16-17, [En ligne].

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolair
(...suite)

Ce faisant, plusieurs de ces élèves remplissent aujourd'hui les exigences requises pour être admis dans des programmes de formation préuniversitaire ou technique offerts au collégial. Le réseau des cégeps et des collèges privés de la province, qui n'accueillait que peu d'étudiants à besoins particuliers jusqu'à tout récemment, voit désormais cette clientèle s'accroître de façon importante au sein de ses établissements. Depuis une dizaine d'années, le volume des clientèles en situation de handicap a connu une progression constante, tant dans le réseau des collèges publics que dans les collèges privés. Cette hausse est observable pour l'ensemble des situations de handicap, mais elle est particulièrement prononcée en ce qui concerne les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale et les troubles déficitaires de l'attention. Ces clientèles sont dites en « émergence », car la présence de ces étudiants dans les établissements d'enseignement collégial a rapidement évolué en l'espace de quelques années, passant d'une très faible représentation à une présence de plus en plus importante.

C'est dans ce contexte bien précis que plusieurs acteurs importants du réseau collégial, tant public que privé, ont sollicité la Commission pour répondre à un certain nombre de questions relatives à l'obligation d'accommodement des étudiants en situation de handicap qui fréquentent les établissements d'enseignement collégial du Québec. La grande variété des problèmes exposés dans les demandes qui sont parvenues à la Commission et leur ampleur militaient en faveur d'une réponse systémique qui soit davantage structurante qu'une réponse au cas par cas. C'est donc dans cet esprit, et en conformité avec les fonctions qui lui sont conférées en vertu de l'article 71 de la Charte¹¹, que la Commission s'est donné, au printemps 2009, le mandat de répondre à ces demandes dans une démarche intégrée de recherche, de concertation et de coopération avec les principaux organismes concernés par l'accommodement des étudiants en situation de handicap qui fréquentent les établissements d'enseignement collégial québécois.

[e/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenclIntegrationElevesHandDiff.pdf](#) (Page consultée le 14 février 2012)

¹¹ L'article 71 de la Charte prévoit à l'alinéa 7 que la Commission exerce notamment comme responsabilité de « recevoir les suggestions, recommandations et demandes qui lui sont faites touchant les droits et libertés de la personne, de les étudier, éventuellement en invitant toute personne ou groupement intéressé à lui présenter publiquement ses observations lorsqu'elle estime que l'intérêt public ou celui du groupement le requiert, pour faire au gouvernement les recommandations appropriées ».

Le présent avis constitue le résultat de cette démarche. Il présente l'analyse détaillée que la Commission a effectuée des principales problématiques qui lui ont été soumises par les différents acteurs du réseau collégial et par les groupes de défenses des droits des personnes handicapées. Pour discuter des enjeux relatifs à ces problématiques et dégager des axes d'analyse pertinents, la Commission a créé une Table de travail avec les représentants de ces divers organismes. Les travaux de celle-ci se sont échelonnés d'avril 2010 à avril 2011.

Les discussions qui ont eu cours durant les rencontres de la Table de travail ont permis de nourrir la réflexion de la Commission sur le sujet, de préciser son analyse et d'enfin émettre un certain nombre de recommandations aux instances concernées à propos de leur obligation d'accommodement à l'égard des étudiants en situation de handicap. Le fruit de ce travail d'analyse et les recommandations qui en découlent se trouvent réunis dans le présent avis. La majeure partie des conclusions de cet avis concerne l'ensemble des situations de handicap, mais un certain nombre de constats et de recommandations s'appliquent plus spécifiquement aux clientèles dites « en émergence ». La récente hausse de ces clientèles dans les collèges publics et privés soulève, en effet, plusieurs questions spécifiques relatives à l'organisation des services qui doivent être offerts à ces dernières. Cette situation invite, par la force des choses, à revoir les politiques, normes et pratiques concernant les services destinés aux étudiants en situation de handicap qui ont précédemment été élaborées, de manière à ce qu'elles puissent également répondre aux besoins des étudiants qui font partie des clientèles dites « émergentes ».

L'avis de la Commission se décline comme suit :

Après avoir présenté un certain nombre d'éléments permettant de mieux apprécier la problématique qui est à l'étude dans cet avis et de mieux circonscrire le contexte dans lequel les diverses demandes évoquées précédemment ont été formulées à la Commission (chapitre 1), nous décrivons brièvement la démarche que cette dernière a suivie pour répondre à ces demandes (chapitre 2).

Nous camperons ensuite les fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap qui fréquentent un établissement d'enseignement collégial (chapitre 3). Dans ce cadre, une analyse détaillée du droit à l'égalité et de son

corollaire, l'obligation d'accommodement, sera appliquée au contexte de l'enseignement collégial. Nous aborderons également, dans le cadre de ce chapitre, le droit au respect de la vie privée et un de ses corollaires, la protection des renseignements personnels, ainsi que le respect du secret professionnel.

Le chapitre 4 de cet avis présentera le cœur de l'analyse qui a été effectuée par la Commission, à savoir l'examen des principales problématiques soulevées par les participants aux activités de la Table de travail, au regard du droit à l'égalité et de l'obligation d'accommodement qui en découle. Pour chacune de ces problématiques, des recommandations seront émises aux instances concernées.

Enfin, étant donné la nature systémique des problématiques soulevées dans le présent avis, la Commission souhaite, dans un dernier chapitre, soumettre à l'attention des différents acteurs du réseau collégial une brève réflexion sur l'opportunité de développer une véritable approche inclusive dans les établissements d'enseignement collégial québécois, qui prenne appui sur les principes de l'accessibilité universelle en éducation.

1 LA MISE EN CONTEXTE

Comment les institutions d'enseignement postsecondaire, tels que les cégeps et les collèges privés, peuvent répondre adéquatement à la diversité des besoins éducatifs qui se présentent à elles? Si cette question peut être posée aujourd'hui, c'est parce qu'une importante évolution des mentalités à l'égard du traitement réservé aux personnes handicapées dans notre société s'est opérée durant la seconde moitié du XX^e siècle. Il y a encore peu, le principe de l'éducation inclusive apparaissait pour plusieurs comme une absurdité, compte tenu de la vocation d'apprentissage gradué des différents ordres d'enseignement¹². L'expression de cette conception traditionnelle du rôle de l'école a eu pour principale conséquence de réduire

¹² Julia KRISTEVA et Jean VANIER, *Leur regard perce nos ombres : échange*, Paris, Fayard, 2011; Felicity ARMSTRONG, Derrick ARMSTRONG et Len BARTON (dir.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, Londres, David Fulton, 2000.

considérablement la probabilité que les élèves handicapés puissent poursuivre des études au-delà du niveau secondaire.

Force est cependant de constater qu'au fil des dernières décennies, nos systèmes éducatifs se sont progressivement ouverts à la différence, sous l'impulsion d'importants mouvements sociaux et des avancées parallèles du droit. Ce faisant, ils ont permis à un nombre grandissant de personnes handicapées de s'inscrire à des programmes d'études postsecondaires et d'aspirer à les compléter. En ce sens, bien qu'il reste encore beaucoup à faire pour assurer le droit à l'éducation pour tous, il faut tout de même constater que pour plusieurs personnes handicapées, l'accès aux études postsecondaires représente aujourd'hui un objectif non seulement réaliste, mais tout à fait légitime et normal. Cette réalité, somme toute nouvelle, témoigne de l'évolution du rapport que notre société a entretenu avec les personnes en situation de handicap. Il importe ici d'en rappeler les grandes lignes.

1.1 L'évolution des représentations sociales du handicap : de la mise au ban des personnes handicapées à leur inclusion sociale

Pendant longtemps, les personnes handicapées ont été considérées comme ne pouvant participer à la vie sociale au même titre que les personnes ne présentant aucun handicap. Les diverses appellations dont celles-ci ont été affublées au fil des siècles témoignent des peurs et des réticences qui ont été nourries à leur égard dans nos sociétés occidentales : aliénées, anormales, infirmes, invalides, incapables, inéducables, arriérées, tarées, ... Ces qualificatifs fortement péjoratifs ont permis de fonder les interventions qui leur étaient spécifiquement destinées, en plaçant généralement celles-ci à l'écart des personnes qui ne présentent pas de handicap, dans des institutions spécialisées telles que les hospices, crèches, orphelinats et hôpitaux psychiatriques.

Lorsqu'elles n'étaient pas « placées » dans ces institutions, les personnes handicapées devaient compter sur l'entraide familiale pour que leur développement et leur bien-être soient assurés. Ce faisant, les familles se trouvaient plus souvent qu'autrement à porter le poids des

préjugés véhiculés dans la société à l'égard du handicap, tout en tentant, malgré des conditions adverses, d'intégrer leurs enfants à la vie collective¹³.

Ce défi posé aux familles était d'autant plus grand que les représentations du handicap qui ont dominé jusqu'au milieu du XX^e siècle se sont appuyées sur une vision de l'humanité qui rejetait quasi systématiquement la différence, en considérant que toute personne qui s'écarte de la norme physique établie par la majorité ne devrait avoir droit de cité¹⁴. Dans l'Antiquité, il était de pratique courante chez les Perses ou les Romains d'abandonner les enfants dits « anormaux » en prétextant que la nature se chargerait elle-même de leur destin¹⁵. Partout dans la chrétienté, au Moyen-Âge, s'est répandue l'idée que l'enfant handicapé ne pouvait être que le fruit du péché ou de l'hérésie. Dieu ayant créé l'être humain à son image, il était inconcevable que celui-ci puisse engendrer des enfants imparfaits. L'enfant « difforme » ou « anormal » ne pouvait être que l'œuvre de Satan et pour conjurer le maléfice que ce dernier imposait à la société des Hommes, il fallait isoler cet enfant. C'est cette perception du handicap qui, à la Renaissance, a notamment mené à chasser les « fous », les « illuminés » et les « retardés » des villes, pour les laisser « courir » dans les campagnes isolées¹⁶, ou encore à les regrouper sur des navires itinérants, comme la mythique *Nef des fous*, pour qu'ils ne puissent plus jamais gagner la terre ferme¹⁷.

Si au XVII^e siècle, une considération plus grande se manifeste à l'égard des personnes dites « différentes » (on reconnaît désormais que certaines personnes handicapées ont une forme d'intelligence), il n'en demeure pas moins que celles-ci sont toujours contraintes de vivre en marge de la société. Sous l'impulsion des encyclopédistes, Diderot en tête, on assiste à la

¹³ Guylaine BOUCHER et Yves CHARBONNEAU, sous la direction de Mireille Tremblay, *De l'exclusion à la citoyenneté : le chemin parcouru*, Longueuil, Fédération québécoise des CRPDI, 2000, 106 p.

¹⁴ Éric PLAISANCE, *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, coll. « Mutations », Paris, Autrement, 2009.

¹⁵ Nicole DE GRANDMONT, « Acceptation de la différence dans la société : perspective historique et éléments réflexifs », dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, pp. 7-20.

¹⁶ Parmi ceux-ci, on retrouve les fameux « enfants sauvages » qui ont été abandonnés par leurs parents en raison de leur handicap. Voir à ce sujet : Lucien MALSON, *Les enfants sauvages : mythe et réalité, suivi de Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron par le Dr Jean Itard*, Paris, Union générale d'éditions, 1964.

¹⁷ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique*, coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, Gallimard, 1972.

naissance de projets de classification du genre humain aux XVIII^e et XIX^e siècles. Ces projets visent à hiérarchiser les êtres humains selon le niveau de compétence que la société blanche européenne de l'époque est prête à leur consentir. C'est ainsi que les différents peuples recensés seront classés selon qu'ils sont « civilisés », « barbares » ou « sauvages ».

De la même manière, on procédera à une classification des individus qui composent les sociétés européennes selon qu'ils appartiennent au groupe des personnes jugées « compétentes » ou non. Ces classifications viendront, en bonne partie, légitimer l'ordre social qui a perduré jusqu'au tout début de la seconde moitié du XX^e siècle, tant en Europe que dans les Amériques. Elles justifieront tout autant les pratiques ségrégationnistes des grands empires coloniaux que l'exclusion systématique des personnes handicapées de lieux aussi essentiels à l'apprentissage des règles de la vie en société et à l'intégration sociale des individus que sont l'école et l'univers du travail¹⁸.

Cette volonté de mettre à l'écart les personnes dites « différentes » s'est aussi manifestée, dans sa forme la plus radicale, par la voie d'un vaste mouvement eugéniste qui a connu son apogée dans la première moitié du XX^e siècle en Occident¹⁹. L'eugénisme, également nommé « hygiène de la race » par certains scientifiques de l'époque, peut être défini comme l'étude des conditions permettant de maintenir la qualité optimale de l'espèce humaine, en contrôlant les qualités physiques ou intellectuelles des individus. Cette approche qui s'appuie sur les travaux de Charles Darwin relatifs à la sélection naturelle des espèces a été développée à la fin du XIX^e siècle par le cousin de ce dernier, le physiologiste Francis Galton²⁰. Celui-ci estimait qu'afin d'éviter que le patrimoine génétique de l'humanité ne dépérisse, il fallait limiter la reproduction des sujets humains considérés les plus faibles.

¹⁸ É. PLAISANCE, préc., note 14.

¹⁹ Daniel DUCHARME, *Débat sur la génétique humaine au Québec : représentations sociales et imaginaire sociaux*, Montréal, Hurtubise-HMH, 2003; Daniel DUCHARME et Paul EID, « La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : la rupture est-elle consommée? », *L'Observatoire de la génétique*, n^o 24, septembre-novembre, 2005, [En ligne]. http://www.omics-ethics.org/observatoire/cadrages/cadr2005/c_no24_05/c_no24_05_02.html (Page consultée le 14 février 2012)

²⁰ Francis GALTON, *Hereditary Genius : an Inquiry into Its Laws and Consequences*, New York, St. Martin's Press, 1978.

Bien que des pratiques eugéniques aient été en vigueur dès l'Antiquité, on peut affirmer sans ambages que la caution scientifique donnée par les travaux de Galton à cette approche hautement subjective a véritablement donné une impulsion au mouvement eugénique dès la fin du XIX^e siècle. C'est ainsi qu'à cette époque, plusieurs États ont promulgué des politiques ouvertement eugéniques²¹. Ces dernières valorisaient la reproduction des individus possédant ce qu'on considérait comme étant les meilleures caractéristiques génétiques. Elles allaient même, dans plusieurs cas, jusqu'à prescrire la stérilisation ou l'interdiction de reproduction aux personnes présentant un handicap ou à celles dont le bagage héréditaire les prédispose à donner naissance à un enfant handicapé. De telles politiques ont vu le jour dans les années 1920 et 1930, notamment dans les pays scandinaves, mais aussi dans plus d'une trentaine d'États américains et dans certaines provinces canadiennes. L'exemple le plus extrême demeure cependant la politique de valorisation de la « race aryenne » du 3^e Reich allemand qui, en plus d'autoriser la purification ethnique par le biais des camps de concentration, encourageait également la stérilisation systématique des personnes handicapées.

À cet effet, la défaite allemande de 1945 constituera un événement charnière amenant les grandes puissances à affirmer la nécessité de mieux protéger les droits et libertés de toutes les personnes. Cette importante prise de conscience mènera à l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en 1948, qui consacrera dans son préambule la reconnaissance de la dignité inhérente à tout être humain²². Dès lors, de vastes mouvements sociaux se mettront en branle pour permettre aux groupes les plus vulnérables de nos sociétés – notamment les personnes handicapées – d'accéder à de meilleures conditions de vie en faisant reconnaître pleinement leurs droits.

1.2 La mise en œuvre du droit à l'éducation et l'ouverture de l'école à la différence

Parmi ces droits, il s'en trouve un dont l'exercice joue un rôle essentiel dans l'acquisition des moyens nécessaires pour assurer une participation sociale pleine et active aux personnes

²¹ Valérie MARANGE, *La bioéthique : la science contre la civilisation?*, Paris, Le Monde-Éditions, 1998.

²² ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, 1948, [En ligne]. www.un.org/fr/documents/udhr/index2.shtml (Page consultée le 14 février 2012)

handicapées : le droit à l'éducation²³. Les établissements d'enseignement, en raison de leur mission, permettent effectivement aux personnes qui les fréquentent d'acquérir les savoirs et les compétences propres à assurer leur avenir personnel, professionnel et social. C'est la reconnaissance de ce rôle fondamental qui se trouve inscrite à l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* qui stipule que toute personne a droit à l'éducation²⁴. Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC) qui a été adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1966 réaffirme ce droit, en précisant que l'éducation doit « [...] mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre »²⁵.

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, il est vite apparu que ce droit ne pouvait s'exercer en toute égalité dans un contexte où les personnes handicapées étaient scolarisées dans des institutions autres que l'école : hôpitaux, hospices, asiles ou autres structures spécialisées. Selon l'UNESCO (1999) :

« Lorsqu'il existe des programmes qui s'adressent à divers groupes marginalisés ou exclus, ils fonctionnent en marge du système éducatif normal – avec des programmes spéciaux, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialisés. En dépit des bonnes intentions affichées, ils aboutissent trop souvent à l'exclusion : ils n'offrent pas la possibilité de continuer à étudier ou bien la différenciation devient une forme de discrimination, de sorte que les enfants ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général. »²⁶

Pour sortir du cercle vicieux qui tend à reproduire l'exclusion dont sont victimes les personnes handicapées, un mouvement pour la « normalisation » des conditions de scolarisation des personnes handicapées s'est développé durant les années 1960. Initié par le Suédois Bengt Nirje et l'Américain Wolf Wolfensberger²⁷, ce mouvement a permis de battre en brèche l'idée qui

²³ D. DUCHARME, préc., note 9.

²⁴ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, préc., note 22.

²⁵ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 1966, art. 13.

²⁶ UNESCO, *From Special Needs Education to Education for All : À Discussion Document. Tenth Steering Committee Meeting*, 1999, [En ligne]. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> (Page consultée le 14 février 2012)

²⁷ Wolf WOLFENBERGER, Bengt NIRJE et al., *The principle of normalization in human services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation, 1972.

était largement répandue jusque-là selon laquelle l'enseignement prodigué dans les écoles primaires et secondaires régulières ne peut bénéficier à tous les élèves, notamment à ceux qui présentent un handicap²⁸.

Inspirée par une volonté de démocratiser le système éducatif et permettre aux enfants handicapés d'éventuellement poursuivre leurs études au niveau postsecondaire, la normalisation de l'enseignement vise à offrir un même enseignement à tous les enfants, quels qu'ils soient, et à leur faciliter l'accès aux mêmes écoles²⁹. Cette approche fait une large place à l'idée d'intégration des clientèles dites « spéciales » aux activités régulières des établissements d'enseignement.

Durant les dernières décennies, le mouvement de normalisation de l'enseignement a permis à un nombre sans cesse croissant d'enfants handicapés de fréquenter les classes et les écoles ordinaires de nombreux pays. Bien que l'intégration des élèves handicapés aux classes ordinaires des écoles primaires et secondaires se soit intensifiée durant cette période, il faut cependant constater que les moyens qui ont généralement été utilisés pour réaliser cette intégration ont perpétué des façons de faire qui contribuent à marginaliser un certain nombre de ces élèves au sein de la classe ordinaire ou, ultimement, à les exclure complètement de celle-ci³⁰. Il va sans dire qu'une telle situation a pour principale conséquence de compromettre les chances qu'auraient plusieurs de ces élèves d'obtenir un diplôme d'études secondaires et de poursuivre leurs études à l'ordre d'enseignement collégial. Le modèle éducatif qui sous-tend l'approche classique de l'intégration scolaire au primaire et au secondaire repose toujours sur la prémisse suivante : plus les besoins éducatifs d'un élève s'éloignent de ceux de la majorité des élèves, plus la réponse à ces besoins empruntera la voie des ressources spécialisées : classes et écoles spéciales³¹.

²⁸ Felicity ARMSTRONG, « Disability, education and social change in England since 1960 », (2007) 36(4-5) *History of Education* 551-568.

²⁹ Stéphane-D. PERREault et Sylvie PELLETIER, « 1960-1981 : du pensionnat au centre de réadaptation », *L'Institut Raymond-Dewar et ses institutions d'origine*, Montréal, Septentrion, 2010.

³⁰ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles québécoises : Pour éviter un retour en arrière, une école inclusive s'impose*, Gaétan Cousineau, (Cat. 2.600.223), 2008, p. 2.

³¹ Serge THOMAZET, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », (2008) (152) *Le Français aujourd'hui* 19-27.

1.3 Les limites du modèle normalisant et l'émergence de l'éducation inclusive

Un tel modèle, on le comprendra, n'a pu permettre de favoriser pleinement l'expression de la diversité dans le système régulier d'enseignement. Il a malheureusement contribué à maintenir l'idée qu'on pouvait garantir l'égalité des chances dans la séparation, en maintenant des structures ségréguées au sein même des établissements d'enseignement³². Qui plus est, il a appauvri le système régulier d'enseignement en drainant une importante part des ressources vers des classes et des établissements spécialisés, alors qu'elles auraient pu être dirigées vers la classe ordinaire.

C'est en réponse aux problèmes que posait ce modèle que l'approche inclusive s'est progressivement imposée afin de favoriser une meilleure prise en charge des besoins éducatifs particuliers dans les systèmes réguliers d'enseignement³³. Cette approche veut faire des établissements d'enseignement réguliers des milieux de formation qui accueillent toutes les personnes, sans distinction, en leur permettant de participer activement au développement de la vie de l'établissement afin qu'ils en retirent des bénéfices dans toutes les sphères de leur développement : intellectuel, affectif et social³⁴. Elle a été consacrée dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* qui a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2006, et ratifiée par le Canada en 2010.

Il va sans dire que si la mise en œuvre de cette approche dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire représente un important défi de réorganisation des services éducatifs, il en est autrement dans les établissements d'enseignement postsecondaire. En effet, les collèges et les universités n'offrent pas d'enseignement dans des structures ségréguées (classes ou établissements spécialisés), de sorte que les étudiants en situation de handicap dont le profil correspond aux exigences des programmes auxquels ils s'inscrivent sont

³² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, (Cat. 2.122.34), 2009, p. 3.

³³ La genèse et l'évolution de cette approche est présentée dans D. DUCHARME, préc., note 9, chap. 1 et 4.

³⁴ Santiago Molina GARCIA et John ALBAN-METCALFE, « Integrated or inclusive education versus interactive education : the need for a new model », (1998) 13(2) *European Journal of Special Needs Education* 170-179; UNESCO, *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*, 1994.

intégrés aux activités régulières d'enseignement. Cependant, pour que les établissements d'enseignement collégial soient pleinement inclusifs, il importe que des structures et des mécanismes d'accueil des étudiants à besoins particuliers soient mis en place et qu'ils contribuent à leur offrir des services éducatifs exempts de discrimination.

Comme nous le verrons ultérieurement, une bonne partie de ces conditions sont actuellement réunies dans les collèges québécois, qui ont développé au fil des ans une gamme de services particuliers pour ces étudiants en s'appuyant sur une expertise de plus en plus poussée. Cependant, l'arrivée d'un nombre croissant d'étudiants à besoins particuliers dans les dernières années et l'émergence récente de nouvelles clientèles étudiantes, notamment celles des étudiants présentant des troubles d'apprentissage ou des étudiants présentant des troubles de santé mentale, posent une série de défis nouveaux aux collèges québécois et obligent ces derniers à repenser l'organisation des services qui sont offerts à ces étudiants.

Le réseau collégial québécois est actuellement à la croisée des chemins en ce qui concerne la façon dont il s'acquitte de sa responsabilité à l'égard des étudiants en situation de handicap. Pour maintenir l'équilibre nécessaire qui permet d'accommoder les besoins particuliers de ces étudiants, les acteurs du réseau d'enseignement collégial québécois n'ont d'autres choix que de revoir les pratiques qui ont eu cours jusqu'à présent. Ce remodelage des services est non seulement rendu nécessaire pour assurer que les établissements collégiaux maintiennent et renforcent leur vocation inclusive, mais aussi pour qu'ils puissent répondre de manière effective à l'ensemble des besoins éducatifs particuliers – traditionnels ou émergents - qui se présentent à eux et ce, sans discrimination.

1.4 L'éducation inclusive, un outil essentiel pour favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées

L'approche inclusive qui est privilégiée pour le système éducatif est aussi celle vers laquelle la société québécoise souhaite tendre, comme en témoigne la *Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées* qui en fait une priorité d'intervention pour l'État québécois³⁵. Il faut cependant constater que de nombreuses barrières

³⁵ OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, 2009.

continuent à s'ériger sur la voie qui est censée assurer l'intégration sociale des personnes handicapées. À cet égard, les principaux indicateurs de participation sociale des personnes handicapées sont particulièrement éloquentes.

Ainsi, en matière d'accès à l'emploi, on constate, selon la plus récente *Enquête sur la participation et les limitations d'activités* (EPLA) de Statistique Canada³⁶, que les personnes ayant une incapacité³⁷ sont moins susceptibles d'occuper un emploi que celles n'ayant pas d'incapacités et ce, peu importe le groupe d'âge auxquelles elles appartiennent. Au Québec, près de 40 % des personnes avec incapacités âgées de 15 à 64 ans ne faisaient pas partie de la population active en 2006. Parmi la population active, 40 % des personnes ayant une incapacité avaient un emploi, tandis que cette proportion s'élevait à 73 % chez les personnes sans incapacité. Il faut également noter que chez les travailleurs présentant une incapacité, plus du quart de ceux-ci (26 %) occupaient un emploi à temps partiel (contre 20 % pour les personnes sans incapacité). Par ailleurs, on constate que le niveau de scolarité atteint influe directement sur le taux d'emploi des personnes et ce, peu importe qu'elles présentent une incapacité ou non. Plus le niveau de scolarité atteint est élevé, plus le taux d'emploi l'est également :

Taux d'emploi selon le niveau de scolarité atteint, population de 15 ans et plus (2006)

	Avec incapacité	Sans incapacité
Sans diplôme d'études secondaires	25,9 %	49,1 %
Diplôme d'études secondaires	38,2 %	69,6 %
Diplôme d'une école de métiers	46,5 %	81,5 %
Diplôme d'études collégiales	54,7 %	80,3 %
Diplôme d'études universitaires	57,4 %	82,1 %

Sources : Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2006, Statistique Canada; Institut de la statistique du Québec, 2010.

³⁶ Les données présentées ici sont tirées d'un portrait statistique réalisé par l'Institut de la statistique du Québec à partir des enquêtes EPLA 2001 et 2006. INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Vivre avec une incapacité au Québec : Un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 à 2006*, 2010.

³⁷ Par personne ayant une incapacité, on entend une personne qui éprouve des « limitations d'activités ou des restrictions à la participation qui découlent d'un état, d'une condition ou d'un problème de santé physique ou mentale de longue durée », INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, préc., note 36, p. 31.

Si une personne sur deux vivant sans incapacité arrive à décrocher un emploi sans obtenir de diplôme d'études secondaires, ce n'est qu'avec un diplôme d'études collégiales en poche que les personnes vivant avec une incapacité ont les mêmes probabilités de se trouver un emploi. À cet effet, l'analyse des données relatives à l'élaboration des programmes d'accès à l'égalité dans les organismes publics du Québec donne une bonne indication du chemin qui reste à parcourir pour les personnes handicapées en matière d'accès à l'emploi. L'analyse de la sous-représentation des personnes handicapées qui a été réalisée par la Commission dans le cadre de son rapport triennal 2007-2010 sur l'état de situation des organismes soumis à la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi* permet de constater que ces personnes sont déjà présentes dans ces organismes, mais que ces derniers devront toutefois en tripler la représentation au sein de leurs effectifs au cours des prochaines années, de manière à tenir compte de la disponibilité réelle de ces personnes sur le marché du travail. L'analyse des taux de disponibilité pour les personnes handicapées qui a été réalisée par la Commission révèle, par ailleurs, de faibles taux de disponibilité pour les personnes handicapées dans plusieurs catégories professionnelles qui exigent une formation postsecondaire : personnel de direction, personnel professionnel, personnel semi-professionnel et technique, personnel administratif et de bureau³⁸. Au regard de l'insertion socioprofessionnelle des personnes handicapées, cette réalité témoigne de l'importance que revêt la possibilité de poursuivre des études aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, et celle d'y obtenir un diplôme.

Notons que 42 % des personnes âgées de 15 ans et plus ayant une incapacité n'avaient pas obtenu de diplôme d'études secondaires en 2006 (22 % chez les personnes de 15 ans et plus sans incapacité). Cette situation n'est pas sans répercussion sur le revenu de ces personnes : 46 % de celles-ci avaient un revenu annuel inférieur à 15 000 \$ (33,7 % chez les personnes sans incapacités). Elle a notamment une incidence majeure sur l'acquisition ou la location des aides techniques³⁹ qui sont nécessaires à environ 60 % de ces personnes pour réaliser la plupart de leurs tâches quotidiennes. Lorsqu'on sait que 63 % des personnes qui utilisent ces

³⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *L'accès à l'égalité en emploi : Rapport triennal 2007-2010 – La Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*, p. 58 et annexe IV, 2012.

³⁹ Par aide technique, on entend « tout appareil visant à corriger une déficience, à compenser une incapacité, à prévenir ou réduire une situation de handicap ». CONSEIL CONSULTATIF POUR LES AIDES TECHNOLOGIQUES, *Petit vocabulaire des aides techniques*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994.

aides techniques défraient eux-mêmes les coûts liés à leur utilisation⁴⁰, il n'est pas surprenant de constater que les ressources restantes pour combler certains besoins de base (alimentation, logement, vêtements,...) de ces personnes apparaissent, dans bien des cas, insuffisantes. Dans de telles conditions, il semble difficile pour la personne qui présente un handicap d'exercer un contrôle sur sa propre vie et, ce faisant, sa participation à la vie sociale s'en trouve considérablement diminuée, de sorte qu'il devient difficile de lui reconnaître la dignité qui est pourtant inhérente à toute personne⁴¹.

Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* accorde une place importante à l'éducation en reconnaissant, à l'article 13, que celle-ci vise « au plein épanouissement du sens de la dignité de la personnalité humaine »⁴². Ce faisant, il se trouve à reconnaître le rôle fondamental que peut jouer l'éducation dans le processus d'intégration sociale des personnes. Tel que le souligne le Conseil économique et social des Nations Unies dans son observation générale sur le droit à l'éducation :

« [...] l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. »⁴³

En ce sens, l'accès à l'instruction publique gratuite, tout comme celui à l'éducation postsecondaire, constituent des enjeux majeurs pour le respect des droits fondamentaux de toutes les personnes, et plus spécifiquement des membres des groupes les plus vulnérables de notre société, notamment les personnes handicapées. Il importe donc que des services adéquats et respectueux des besoins et des capacités de ces personnes soient dispensés à chaque ordre d'enseignement, de l'école primaire à l'université.

⁴⁰ Dans seulement 18 % des cas, les coûts relatifs à l'acquisition ou à la location des aides techniques sont défrayés par le secteur public (programmes gouvernementaux ou régimes de soins de santé). Par ailleurs, ces coûts sont assumés dans 6 % des cas par le secteur privé (compagnies d'assurances, milieux associatifs et organismes bénévoles).

⁴¹ Patrick FOUGEYROLLAS, *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*, coll. « Sociétés, cultures et santé », Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 2010.

⁴² ORGANISATION DES NATIONS UNIES, préc., note 25.

⁴³ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Observation générale no 13 : le droit à l'éducation*, 1999, [En ligne]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113f.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

1.5 Les études collégiales au Québec pour les étudiants à besoins particuliers : réalités et défis

Constatant le retard que le Québec avait accumulé au regard de la scolarisation de sa population par rapport aux autres provinces canadiennes, l'Assemblée nationale du Québec adopta en 1961 la *Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement*⁴⁴. Cette commission, mieux connue sous le nom de Commission Parent, du nom de son président Mgr Alphonse-Marie Parent, avait pour mandat de « faire rapport [NDLR : à l'Assemblée nationale] de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province »⁴⁵. Comme le souligne le sociologue Guy Rocher, qui fut membre de cette Commission :

« Si le Rapport Parent demeure un essentiel référent de l'évolution sociale du Québec, c'est qu'il a incarné une double aspiration de son époque : celle de l'entrée du Québec dans la modernité et celle de la démocratisation de la société québécoise. De ces deux objectifs, c'est assurément celui de la démocratisation qui, dans l'esprit des membres de la Commission Parent, a occupé la première place, qui a été l'intention dominante inspirant tout leur rapport. »⁴⁶

Les travaux de la Commission Parent qui se sont échelonnés de 1961 à 1966 ont donné lieu à la création d'un certain nombre d'institutions qui sont aujourd'hui essentielles au fonctionnement d'ensemble du système éducatif québécois et qui, chacune à leur manière, ont pu contribuer à la démocratisation de ce système. Parmi celles-ci, on compte les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Leur création découle directement d'une recommandation des membres de la Commission Parent qui, dans l'objectif de favoriser une plus grande accessibilité aux études postsecondaires pour la population québécoise, invitaient le gouvernement du Québec à créer un nouvel ordre d'enseignement entre les ordres secondaires et universitaires. C'est dans cet esprit que fut développé, dès 1967, le réseau des cégeps qui visait à rendre accessible un enseignement de niveau postsecondaire, dans toutes les régions du Québec :

⁴⁴ *Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement* (9-10 Elizabeth II, ch. 25), adoptée le 28 février 1961 et sanctionnée le 24 mars 1961.

⁴⁵ *Id.*, art. 1.

⁴⁶ Guy ROCHER, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », (2004) 12(2) *Bulletin d'histoire politique* 119.

« Partout, pour tous, les cégeps ont ouvert toutes grandes les portes de l'enseignement supérieur. C'est particulièrement le cas pour les personnes vivant hors des centres urbains, les femmes et les jeunes des milieux socioéconomiques moins favorisés qui, avant 1967, accédaient en minorité aux études postsecondaires. »⁴⁷

Dans la foulée, le déploiement d'un réseau d'établissements d'enseignement collégial dans toute la province a également permis à de jeunes adultes en situation de handicap d'enfin fréquenter des établissements d'enseignement postsecondaire, une réalité qui aurait été impensable auparavant. Ainsi, le réseau collégial a accueilli, dès sa création en 1967, des étudiants en situation de handicap. Le nombre des étudiants handicapés inscrits à des programmes de formation collégiale demeurera toutefois très marginal jusqu'au début des années 1980, n'excédant jamais plus qu'une trentaine d'étudiants par année dans l'ensemble du réseau. Ces étudiants présentaient, pour l'essentiel, des déficiences visuelles, auditives, motrices ou organiques.

Désirant structurer davantage l'offre de services éducatifs offerts à ces étudiants, le ministère de l'Éducation du Québec mandatera deux cégeps en 1982 pour « accueillir les étudiants handicapés afin d'implanter un ensemble de mesures leur permettant de compenser leurs limitations fonctionnelles et pour développer une expertise en la matière »⁴⁸. Ces cégeps sont ceux du Vieux Montréal et de Ste-Foy. Ils auront comme mandat spécifique de coordonner l'offre de services dispensés dans chacun des collèges publics⁴⁹ et d'assister ces derniers dans leur mission d'accueil et d'intégration des étudiants handicapés. Le Cégep du Vieux Montréal assumera ce mandat pour les cégeps de l'ouest du Québec, alors que le Cégep de Sainte-Foy jouera ce rôle pour les cégeps de l'est du Québec. Dans la foulée, le ministère de l'Éducation accordera également un budget particulier au Collège Dawson afin qu'il puisse soutenir les étudiants en situation de handicap qui fréquentent son établissement.

Au fil des ans, les cégeps désignés développeront une expertise de plus en plus large. Alors que le Cégep du Vieux Montréal s'était initialement spécialisé dans l'accueil des étudiants

⁴⁷ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, « Le cégep a 40 ans », (2007) 3(1) *Perspectives collégiales* 1.

⁴⁸ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, Direction générale de l'enseignement collégial, 1992, p. 6.

⁴⁹ Il n'existe pas de collège désigné dans le réseau des collèges privés. Cependant, les cégeps désignés par le ministère peuvent, dans certains cas qui font l'objet d'ententes locales, dispenser certains services aux collèges privés ou venir en appui à leurs services adaptés.

présentant une déficience auditive et que le Cégep de Sainte-Foy jouait un rôle analogue pour les étudiants présentant une déficience visuelle, le développement des activités de ces centres a progressivement mené à une offre de services élargie afin de tenir compte des situations de handicap de plus en plus diversifiées auxquelles étaient confrontés les collèges. En animant et en soutenant un réseau de répondants locaux présents dans chaque cégep, les deux centres désignés ont permis que se déploient des services dans l'ensemble des collèges publics du Québec.

De manière à soutenir le développement des structures d'accueil pour les étudiants en situation de handicap, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, dont relevaient les collèges à l'époque, précisera un certain nombre d'orientations à la fin des années 1980⁵⁰. Ce travail mènera à l'instauration du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* en 1992⁵¹, qui constitue, encore aujourd'hui, en l'absence d'une politique ministérielle sur la question, le cadre de référence à partir duquel les services aux étudiants en situation de handicap sont pensés et offerts.

Ce programme vient confirmer quatre grandes orientations :

- 1) *L'accessibilité universelle des programmes d'études* : l'admission à un programme d'études ou à un cours ne peut être refusée à une personne sur la base de sa déficience.
- 2) *L'organisation des services à partir d'un plan individuel d'intervention* : le plan d'intervention est le moyen privilégié pour générer les services et adaptations qui permettent à l'élève de compenser ses limitations fonctionnelles.
- 3) *La régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration* : les services sont décentralisés et cette décentralisation se fait à partir des cégeps désignés qui assistent les autres cégeps dans l'organisation de leurs services.

⁵⁰ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *L'intégration à l'enseignement collégial des élèves handicapés : Problématique et mesures*, 1987.

⁵¹ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 48.

- 4) *La reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise* : la croissance des clientèles étudiantes en situation de handicap nécessite que le réseau collégial maintienne et développe son expertise en la matière.

Bien que ces orientations demeurent encore aujourd'hui effectives et que les règles budgétaires relatives aux services offerts aux étudiants à besoins particuliers n'aient pas été modifiées depuis le milieu des années 1990, il faut constater que le contexte d'application de celles-ci a cependant bien changé. En effet, depuis la fin des années 1990, on assiste à une croissance très importante de la clientèle étudiante en situation de handicap, tant dans le réseau collégial public que privé.

Si l'on se réfère aux données qui ont été transmises à la Commission par les deux collèges désignés, on constate qu'entre 2005 et 2009, le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits dans un programme de formation offert dans un cégep a quintuplé, passant de 860 à 4309. Une part importante de cette hausse est attribuable à la fréquentation de plus en plus importante d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité : de 186 étudiants à 2143, soit près de 12 fois plus.

Une tendance à la hausse des clientèles en situation de handicap a également été constatée dans le réseau des collèges privés subventionnés. Dans un rapport publié en janvier 2009⁵², l'Association des collèges privés du Québec, en s'appuyant sur un échantillon de 12 collèges subventionnés représentant un peu plus de la moitié de ces collèges (52 %), observait qu'entre la session d'automne 2006 et celle d'automne 2008, la clientèle en situation de handicap a connu une augmentation de 238 % (de 55 étudiants à 186). Encore une fois, cette hausse est davantage prononcée pour les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (340 % de hausse; de 25 étudiants en automne 2006 à 110 étudiants en automne 2008)⁵³.

⁵² ASSOCIATION DES COLLÈGES PRIVÉS DU QUÉBEC, *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*, 2009.

⁵³ Tant pour le réseau des cégeps que pour celui des collèges privés subventionnés, il faut préciser que ces évaluations sont conservatrices puisqu'à l'entrée au collégial, un nombre important d'étudiants à besoins particuliers n'ont pas de diagnostic ou ne déclarent pas leur situation de handicap. Comme ces derniers ne (...suite)

Ces dernières clientèles, tant dans le réseau des cégeps que dans celui des collèges privés subventionnés, représentent ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler les clientèles « émergentes ». En 2005, ces étudiants représentaient 21,6 % de tous les étudiants à besoins particuliers formellement identifiés par les cégeps. En 2009, cette proportion a augmenté pour s'établir à près de la moitié (49,7 %) des étudiants en situation de handicap connus dans les cégeps. Dans les collèges privés subventionnés, une hausse similaire a été observée où ces étudiants représentaient 45,5 % des étudiants en situation de handicap, alors qu'ils représentaient 59,1 % de ces élèves deux ans plus tard, à l'automne 2008⁵⁴.

Il va sans dire que l'importante augmentation des clientèles à besoins particuliers dans le réseau collégial, et plus spécifiquement celle des clientèles dites « émergentes » pose un certain nombre de défis pour les collèges en matière d'offre de services éducatifs adaptés. Qui plus est, au regard de l'objectif de démocratisation de l'enseignement postsecondaire qui était porté par la création du réseau des cégeps à la fin des années 1960, il convient de signaler que cette situation interpelle encore aujourd'hui le système éducatif québécois sur sa capacité à favoriser les conditions propices pour que se matérialise ce que les auteurs du rapport Parent avaient décrit à l'époque comme étant « le droit de chacun à la meilleure éducation possible »⁵⁵. Bien que les progrès qui ont été réalisés dans les quarante dernières années en termes de démocratisation de l'enseignement postsecondaire soient indéniables, l'ampleur des questions qui sont soulevées par l'arrivée récente de nouvelles clientèles étudiantes en situation de handicap dans les collèges québécois vient confirmer que le projet de démocratisation des études postsecondaires n'a pas encore atteint sa pleine réalisation.

bénéficient pas des mesures d'aide offertes par les collèges, ils ne peuvent donc être comptabilisés par ces derniers.

⁵⁴ Selon les données colligées par l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), on constate une tendance similaire à la hausse de ces clientèles étudiantes dans les établissements universitaires québécois. Ainsi, de 2005 à 2010, la clientèle étudiante présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité a connu une hausse constante, de sorte que ces étudiants qui représentaient 34,4 % de tous les étudiants présentant un handicap à l'ordre d'enseignement universitaire en 2005-2006, représentaient 52,9 % de tous les étudiants présentant un handicap en 2009-2010. AQICEBS, *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2009-2010*, 2010, pp. 80-81.

⁵⁵ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, vol. 4, par. 16.

À cet égard, la Commission estime essentiel qu'une réflexion soit menée sur les efforts qui ont été consentis jusqu'à présent pour favoriser l'accessibilité aux études postsecondaires pour tous, en accordant une attention particulière aux groupes qui sont davantage susceptibles d'être marginalisés dans notre société, notamment les personnes en situation de handicap. Le poids des préjugés qui persistent encore aujourd'hui à leur égard est tel qu'il constitue un important frein à leur participation sociale. En tant que lieu privilégié pour l'apprentissage du « vivre ensemble » et de l'éducation à la citoyenneté, le système éducatif québécois se trouve au cœur même du processus d'intégration sociale de toute personne. Dans un contexte où l'acquisition de savoirs et de connaissances est de plus en plus valorisée pour assurer le développement économique et social de nos sociétés, le rôle des établissements d'enseignement postsecondaire dans ce processus apparaît plus que jamais fondamental. Les conséquences d'une mise à l'écart des activités d'enseignement des établissements postsecondaires pour les membres des groupes les plus vulnérables de notre société, en termes de coûts sociaux et humains, dépassent largement l'investissement que nécessitent des services éducatifs adaptés à leurs besoins. Dans un contexte où l'État québécois est appelé depuis plusieurs années à rationaliser ses dépenses, il importe de se rappeler de cette réalité, de manière à ce que les choix qui seront faits permettent d'assurer l'exercice des droits fondamentaux pour tous les citoyens québécois et qu'ils n'accentuent pas un certain nombre de fractures sociales déjà observables.

2 LA DÉMARCHE DE LA COMMISSION

Afin de répondre aux questions formulées par les acteurs importants du réseau de l'enseignement collégial, dont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la Fédération des cégeps, l'Association des collèges privés du Québec et les responsables des cégeps désignés, la Commission a opté pour une démarche en deux temps, dont nous livrons les grandes lignes dans ce chapitre.

2.1 La consultation des organismes

Dans un premier temps, la Commission a souhaité cerner avec plus de précision les enjeux relatifs à l'accommodement des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap en consultant les principaux acteurs du réseau d'enseignement collégial, les milieux associatifs qui

œuvrent auprès des personnes en situation de handicap ou des étudiants ayant des besoins particuliers, les organismes publics qui possèdent une expertise particulière dans le dossier et les représentants de la Direction générale des affaires universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ces consultations ont eu lieu entre les mois de juin et novembre 2009. Elles ont permis à la Commission de rencontrer les représentants de 21 organismes particulièrement concernés par la question. Nommons la Fédération des Cégeps, l'Association des collèges privés, l'Association des cadres des collèges du Québec, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, la Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep, l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, l'Association des conseillers et conseillères d'orientation du collégial, l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, la Fédération étudiante collégiale du Québec, l'Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire, le Service d'aide à l'intégration des élèves du Cégep du Vieux Montréal, les Services adaptés du Cégep de Sainte-Foy, le Centre for Students with Disabilities du collège Dawson, l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle, l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux, la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec, l'Association du Québec pour l'intégration sociale, l'Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées, l'Association québécoise pour les troubles de l'apprentissage, l'Office des personnes handicapées du Québec, le Réseau de recherche Adaptech, le Projet inter-ordres et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La liste complète des participants peut être consultée à l'annexe.

Lors des consultations, les représentants de ces organismes ont été d'une part invités à identifier ce qu'ils considèrent comme étant des obstacles importants à l'accessibilité et à la réussite des études collégiales pour les étudiants en situation de handicap. D'autre part, ils ont été invités à recenser un certain nombre de pistes de solutions dans leur milieu, favorisant l'accommodement des besoins éducatifs particuliers au collégial.

2.2 Les travaux de la Table de travail

À la suite des consultations, la Commission a mis sur pied une Table de travail dont l'objectif principal était de proposer aux instances responsables un cadre de référence sur l'accommodement des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap, tout en recherchant activement des pistes de solutions dans une perspective de droit à l'égalité et dans une approche concertée. Ainsi, les représentants d'organismes qui avaient été rencontrés lors des consultations ont participé à cette Table de travail.

Les travaux de cette table se sont échelonnés sur un an, soit du mois d'avril 2010 au mois d'avril 2011. Les participants se sont réunis à cinq reprises et ont discuté autour de sept grandes thématiques de travail reflétant l'essentiel des préoccupations communes à l'ensemble des organismes rencontrés, en l'occurrence :

- 1) Le financement des services et l'aide financière aux études
- 2) Les transitions inter-ordres et les conditions d'admission au collégial
- 3) L'accès au diagnostic
- 4) L'élaboration des plans d'intervention
- 5) Le soutien, la formation et le perfectionnement du personnel
- 6) Les milieux de stage et l'insertion socio-professionnelle
- 7) L'évaluation des apprentissages et la sanction des études

Lors de ces rencontres, les participants ont pu s'exprimer sur les défis qu'ils avaient à relever dans leurs milieux respectifs et ont proposé des pistes de solutions concrètes en lien avec chacune des thématiques. À la suite de chacune des rencontres, les principaux enjeux et pistes de solutions identifiés ont été colligés sous forme d'aide-mémoire, lequel était transmis aux participants pour commentaires.

Ces rencontres et échanges ont été essentiels à la compréhension par la Commission des réalités vécues, au quotidien, par les étudiants en situation de handicap ainsi que celles vécues par les acteurs du milieu collégial qui doivent accommoder ces derniers. De la même manière, les travaux ont permis aux participants d'avoir une meilleure compréhension des droits et obligations incombant aux différentes parties en matière d'accommodement des étudiants en

situation de handicap, c'est-à-dire les étudiants, le MELS, les établissements d'enseignement collégial et les milieux de stage.

3 LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE : FONDEMENTS JURIDIQUES À LA RECONNAISSANCE DES BESOINS ÉDUCATIFS DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP AU COLLÉGIAL

Poursuivant l'objectif d'une compréhension commune des acteurs du milieu collégial quant aux conditions d'exercice du droit à l'éducation sans discrimination pour les étudiants en situation de handicap au collégial, la Commission juge nécessaire d'exposer les fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap au collégial.

Contrairement à la *Loi sur l'instruction publique*⁵⁶, qui s'applique aux établissements d'enseignement primaire et secondaire, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*⁵⁷ et la *Loi sur l'enseignement privé*⁵⁸ ne contiennent aucune disposition les obligeant à aménager les services éducatifs aux étudiants en situation de handicap. En revanche, d'autres lois, de portée générale, qui reconnaissent des droits aux personnes en situation de handicap, établissent des fondements juridiques qui balisent les responsabilités des acteurs du collégial envers ces étudiants. Il en est ainsi de la *Charte des droits et libertés de la personne*⁵⁹, qui énonce les droits et libertés reconnus à toute personne et de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*⁶⁰.

La présente analyse portera cependant sur les fondements juridiques contenus à la Charte. En effet, cette dernière a un statut particulier au Québec en ce qu'elle est une loi de nature quasi-constitutionnelle qui prévaut sur les autres lois du Québec⁶¹. Cela signifie qu'aucune disposition

⁵⁶ L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.4, 110.11, 185 et suiv., 234 et 235.

⁵⁷ L.R.Q., c. C-29.

⁵⁸ L.R.Q., c. E-9.1.

⁵⁹ Charte, préc., note 1.

⁶⁰ L.R.Q., c. E-20.1.

⁶¹ Charte, art. 52.

d'une loi ne peut y déroger, à moins que la loi n'énonce expressément que cette disposition s'applique malgré la Charte⁶².

La Charte a une très large portée considérant qu'elle s'applique à tout individu dans ses rapports privés ainsi qu'aux administrations, établissements, organismes, entreprises, corporations, qu'ils soient publics ou privés, et qui offrent des services au public.

La recherche de fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap dans la Charte nous amène à analyser plus attentivement le droit à l'égalité, le droit au respect de la vie privée des étudiants en situation de handicap ainsi que le droit au respect du secret professionnel. La première partie de l'analyse portera sur le droit à l'égalité (art. 10), et son corollaire, l'obligation d'accommodement. Nous avons jugé essentiel d'expliquer dans cette partie en quoi le droit à l'égalité se distingue de la notion d'équité. La seconde partie, quant à elle, traitera du droit au respect de sa vie privée (art. 5) et un de ses corollaires, la protection des renseignements personnels. Enfin, la troisième partie abordera le respect du secret professionnel (art. 9).

3.1 Le droit à l'égalité

Le droit à l'égalité s'est démarqué puisqu'il est transversal à l'ensemble des thématiques abordées lors des travaux de la Table de travail. Il convient par conséquent d'exposer les principes généraux qui ont été développés relativement à ce droit et d'illustrer son application par des situations s'étant produites en milieu collégial ou universitaire.

Le droit à l'égalité est consacré à l'article 10 de Charte :

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

⁶²

Id. Précisons toutefois que l'impossibilité de déroger s'applique qu'aux articles 1 à 38. Il est donc possible de déroger aux articles 38 et suivants portant sur les droits économiques et sociaux.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit. »

(Nos soulignés.)

La Cour suprême a défini la discrimination, entrave au droit à l'égalité, en ces mots :

« [...] la discrimination peut se décrire comme une distinction, intentionnelle ou non, mais fondée sur des motifs relatifs à des caractéristiques personnelles d'un individu ou d'un groupe d'individus, qui a pour effet d'imposer à cet individu ou à ce groupe des fardeaux, des obligations ou des désavantages non imposés à d'autres ou d'empêcher ou de restreindre l'accès aux possibilités, aux bénéfices et aux avantages offerts à d'autres membres de la société. Les distinctions fondées sur des caractéristiques personnelles attribuées à un seul individu en raison de son association avec un groupe sont presque toujours taxées de discriminatoires, alors que celles fondées sur les mérites et capacités d'un individu le sont rarement. »⁶³

La jurisprudence distingue trois formes de discrimination : directe, indirecte et systémique. La deuxième forme de discrimination, dite indirecte, découle de l'application d'une norme, d'une politique, d'une règle, ou d'une pratique, neutre à première vue et bien souvent nécessaire, ayant néanmoins un effet discriminatoire auprès d'un individu ou d'une catégorie d'individus en leur imposant des obligations, des peines ou des conditions restrictives non imposées à autrui. Des normes ou pratiques peuvent donc avoir un effet discriminatoire, « même si cet effet n'a pas été voulu ni prévu. »⁶⁴ En effet, l'intention n'est pas un élément constitutif de la discrimination⁶⁵.

La discrimination systémique se définit comme étant « [...] la somme d'effets d'exclusion disproportionnés qui résultent de l'effet conjugué d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes, souvent inconscients, et de politiques et pratiques généralement adoptées sans tenir compte des caractéristiques des membres de groupes visés par l'interdiction de la

⁶³ *Andrews c. Law Society of British Columbia*, [1989] 1 R.C.S. 174-175, EYB 1989-66977.

⁶⁴ *Compagnie des chemins de fer nationaux du Canada c. Canada (Commission canadienne des droits de la personne)*, [1987] 1 R.C.S. 1114, 1135. Notons que cette définition a été développée dans un contexte d'application de la Charte canadienne, mais qu'elle peut être transposée à celui de la Charte québécoise. Cette décision a d'ailleurs été suivie à plusieurs reprises par les tribunaux québécois, voir notamment : *Québec (Ville de) c. C.D.P.*, [1989] R.J.Q. 831 (C.A.) (autorisation d'appeler refusée : [1989] 2 R.C.S. vi).

⁶⁵ *Lachine General Hospital Corporation c. Procureur General du Québec*, [1996], R.J.Q. 2804, 2829 et 2830 (C.A.) EYB 1996-65535.

discrimination. »⁶⁶ Il a ainsi été établi que « la preuve de discrimination systémique repose donc essentiellement sur un ensemble de faits tels que des politiques institutionnelles, des processus décisionnels, des comportements et des attitudes qui, souvent inconscients et anodins en apparence, produisent et maintiennent, lorsque conjugués les uns aux autres, des effets disproportionnés d'exclusion pour les membres de groupes visés par l'interdiction de la discrimination. »⁶⁷

La Commission a récemment indiqué, dans un important rapport de consultation sur le profilage racial, que cette discrimination « [...] repose sur l'interaction dynamique entre des décisions et des attitudes teintées de préjugés, ainsi que sur des modèles organisationnels et des pratiques institutionnelles qui ont des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les groupes protégés par la Charte. »⁶⁸

Par ailleurs, il est admis que la Charte milite pour une égalité réelle dans le traitement entre individus. Il est donc erroné de croire que le droit à l'égalité signifie que tous les étudiants ont droit à un traitement identique⁶⁹. Pour atteindre l'égalité, il est parfois nécessaire d'accorder un traitement distinct à une personne⁷⁰.

Concrètement, quelle que soit la forme de discrimination en cause, trois éléments doivent être réunis afin de faire valoir l'atteinte au droit à l'égalité⁷¹ :

⁶⁶ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Gaz métropolitain inc.*, 2008 QCTDP 24, par. 36 (ci-après « Gaz Métropolitain (TDP) ») cité dans *Gaz métropolitain inc. c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, 2011 QCCA 1201 (CanLII), par. 47 (ci-après « Gaz Métropolitain (CA) »).

⁶⁷ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Gaz métropolitain inc.*, 2008 QCTDP 24, par. 67 [ci-après « Gaz Métropolitain (TDP) »] cité dans *Gaz métropolitain inc. c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, 2011 QCCA 1201 (CanLII), par. 47 (ci-après « Gaz Métropolitain (CA) »).

⁶⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : Rapport de consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Paul Eid, Johanne Magloire, M^e Michèle Turenne, 2011, p. 13-14.

⁶⁹ *Andrews c. Law Society of British Columbia*, préc., note 63. *Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU*, [1999] 3 R.C.S. 3, (ci-après, « affaire Meiorin »); *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicle) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights)*, [1999] 3 R.C.S. 868, (ci-après, « affaire Grismer »).

⁷⁰ *Weatherall c. Canada*, [1993] 2 R.C.S. 872, 877, EYB-1993-67293, par. 78.

⁷¹ Voir notamment : *Forget c. Québec (procureur général)*, [1988] 2 R.C.S. 90 et *Commission scolaire de Chambly c. Bergevin*, [1994] 2 R.C.S. 790.

- une distinction, exclusion ou préférence;
- fondée sur l'un des motifs de l'article 10;
- qui a pour effet de détruire ou compromettre le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne.

C'est à la personne qui se prétend victime de discrimination de faire la preuve que l'acte dont elle se plaint est fondé sur un motif discriminatoire⁷².

3.1.1 La distinction, exclusion ou préférence

Pour qu'il y ait discrimination, il devra être démontré qu'un traitement distinct est accordé à l'étudiant en raison de son handicap ou qu'il est exclu, par exemple, de certains programmes, cours, stages ou services offerts à certains étudiants en situation de handicap ou, en raison, de l'utilisation d'un moyen pour pallier le handicap.

Il convient toutefois à cet égard de distinguer deux cas de discrimination possibles pour lesquels la démonstration diffère. D'abord, il peut s'agir d'un cas de discrimination où une distinction est faite en raison des caractéristiques d'une personne ou d'un groupe par rapport à d'autres, alors que cette personne ou ce groupe veulent bénéficier d'une mesure qui est accordée aux autres personnes⁷³. Alors, c'est l'égalité formelle qui est recherchée. Il est donc nécessaire d'identifier un groupe de comparaison. À titre illustratif, prenons l'exemple d'un programme qui finance les services adaptés distinguant certains étudiants en situation de handicap aux fins de son application. Les étudiants en situation de handicap exclus de ce programme auraient comme groupe comparateur les étudiants en situation de handicap qui en bénéficient.

⁷² *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège d'enseignement général et professionnel St-Jean sur Richelieu*, (1984) R.D.J. 76 (C.A.).

⁷³ Dans *Moore v. B.C. (Ministry of Education) and School District No. 44*, 2005 BCHRT 580, par. 747-748, le Tribunal des droits de la personne de la Colombie-Britannique note que dans les cas où la discrimination résulte d'un refus opposé à une personne ou à un groupe comparativement à d'autres, il est nécessaire d'avoir un groupe de comparaison. Selon le Tribunal, lorsqu'une distinction dans le traitement est alléguée, la distinction doit s'établir en comparaison avec d'autres.

L'accent doit alors porter sur le choix du « groupe de comparaison approprié »⁷⁴. Il importe dès lors que le groupe de comparaison approprié « reflète les caractéristiques du demandeur (ou du groupe demandeur) qui sont pertinentes quant au bénéfice ou à l'avantage recherché »⁷⁵. Tel que le formulait récemment la Cour suprême : « L'exercice requis n'est pas une comparaison formelle avec un groupe de comparaison donné aux caractéristiques identiques, mais une démarche qui tienne compte du contexte dans son ensemble, y compris la situation du groupe de demandeurs et la question de savoir si la mesure législative contestée a pour effet de perpétuer un désavantage ou un stéréotype négatif à l'égard du groupe »⁷⁶.

D'autre part, il peut s'agir d'un cas de discrimination où il faut adapter une norme d'application générale pour tenir compte du handicap de l'étudiant. Il faut donc lui accorder un traitement distinct afin qu'il soit en situation égalitaire. C'est donc l'égalité réelle qui est recherchée. Dans ce cas, il n'est pas nécessaire d'identifier un groupe comparateur⁷⁷. Par exemple, lorsqu'un étudiant demande de bénéficier de temps supplémentaire pour compléter son examen en raison d'un trouble d'apprentissage, il ne cherche pas à accéder à l'application d'une norme applicable à d'autres puisqu'il y est déjà assujéti. Au contraire, il cherche à ce que la norme générale soit adaptée pour tenir compte de son handicap. Aussi, il est inapproprié de rechercher un groupe comparateur.

Ainsi, selon l'angle d'analyse que nous adopterons pour chacune des thématiques, il pourrait être requis ou non d'utiliser un groupe de comparaison.

⁷⁴ *Id.* Voir également : *Hodge c. Canada (Ministre du Développement des ressources humaines)*, [2004] 3 R.C.S. 357, par. 23. Voir les propos du juge Roy dans *Desgagné c. Québec (Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport)*, (C.S., 2010-10-13), 2010 QCCS 4838, par. 250-252 SOQUIJ AZ-50679532, 2010EXP-3504, J.E. 2010-1929, [2010] R.J.Q. 2381, reprenant les propos de la Cour suprême dans l'arrêt *Law c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration)*, [1999] 1 R.C.S. 497.

⁷⁵ *Hodge c. Canada (Ministre du Développement des ressources humaines)*, préc., note 74, par. 23.

⁷⁶ *Withler c. Canada (Procureur général)*, [2011] 1 R.C.S. 396, par. 40.

⁷⁷ *Moore v. B.C. (Ministry of Education) and School District No. 44*, 2005 BCHRT 580, par. 749 : « Our courts have, however, also recognized that discrimination may arise from a failure to recognize and accommodate pre-existing differences. This kind of discrimination, also referred to as adverse effect discrimination, is particularly relevant to disabled members of our society, who may require different treatment in order to gain full access to the benefits of our society ». Voir également : *ADGA Group Consultants Inc. v. Lane*, 2008 CanLII 39605 (ON SCDC), par. 94 et ss.

3.1.2 **Le motif de discrimination : le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier le handicap**

Au fil des ans, les tribunaux ont développé une interprétation large et libérale du motif handicap et de l'utilisation d'un moyen pour pallier le handicap⁷⁸. La discrimination à l'endroit des étudiants en situation de handicap « consiste non seulement dans l'attribution de caractéristiques fausses, mais aussi et surtout, dans l'omission de tenir compte de leurs véritables caractéristiques, ce qui les empêchent de jouir des avantages de la société »⁷⁹. En effet, la discrimination fondée sur le handicap peut découler de perceptions, de mythes ou de stéréotypes ou encore de l'existence de limitations fonctionnelles réelles. La preuve de l'atteinte doit porter sur les effets de la distinction, exclusion ou préférence, soit les obstacles à la pleine participation, plutôt que sur la nature précise du handicap, la cause et l'origine de celui-ci⁸⁰. Ainsi, la personne qui veut faire valoir le motif handicap n'a pas à faire obligatoirement la preuve qu'elle a une limitation physique ou qu'elle a une affection quelconque⁸¹. Les limitations peuvent être très importantes dans certains cas, alors que pour d'autres, elles sont quasi inexistantes. Il faut retenir que la notion de handicap doit « être interprétée selon une approche multidimensionnelle en mettant l'accent sur la dignité humaine plutôt que sur la condition biomédicale »⁸². Comme le souligne Christian Brunelle :

« Non seulement les tribunaux tiendront compte de la condition biomédicale d'une personne, mais ils iront au-delà de ce seul critère pour intégrer aussi à leur analyse des facteurs sociaux. »⁸³

Les tribunaux ont notamment reconnu que les handicaps suivants étaient protégés par la Charte⁸⁴ :

⁷⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Personnes sourdes ou malentendantes et chien d'assistance : la reconnaissance d'un nouveau moyen pour pallier le handicap auditif*, Lucie France Dagenais et M^e Karina Montminy, (Cat. 2.120-12.47), 2007.

⁷⁹ *Eaton c. Conseil scolaire du Comté de Brant*, [1997] 1 R.C.S. 221, 272.

⁸⁰ *Id.*

⁸¹ *Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Montréal (Ville); Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Boisbriand (Ville)*, [2000] 1 R.C.S. 665, par. 48.

⁸² Anne-Marie LAFLAMME, « L'obligation d'accommodement confère-t-elle aux personnes handicapées un droit à l'emploi? » (2002) 62 *R. du B.* 125, 141.

⁸³ Christian BRUNELLE, « Les droits et libertés dans le contexte civil », dans *Collection de droit 2009-10*, École du Barreau du Québec, vol. 7, *Droit public et administratif*, Montréal, Barreau du Québec, 2009, p. 61.

- handicaps physiques : les malformations physiques congénitales, les maladies chroniques, les troubles du langage, la dyslexie, l'obésité, le diabète, l'épilepsie, l'état de séropositivité, les allergies, l'asthme, le cancer, la maladie de Crohn et le problème de bégaiement;
- handicaps psychologiques : la dépression nerveuse, les troubles de personnalité, la douleur chronique ou la fibromyalgie, la bipolarité avec troubles de l'humeur, les troubles de comportements, les problèmes d'anxiété, les dépendances aux drogues et l'alcoolisme et l'autisme;
- handicaps épisodiques ou temporaires⁸⁵ : syndrome anxio-dépressif temporaire⁸⁶.

En revanche, les problèmes comportementaux de nature passive agressive⁸⁷ n'ont pas été reconnus comme étant un handicap au sens de la Charte puisqu'ils sont davantage associés à un trait de personnalité.

Les tribunaux ont établi que le motif illicite de distinction n'a pas à être la raison exclusive du geste reproché : il doit avoir contribué d'une certaine façon⁸⁸.

Il importe à cette étape de souligner la distinction existant entre le motif handicap prévu à l'article 10 de la Charte, tel que développé par les tribunaux, et la définition de personne handicapée prévue à la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*⁸⁹. En effet en vertu de cette loi, une personne handicapée se définit comme étant « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans

⁸⁴ Voir : Linda LAVOIE, « Discrimination fondée sur le handicap et stratégies d'accommodement », dans *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*, p. 35-37 et C. BRUNELLE, préc., note 83.

⁸⁵ Notons toutefois que le rhume et la gastro-entérite n'ont pas été retenus comme un handicap au sens de la Charte. *Ouimette c. Lily Cups Ltd.*, (1990) 12 C.H.R.R. D/19.

⁸⁶ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Emballage Graham du Canada Ltée*, [1999] R.J.Q. 897, REJB 1999-11035 (T.D.P.) (autorisation d'appeler refusée : [2000] 1 R.C.S. 11).

⁸⁷ *Syndicat des employées et employés de l'université du Québec à Montréal, section locale 1294, (SCFP-FTQ) et Université du Québec à Montréal (Gilles Poitras)*, [2006] n° AZ-503833340, (T.A.).

⁸⁸ *Brossard (Ville) c. Commission des droits de la personne du Québec*, [1988] 2 R.C.S. 279, 299, 300 et 302. Voir notamment : *Commission des droits c. Lalonde*, J.E. 92-1629 (T.D.P.) et *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Coopérative forestière de petit-Paris*, D.T.E. 99T-446, (T.D.P.).

⁸⁹ *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, L.R.Q., c. E-20.1.

l'accomplissement d'activités courantes »⁹⁰. Cette définition comporte cinq critères : déficience, incapacité, significative, persistante et présence d'obstacles.

La déficience découle de la perte, d'une malformation ou de l'insuffisance d'un organe ou d'une structure. L'incapacité est la diminution des capacités d'une personne à fonctionner dans des limites considérées normales et peut se manifester sur le plan physiologique, anatomique, intellectuel et psychologique⁹¹. L'incapacité fluctue en fonction de l'évolution de la déficience de la personne. L'incapacité doit présenter un certain niveau de sévérité ou de gravité. De plus, l'incapacité doit être persistante, c'est-à-dire qu'elle se poursuit dans le temps, qu'elle ne soit pas temporaire. Enfin, la personne doit être susceptible de rencontrer des obstacles dans les activités courantes. Elle doit craindre certains inconvénients dus à sa déficience.

La définition de personne handicapée prévue à cette loi est sans contredit plus restrictive que celle attribuée au motif handicap de la Charte. Ainsi, la Charte offre une plus grande protection aux étudiants en situation de handicap que la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*.

Nous remarquons par ailleurs que la définition de personne handicapée inscrite à cette dernière loi rejoint en certains points celle qui est prévue à la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* : « Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. »⁹² L'accent est toutefois mis, à l'instar du motif handicap, sur les effets de la présence de barrières pour la personne handicapée sur sa participation en toute égalité à la société.

⁹⁰ Art. 1 g).

⁹¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Guide pour l'intégration des personnes handicapées, programmes d'accès à l'égalité en emploi des organismes publics*, 2008, p. 8, [En ligne]. www2.cdpedj.qc.ca/DPAESC/Documents/89-Guide-integration-personnes-handicapees.pdf

⁹² *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU le 13 décembre 2006, signée par le Canada le 30 mars 2007 et a été ratifiée par le Canada le 10 mars 2010.

Au sujet du motif de discrimination « l'utilisation d'un moyen pour pallier un handicap », les tribunaux ont reconnu divers moyens pour pallier le handicap, allant de l'emploi d'une agente de réadaptation pour un enfant handicapé dans une garderie⁹³ à l'usage de la langue des signes québécoise⁹⁴. Les chiens guides, utilisés par les personnes non-voyantes ou ayant une déficience visuelle⁹⁵, et les chiens d'assistance, utilisés par les personnes handicapées motrices ou cognitives⁹⁶, ont été reconnus comme tels depuis plusieurs années déjà.

Il est clairement établi par les tribunaux que la personne handicapée peut utiliser plus d'un moyen pour pallier son handicap⁹⁷. De plus, le choix du moyen lui appartient⁹⁸, elle ne peut donc pas être contrainte à utiliser un moyen autre que celui qu'elle privilégie.

3.1.3 Détruire ou compromettre le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté

Après avoir établi le motif de discrimination, il devra être démontré que l'exclusion ou le traitement distinct allégué, fondé sur le handicap, a pour effet de détruire ou compromettre le

⁹³ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Garderie du couvent inc.*, T.D.P.Q. Laval, 1997, IIJCan 59, [1997] R.J.Q. 1475, (1997), 30 C.H.R.R. 427.

⁹⁴ *Centre de la Communauté sourde du Montréal Métropolitain Inc. c. Régie du logement*, T.D.P.Q. Montréal, 1996 IIJCan 19.

⁹⁵ *Commission des droits de la personne du Québec c. Vithoukas*, (1983) C.H.R.R. D/1299 (Qué. Prov. Ct.); *Commission des droits de la personne du Québec c. Héту*, T.D.P.Q. Longueuil, n° 505-53-000002-920, 20 octobre 1992, j. Sheehan, J.E. 92-1750, 19 C.H.R.R. D/344; *Commission des droits de la personne du Québec c. Taxis Coop. de Trois-Rivières*, C.Q. Trois-Rivières, n° 400-02-001866-902, 7 août 1992, j. Chateaufort, J.E. 92-1368; *Commission des droits de la personne du Québec (H. Jacques) c. Bar La Divergence*, T.D.P.Q. Montréal, 1994 IIJCan 3187 [1994] R.J.Q. 847 (T.D.P.Q.); *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (France Poulin) c. 9107-9194 Québec inc.*, T.D.P. Longueuil, n° 505-53-000011-053, 21 décembre 2005, j. Rivet, par. 29 et *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Richard Kayode*, 2007, QCTDP 25.

⁹⁶ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (B. Lapalme) c. 9096-4545 Québec Inc.*, J.E. 2004-175 (T.D.P.Q.); *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Duchesne) c. Quillorama de l'Anse Inc. et Roger Ouellet*, T.D.P.Q. Rimouski, 1998 IIJCan 41; *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Montuori Holdings Corporation (Pizzeria Napoli enr.)*, 2008, QCTDP 2 et *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Coopérative de taxis de Montréal*, 2008, QCTDP 10 (jugement rectificatif).

⁹⁷ *Louise Pilon c. Corporation Intermunicipale de Transport des Forges*, C.S. (1995), n° 400-05-000528-944, AZ-95021229.

⁹⁸ Voir notamment : *Québec Human Rights Commission v. 2858029 Canada Inc.*, T.D.P.Q. Terrebonne, 1995, CanLII 3 (QC T.D.P.), J.E. 95-2224. Le même raisonnement a été suivi dans *Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Charbel*, 2003 CanLII 11612 (QC T.D.P.).

droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne, ceux-ci appartenant à l'une ou l'autre des catégories suivantes :

- libertés et droits fondamentaux (art. 1 à 9)
- droit à l'égalité (art. 10.1 à 20.1)
- droits politiques (art. 21 et 22)
- droits judiciaires (art. 23 à 38)
- droits économiques et sociaux (art. 39 à 48)

Dans les situations où c'est la prestation, ou encore l'admission des services adapté à ces services qui sont contestées, le droit en cause serait celui prévu à l'article 12 de la Charte :

« Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public. »

Il est clairement établi que « les services ordinairement offerts au public » comprennent les services fournis dans les milieux scolaires d'enseignement, publics et privés⁹⁹. L'acte juridique réfère ici à l'admission de l'étudiant par l'établissement d'enseignement collégial¹⁰⁰ ou au contrat de services éducatifs dans le cas de l'étudiant inscrit dans un établissement collégial privé¹⁰¹. L'article 12 a une large portée. Il comprend le droit pour toute personne de recevoir, sans discrimination, les services éducatifs offerts à l'ensemble des étudiants par les établissements d'enseignement publics et privés¹⁰².

⁹⁹ *Commission des droits de la personne du Québec c. Commission scolaire régionale Chauveau*, [1993] R.J.Q. (T.D.P.), appel accueilli pour d'autres raisons à [1994] R.J.Q. 1196 (C.A.), EYB 1993-64076, (autorisation d'appeler refusée : [1995] 1 R.C.S. 4). *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, [2002] R.J.Q. 5 (C.A.); *C.D.P.D.J. (Lalonde) c. Commission scolaire des Draveurs*, T.D.P.Q. Hull, 1999 CanLII 61 (QC TDP).

¹⁰⁰ L'obligation d'accommoder pour l'institution d'enseignement lors de l'admission dans un programme a été notamment reconnue dans la décision : *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency* [2004] R.J.Q. 1381, REJB-2004-55575 (T.D.P.).

¹⁰¹ *Loi sur l'enseignement privé*, L.R.Q., c. E-9.1., art. 66.

¹⁰² Dans *Université de la Colombie-Britannique c. Berg*, [1993] 2 R.C.S. 353, par. 51, il fut décidé qu'« [...] une telle distinction permettrait à ces institutions de contrecarrer l'objet de la loi en admettant des étudiants sans faire de discrimination, pour ensuite leur refuser l'accès au logement, aux services et aux installations qui leur sont nécessaires pour donner un sens à leur admission. » La décision concerne l'article 3 du *Human Rights Act* (S.B.C. 1984, ch. 22) de la Colombie-Britannique qui interdit : « a) priver une personne ou une catégorie de personnes d'un logement, de services ou d'installations habituellement offerts au public ». Cette disposition contient des éléments similaires à ceux de l'article 12 de la Charte québécoise. La décision a été suivie au Québec dans : *C.D.P.D.J. (Lalonde) c. Commission scolaire des Draveurs*, préc., note 99.

Un autre droit protégé par la Charte est susceptible d'être compromis en l'espèce, soit celui qui est prévu à l'article 45. Nous y reviendrons lors de l'analyse qui fait l'objet du chapitre 4.

Enfin, précisons qu'il n'est pas requis de faire la démonstration de l'atteinte au droit à la dignité humaine, protégé par l'article 4 de la Charte, pour qu'il y ait discrimination en l'espèce. Dans l'arrêt *Eaton*¹⁰³, traitant de l'intégration en classe ordinaire d'une enfant atteinte de déficiences physiques, la Cour suprême n'a pas requis la preuve d'une atteinte à la dignité humaine. Ce raisonnement a été repris par la Cour d'appel du Québec dans l'arrêt *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*¹⁰⁴.

3.2 L'accommodement raisonnable

3.2.1 La notion

Une fois les trois éléments de la discrimination démontrés, une obligation d'accommodement naît en faveur de l'étudiant¹⁰⁵. La preuve de l'existence d'un lien entre le handicap et l'accommodement demandé est requise¹⁰⁶. Ainsi, afin de corriger la situation discriminatoire et d'assurer l'égalité réelle de l'étudiant en situation d'handicap, l'établissement d'enseignement collégial doit aménager la norme générale pour tenir compte des besoins particuliers de ce

¹⁰³ *Eaton c. Conseil scolaire du Comté de Brant*, préc., note 79.

¹⁰⁴ *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, préc., note 5. Dans cette affaire, la preuve de l'atteinte à la dignité n'a pas été jugée nécessaire puisque c'est l'application de la *Loi sur l'instruction publique* et de politiques ministérielles qui étaient invoquées et non l'application de normes législatives ou réglementaires.

¹⁰⁵ Rappelons que ces éléments sont les suivants :

- une distinction, exclusion ou préférence;
- fondée sur l'un des motifs de l'article 10;
- qui a pour effet de détruire ou compromettre le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne.

¹⁰⁶ *Sotiropoulos v. York University*, 2009 HRTO 2278 (CanLII), par. 17. Dans cette affaire, l'étudiante, ayant plusieurs handicaps physiques et psychologiques, résultant d'un accident de voiture, voulait être exemptée d'un cours de trois crédits de musique alléguant avoir eu des problèmes psychologiques au moment où elle suivait le cours. Le juge a considéré qu'il n'y avait pas de lien entre ses handicaps et l'exemption du cours de musique. Dans *Taylor-Wright v. York University*, 2010 HRTO 312 (CanLII), par. 23, une étudiante en stage alléguait ses limitations physiques pour justifier la terminaison hâtive de son stage. Le juge a toutefois conclu qu'il n'y avait pas de preuve soutenant l'argument voulant que les possibles restrictions physiques aient eu un impact sur la performance de l'étudiante en stage. Il souligne que l'étudiante n'avait sollicité des mesures d'accommodement qu'après avoir été avisée que son stage était en danger.

dernier, afin d'éviter qu'il soit pénalisé¹⁰⁷. La norme réfère notamment aux critères d'admission, aux pratiques pédagogiques ainsi qu'aux modes d'évaluation mis en œuvre par les établissements d'enseignement.

De plus, la norme générale réfère en l'espèce à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et à la *Loi sur l'enseignement privé*. Or celles-ci ne prévoient pas de dispositions ou processus permettant de tenir compte des besoins particuliers des étudiants en situation de handicap. Cette absence de dispositions pertinentes à la loi peut expliquer l'important volume de demandes d'accommodement adressées par ceux-ci aux établissements d'enseignement.

Dans une décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, l'objet de l'accommodement des étudiants en situation de handicap à l'enseignement postsecondaire a été décrit comme suit :

« The purpose of accommodation is to allow students with disabilities to demonstrate their ability to master the content and skills required to successfully pass the course without disadvantage because of their disability. »¹⁰⁸

En fait, la nature de la demande doit nécessairement être liée au contexte d'enseignement collégial, c'est-à-dire qu'elle doit porter sur le contexte d'apprentissage ou d'évaluation visant la réussite académique¹⁰⁹.

3.2.2 Les rôles et responsabilités de l'étudiant et de l'établissement d'enseignement collégial

Une fois la demande d'accommodement soumise par l'étudiant à l'établissement d'enseignement, celui-ci doit la traiter avec diligence, bonne foi et fournir tous les efforts nécessaires pour parvenir à un accommodement raisonnable avec l'étudiant¹¹⁰.

¹⁰⁷ Affaire *Meiorin*, préc., 69, par. 55.

¹⁰⁸ *Fisher v. York University*, 2011 HRTO 1229 (CanLII), par. 45.

¹⁰⁹ Le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario a d'ailleurs jugé qu'une demande de remboursement de frais d'orthodontie de la part d'une étudiante ayant des troubles d'apprentissage n'était pas liée à l'éducation et que la preuve ne démontrait pas que les traitements en orthodontie allaient faciliter ses apprentissages. *Mathurin v. University of Toronto*, 2009 HRTO 420 (CanLII), par. 16 et 21.

En effet, depuis longtemps les tribunaux ont établi qu'il faut s'assurer que chaque personne est évaluée selon ses propres capacités personnelles plutôt qu'en fonction de présumées caractéristiques de groupe¹¹¹. L'évaluation doit être objective et porter sur les capacités réelles de l'étudiant¹¹². La croyance de l'établissement d'enseignement voulant que l'étudiant n'ait pas la capacité de compléter avec succès son programme d'études, ne peut fonder son refus de considérer une demande d'accommodement. Il doit procéder à l'évaluation de ses capacités avant de pouvoir conclure dans ce sens¹¹³.

Il est par ailleurs essentiel que l'établissement d'enseignement s'assure que les étudiants qui sollicitent un accommodement soient informés de leurs droits et de la procédure à suivre¹¹⁴.

En principe, la responsabilité de déclarer sa condition médicale repose sur la personne qui sollicite un accommodement raisonnable. Il est admis que l'étudiant doit informer son établissement d'enseignement de ses besoins et de ses limitations¹¹⁵. À cet égard, le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario exposait que :

¹¹⁰ Dans une décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, la responsabilité d'un collègue d'enseignement privé fut reconnue à l'endroit d'un étudiant non-voyant pour ne pas avoir pris les moyens appropriés pour mettre en œuvre les mesures d'accommodement à la date du début du programme choisi. *Brown v. Trebas Institute Ontario Inc.*, 2008 HRT0 10 CanLII.

¹¹¹ Affaire *Meiorin* et affaire *Grismer*, préc., 69. Voir également : *Eddy Morten c. Air Canada*, 2009 TCDP 3. La Cour d'appel du Québec reprenant ce principe énonçait : « Lorsqu'on parle d'accommodement, précise la Cour suprême, dans ces arrêts, il faut s'assurer que chaque personne est évaluée selon ses propres capacités personnelles plutôt qu'en fonction de présumées caractéristiques de groupe. L'omission d'accommoder peut être démontrée en prouvant notamment que la norme a été fixée arbitrairement ou que l'évaluation individuelle a été refusée de manière déraisonnable ». *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, [2002] R.J.Q. 5 (C.A.), par. 37.

¹¹² *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, préc., note 111.

¹¹³ *Ouji v. APLUS Institute*, 2010 HRT0 1389 (CanLII), par. 32, décision maintenue : 2010 HRT0 1926 : « The evidence before me clearly establishes that, because respondent believed that the applicant was not capable of successfully completing the program, this belief blinded it to the possibility that some or all of her difficulties might have resulted from barriers to her performance rather than any inability to learn the relevant material. As a result, it did not undertake the individualized assessment required by the duty to accommodate. » Voir également : affaire *Grismer*, préc., note 69, par. 34; *Council of Canadians with Disabilities c. VIA Rail Canada Inc.*, 2007 R.C.S. 15; *Turnbull v. Famous Players Inc.*, 2001 CanLII 26228 (ON H.R.T.), 2001 CanLII 26228 (ON H.R.T.), 40 C.H.R.R. D/333.

¹¹⁴ *Ouji v. APLUS Institute*, préc., note 113.

¹¹⁵ Dans une décision de la Cour fédérale, le juge a rejeté les allégations de discrimination de la part d'un étudiant dyslexique au motif que ce dernier avait refusé d'être accommodé appréhendant les stigmates et la peur d'être étiqueté par les professeurs. L'étudiant avait préalablement admis qu'il aurait obtenu une prolongation des périodes d'évaluation s'il en avait fait la demande. *Arnold v. Canada (Human rights Commission)*, [1977] 1 FC 582, 1996 CanLII 3822 (FC). Ce même raisonnement a été suivi dans une décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario : « The person with the disability in the least will (...suite)

« The person with the disability in the least will have an obligation to disclose sufficient relevant information about her disability to permit the service provider to determine appropriate accommodation and to assist in the identification and implementation of the appropriate accommodation.[...] These mechanisms required that the applicant participate in reasonable ways by advising the appropriate persons of any problems and working with the respondent to find appropriate solutions. »¹¹⁶

L'étudiant doit donc fournir suffisamment d'informations pertinentes à son établissement d'enseignement afin de permettre à celui-ci de déterminer les mesures d'accommodement à mettre en œuvre.

Or, cette responsabilité serait atténuée dans le cas où l'étudiant ne connaît pas exactement la nature de son handicap¹¹⁷. Dans le domaine du travail, certains commentateurs croient que si l'employeur raisonnablement alerte aux signes extérieurs de la maladie en avait conscience, il lui incomberait alors de s'enquérir de l'état de santé de son salarié de façon à rencontrer son obligation d'accommodement¹¹⁸. De plus, il reviendrait « à l'employeur de s'assurer, avant de prendre une mesure quelconque à son égard, qu'il n'est pas affligé d'un handicap qui pourrait, en tout ou en partie, expliquer son comportement. »¹¹⁹ En milieu scolaire, malgré le fait que les tribunaux reconnaissent à l'étudiant l'obligation d'informer les autorités appropriées de ses besoins justifiant un accommodement¹²⁰, ce même raisonnement pourrait dans certaines

have an obligation to disclose sufficient relevant information about her disability to permit the service provider to determine appropriate accommodation and to assist in the identification and implementation of the appropriate accommodation.[...] These mechanisms required that the applicant participate in reasonable ways by advising the appropriate persons of any problems and working with the respondent to find appropriate solutions. »

¹¹⁶ *Fisher v. York University*, préc., note 108, par. 43 et 56.

¹¹⁷ En révision judiciaire d'une décision de la British Columbia Police Commission, la Cour suprême de la Colombie-Britannique a reconnu à l'étudiant la possibilité de faire valoir son handicap pour justifier sa suspension du programme de formation de police au moment de l'appel de la décision de l'Académie de Police devant la British Columbia Police Commission. En effet, l'étudiant ne connaissait pas spécifiquement son trouble d'apprentissage au moment de ses évaluations. Il n'aurait pas dû être exclu du programme de police puisque son handicap aurait pu être accommodé sans contrainte excessive. *Justice Institute v. The Attorney General of B.C.*, 1999 CanLII 6537 (BC SC).

¹¹⁸ Linda LAVOIE, « Discrimination fondée sur le handicap et stratégies d'accommodement », dans Myriam JÉZÉQUEL, *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*, Éditions Yvon Blais, Cowansville, p. 39.

¹¹⁹ *Id.*, L. LAVOIE, p. 39. Voir : *Lane v. AGDA Group Consultants Inc.*, 2007 HRTO 34 (CanLII), maintenu en appel 2008 CanLII 39605 (ON S.C.D.C.), (2008) 91 O.R. (3d) (CanLII), où il fut jugé qu'aux fins de l'analyse d'une demande d'accommodement, les informations suffisantes concernant le handicap du demandeur doivent être obtenues, à tout le moins celles déjà existantes.

¹²⁰ *Fisher v. York University*, préc., note 108, par. 52 : « It is not unduly onerous to require that the person with the disability advise the appropriate authority of any problems which arise in obtaining the recommended (...suite)

circonstances s'appliquer. En ce sens, dans une décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, il fut décidé que l'établissement d'enseignement, à qui l'étudiante avait déclaré son handicap sans avoir demandé d'accommodement alors qu'elle ne réussissait pas dans son programme d'études pour des raisons liées à son handicap, avait l'obligation d'initier des discussions sur de possibles mesures d'accommodement¹²¹. Ajoutons que le Tribunal des droits de la personne du Québec, dans une décision récente, exigeait qu'un commerçant démontre qu'il avait fait tous les efforts nécessaires pour bien comprendre et percevoir la condition d'une personne handicapée¹²².

Dans une autre décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, le juge exposait qu'il n'était pas clairement établi quand naissait l'obligation d'accommodement et quelle forme elle devait prendre lorsque l'établissement d'enseignement constatait que l'étudiant avait des problèmes de santé, mais que celui-ci les niait¹²³. Il précisait toutefois que le processus d'accommodement exige une collaboration et que le demandeur a l'obligation de participer à la recherche d'accommodement en discutant de possibles mesures d'accommodement à son endroit¹²⁴. En l'absence de collaboration, le demandeur ne pourra prétendre avoir été victime de discrimination liée à son handicap¹²⁵.

En effet, il est possible que le comportement ou l'attitude de l'étudiant concerné soit la cause directe ou indirecte de l'échec des mesures d'accommodement adoptées. Dans le domaine du travail, la jurisprudence semble reconnaître la collaboration du salarié comme corollaire de l'obligation d'accommodement de l'employeur¹²⁶. Ce principe a légalement été appliqué au

accommodation. Without this, it would be very difficult for a large bureaucracy to remedy situations which must inevitably arise ».

¹²¹ *Ouji v. APLUS Institute*, préc., note 113, par. 30, décision maintenue : 2010 HRTO 1926.

¹²² *CDPDJ c. 9059-5396 Québec inc. (Camping Plage de la Baie)*, 2011 QCTDP 16 (CanLII), par. 54.

¹²³ *Wang v. Humber Institute of Technology and Advanced Learning*, 2011 HRTO 29 (CanLII), par. 35.

¹²⁴ *Id.*, par. 35; *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, [1992] 2 R.C.S. 970.

¹²⁵ *Wang v. Humber Institute of Technology and Advanced Learning*, préc., note 123, par. 37.

En milieu de travail, il fut décidé que lorsque le salarié ne divulgue pas son handicap (troubles d'apprentissage) et qu'il ne soumet pas de demande d'accommodement, il ne peut par la suite demander à son employeur de mettre de côté une évaluation de son rendement du fait qu'elle ne tient pas compte de ses limitations liées à son handicap. *Rajdeep Kandola c. Procureur général du Canada*, 2009 CF 136.

¹²⁶ Nicola Di Iorio et Marie-Christine Lauzon, « À la recherche de l'égalité : de l'accommodement à l'acharnement », dans *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*, (...suite)

domaine de l'enseignement. L'étudiant doit s'investir, du moins minimalement, pour assurer la réussite des mesures d'accommodement mises en œuvre¹²⁷.

En ce sens, l'étudiant qui fait une demande d'accommodement n'est pas exempté de s'inscrire en bonne et due forme à un programme d'enseignement, de soumettre les documents requis et de payer les frais d'inscription dans le délai imparti¹²⁸.

Il apparaît dès lors essentiel d'impliquer l'étudiant qui fait la demande d'accommodement dès la réception de la demande. Chaque cas comportant des éléments contextuels particuliers, l'exercice de détermination des mesures d'accommodement à mettre en œuvre doit s'effectuer avec chacun des étudiants concernés. De plus, ces éléments contextuels pouvant évoluer au cours des études, les mesures d'accommodement devront être révisées en fonction du cheminement de l'étudiant¹²⁹, d'où l'importance de s'assurer de l'existence d'un processus formel de suivi.

L'étudiant doit accorder le temps nécessaire pour traiter sa demande, sans que cela n'affecte toutefois la poursuite de ses études et vienne compromettre sa réussite¹³⁰. Il ne peut exiger une

p. 161. La notion de collaboration du salarié a été étendue à l'obligation pour ce dernier de prendre les moyens pour guérir. En effet, un arbitre a reconnu que le fait pour un salarié souffrant d'un problème sérieux d'alcoolisme de refuser une thérapie à long terme justifiait son congédiement alors que l'employeur avait supporté sur une période de trois ans des absences, des retards et les comportements inappropriés de sa part. *Association des employés de Patenaude Industrie Inc. et Patenaude Industries Inc. (Clément Duplessis)*, D.T.E. 2005T-1012 (T.A.). Dans un autre cas, l'arbitre a retenu que le refus pour un salarié diabétique de suivre les recommandations de son médecin justifiait son congédiement par l'employeur qui avait fourni des efforts considérables pour l'accommoder. *Brasseries Molson-O'Keefe Limitée et Union internationale des travailleurs et travailleuses unis de l'alimentation et du commerce, section locale 301W*, D.T.E. 98T-32 (T.A.).

¹²⁷ Dans *Williams v. The University of British Columbia*, 2007 BCSC 996 (CanLII), le juge a déterminé que l'étudiante, non-voyante, avait la responsabilité d'informer son établissement d'enseignement que les mesures d'accommodement mises en œuvre à son endroit ne convenaient plus : « [...] the duty to accommodate is a shared duty. If Ms. Williams was, by reason of her disabilities or illness, unable to meet the new deadline which she had earlier sought and received, she should have requested further accommodation. UBC would have no way of knowing that she required further accommodation. »

¹²⁸ *Ouji v. APLUS Institute*, préc., note 113, par. 41.

¹²⁹ N. DI IORIO et M.-C. LAUZON, préc., note 126, p. 138. L'obligation d'accommodement est continue dans le temps, ce qui implique la recherche de nouvelles solutions raisonnables possibles.

¹³⁰ *Autobus Legault c. Commission des droits de la personne*, T.D.P. Abitibi, n° 615-53-000001-945, J.E. 94-1965 (T.D.P.).

solution parfaite, celle-ci devant être convenable¹³¹. La solution n'a pas à correspondre en tout point avec les mesures exigées par l'étudiant¹³². L'obligation d'accommodement impose par conséquent une flexibilité des mesures à mettre à place. L'accommodement ne sera accordé que s'il est raisonnable, en d'autres mots s'il y a absence de contrainte excessive pour l'établissement d'enseignement collégial. Cette notion s'évalue selon les circonstances particulières de chacune des situations.

3.2.3 La notion de contrainte excessive

Les tribunaux ont établi des critères définissant l'application de la contrainte excessive. D'abord, en milieu de travail¹³³ et puis, dans d'autres secteurs, notamment ceux offrant des services publics. Les critères doivent être appliqués d'une manière souple et conforme au bon sens¹³⁴ et en « se gard[ant] de ne pas accorder suffisamment d'importance à l'accommodement de la personne handicapée »¹³⁵. En y apportant les ajustements requis, certains des critères suivants sont susceptibles de s'appliquer aux demandes d'accommodement soumises aux établissements d'enseignement scolaires¹³⁶ :

¹³¹ *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, [1992] 2 R.C.S. 970. Dans la décision, *Fodor v. Justice Institute of British Columbia*, 2009 BCHRT 246 (CanLII), 2011 BCHRT 129, par. 20, le juge a reconnu que l'université n'était pas tenue à accorder un accommodement parfait pour le demandeur : « [...] the University is not obligated to provide him with a perfect accommodation ». Dans une décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, concernant une étudiante en situation de handicap ayant sollicité une prolongation de délai d'un examen dans un local distinct de l'ensemble des autres étudiants, le juge exposait : « It is not a student's prerogative to choose the specific time they will write an exam on the basis of convenience. » La prérogative revenait dans ce cas à l'établissement d'enseignement, soucieux du maintien de l'intégrité académique. *Harcourt v. Ryerson University*, 2011 HRTD 872 (CanLII).

¹³² Si l'accommodement raisonnable proposé par l'employeur est raisonnable, il importe peu de savoir s'il s'agit de l'accommodement souhaité par le salarié, qui devra collaborer à son succès. N. DI IORIO et M.-C. LAUZON, préc., note 126, p. 151.

¹³³ À l'origine, la contrainte excessive renvoyait à deux types de critères, soit les coûts de l'accommodement et l'entrave à l'exploitation de l'entreprise. Voir : Pierre BOSSET, « Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement raisonnable », dans Myriam JÉZÉQUEL, *Les accommodements raisonnables : quoi, comment, jusqu'où? Des outils pour tous*, Éditions Yvon Blais, 2007, p. 21.

¹³⁴ *Commission scolaire régionale de Chambly c. Bergevin*, [1994] 2 R.C.S. 525, 546.

¹³⁵ *Affaire Grismer*, préc., note 69, par. 41.

¹³⁶ La jurisprudence en milieu scolaire s'inscrit davantage en contexte d'enseignement de niveau primaire et secondaire ou encore universitaire. Il demeure toutefois que certains concepts s'appliquent à notre avis *mutatis mutandis* à l'enseignement collégial.

1. Organisation des services :

- la durée¹³⁷;
- l'existence et la disponibilité des ressources humaines à l'interne et à l'externe;
- la flexibilité de l'horaire;
- la disponibilité des locaux;
- l'adaptabilité des lieux et des installations existantes;
- le respect du *Règlement sur le régime des études collégiales*¹³⁸;
- le nombre d'étudiants visés.

2. Ressources financières¹³⁹ et matérielles¹⁴⁰ :

- la relativité entre le coût réel de l'accommodement et la capacité de payer¹⁴¹;
- les subventions disponibles;
- le financement externe;

¹³⁷ Il peut arriver qu'une mesure d'accommodement raisonnable devienne excessive avec le temps. Ce critère a cependant été établi en milieu de travail lorsque l'employé n'offre pas une prestation de travail normale et assidue, continuant de s'absenter de manière excessive et en étant incapable de rencontrer les exigences du poste adapté à sa condition. N. DI IORIO et M.-C. LAUZON, préc., note 126, p. 138.

¹³⁸ R.R.Q., c. C-29, r. 5.1.1.

¹³⁹ La Cour suprême a statué que : « Bien que, dans certaines circonstances, le coût excessif puisse justifier le refus de composer avec les personnes atteintes de déficiences, il faut se garder de ne pas accorder suffisamment d'importance à l'accommodement de la personne handicapée. Il est beaucoup trop facile d'invoquer l'augmentation des coûts pour justifier un refus d'accorder un traitement égal aux personnes handicapées. » *Affaire Grismer*, préc., note 69, par. 41.

¹⁴⁰ Christian BRUNELLE, *Discrimination et obligation d'accommodement en milieu de travail syndiqué*, Éditions Yvon Blais, 2001, p. 248 et ss.

¹⁴¹ « En principe, plus la taille de l'entreprise est imposante, plus les tribunaux seront exigeants envers elle dans la mise en œuvre d'accommodements raisonnables. Toutefois, la Cour suprême du Canada a récemment laissé entendre, de manière assez surprenante, que dans les cas où la discrimination résulte d'une disposition de la convention collective, cette même convention pourrait plus aisément servir comme preuve d'une contrainte excessive, « surtout dans le cas d'une grande entreprise » : *Centre universitaire de santé McGill (Hôpital général de Montréal) c. Syndicat des employés de l'Hôpital général de Montréal*, [2007] 1 R.C.S. 161, par. 27. » Christian BRUNELLE, *Les droits et libertés dans le contexte civil*, dans *Collection de droit 2011-2012*, vol. 7.

3. Sécurité et droits d'autrui :

- l'ampleur du risque pour la santé ou la sécurité d'autrui ou celle du demandeur¹⁴²;
- l'état de vulnérabilité de ceux qui supportent le risque¹⁴³;
- le niveau de l'atteinte¹⁴⁴;
- la convention collective¹⁴⁵;
- le moral et la motivation des autres étudiants¹⁴⁶;

¹⁴² La Cour suprême retient désormais le critère du « risque grave » ou « excessif ». Christian BRUNELLE, « La sécurité et l'égalité en conflit : la structure de la Charte québécoise comme contrainte excessive? » dans *La Charte des droits et libertés de la personne : pour qui et jusqu'où?*, Éditions Yvon Blais, Cowansville, 2005, p. 366. Pour la Cour suprême, l'approche adéquate en la matière exige de déterminer quel niveau de sécurité s'applique dans un milieu donné ou un contexte particulier et, par le fait même, quel niveau de risque y est acceptable.

Reprenant une décision de la Cour suprême du Canada (*Ontario Human Rights Commission v. Etobicoke*, [1982] 1 S.C.R. 202), un juge du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario tranchait que : « The respondent cannot base its refusal to accommodate on an impressionistic belief that there is a danger even if this belief is sincerely held and based on years of professional experience. » *Ouji v. APLUS Institute*, préc., note 113, par. 33. Plus loin, le juge rappelle que le fardeau d'établir qu'il était impossible d'accommoder l'étudiant, inscrit au programme d'hygiène dentaire, pour des raisons de santé ou de sécurité, repose sur l'établissement d'enseignement.

En effet, les tribunaux ont jugé que la réalisation du risque devait être probable. *Commission des droits de la personne c. G.G.*, [1995] R.J.Q. 1601, (T.D.P.Q.), 1626-1627 et *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Abitibi-Price inc.*, [1997] R.J.Q. 2039 (T.D.P.Q.), 2025.

Dans une décision du Newfoundland and Labrador Human Rights Commission, le juge a déterminé que le risque de transmission de l'hépatite C aux autres étudiants inscrits dans le programme d'esthétique était minime considérant les précautions normales prises pour la stérilisation des instruments de travail. *Harvey v. Woodford Training Centre Inc.*, 2009 CanLII 3756 (NL HRC) : « [...] I am not prepared to conclude the mere possibility of accidental injury is sufficient to exclude all persons with hepatitis c from studying and practicing in the field of esthetics. »

¹⁴³ Sont susceptibles d'appartenir à cette catégorie les enfants, les personnes malades, les personnes en situation de handicap ou bien celles vieillissantes.

¹⁴⁴ L'atteinte doit être réelle et importante plutôt qu'anodine : *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, préc., note 124, par. 20.

¹⁴⁵ La convention collective est soumise à la Charte. Si elle a un effet discriminatoire sur un individu ou une catégorie d'individus, l'on devra donner de l'élasticité à certaines règles de la convention, à moins que le syndicat puisse démontrer qu'il en découlerait une contrainte excessive pour ses membres. Voir : *Centre de santé McGill (Hôpital général de Montréal c. Syndicat des employés de l'Hôpital général de Montréal)*, [2007] 1 R.C.S. 161, 2007 CSC 4.

¹⁴⁶ En milieu de travail, un arbitre de griefs a procédé à l'évaluation de l'effet de l'accommodement proposé sur le moral et la motivation des autres salariés. Il a conclu que le mécontentement s'expliquait par le manque d'information pertinente. Il était dû à des préjugés et des stéréotypes allant ainsi à l'encontre des droits de la salariée. La mesure d'accommodement ne doit donc pas être conditionnelle à l'humeur des autres salariés. *Plastiques TPI inc. et Syndicat des travailleurs du plastique de Coaticook* (CSD), [2205] R.J.D.T. La Cour suprême a pour sa part affirmé que le moral des employés est un facteur à prendre avec prudence. Elle précisait que : « Il faut tenir compte de l'opposition des employés qui résulte de craintes légitimes que leurs droits soient lésés. Par contre, les oppositions fondées sur des attitudes incompatibles avec les droits de la personne ne sont pas pertinentes. » *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, préc., note 124, par. (...suite)

- la mission éducative de l'établissement¹⁴⁷;
- les critères d'évaluation¹⁴⁸.

Le niveau de preuve exigé aux fins de la démonstration de la contrainte excessive est élevé. En effet, l'établissement d'enseignement doit « [...] être proactif et innovateur, c'est-à-dire qu'il doit poser des gestes concrets d'accommodement, ou alors démontrer que ses tentatives sont vaines et que toute autre solution, laquelle doit être identifiée, lui imposerait un fardeau excessif. Il ne suffit pas d'affirmer qu'il n'y a pas d'autres solutions, encore faut-il en faire la démonstration. »¹⁴⁹. L'établissement doit être en mesure de démontrer que toutes les mesures

20. Soulignons par ailleurs que la jurisprudence est constante à l'effet que les désirs ou les préférences de la clientèle ne sauraient justifier la décision d'exclusion pour un motif discriminatoire : *C.D.P.Q. c. Les entreprises L.D. Skelling inc. et al.*, D.T.E. 94T-566; (1996) 25 C.H.R.R. D/46; (1994) R.D.L.P. D\67-1; *CDP (Patry) c. Picard*, D.T.E. 95T-637, TDP Chicoutimi, n° 150-53-000002-941, 8 mai 1995, j. Brossard; *Canada (Attorney General) c. Uzoaba*, (1994) 26 C.H.R.R. D/428 (FCTD); *Uzoaba v. Canada (Correctional Services)*, (1994) C.H.R.R. D/361 (T.D.); *Stanley c. Canada (Royal Canadian Mounted Police)*, (1987) 8 C.H.R.R. D/3799. Ainsi, l'établissement d'enseignement ne pourrait valablement faire valoir par exemple que puisque les autres étudiants ne veulent pas travailler en équipe avec un étudiant en situation d'handicap, il lui refuse des mesures d'accommodement nécessaires à son maintien en classe.

¹⁴⁷ Dans l'arrêt *Multani c. CS Marguerite-Bourgeoys*, [2006] 1 R.C.S. 256, par. 65, la cour a pris en compte la spécificité de l'institution scolaire, soit la mission éducative lors de l'analyse de la dangerosité du kirpan, objet religieux qui ressemble à un poignard et doit être fait de métal : « Le milieu scolaire constitue un environnement unique, propice au développement de relations entre les élèves et le personnel. Ce type de relations permet de mieux gérer les différentes situations qui surviennent dans les écoles. »

Il importe en l'espèce de mentionner que le ministre de l'Éducation doit « favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude et contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels. », art. 1.2 de la *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, L.R.Q., c. M-15.

De plus, la Cour suprême a rappelé « qu'une école est un centre de communication de toute une gamme de valeurs et d'aspirations sociales. Par l'entremise de l'éducation, elle définit, dans une large mesure, les valeurs qui transcendent la société. Lieu d'échange d'idées, l'école doit reposer sur des principes de tolérance et d'impartialité de sorte que toutes les personnes qui se trouvent en milieu scolaire se sentent également libres de participer. Une commission scolaire a l'obligation de maintenir un milieu scolaire positif pour toutes les personnes qu'elle sert ». *Ross c. Conseil scolaire du District No 15*, [1996] 1 R.C.S. 825, à la p. 856.

¹⁴⁸ *C.D.P.D.J. (Lalonde) c. Commission scolaire des Draveurs*, préc., note 99. Dans cette décision, le juge a déterminé que la prétention voulant que l'accommodement accordé puisse dénaturer les critères d'évaluation du cours était mal fondée. Il explique que : « La Commission scolaire applique au niveau local un programme et une grille d'évaluation conçus à la suite d'un long processus de consultations entre représentants du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et du milieu de la commercialisation des voyages. Bien que la Commission scolaire n'a ni le droit ni le pouvoir de modifier le programme et la grille d'évaluation ainsi élaborés au niveau provincial, l'application concrète de cette grille permet une marge de manoeuvre. »

¹⁴⁹ *Syndicat des employées et employés de techniques professionnelles et de bureau d'Hydro-Québec, section locale 2000 (SCFP-FTQ) c. Hydro-Québec*, 2006 QCCA 150, par. 102 (CanLII). (La décision rendue par la Cour suprême n'infirme pas cette obligation) *Hydro-Québec c. Syndicat des employé-e-s de techniques* (...suite)

d'accommodement possibles et raisonnables pouvant accommoder l'étudiant ont été considérées¹⁵⁰. La Cour suprême a reconnu qu'il « y a contrainte excessive lorsque les moyens raisonnables d'accommoder ont été épuisés et qu'il ne reste que des options d'accommodement déraisonnables ou irréalistes. »¹⁵¹

Enfin, l'établissement d'enseignement devrait être tenu, de la même façon que cela est imposé à l'employeur, d'informer le personnel impliqué dans la mise en œuvre des mesures d'accommodement « qu'une mesure d'accommodement n'est pas un traitement préférentiel, mais un ajustement nécessaire permettant à une personne d'exploiter toutes ses capacités »¹⁵². En ce sens, il importe que de la formation et de l'information soient offertes à tout le personnel en vue de faire cesser les mythes, les croyances, les stéréotypes et les préjugés à l'égard des personnes accommodées et favoriser un climat qui donne ouverture aux changements découlant de la mise en œuvre des mesures d'accommodement¹⁵³.

3.2.4 Les responsabilités des enseignants et enseignantes en matière d'accommodement des étudiants en situation de handicap

Les travaux de la Table de travail ont fait ressortir l'importance de mieux définir la responsabilité des enseignants dans le processus d'accommodement des étudiants en situation de handicap. En effet, selon les participants, si dans la majorité des cas les enseignants participent activement à la mise en place des mesures d'accommodement requises par l'étudiant, certains d'entre eux sont réticents à accorder les mesures d'accommodement alors que d'autres s'opposent fermement estimant qu'elles sont injustifiées ou inéquitables envers les autres étudiants. Il semblerait que ces enseignants minimisent leur rôle et leur responsabilité dans la

professionnelles et de bureau d'Hydro-Québec, section locale 2000 (SCFP-FTQ), 2008 CSC 43, [2008] 2 R.C.S. 561.

¹⁵⁰ *Affaire Grismer, préc., note 69, par. 21.*

¹⁵¹ *Council of Canadians with Disabilities c. VIA Rail Canada Inc, [2007] 1 R.C.S. 650, par. 130.*

¹⁵² Sylvie ST-ONGE et Myriam JÉZÉQUEL, « Les accommodements au quotidien : défis pour la gestion des ressources humaines, Vers des milieux de travail plus inclusifs et plus respectueux de la diversité », dans : *Quels accommodements raisonnables en milieu de travail?*, sous la coordination de Roch LAFLAMME, Presse de l'Université Laval, 2008, p. 74.

¹⁵³ *Id.*

mise en œuvre des mesures d'accommodement, laissant l'entière responsabilité de combler cette obligation à leur établissement d'enseignement.

Il est vrai que ni la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, ni la *Loi sur l'enseignement privé* ne traitent des obligations des enseignants au collégial¹⁵⁴. Or, cette absence d'obligation ne signifie pas que les enseignants sont exempts d'obligations envers les étudiants en situation de handicap.

En principe, le titulaire de l'obligation d'accommodement envers les étudiants en situation de handicap est l'établissement d'enseignement. Cette obligation lui incombe puisqu'il est le prestataire des services éducatifs sollicités par l'étudiant étant celui avec qui ce dernier est lié contractuellement. Rappelons qu'une obligation légale naît entre ces deux parties lors de l'admission de l'étudiant par l'établissement d'enseignement collégial public¹⁵⁵ ou lors de la signature du contrat de services éducatifs dans le cas de l'étudiant inscrit dans un établissement collégial privé¹⁵⁶. De ce fait, c'est à eux qu'incombent la responsabilité de prendre les moyens raisonnables dont ils disposent afin de remplir leur obligation. Dans ce contexte particulier, les enseignants, employés de l'établissement d'enseignement, sont des acteurs clés puisqu'ils participent activement à la mise en œuvre des mesures d'accommodement proposées pour un étudiant. De l'avis de la Commission, leur collaboration est nécessaire afin de déterminer quelles mesures devraient être mises en œuvre et comment elles devraient s'opérationnaliser.

Concrètement, selon les cas, l'établissement d'enseignement devrait impliquer les enseignants de l'étudiant qui sollicite une demande d'accommodement afin d'évaluer la faisabilité des mesures proposées en fonction du contexte particulier d'application. Il serait alors possible pour les enseignants d'identifier les moyens à mettre en œuvre pour assurer l'atteinte de l'obligation d'accommodement ou encore, les obstacles envisagés à leur mise en œuvre. Cet exercice

¹⁵⁴ Mentionnons que la *Loi sur l'instruction publique* énumère les obligations de l'enseignant pour l'enseignement de niveau primaire et secondaire (art. 19 et 22).

¹⁵⁵ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency* [2004] R.J.Q. 1381, REJB-2004-55575 (T.D.P.).

¹⁵⁶ *Loi sur l'enseignement privé*, L.R.Q., c. E-9.1., art. 66.

permettrait à l'établissement d'enseignement d'évaluer ces moyens et obstacles afin de répondre adéquatement à l'étudiant qui a sollicité de telles mesures.

Si l'établissement d'enseignement juge que les obstacles soulevés par les enseignants peuvent constituer une contrainte excessive, il pourra alors refuser d'accommoder l'étudiant. En revanche, s'il juge que les obstacles ne constituent pas une contrainte excessive, il devra prendre les moyens afin d'amener les enseignants à collaborer à la mise en œuvre des mesures d'accommodement, notamment en leur transmettant de l'information et en leur offrant le soutien nécessaire à leur mise en œuvre en classe. S'il n'agissait pas ainsi, l'établissement d'enseignement s'exposerait à un recours judiciaire de la part de l'étudiant pour avoir failli à son obligation d'accommodement. Les enseignants qui s'opposeraient catégoriquement à la mise en œuvre de mesures d'accommodement pourraient de même s'exposer à un recours judiciaire.

Il faut toutefois reconnaître que le rôle et les responsabilités des enseignants dans la mise en œuvre des mesures d'accommodement raisonnable ont été peu abordés par les tribunaux dans le contexte de l'enseignement postsecondaire. Quelques décisions abordent toutefois la responsabilité des enseignants en matière de discrimination. La Cour suprême a reconnu dans l'affaire *Université de la Colombie-Britannique c. Berg* que « [l'étudiante] n'a pas le droit d'exiger que les membres du corps professoral de l'École aient des opinions personnelles positives à son sujet, mais elle a sûrement le droit de ne pas être victime de discrimination dans toutes ses interactions publiques avec le corps professoral de l'École, y compris lorsqu'il s'agit d'obtenir l'expression d'opinions personnelles par un professeur. »¹⁵⁷ En ce sens, dans une décision rendue par le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario¹⁵⁸, le juge affirmait que les allégations de discrimination de la part des enseignants envers l'étudiante étaient sérieuses et que si elles s'avéraient vraies, elles constitueraient une grave violation au *Code ontarien des droits de la personne*¹⁵⁹.

¹⁵⁷ *Université de la Colombie-Britannique c. Berg*, [1993] 2 R.C.S. 353.

¹⁵⁸ *Fisher v. York University*, préc., note 108, par. 57.

¹⁵⁹ LRO 1990, c. H.19.

Par ailleurs, concernant la réparation en cas de défaut d'accommoder un étudiant en situation de handicap, les tribunaux semblent réticents à condamner les enseignants, qui ont été impliqués dans le processus d'accommodement ayant mené à un refus, à lui verser des dommages. En effet, dans la décision *C.D.P.D.J. c. Commission scolaire des Draveurs*¹⁶⁰, malgré la reconnaissance par le tribunal de la participation de l'enseignant au préjudice subi par l'étudiant, seule la commission scolaire a été condamnée à lui verser des dommages.

Il faut dire qu'en matière de responsabilité, l'établissement d'enseignement peut être poursuivi pour des actes fautifs commis par un enseignant ou autres membres du personnel. L'article 1463 du Code civil¹⁶¹, auquel il convient en l'espèce de référer¹⁶², établit une présomption de responsabilité du commettant pour les actes commis par ses préposés : « Le commettant est tenu de réparer le préjudice causé par la faute de ses préposés dans l'exécution de leurs fonctions; il conserve, néanmoins, ses recours contre eux. »

Ainsi, en vertu de cet article, la faute du commettant lui-même n'est pas nécessaire pour engager sa responsabilité, il suffit de démontrer la faute du préposé et d'établir qu'elle s'est produite dans le cadre de l'exécution de ses fonctions¹⁶³. La faute pourrait dans le cas qui nous concerne, être celle d'avoir enfreint les dispositions de la Charte. Les tribunaux ont établi que l'article 1463 du Code civil doit être interprété de manière à retenir la responsabilité de l'employeur lorsqu'un employé contrevient à la Charte¹⁶⁴.

Il importe toutefois de souligner que l'établissement d'enseignement condamné à verser des dommages à l'égard d'un étudiant pour ne pas avoir rempli son obligation d'accommodement pourrait à son tour poursuivre l'enseignant qui aurait fait échouer la mise en œuvre des mesures d'accommodement¹⁶⁵. Subsidiairement, mentionnons que dans un contexte de refus

¹⁶⁰ *C.D.P.D.J. (Lalonde) c. Commission scolaire des Draveurs*, préc., note 99.

¹⁶¹ L.Q. 1991, c. 64.

¹⁶² *Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Pigeon*, T.D.P.Q. Hull n° 550-53-000007-016, 4 novembre 2002, j. Rivet.

¹⁶³ C.c.Q., art. 1457.

¹⁶⁴ *Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Caisse populaire Desjardins D'Amqui*, 2003 CanLII 48209 (QC TDP).

¹⁶⁵ C.c.Q., art. 1463.

explicite ou persistant de la part de l'enseignant de participer à la mise en œuvre des mesures d'accommodement, l'employeur pourrait lui imposer des mesures disciplinaires.

3.3 La notion d'équité

L'équité envers les autres étudiants, souvent invoquée par l'établissement collégial pour opposer un refus à l'étudiant ayant sollicité une demande d'accommodement, doit être interprétée à la lumière des principes développés en matière de discrimination, tels qu'exposés ci-dessus.

Force est d'admettre que la notion d'équité est vague et peut laisser place à plusieurs interprétations selon le contexte d'application. En droit, elle est définie comme suit : « Justice fondée sur l'égalité et qui consiste à attribuer à chacun ce à quoi il a droit selon la justice naturelle. »¹⁶⁶ L'équité, appliquée au domaine de l'éducation, a été définie comme suit : « Égale considération ou une égale attention apportée à chacun des individus formant un ensemble »¹⁶⁷ ou encore : « Équité en éducation et formation est la résultante de pratiques pédagogiques et structurelles qui prennent en ligne de compte les différentes caractéristiques des groupes sociaux dans la perspective d'offrir des chances équivalentes aux membres de chacun de ces groupes. »¹⁶⁸

Dans un document qu'elle a réalisé sur l'inclusion des étudiants dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) aborde la notion d'équité dans le domaine de l'éducation tertiaire. Selon elle, les établissements d'enseignement ont la responsabilité de promouvoir l'équité. Ainsi, on peut lire que l'« exigence d'équité est lié à une distanciation vis-à-vis d'une conception diagnostique du handicap qui met l'accent sur les impossibilités des enfants et des jeunes adultes au profit d'une conception éducative qui rapporte le handicap à l'aptitude des systèmes éducatifs à placer tout élève,

¹⁶⁶ Hubert REID, *Dictionnaire de droit québécois et canadien*, Éditions Wilson et Lafleur, 1994.

¹⁶⁷ GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS, « Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles », dans *Questions d'équité en éducation et formation*, 2003, p. 93.

¹⁶⁸ Claudie SOLAR, « Les quatre clés de l'équité », dans Claudie SOLAR et Fascal KANOUTÉ, *Question d'équité en éducation et formation*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2007, p. 15.

indépendamment de sa particularité, à égalité de chances en termes d'accès, de réussite et de perspectives. »¹⁶⁹

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport sur l'état et des besoins de l'éducation publié en 2010, écrivait que : « La finalité d'un système d'éducation inclusif qui s'appuie sur des valeurs d'équité et de justice sociale est la réalisation du plein potentiel de chacun, peu importe ses aptitudes, ses intérêts ou ses caractéristiques. Ainsi, il doit en quelque sorte "niveler vers le haut", c'est-à-dire assurer à la fois la réussite du plus grand nombre et permettre la réalisation du plein potentiel de chacun (équité) en maintenant des exigences élevées à tous les ordres et les secteurs d'enseignement (performance). »¹⁷⁰

Il semble que cette notion engendre de la confusion dans le milieu collégial où certains acteurs l'utilisent pour justifier leur refus d'accommoder un étudiant en situation de handicap. En effet, selon eux, accorder un traitement distinct à un étudiant en vue de redresser une situation discriminatoire est, ou risque d'être, inéquitable pour les autres étudiants. Ils considèrent les mesures d'adaptation comme étant un luxe ou un privilège¹⁷¹. Ils plaident pour une égalité formelle où chaque étudiant est traité de façon identique. Agir autrement, générerait selon eux des iniquités entre les étudiants. Dans les faits, leur analyse ne tient compte que d'une considération, soit le bien-être et la réussite des autres étudiants, négligeant ainsi de considérer ceux de l'étudiant désavantagé par son handicap. Ils s'écartent de l'objet même du droit à l'égalité, qui est d'offrir d'égales chances de réussite à l'étudiant en situation de handicap. Au contraire, cet étudiant est traité de façon inéquitable du fait qu'on ne lui assure pas la réalisation de son plein potentiel.

¹⁶⁹ Serge EBERSOLD, *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, Paris, OCDE, 2011, p. 49.

¹⁷⁰ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, 2010, p. 115, [En ligne].
www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

¹⁷¹ C'est le constat auquel sont parvenues Sylvie ROCQUE et Nadia DESBIENS dans *L'équité, l'accommodement et l'éducation : la situation des élèves avec handicap (physique, sensoriel ou intellectuel)*, dans Claudie SOLAR et Fascal KANOUTÉ, *Question d'équité en éducation et formation*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2007, p. 106. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter le *Programme Accueil et Intégration* et de relever les termes utilisés dans la formulation des objectifs qui y sont contenus, « sans discrimination, ni privilège ».

Il ne faudrait toutefois pas perdre de vue que la Charte protège la pleine égalité des étudiants en situation de handicap et ne crée pas de discrimination positive à leur endroit. Cela signifie qu'ils doivent satisfaire aux normes générales applicables à l'ensemble des étudiants, le fait qu'ils aient un handicap ne pourrait avoir pour effet de les favoriser dans l'admission ou la diplomation par rapport aux autres étudiants. À titre illustratif, une préséance ne devrait pas être accordée à l'étudiant en situation de handicap dans un programme contingenté s'il ne satisfait pas aux critères d'admission pour des motifs qui ne sont pas liés à son handicap. Nous y reviendrons à la section 4.3.5.

En fait, la question de savoir si le traitement accordé à un étudiant en situation de handicap est équitable ou non envers les autres étudiants ou encore envers les enseignants, est un des éléments qui doit être pris en compte dans l'analyse des mesures d'accommodement sollicitées. Par exemple, les critères tels que la mission éducative de l'établissement, les risques sur la santé et la sécurité des étudiants et du personnel de l'école sont examinés lors du traitement d'une demande d'accommodement. À titre illustratif, de nombreux acteurs du milieu collégial jugent inéquitable que des étudiants ayant un trouble d'apprentissage aient accès à un logiciel correcteur lors des examens au détriment des autres étudiants pour qui le français est évalué. Or, il faut voir que cette mesure vise à soutenir l'étudiant dyslexique qui, sans quoi, s'exposerait à perdre tous les points relativement à l'orthographe dans un examen. Cette mesure ne saurait constituer une contrainte excessive pour l'établissement d'enseignement parce que les autres étudiants se sentent lésés. Il faut plutôt amener les autres étudiants à comprendre quelle est l'utilité d'un tel logiciel pour un étudiant en situation de handicap.

Enfin, dans un autre ordre d'idée, une autre forme d'iniquité est invoquée au collégial, mais cette fois-ci par les étudiants en situation de handicap. Il s'agit de l'iniquité découlant des disparités dans les services offerts et la disponibilité des ressources dans les différents milieux d'enseignement et les diverses régions du Québec. Cette forme d'iniquité s'inscrit sur un tout autre plan, soit celui de l'organisation des services¹⁷².

¹⁷² Cet aspect sera abordé à la section 4.1 de l'avis.

3.4 Le droit au respect de la vie privée et à la protection des renseignements confidentiels

La recherche des fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap, nous amène à traiter du droit au respect de la vie privée. En effet, plusieurs aspects liés à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des étudiants en situation de handicap soulèvent l'épineuse question de la divulgation des informations personnelles. À vrai dire, les conséquences pouvant découler de la divulgation d'informations confidentielles de nature médicale sont majeures et elles risquent de se répercuter sur le parcours scolaire des étudiants, voire même sur le parcours professionnel. Il importe ainsi d'exposer les règles entourant cette question afin que les établissements d'enseignement soient ultimement en mesure d'établir des règles claires, notamment en ce qui concerne les passages inter-ordre.

3.4.1 Le respect au droit de la vie privée

La Charte reconnaît, au chapitre des droits et libertés fondamentaux, le droit au respect de sa vie privée.

L'article 5 est libellé ainsi :

« Toute personne a droit au respect de sa vie privée. »¹⁷³

Cette disposition est interprétée généreusement par les tribunaux, qui l'associent à la protection du droit de prendre « des décisions fondamentalement personnelles sans influence externe induite »¹⁷⁴. Ce droit est « destiné à protéger ce qui fait partie de la vie intime de la personne, bref ce qui constitue un cercle personnel irréductible, à l'abri des indiscretions. »¹⁷⁵

¹⁷³ L'article 35 du C.c.Q. est au même effet : « Toute personne a droit au respect de sa réputation et de sa vie privée. Nulle atteinte ne peut être portée à la vie privée d'une personne sans que celle-ci y consente ou sans que la loi l'autorise. »

¹⁷⁴ *Godbout c. Longueuil (Ville)*, [1997] 3 R.C.S. 844.

¹⁷⁵ *Commission des droits de la personne c. Centre d'accueil Villa Plaisance*, [1996] R.J.Q. 511.

Les tribunaux québécois ont clairement reconnu que, dans les cas où cela est justifié, les renseignements confidentiels ou personnels jouissent de la protection de l'art. 5 de la Charte¹⁷⁶. Ce droit prend tout son sens pour les étudiants en situation de handicap voulant garder confidentielle leur condition médicale. Ainsi, ces étudiants disposent du droit de divulguer ou non leur condition médicale. Ils sont d'ailleurs les seuls titulaires de ce droit. De fait, la personne ou l'organisme qui divulguerait une telle information serait susceptible d'être poursuivis pour violation de la Charte par l'étudiant dont des renseignements personnels auraient été divulgués sans son consentement.

Il est toutefois possible de renoncer au droit au respect de sa vie privée¹⁷⁷. Pour être valable, la renonciation doit être claire¹⁷⁸, non équivoque¹⁷⁹, éclairée¹⁸⁰, libre¹⁸¹ et volontaire¹⁸² puisqu'elle ne saurait se présumer¹⁸³. Cependant, elle peut être réputée, c'est-à-dire découler d'une manifestation positive de la part de la personne ou encore par son inaction ou son omission¹⁸⁴.

3.4.2 La protection des renseignements personnels

Des dispositions visant à assurer le respect du droit de la vie privée sont prévues à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements*

¹⁷⁶ *Godbout c. Longueuil (Ville)*, préc., note 174, par. 97.

¹⁷⁷ *R. c. Patrick*, [2009] 1 R.C.S. 17.

¹⁷⁸ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Laval (Ville de) (Service de sécurité d'incendies)*, 2009 QCTDP 4 (CanLII), 2009 QCTDP 4, [2009] R.J.D.T. 399, EYB 2009-155654, par. 148 (T.D.P.Q.) (en appel : n° 500-09-019546-092, EYB 2009-157791).

¹⁷⁹ *Syndicat des professionnelles du Centre jeunesse de Québec (CSN) c. Desnoyers*, 2005 QCCA 110 (CanLII), [2005] R.J.Q. 414, EYB 2005-86208, par. 42 (C.A.).

¹⁸⁰ *Chevreuil c. La Reine*, 2008 QCCA 82 (CanLII), 2008 QCCA 82; [2008] R.J.Q. 326, EYB 2008-128646, par. 58 (C.A.).

¹⁸¹ *Godbout c. Longueuil (Ville)*, préc., note 174, 896.

¹⁸² *R. c. Richard*, [1996] 3 R.C.S. 525, 543 à 545, par. 28 à 30; *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004] 2 R.C.S. 551, par. 96, 100 et 101; C.c.Q., art. 1398 et 1399.

¹⁸³ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Centre de la Petite enfance Gros Bec*, [2008] R.J.Q. 1469, EYB 2008-135849, par. 157 et 158 (T.D.P.Q.). Tacitement : *D. (J.L.) c. Vallée*, 1996 CanLII 5846 (QC C.A.), [1996] R.J.Q. 2480, 2482 (C.A.), EYB 1996-29278; *Bloc québécois c. Sourour*, 2009 QCCA 942 (CanLII), 2009 QCCA 942, EYB 2009-158713, par. 42. Voir cependant : *Commission des droits de la personne c. Compagnie minière Québec-Cartier* (T.D.P.Q., 1994-07-14), SOQUIJ AZ-94171031, J.E. 94-1510, D.T.E. 94T-1089, [1994] R.J.Q. 2729.

¹⁸⁴ *R. c. Richard*, préc., note 182, par. 28 à 30.

personnels¹⁸⁵ et s'appliquent aux commissions scolaires¹⁸⁶, aux collèges d'enseignement général et professionnel¹⁸⁷ ainsi qu'aux établissements agréés aux fins de subventions en vertu de la *Loi sur l'enseignement privé*¹⁸⁸. Pour les collèges non subventionnés, il faut se référer aux dispositions prévues à la *Loi sur la protection des renseignements personnels dans le secteur privé*¹⁸⁹.

D'abord, la Loi sur l'accès interdit à un organisme public de divulguer un renseignement personnel sans le consentement de la personne¹⁹⁰. En effet, les renseignements personnels sont confidentiels, sauf si « la personne concernée par ces renseignements consent à leur divulgation; si cette personne est mineure, le consentement peut également être donné par le titulaire de l'autorité parentale »¹⁹¹. Spécifions que sont personnels les renseignements qui concernent une personne physique et permettent de l'identifier¹⁹², notamment le diagnostic lié à une maladie ou à un handicap ou la médication prise par celle-ci.

Des exceptions à la confidentialité existent toutefois et sont prévues à la Loi sur l'accès. Une de celles-ci prévoit que l'organisme peut communiquer un renseignement « à une personne à qui cette communication doit être faite en raison d'une situation d'urgence mettant en danger la vie, la santé ou la sécurité de la personne concernée¹⁹³ ». De plus, « un organisme public peut également communiquer un renseignement personnel, sans le consentement des personnes concernées, en vue de prévenir un acte de violence, dont un suicide, lorsqu'il existe un motif raisonnable de croire qu'un danger imminent de mort ou de blessures graves menace une

¹⁸⁵ L.R.Q., c. A-2.1 (ci-après « Loi sur l'accès »).

¹⁸⁶ *Id.*

¹⁸⁷ Loi sur l'accès, art. 6.

¹⁸⁸ Loi sur l'accès, art. 6, al. 2.

¹⁸⁹ L.R.Q., c. P-39.1.

¹⁹⁰ Loi sur l'accès, art. 59. Le *Code civil du Québec* prévoit de même des dispositions visant à assurer la confidentialité des renseignements personnels, articles 37 à 41. L'article 12 de *Loi sur la protection des renseignements personnels dans le secteur privé* est au même effet.

¹⁹¹ Loi sur l'accès, art. 53. Une disposition similaire est prévue à l'article 12 de *Loi sur la protection des renseignements personnels dans le secteur privé*.

¹⁹² Loi sur l'accès, art. 54.

¹⁹³ Loi sur l'accès, art. 59 (4).

personne ou un groupe de personnes identifiable. »¹⁹⁴ Il s'agit d'un pouvoir discrétionnaire accordé aux organismes publics¹⁹⁵. À titre illustratif, si un étudiant ayant un trouble de santé mentale adoptait un comportement d'une telle intensité en classe justifiant l'intervention de personnel de sécurité ou de policiers, les représentants de l'établissement seraient autorisés à divulguer son diagnostic en vue que les mesures adéquates soient prises et que l'étudiant reçoive les services requis par son état.

En vertu de l'article 83 de Loi sur l'accès, toute personne a le droit d'être informée de l'existence, dans un fichier de renseignements personnels, d'un renseignement personnel la concernant. Elle a, en vertu de ce même article, le droit de recevoir communication de tout renseignement personnel qui la concerne. De plus, lorsque le requérant est une personne handicapée, des mesures d'accommodement raisonnables doivent, sur demande, être prises pour lui permettre d'exercer le droit d'accès prévu par la Loi¹⁹⁶.

En revanche, l'article 86.1. de cette même loi prévoit qu'« un organisme public peut refuser de donner communication à une personne d'un renseignement personnel la concernant, lorsque ce renseignement est contenu dans un avis ou une recommandation fait par un de ses membres ou un membre de son personnel, un membre d'un autre organisme public ou un membre du personnel de cet autre organisme, dans l'exercice de leurs fonctions, ou fait à la demande de l'organisme par un consultant ou par un conseiller sur une matière de sa compétence et que l'organisme n'a pas rendu sa décision finale sur la matière faisant l'objet de cet avis ou de cette recommandation. » *A contrario*, une fois la décision finale prise, par exemple concernant le type de services à offrir à l'étudiant en situation de handicap selon le diagnostic posé, l'établissement d'enseignement doit lui communiquer les renseignements émanant de rapports effectués par les professionnels à son emploi et déposés au dossier. Il ne peut prétendre que les professionnels qui ont produit des opinions au dossier de l'élève ou de l'étudiant s'opposent à la

¹⁹⁴ Loi sur l'accès, art. 59.1.

¹⁹⁵ Voir notamment : *D.B. c. Ville de Trois-Rivières*, CAI, n° 09 14 10, 2011-04-18 (G. Henri), 2011 QCCA 107, par. 4-5, 8, 19, 28-34.

¹⁹⁶ Loi sur l'accès, art. 84 al. 3.

divulgaration des informations, sauf s'il en résultait vraisemblablement un préjudice grave pour sa santé¹⁹⁷.

À cet égard, il est intéressant de souligner que dans une décision de la Commission d'accès à l'information, il a été déterminé que l'évaluation des aptitudes d'une personne n'est certainement pas un document administratif en ce qu'il contient des renseignements nominatifs concernant une élève et qu'il a été complété par un employé de l'organisme dans l'exercice de ses fonctions. Ce document est détenu par l'organisme et fait partie du dossier de l'élève. Il a par conséquent été décidé que les parents de cette dernière, qui était mineure, avaient le droit d'en recevoir une copie, conformément aux articles 83 et 84 de la Loi sur l'accès¹⁹⁸. En l'espèce, précisons que puisque les étudiants fréquentant un établissement d'enseignement collégial sont en majorité majeurs, si une même situation se présentait, ils seraient les titulaires du droit de recevoir copie des documents. Seuls les parents d'étudiants mineurs auraient droit de les recevoir.

De plus, l'art. 86.1 de la Loi sur l'accès impose à l'organisme le fardeau d'établir qu'il existait un processus décisionnel en cours¹⁹⁹. Pour justifier le refus d'accès, l'organisme doit établir qu'à la date de demande d'accès, aucune décision n'avait été rendue relativement aux avis et recommandations concernant les demandeurs.

Enfin, l'« organisme public doit veiller à ce que les renseignements personnels qu'il conserve soient à jour, exacts et complets pour servir aux fins pour lesquelles ils sont recueillis ou utilisés. »²⁰⁰ De plus, « un renseignement personnel ne peut être utilisé au sein d'un organisme public qu'aux fins pour lesquelles il a été recueilli. »²⁰¹

¹⁹⁷ Loi sur l'accès, art. 87.1.

¹⁹⁸ *Sutton c. École E.C.S. inc.*, [1998] CAI 411, 413-414. La requête pour permission d'en appeler de cette décision a été accueillie. Un règlement hors cour est intervenu le 6 décembre 1999.

¹⁹⁹ *L.B. c. Ministère des Ressources naturelles et de la Faune*, CAI, n^{os} 09 08 24, 09 08 25, 09 08 26 et 09 08 27, 2010-11-26 (T. Carluccio), par. 49-50.

²⁰⁰ Loi sur l'accès, art. 72.

²⁰¹ Loi sur l'accès, art. 65.1.

3.5 Le droit au respect du secret professionnel

La recherche de fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap nous amène à aborder un autre droit protégé par la Charte : le droit au respect du secret professionnel. L'article 9 est libellé comme suit :

« Chacun a droit au respect du secret professionnel.

Toute personne tenue par la loi au secret professionnel et tout prêtre ou autre ministre du culte ne peuvent, même en justice, divulguer les renseignements confidentiels qui leur ont été révélés en raison de leur état ou profession, à moins qu'ils n'y soient autorisés par celui qui leur a fait ces confidences ou par une disposition expresse de la loi.

Le tribunal doit, d'office, assurer le respect du secret professionnel. »

La divulgation des renseignements confidentiels confiés à un professionnel n'est autorisée que si la personne y consent ou si la loi le prévoit expressément. Un médecin ou un autre professionnel de la santé doit donc obtenir de son patient l'autorisation de transmettre des renseignements de santé le concernant. D'ailleurs, l'un des principes à respecter dans l'application des dispositions relatives au résumé des renseignements de santé est celui du consentement.

Les professionnels à qui s'applique la disposition sont notamment les médecins, les psychologues, psychiatres, les infirmiers, les travailleurs sociaux, les orthophonistes et les psychoéducateurs. En fait, il s'agit des professionnels qui sont membres d'un ordre professionnel et assujettis à un code de déontologie²⁰². La violation du secret professionnel les expose en plus d'un recours en vertu de la Charte à des mesures disciplinaires ou pénales en vertu de leur code de déontologie. Par exemple, un psychologue, employé de l'établissement d'enseignement, ne pourrait divulguer les impressions diagnostiques posées à l'égard d'un étudiant à d'autres membres du personnel, sans son consentement. De tels agissements l'exposeraient à des sanctions disciplinaires de la part de son ordre professionnel, en plus d'un recours en vertu de la Charte.

²⁰² *Code des professions*, L.R.Q., c. C-26, art. 87, par. 3.

Seul le client peut par renonciation relever le professionnel de son obligation²⁰³. Il importe de préciser que le droit au secret professionnel appartient non au professionnel mais au client²⁰⁴. En l'espèce, un professionnel ne pourrait valablement refuser la divulgation d'un rapport ou d'une opinion émis par lui à l'égard d'un étudiant, si celui-ci y consent. Il est d'ailleurs reconnu que dans le cas du dossier médical, l'intérêt primordial est celui du patient et non celui du professionnel²⁰⁵.

4 L'ACCOMMODEMENT DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP : ÉTAPE PAR ÉTAPE

La croissance soutenue de l'ensemble des clientèles en situation de handicap dans le réseau collégial depuis une dizaine d'années pose un certain nombre de défis nouveaux qui ne sont pas sans conséquences sur l'organisation des services qui seront destinés à celles-ci. La présence de plus en plus affirmée des étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement publics et privés, loin d'être conjoncturelle, invite à revoir un certain nombre de pratiques qui ont actuellement cours pour que ces établissements puissent maintenir leur capacité à s'acquitter de leur obligation d'accommodement à l'égard de tous les étudiants en situation de handicap. C'est donc dans cet esprit que, dans le cadre de cette section, la Commission analysera les enjeux inhérents aux thématiques qui ont été discutées par les participants à la Table de travail et qu'elle proposera les recommandations qui s'imposent pour maintenir cette capacité et s'assurer que les établissements d'enseignement collégial publics et privés adoptent des pratiques qui favorisent l'exercice effectif du droit à l'égalité de tous les étudiants en situation de handicap, tel qu'il se trouve prescrit dans la Charte.

Dans son analyse, la Commission accordera toutefois une attention particulière à la situation des clientèles dites « émergentes ». Tel qu'exposé précédemment dans cet avis, les tribunaux reconnaissent à tous les étudiants en situation de handicap le droit de solliciter des mesures

²⁰³ *Tisserand Entreprises Inc. c. Gentra Canada Investments Inc.*, J.E. 2002-1454; REJB 2002-33276 (C.S.).

²⁰⁴ *Glegg c. Smith & Nephew Inc.*, J.E. 2003-1912, autorisation d'appeler accordée : (2004) 1 R.S.C. VII.

²⁰⁵ *Reid c. Belzile*, (1980) C.S. 717.

d'accommodement à différentes étapes de leur parcours collégial. Or, en pratique, nombreux sont les étudiants qui ne peuvent bénéficier de telles mesures du fait que leur handicap n'est pas reconnu par le MELS aux fins de financement des services adaptés. C'est le cas des étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité. Les clientèles « émergentes » des collèges publics et privés sont essentiellement composées de ceux-ci.

Pour chacune des sept thématiques abordées lors des activités de la Table de travail que nous présenterons à cette section, nous illustrerons dans quelle mesure les étudiants présentant un de ces handicaps risquent d'être victimes de discrimination, à un moment ou à un autre de leur parcours au collégial. La discrimination qu'ils sont susceptibles de subir peut être qualifiée de systémique en ce qu'elle repose sur :

« [...] un ensemble de faits tels que des politiques institutionnelles, des processus décisionnels, des comportements et des attitudes qui, souvent inconscients et anodins en apparence, produisent et maintiennent, lorsque conjugués les uns aux autres, des effets disproportionnés d'exclusion pour les membres des groupes visés par l'interdiction de la discrimination. »²⁰⁶

Dans la situation qui fait l'objet de la présente analyse, la Commission a été à même de constater que nous sommes effectivement en présence d'une conjugaison de politiques institutionnelles, de règles administratives et de pratiques impliquant plusieurs acteurs (MELS, établissements d'enseignement, professionnels de l'éducation, milieux de stage, etc.) qui peuvent avoir pour effet de venir compromettre le droit à l'égalité de ces étudiants et ce, au regard de plusieurs aspects de leur cheminement à l'ordre d'enseignement collégial. Il convient ici de rappeler que la majorité des référents qui encadrent encore aujourd'hui l'organisation des services destinés aux étudiants en situation de handicap datent du début des années 1990. À cette époque, les clientèles susmentionnées étaient peu présentes dans les établissements d'enseignement collégial. L'arrivée massive de ces nouvelles clientèles dans le réseau collégial au tournant des années 2000 a considérablement modifié le contexte d'application de ces référents et, de ce fait, a mis au jour la nécessité que ceux-ci soient révisés de façon à offrir une réponse adéquate aux besoins de ces nouvelles clientèles.

²⁰⁶ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Gaz Métropolitain inc.*, 2008 QCTDP 24, par. 67.

À défaut d'ajuster, lorsque cela s'avère nécessaire, les politiques, les règles et les pratiques qui conditionnent l'offre de services adaptés de manière à ce que cette dernière tienne compte des besoins de ces étudiants, la Commission considère que le réseau d'enseignement collégial québécois contreviendra ultimement à son obligation d'accommodement à leur égard. Ce faisant, le réseau se trouvera à exercer de la discrimination systémique envers ceux-ci.

Dans cet esprit, et avec l'objectif d'appuyer le réseau collégial dans sa volonté d'offrir des services éducatifs exempts de discrimination, nous examinerons, pour chaque étape du parcours collégial, les éléments de ces politiques, règles ou pratiques qui peuvent s'appliquer aux clientèles dites « émergentes » afin de vérifier si les effets qui en découlent leur sont préjudiciables en ce qu'ils compromettent leur droit à l'égalité. Cet exercice nous permettra d'identifier les éléments qui concourent à l'existence d'une situation potentielle de discrimination systémique à leur égard.

Notons, par ailleurs, qu'avant d'aborder les thématiques de travail, nous avons jugé pertinent d'exposer brièvement les principales responsabilités du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'ordre d'enseignement collégial ainsi que celles des collèges en vertu des différentes lois constitutives. Nous avons également jugé pertinent d'aborder la thématique du financement des services adaptés en premier lieu puisque est liée, de façon directe ou incidente, aux autres thématiques. Ces dernières seront ensuite présentées dans l'ordre des étapes du cheminement de l'étudiant à l'ordre d'enseignement collégial, c'est-à-dire de sa transition entre le secondaire et le collégial jusqu'à son éventuelle diplomation.

4.1 Les rôles et responsabilités du MELS et des collèges

Afin de bien identifier les obligations des principaux acteurs du milieu collégial en matière d'accommodement raisonnable, il importe de connaître les rôles et les responsabilités qui leur incombent tout au long du parcours collégial, soit de l'admission à la diplomation. À cette fin, nous explorer les rôles et responsabilités du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des collèges d'enseignement public et privé.

4.1.1 Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Les responsabilités ministérielles couvrent toutes les dimensions de l'enseignement collégial allant de l'élaboration des programmes, la fixation des conditions d'admission²⁰⁷, la définition des objectifs et des standards des programmes²⁰⁸, la détermination des cégeps qui les offrent ainsi que l'émission des diplômes d'études collégiales²⁰⁹, les règles budgétaires²¹⁰, jusqu'au financement des études postsecondaires.

Le ministre a la responsabilité générale d'élaborer et de proposer au gouvernement des politiques afin notamment de promouvoir l'éducation, de contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel et de favoriser l'accès aux formes les plus élevées de savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude²¹¹.

Pour ce faire, il peut fournir à toute personne, groupe ou organisme, les services qu'il juge nécessaires; accorder une aide financière sur les sommes mises à sa disposition à cette fin, contribuer au développement d'établissements d'enseignement ou de recherche et conseiller le gouvernement, les ministères et les organismes et, le cas échéant, leur faire des recommandations²¹².

Il a de même pour fonction d'adopter des mesures propres à contribuer à la formation et au développement des personnes, assurer le développement des établissements d'enseignement et veiller à la qualité des services éducatifs dispensés par ces établissements ainsi que favoriser la consultation et la concertation des ministères, organismes et personnes intéressées²¹³.

²⁰⁷ *Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 2.

²⁰⁸ *Id.*, art. 7-11.

²⁰⁹ *Id.*, art. 32.

²¹⁰ *Id.*, art. 25.

²¹¹ *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, L.R.Q., c. M-15, art. 1.2.

²¹² *Id.*, art. 1.3.

²¹³ *Id.*, art. 2.

C'est toutefois le gouvernement qui établit, par règlement, le régime des études collégiales portant sur le cadre général d'organisation de l'enseignement collégial²¹⁴, s'appliquant aux services d'enseignement général ou professionnel au collégial dispensés par les établissements d'enseignement privés²¹⁵.

Considérant l'étendue des responsabilités attribuées au ministre, son rôle et ses responsabilités en regard de l'accommodement des étudiants en situation de handicap revêtent une importance significative.

4.1.2 Le collège

Le collège²¹⁶ jouit de certains pouvoirs décisionnels en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et du *Règlement sur le régime des études collégiales*, lui conférant une certaine autonomie. Ceux des collèges privés diffèrent quelque peu. Spécifions toutefois que le *Règlement sur le régime des études collégiales* s'applique aux services d'enseignement général ou professionnel au collégial dispensés par les établissements d'enseignement privés²¹⁷.

Les collèges d'enseignement public ont les responsabilités suivantes :

- mettre en œuvre les programmes préuniversitaires ou techniques autorisés;
- établir et, le cas échéant, mettre en œuvre un programme d'établissement conduisant à un diplôme d'attestation d'études collégiales²¹⁸;
- déterminer les activités d'apprentissage visant l'atteinte des objectifs et des standards des programmes d'études techniques²¹⁹;

²¹⁴ *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q., c. C-29, art. 18.

²¹⁵ *Loi sur l'enseignement privé*, L.R.Q., c. E-9.1, art. 44.

²¹⁶ Le collège est administré par un conseil d'administration composé de 17 personnes *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 8.

²¹⁷ *Loi sur l'enseignement privé*, L.R.Q., c. E-9.1, art. 44.

²¹⁸ *Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 16.

²¹⁹ *Id.*, art. 8, 9 et 15.1.

- établir le plan stratégique : ensemble des objectifs et des moyens qu'il entend mettre en œuvre pour réaliser la mission du collège²²⁰;
- établir le plan de réussite : planification particulière en vue de l'amélioration de la réussite des étudiants²²¹;
- adopter les politiques et les règlements relevant de sa juridiction, sur les droits d'admission et d'inscription, les conditions particulières d'admission ou de maintien dans un programme des étudiants ou de certaines catégories d'étudiants²²²;
- adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et s'assurer de son application²²³;
- recommander au ministère la délivrance des diplômes d'études collégiales²²⁴;
- décerner les attestations d'études collégiales²²⁵;
- faire établir, par chaque enseignant et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au programme²²⁶;
- instituer par règlement une Commission des études²²⁷ constituée du directeur des études, des responsables de programme d'études et d'enseignants, qui le conseille sur toute question concernant les programmes d'études dispensés par le collège et l'évaluation des apprentissages.

Relativement à l'admission, tant les collèges d'enseignement public que privé jouissent d'un pouvoir discrétionnaire qui sera exposé à la section 4.1.5 portant sur l'admission.

²²⁰ *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 16.1.

²²¹ *Id.*

²²² *Id.*, art. 19.

²²³ *Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 25. Elle doit « notamment prévoir les modalités d'application des articles 21 à 23, une procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme. »

²²⁴ *Id.*, art. 32.

²²⁵ *Id.*, art. 33.

²²⁶ Le plan détaillé contient les objectifs du cours, le contenu, les indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages.

²²⁷ *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 17.

S'il revient au ministre de déterminer les objectifs et les standards de chacun des éléments de la composante pour l'ensemble des programmes d'études, le collège peut déterminer en tout ou en partie des activités d'apprentissage visant l'atteinte de ces objectifs et standards²²⁸. De plus, il adopte et rend publique une description des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage de chaque programme qu'il offre. Enfin, il doit adopter une politique institutionnelle d'évaluation relative aux programmes²²⁹, dans laquelle il détermine la forme selon laquelle sont présentés les résultats d'évaluation, ainsi que la date de remise de ces résultats²³⁰.

4.2 Le financement des services et l'aide financière aux études

Le financement des services aux étudiants en situation de handicap au collégial est au cœur des discussions entourant l'organisation et la prestation des services. En effet, cette thématique, inhérente aux autres thématiques abordées dans le présent avis, occupe une place prépondérante dans le discours des principaux acteurs du milieu collégial.

Le financement des services a donné lieu au fil des ans à plusieurs discussions concernant, d'une part, les types de handicaps devant être reconnus aux fins de l'octroi de services aux étudiants à besoins particuliers, et d'autre part, les types de services devant leur être offerts. Ces deux aspects ont d'ailleurs été discutés lors des travaux de la Table de travail sur l'accommodement des étudiants à besoins particuliers.

Souvent identifié, à tort ou à raison, comme étant la condition essentielle à la réussite des étudiants en situation de handicap, le financement des services mérite un examen en profondeur sous l'angle des droits protégés par la Charte, dont le droit à l'égalité.

Dans un premier temps, nous exposerons comment sont financés les services adaptés offerts aux étudiants handicapés dans les établissements d'enseignement public et comment ils sont organisés. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à l'offre de services adaptés aux

²²⁸ *Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 7 à 11.

²²⁹ *Id.*, art. 24.

²³⁰ *Id.*, art. 30.

étudiants en situation de handicap au Québec, tant dans les collèges publics que privés, afin d'évaluer sa conformité au droit à l'égalité. En dernier lieu, nous traiterons des règles et directives relatives au financement des services aux étudiants en situation de handicap, élaborées et mises en œuvre par le MELS, afin d'évaluer si les exclusions de certains handicaps engendrent des effets discriminatoires pour ces étudiants.

Notre analyse tiendra également compte du fait que les établissements d'enseignement collégial privés ne reçoivent pas de financement spécifique afin d'offrir des services adaptés aux étudiants en situation de handicap.

Subséquemment, le financement sera analysé dans une autre perspective, soit celle des formes d'aides financières offertes par le programme d'Aide financière aux études, mesures qui visent à assurer une plus grande accessibilité aux études postsecondaires. Nous tâcherons de déterminer si le fait que les assouplissements relatifs à l'admission au programme de prêts et bourses prévus à la *Loi sur l'aide financière aux études* s'appliquent exclusivement aux personnes qui ont une déficience fonctionnelle majeure, qui entraîne des limitations significatives et persistantes pour l'étudiant dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes, est discriminatoire.

4.2.1 L'organisation et le financement des services adaptés au collégial

Comme prémisses, afin de bien comprendre les fondements du financement en milieu collégial, il nous apparaît incontournable de réitérer les orientations définies par le MELS qui doivent guider les interventions des collèges dans l'accueil et l'intégration au collégial des personnes en situation de handicap :

- « - l'accès aux études collégiales à tous ceux et celles qui répondent aux exigences générales et particulières d'admission, sans discrimination ni privilège;
- l'individualisation des besoins et la mise en place de services spéciaux à partir d'un plan individuel d'intervention;
- la régionalisation des services et la reconnaissance des besoins de diffusion de l'expertise;

- la reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise. »²³¹

Depuis 1992, ces orientations constituent l'assise du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, s'appliquant exclusivement aux étudiants fréquentant un établissement d'enseignement public.

Avant d'examiner plus en profondeur les modalités de financement des services destinés aux étudiants en situation de handicap qui s'appliquent à l'ordre d'enseignement collégial, il est pertinent de décrire brièvement la situation qui prévaut aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. À ces ordres d'enseignement, le financement est alloué en fonction de catégories auxquelles appartiennent les élèves en situation de handicap. Il existe deux grandes catégories d'élèves qui peuvent recevoir des services adaptés : les élèves handicapés et les élèves « en difficulté ».

Pour le MELS, les élèves handicapés correspondent, aux élèves qui, à la suite d'une évaluation diagnostique réalisée par un personnel qualifié, présentent des incapacités ou des limitations découlant d'une déficience ou d'un trouble se manifestant sur le plan scolaire et nécessitant des mesures d'appui²³². Le financement octroyé pour les services à ces élèves se fait sur la base d'une déclaration annuelle réalisée par chaque commission scolaire. En 2009-2010, ces élèves représentaient 17,9 % de tous les élèves HDAA recensés par le MELS²³³.

La catégorie des élèves « en difficulté » comprend pour sa part les élèves à risque pour lesquels un plan d'intervention a été établi ainsi que les élèves qui correspondent aux définitions d'élèves en difficulté d'apprentissage et ceux présentant des troubles graves du comportement. Les montants consentis par le MELS pour les services à ces élèves sont versés *a priori* dans une enveloppe globale sur la base d'un calcul garantissant le niveau de ressources précédemment versées et permettant l'ajustement à la hausse lorsqu'il y a une

²³¹ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 48, p. 8. Ces orientations ont été réitérées dans : *Accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, Annexe SO24.

²³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté – Document d'appui à la réflexion*, 2010, p. 11.

²³³ *Id.*, p. 16.

croissance observée de l'effectif scolaire. En 2009-2010, ces élèves représentaient 82,1 % de tous les élèves HDAA recensés par le MELS²³⁴. La quasi-totalité des élèves qui présentent des troubles d'apprentissage ou des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité se trouvent dans cette catégorie.

La description de l'organisation des services adaptés au collégial nous permettra de constater que la logique qui sous-tend leur financement est tout autre qu'aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, qui repose sur une catégorisation des élèves selon le type de handicap.

Une distinction majeure entre ces différents ordres d'enseignement repose sur le fait que pour se conformer à l'orientation de régionalisation des services prévue dans le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal ont respectivement été désignés par le MELS au début des années 1980 pour coordonner l'organisation des services dans les régions de l'est et de l'ouest du Québec. Le collège Dawson a pour sa part été mandaté pour l'organisation des services aux élèves handicapés fréquentant son établissement. Une telle structure n'existe pas pour les collèges d'enseignement privé.

Par conséquent, ces cégeps reçoivent des subventions pour « assumer des tâches d'administration, d'encadrement et de secrétariat; répondre aux demandes de matériel en médias substituts du réseau (braille, lecture sur cassettes, etc.), par la production locale de ce matériel ou par le recours à des entreprises spécialisées; coordonner et superviser les services d'interprétation en langage visuel requis par les élèves ayant une déficience auditive inscrits dans les différents cégeps du réseau »²³⁵. Depuis quelques années déjà, leur mandat s'est quelque peu élargi à la coordination d'autres services, dont ceux s'adressant aux élèves ayant

²³⁴ *Id.*

²³⁵ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, Annexe budgétaire SO24 au *Régime budgétaire et financier des cégeps*. Sur une base annuelle une allocation est accordée au cégep de Sainte-Foy (298 200 \$), au cégep du Vieux Montréal (438 000 \$) et au cégep Dawson (84 900 \$). À cette somme s'ajoutent des montants individualisés aux étudiants pour différents services offerts.

des troubles d'apprentissage ou des problèmes graves de santé mentale²³⁶. En effet, depuis la mise en œuvre du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* en 1992, l'offre de services a peu à peu été bonifiée, sans toutefois avoir été planifiée pour répondre spécifiquement aux besoins de ces nouvelles clientèles.

Des traditionnels services d'interprétariat, de prise de notes et d'accompagnement physiques, les services adaptés sont devenus des services de tutorat, de mise à disposition d'espaces individualisés pour l'évaluation des apprentissages, de modulation pédagogique en classe (enseignement avec support informatique) et d'allocation de temps supplémentaire aux examens.

Par ailleurs, les cégeps désignés doivent transmettre l'information relative aux données portant sur les clientèles handicapées au ministère pour les trois sessions (été, automne et hiver) au plus tard le 30 juin de chaque année²³⁷.

Afin d'assurer la mise en œuvre des services, chaque établissement d'enseignement collégial public dispose d'un répondant local chargé des services d'aide aux étudiants à besoins particuliers. Il a pour principales tâches d'assurer l'accueil, le soutien et l'intégration des étudiants en situation de handicap. Il doit, parmi plusieurs autres tâches, réaliser ou actualiser le plan d'intervention des étudiants requérant des services, document obligatoire à la dispensation des services adaptés. Il a également pour fonction de sensibiliser le personnel enseignant et de maintenir des liens avec les milieux externes. Une allocation de 664 \$ par étudiant, par session, est accordée à cet établissement d'enseignement²³⁸. Il n'est toutefois pas

²³⁶ Un projet pilote concernant les clientèles émergentes a été mis sur pied en 2006-2007, pour lequel une somme de 525 000 \$ est attribuée annuellement pour la réalisation de différents projets les concernant. Ce projet comporte deux volets : le premier a trait au soutien aux étudiants appartenant à l'une ou l'autre de ces clientèles et à l'identification de leurs besoins et des services qu'ils requièrent; le deuxième vise à expérimenter et concevoir de nouveaux modèles d'intervention et d'organisation des services, à transférer les connaissances et à créer des partenariats.

²³⁷ En effet, l'annexe budgétaire prévoit que les allocations sont établies à partir de la définition des services requis par la clientèle de l'année antérieure. Ainsi, « Un ajustement pour tenir compte de la clientèle réelle est fait l'année suivante de manière analogue aux façons de faire énoncées dans l'annexe A008, tout en respectant par ailleurs une enveloppe globale prédéterminée. » MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 235, Annexe budgétaire SO24 au *Régime budgétaire et financier des cégeps*.

²³⁸ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 235, Annexe budgétaire SO24 au *Régime budgétaire et financier des cégeps*.

possible de déterminer si la totalité de cette somme est utilisée pour répondre aux besoins spécifiques de l'étudiant. En effet, il n'existe aucun mécanisme obligeant les établissements d'enseignement à démontrer quels services ont été offerts pour chacun des étudiants bénéficiaires du programme. Mentionnons cependant que le répondant local soumet préalablement le plan d'intervention au responsable du collège désigné de sa région. Ce dernier s'assure de la conformité des informations étant inscrites aux formulaires de demande de services et les achemine au MELS. Les collèges désignés exercent ainsi un certain contrôle sur les demandes et les services rendus dans chacun des établissements relevant de leur responsabilité.

Les fonctions du répondant local varient selon la taille des collèges et le titre d'emploi qu'occupe la personne. En effet, les répondants locaux possèdent des formations variées et occupent divers postes au sein de leur établissement d'enseignement. Ils peuvent être psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, enseignant, conseiller d'orientation, conseiller à la vie étudiante, intervenant social, adjoint au directeur des études, conseiller en adaptation scolaire, conseiller pédagogique, directeur des études, etc.²³⁹ Selon les participants de la Table de travail, la situation demeure inchangée à ce jour. Ils sont d'ailleurs nombreux à exprimer la nécessité de l'uniformisation de cette fonction et s'interrogent à savoir si la reddition de compte au MELS relativement au financement reçu par l'établissement pour la prestation des services adaptés doit en faire partie. Ils considèrent que les tâches de nature cléricales ne devraient pas relever de leur responsabilité. Déjà en 2004, les répondants locaux suggéraient que leur charge de travail soit révisée en fonction de l'augmentation du nombre d'étudiants ayant un handicap et de la diversité des incapacités qu'ils présentent²⁴⁰.

Concrètement, chaque étudiant sollicitant un service lié à son handicap doit remplir le formulaire *Plan individuel d'intervention* afin d'y avoir droit²⁴¹. Pour le MELS, ce plan est un « moyen de générer les services, les travaux d'aménagement ou les équipements spéciaux qui permettent à un élève de compenser ses limitations fonctionnelles. »²⁴² Aux fins du financement, le handicap

²³⁹ FÉDÉRATION DES CÉGÉPS, *Étudiants handicapés au cégep, portrait de la situation*, Automne 2004, p. 11.

²⁴⁰ *Id.*, p. 23.

²⁴¹ L'étudiant doit toutefois être inscrit, à temps plein ou partiel, à une formation reconnue par le MELS.

²⁴² MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 48, p. 9.

doit être lié à une déficience auditive, visuelle, motrice²⁴³ ou organique²⁴⁴. En fait, seule la déficience qui entraîne des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement des activités académiques est reconnue²⁴⁵. Il importe de souligner qu'un seul handicap peut être inscrit au formulaire *Plan individuel d'intervention*.

Nous remarquons ainsi que la définition retenue s'apparente à la définition de personne handicapée que l'on retrouve à la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, qui rappelons-le, est plus restrictive que l'interprétation accordée au motif handicap prévu à la Charte.

Précisons toutefois que certains types de handicap difficilement associables à l'une ou l'autre de ces catégories sont reconnus, soit les troubles envahissants du développement, le syndrome de Gilles de la Tourette, les troubles du langage ou de la communication, tels que la dyspraxie et la dysphasie. Ils donnent ainsi droit à une allocation spécifique²⁴⁶.

Malgré l'inclusion de ces handicaps, il découle de l'interprétation du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* que plusieurs autres types de handicap ne sont pas reconnus et ne donnent donc pas droit au financement, tels que les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale, les troubles du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, et la paraplégie²⁴⁷.

²⁴³ SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES, Guide pour compléter le plan individuel d'intervention, Cégep du Vieux Montréal, 1997, révisé en 2004, p. 6 : toute forme d'amyotrophie (diminution de volume des muscles, fonte musculaire), la dystrophie musculaire, l'épilepsie incontrôlée, la maladie de Parkinson (tremblements), nanisme (nain), toute forme d'ostéite prononcée (affections inflammatoires des os), la paralysie cérébrale, quadriplégie (paralysie complète ou incomplète des 4 membres bras et jambes), sclérose en plaques avancée.

²⁴⁴ *Id.*, p. 6 : l'aphonie (perte de la voix ou paralysie de l'organe de la phonation), l'atrophie cérébelleuse ou vermienne (atteinte du cervelet).

²⁴⁵ *Id.*, p. 6.

²⁴⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, 2010, p. 4.

²⁴⁷ SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES, préc., note 243, p. 7 : « les personnes présentant certaines maladies comme : anémie, maladie cardiaque, diabète, épilepsie contrôlée, maladie de Crohn (intestin grêle), maladies atteignant la santé mentale (schizophrénie, dépression, psychose, etc.), paraplégie (paralysie des 2 membres inférieurs jambes), toute déficience motrice entraînant des limitations **temporaires** telles que fracture du bras, de la jambe, entorse dorsale ou autre » ne peuvent solliciter un plan d'intervention individuel. Ceux-ci peuvent toutefois solliciter un accommodement n'exigeant pas

(...suite)

4.2.2 L'application du programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial par les établissements d'enseignement public

Mentionnons d'emblée que ce ne sont pas toutes les mesures d'accommodement à mettre en œuvre pour les étudiants en situation de handicap qui requièrent l'application du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial par les établissements d'enseignement public*. En effet, plusieurs mesures sont sans frais, tel est le cas de l'ajustement de l'horaire ou l'ajout de temps pour effectuer les examens²⁴⁸. Ainsi, l'ensemble des établissements d'enseignement, publics et privés, accordent diverses mesures d'accommodement aux étudiants en situation de handicap, dont ceux ayant un handicap dit « émergent », alors qu'ils ne reçoivent aucune subvention du MELS à cette fin. Déjà en 2004, les deux tiers des 1152 étudiants ayant des incapacités qui fréquentaient des cégeps, recevaient des services qui n'étaient pas subventionnés par le MELS²⁴⁹.

Or, il appert que l'offre de services adaptés varie en fonction de la taille, la localisation (dans les centres urbains ou en régions plus éloignées) des établissements d'enseignement collégial ainsi qu'en fonction des allocations reçues selon le type de handicap. En effet, chaque établissement d'enseignement présente des particularités liées à la région, à la clientèle et à l'offre de programmes.

En ce sens, il est admis par les acteurs du réseau collégial que des étudiants se voient obligés de fréquenter un établissement d'enseignement autre que celui désiré, au seul motif que les services qu'ils requièrent en raison de leur handicap n'y sont pas disponibles ou encore, y sont incomplets. Certains d'entre eux se voient même dirigés vers d'autres établissements, privés ou publics, selon le handicap en cause.

l'élaboration d'un plan individuel d'intervention, par conséquent qui n'engagent pas de frais supplémentaires, par exemple l'accès à la clé de l'ascenseur.

²⁴⁸ Ce constat a déjà été posé par le Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps sous l'égide de l'Office des personnes handicapées du Québec. OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps, rapport des travaux*, 2005, p. 11.

²⁴⁹ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, préc., note 239, p. 20.

Au regard de la Charte, il est pertinent de se questionner sur cette réalité. En effet, est-il suffisant que l'étudiant ait accès à un enseignement collégial au Québec qui offre des services répondant à ses besoins particuliers, sans égard à sa préférence pour un établissement d'enseignement en particulier, public ou privé? Autrement dit, est-il discriminatoire pour les étudiants en situation de handicap que certains établissements n'offrent pas, faute de financement, une gamme de services qui répondent à leurs besoins particuliers?

Avant de répondre à ce questionnement, mentionnons qu'un des objectifs du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* est la régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration. Nous remarquons toutefois que la régionalisation est conditionnelle. En effet, il est prévu que : « l'élève peut s'inscrire dans l'établissement de son choix pourvu que son niveau d'autonomie lui permette d'y évoluer adéquatement et dans la mesure où il sera possible de prendre les dispositions requises pour l'accueillir dans cet établissement »²⁵⁰. Or, ces deux conditions sont-elles légitimes? Constituent-elles des éléments de contrainte excessive pouvant justifier le refus d'accommoder un étudiant en situation de handicap?

Selon nous, la question à trancher est celle de savoir si le fait de dispenser des cours d'enseignement collégial oblige l'établissement d'enseignement, public ou privé, à offrir des services adaptés, quel que soit le handicap en cause et le financement accordé à ce chapitre.

Il importe à ce sujet de réitérer que, sous l'angle du droit à l'égalité, il est établi que l'établissement d'enseignement qu'il soit privé ou public doit admettre, sans discrimination, tous les étudiants qui remplissent les exigences du programme d'étude pour lequel ils ont appliqué et leur dispenser des services éducatifs qui sont exempts de discrimination (art. 12 de la Charte)²⁵¹. Ainsi, le refus d'admettre un étudiant en situation de handicap au motif que

²⁵⁰ Politique *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, p. 10.

²⁵¹ Voir l'arrêt *Université de la Colombie-Britannique c. Berg*, préc., note 102, par. 50 « [...] j'estime que la distinction entre la discrimination exercée au cours du processus d'admission et celle exercée dans la fourniture d'un logement, de services et d'installations envers ceux qui ont déjà été admis n'est pas convaincante et est contraire à l'objet des lois en matière de droits de la personne. Dans la série d'arrêts qui ont suivi *Gay Alliance et Beattie*, on admet que des institutions comme l'École ne peuvent pas se livrer à des pratiques discriminatoires dans le premier cas, mais on tente alors de maintenir que les lois en matière de droits de la personne ne protègent pas les étudiants qui ont été admis à l'École. »

l'établissement ne peut accommoder l'étudiant du fait qu'il n'existe pas de services qui répondent à ses besoins est discriminatoire, à moins que l'établissement puisse démontrer que la dispensation du service constitue pour lui une contrainte excessive. Le refus de dispenser des services adaptés une fois l'étudiant admis est de la même manière discriminatoire, à moins que pareille démonstration ne soit faite.

Cela signifie que l'établissement d'enseignement qui allègue ne pas être en mesure d'offrir un service particulier, par exemple à l'étudiant ayant un trouble d'apprentissage du fait qu'il ne dispose pas de ressources financières pour se procurer le matériel requis, devrait démontrer qu'il a fourni tous les efforts raisonnables afin d'offrir les services et que les dispenser lui causent une contrainte excessive. Il devra notamment prouver qu'il a exploré toutes les avenues qui s'offrent à lui, notamment les subventions, les programmes particuliers qui allouent des sommes d'argent pour répondre à certains besoins spécifiques ou l'échange de matériel avec d'autres établissements. Dans ces circonstances, les coûts importants d'achat de matériel, en l'absence de financement des services, pourraient constituer une contrainte excessive.

Il faudra ainsi, dans l'analyse de la contrainte excessive, tenir compte du fait que l'interprétation des actuelles règles de financement a pour effet d'établir une distinction entre les différents handicaps, en excluant certains, parmi lesquels on trouve : les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale et les troubles du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité. Mentionnons à cet égard que les chercheuses Wolforth et Roberts qui ont récemment dressé, pour le compte du MELS, un état de situation des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec, concluent qu'il n'y a pas de raison de présumer que les coûts pour soutenir cette clientèle émergente feraient grimper de beaucoup les budgets actuellement consentis pour l'aide aux étudiantes et étudiants en situation de handicap. En effet, « il est très peu probable qu'un étudiant atteint de l'une ou de l'autre de ces incapacités (TA ou TDAH) ait besoin de services ou de mesures d'accommodement dont les coûts atteindraient ceux des services offerts à une étudiante qui a recours au braille ou à un interprète gestuel, par exemple.

Les coûts pour l'évaluation et pour le diagnostic semblent élevés, mais des mécanismes de contrôle peuvent être mis en place si un système de surveillance est instauré. »²⁵²

Selon la Commission, à moins qu'une démonstration de contrainte excessive puisse être faite, les établissements d'enseignement, publics et privés, sont tenus d'offrir les services à l'étudiant quel que soit son handicap. Ainsi, la pratique voulant qu'ils dirigent les étudiants vers d'autres établissements en raison de l'inexistence, dans leur établissement, de services adaptés est à priori discriminatoire. Il est par ailleurs possible qu'un établissement d'enseignement développe une expertise sur les services à offrir à une clientèle en particulier, par exemple les étudiants non-voyants. Celle-ci ne doit toutefois pas justifier les autres établissements d'enseignement à refuser l'admission d'un étudiant qui requiert des services y étant liés. Le choix de l'établissement d'enseignement appartient à l'étudiant, qui fonde son choix sur plusieurs critères, dont l'accessibilité de l'établissement, sa localisation et sa réputation.

La position de la Commission rejoint un principe directeur, internationalement reconnu en matière d'éducation, et qui est appliqué dans plusieurs pays, celui de l'éducation inclusive ou de la pédagogie universelle. Cela signifie que les collèges doivent être inclusifs et la manière d'y arriver efficacement nécessite notamment la mise en place de moyens d'adaptation qui puissent profiter à un grand nombre d'étudiants, tel l'adaptation du matériel pédagogique utilisé. Considérant l'importance de cette question, nous y consacrerons un chapitre plus loin (chapitre 5).

Concernant la question du niveau d'autonomie de l'étudiant, mentionnons que le MELS considère que les mesures d'adaptation ont pour objectif de compenser les limitations fonctionnelles des étudiants handicapés afin de leur redonner un maximum d'autonomie, sans toutefois leur accorder de privilège²⁵³. La Commission reconnaît la justesse de cet objectif qui

²⁵² Joan WOLFORTH et Elizabeth ROBERTS, *Situation des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il besoin légitime de financement et de services?*, Résumé d'une étude, 2011, p. 40, [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/SituationEtudTroubleApp_ResumeEt.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

²⁵³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, 2010, p. 8, [En ligne]. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

est d'ailleurs conforme à l'un des principes généraux énoncés à la *Convention relative aux personnes handicapées*²⁵⁴. Or, il faut toutefois tenir compte du fait que l'autonomie d'une personne varie en fonction de ses besoins et de ses limitations. Ainsi, lorsque vient le temps d'évaluer une demande d'accommodement de la part d'un étudiant en situation de handicap, il faut tenir compte de ces aspects. Priver un étudiant des mesures d'accommodement nécessaires à sa réussite s'inscrit en faux avec l'objectif de la quête de l'autonomie. Il importe donc que l'autonomie ne devienne pas un argument justifiant le refus de consentir les mesures d'accommodement à l'étudiant dont la réussite en dépend. À cet égard, mentionnons que la jurisprudence ne retient pas comme étant un des éléments de la contrainte excessive à la mise en place de mesures d'accommodement l'importance d'assurer l'autonomie de l'étudiant en situation de handicap. Elle met plutôt l'accent sur la collaboration de l'étudiant dans l'identification et la mise en œuvre des mesures d'accommodement.

En ce sens, il est donc inapproprié d'associer les mesures d'accommodement à la notion de privilège pour ces étudiants pour qui les mesures d'adaptation sont nécessaires à la réussite dans les documents, outils ou politiques émanant du MELS ou des établissements d'enseignement collégial. Cette notion est empreinte de préjugés et de stéréotypes et, de ce fait, contribue à les perpétuer.

Les travaux de la Table de travail ont d'ailleurs permis à la Commission d'identifier le besoin de préciser davantage les obligations des établissements d'enseignement envers les étudiants en situation de handicap. En effet, contrairement au niveau d'enseignement primaire et secondaire, leurs obligations demeurent vagues et non clairement définies à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ainsi qu'à la *Loi sur l'enseignement privé*. Forte de ces constats, la Commission recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de modifier la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ainsi que la *Loi sur l'enseignement privé* afin d'y inclure des dispositions établissant expressément les responsabilités des établissements d'enseignement collégial, publics et privés, concernant l'organisation des services aux étudiants en situation de handicap ainsi que les règles de mise en œuvre qui en découlent. De cette façon, les établissements d'enseignement collégial

²⁵⁴ *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, préc., note 92, art. 3.

disposeraient de balises claires et communes sur lesquelles s'appuyer pour organiser leurs services adaptés. Pour leur part, les étudiants en situation de handicap seraient à même de mieux connaître et identifier quelles sont les responsabilités de leur établissement à leur endroit et de formuler leurs demandes en conséquence.

Par ailleurs, les participants de la Table de travail ont unanimement reconnu qu'il était essentiel que l'allocation des ressources aux étudiants en situation de handicap soit versée sans distinction quant au handicap en cause. Pour la Commission, cela ne fait aucun doute. À ce sujet, mentionnons que le Conseil supérieur l'éducation recommandait pour sa part au MELS « d'ajuster les sommes versées aux collèges pour leur permettre de répondre aux besoins des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale »²⁵⁵. Ajoutons que c'est également la recommandation qui avait été formulée en 2003 dans un rapport réalisé pour la Direction des affaires étudiantes et de la coopération du MELS, connu comme étant le rapport Cadieux²⁵⁶. De plus, les travaux ayant été menés, en 2004, par le comité sur l'intégration de la Fédération des cégeps portant sur les étudiants handicapés permettaient de dégager, que les responsables du dossier de ces d'étudiants considéraient que le manque de ressources humaines et financières entraînait l'absence de services indispensables pour favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants ayant des troubles d'apprentissage²⁵⁷. Ce constat a mené à une recommandation, formulée dans les termes suivants : « Dans la perspective d'assurer à tous les étudiants des chances égales de réussite et de persévérance, la Direction des affaires étudiantes du MELS et la Fédération des cégeps doivent revoir, à la lumière des constats établis, la nature des services offerts aux

²⁵⁵ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial : avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, 2010, p. 121.

²⁵⁶ Pierre CADIEUX, *Évaluation des services aux personnes handicapées à l'ordre d'enseignement collégial et à l'ordre d'enseignement universitaire* : pour le compte de la Direction des affaires étudiantes et de la coopération, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, juin 2003, p. 7 : « De façon unanime, les établissements d'enseignement recommandent au Ministère de rendre les troubles d'apprentissage et les troubles de santé mentale admissibles aux programmes servant à financer les services aux personnes handicapées. »

²⁵⁷ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, préc., note 239, p. 11.

étudiants atteints d'incapacité et les moyens mis à la disposition des collèges pour les soutenir. »²⁵⁸

Le refus de financement des services à certains étudiants en situation de handicap les empêchent de recevoir certains services adaptés à leur besoin une fois qu'ils sont admis (art. 12 de la Charte), ce qui peut, pour plusieurs d'entre eux, compromettre de façon significative leur réussite. En effet, des études ont démontré que les étudiants en situation de handicap réussissent dans des proportions similaires à l'ensemble des autres étudiants lorsqu'ils bénéficient de mesures d'accommodement pour pallier les limitations liées à leur apprentissage²⁵⁹.

Ainsi, afin d'assurer que d'égales chances de réussite soient offertes aux étudiants ayant des handicaps émergents comme aux étudiants ayant des handicaps traditionnels, c'est-à-dire qu'il y ait une égalité formelle entre ces deux groupes, la Commission estime que la définition de déficience découlant de l'application du programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial*, qui entraîne des effets discriminatoires pour les étudiants ayant un handicap émergent ne devrait plus être celle qui prévaut. À cette fin, elle recommande que les modalités actuelles de financement, notamment celles qui sont prévues au programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial*, soit révisées afin que la définition de déficience soit remplacée par celle donnée au motif handicap, tel que définie par la Cour suprême.

Nous l'avons vu, le droit à l'égalité impose que les étudiants ayant ces types de handicap aient accès à l'ensemble des services adaptés et non qu'à ceux qui n'exigent pas de frais pour le MELS ou l'établissement d'enseignement. De l'avis de la Commission, un moyen pour parvenir à l'égalité des étudiants ayant un handicap dit émergent avec ceux ayant un handicap

²⁵⁸ FÉDÉRATION DES CÉGÉPS, *Intégration des étudiants handicapés, synthèse des recommandations des rapports et études pour fins de présentation aux membres du sous-comité du financement particulier de certaines populations étudiantes*, décembre 2005, 26 p.

²⁵⁹ M. N. NGUYEN et C. FICHTEN, « Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique », tiré de *Accessibilité, technologies et éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation : une responsabilité collective*, symposium Colloque 2007 : Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke, 2007.

traditionnel consisterait à réviser le programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial*, afin de l'harmoniser à la politique d'adaptation scolaire s'appliquant au niveau d'enseignement primaire et secondaire²⁶⁰. Malgré que les objectifs poursuivis à l'enseignement collégial soient distincts sur certains points²⁶¹, il demeure que l'orientation poursuivie en matière d'intégration doit être la même : accepter que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. Force est d'admettre que les défis que pose la réussite sont similaires d'un niveau d'enseignement à l'autre : « prendre conscience que, comme les autres élèves, l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peut réussir à s'instruire, à se socialiser et à se qualifier à condition qu'on l'aide à y arriver et qu'on accepte que cette réussite puisse se traduire différemment selon les élèves. »²⁶² Ces composantes de la réussite revêtant une grande importance, nous les aborderons au point 4.6. portant sur l'évaluation des apprentissages et la sanction des études.

Dans un esprit de cohérence et de continuité des services offerts aux étudiants en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage par le MELS au cours du parcours scolaire et en tenant compte des objectifs spécifiques poursuivis à l'enseignement collégial, la Commission juge qu'il est essentiel que les objectifs, les orientations et les voies d'action à privilégier de la politique d'adaptation scolaire servent de fondements aux modifications du programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial*, annoncées par le MELS et que celui-ci élargisse son application aux établissements privés d'enseignement collégial.

En terminant, mentionnons que, tout en reconnaissant les efforts fournis au cours des dernières années afin de bonifier l'offre de services adaptés pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention, avec ou

²⁶⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Une école adaptée à tous ses élèves, prendre le virage du succès, politique d'adaptation scolaire*, 1999, [En ligne].
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/orientations/pdf/politi00.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

²⁶¹ *Id.*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/orientations/pdf/politi00.pdf>, p. 17. Ils visent : « [à livrer] un message clair quant à la place que doivent occuper les élèves handicapés ou en difficulté dans cette réforme de façon à ce qu'ils en tirent profit au même titre que les autres élèves. La mission de l'école, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, précise les cibles pour lesquelles la réforme vise une plus grande réussite. » (Page consultée le 14 février 2012)

²⁶² *Id.*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/orientations/pdf/politi00.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

sans hyperactivité, la Commission identifie dans l'application des actuelles règles de financement des services adaptés, des éléments qui pourraient participer à la démonstration de l'existence de discrimination systémique à leur endroit.

4.2.3 La Loi sur l'aide financière aux études

Il ressort de l'analyse présentée au point précédent que plusieurs étudiants en situation de handicap risquent de ne pas pouvoir bénéficier de l'ensemble des services adaptés dispensés dans les établissements d'enseignement collégial. Cette situation peut s'expliquer par le type de handicap qu'ils ont ou encore, par le choix de l'établissement fréquenté, notamment s'il s'agit d'un collège privé. Face à ce constat et en vue de pallier ces vides de services, il faut explorer d'autres sources de financement dont les étudiants en situation de handicap peuvent bénéficier afin d'obtenir les services adaptés à leur situation. Les différents programmes administrés par l'Aide financière aux études (AFE), qui est une unité autonome de service du MELs, sont en fait les principales sources de financement en la matière au Québec. Notre analyse s'inscrit dans une perspective plus large, soit celle du droit à l'égalité dans l'accès aux études postsecondaires pour les étudiants en situation de handicap. En effet, il est démontré que l'existence de mesures d'aide financière offertes par l'État à la poursuite des études postsecondaires a des répercussions significatives sur le taux de fréquentation des étudiants pour ses niveaux d'enseignement²⁶³.

Le premier programme à considérer est celui de prêts et bourses qui est à caractère contributif et ce, pour l'ensemble des étudiants. Cela signifie que l'admissibilité et le montant de l'aide financière sont déterminés en fonction de la contribution de l'étudiant et, s'il y a lieu, de la contribution de ses parents, de son répondant ou de son conjoint. Le montant de l'aide financière est déterminé en fonction des dépenses admises de l'étudiant²⁶⁴.

²⁶³ Voir notamment : CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *L'accessibilité : c'est de valeur! Contrer les obstacles aux études postsecondaires*, Avis, 2005, 110 p. ainsi que : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES), *Enquête portant sur les conditions de vie des étudiants de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université*, Québec, 2003, p. 149.

²⁶⁴ *Loi sur l'aide financière aux études*, L.R.Q., c. A-13.3, art. 3.

En vertu de ce programme, seul l'étudiant à temps plein et celui à temps partiel, s'il reçoit un minimum de 20 heures d'enseignement par semaine, est admissible²⁶⁵. En revanche, l'étudiant ayant une déficience fonctionnelle majeure et qui, pour ce motif, poursuit de telles études à temps partiel est réputé poursuivre à temps plein des études reconnues par le ministre²⁶⁶. De plus, lorsqu'un étudiant a une déficience fonctionnelle majeure, le montant de prêt déterminé est versé sous forme de bourse²⁶⁷.

Il suffit de prendre connaissance de la définition de la déficience fonctionnelle majeure prévue à l'article 47 du *Règlement sur l'aide financière aux études*²⁶⁸ pour constater son caractère restrictif. Concrètement, elle comprend la déficience visuelle grave, la déficience auditive grave, la déficience motrice, si elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour l'étudiant dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes (perte, malformation ou anomalie des systèmes squelettique, musculaire ou neurologique responsables de la motricité du corps) et la déficience organique, si elle entraîne des limitations significatives et persistantes pour l'étudiant dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes (trouble ou anomalie des organes internes faisant partie des systèmes cardiorespiratoire, gastro-intestinal et endocrinien). Une fois de plus, c'est la définition de déficience prévue à la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* qui est retenue et non celle de handicap définie par les tribunaux relativement au motif handicap prévu à la Charte.

Une autre forme d'aide financière peut être octroyée à l'étudiant présentant une de ces déficiences : l'allocation pour des besoins particuliers. Les services spécialisés reconnus à cette fin sont la lecture orale, la prise de notes, la transcription, l'interprétation et l'accompagnement. Le maximum d'heures pouvant être remboursé pour des services spécialisés est équivalent au nombre d'heures de cours suivis, à moins que l'étudiant démontre qu'en raison de sa déficience des heures supplémentaires sont nécessaires à la réussite des cours. L'admissibilité de

²⁶⁵ *Id.*, art. 9.

²⁶⁶ *Id.*, art. 10.

²⁶⁷ *Id.*, art. 16.

²⁶⁸ c. A-13.3, r. 1, art. 47.

l'étudiant à cette forme d'aide repose sur plusieurs critères²⁶⁹. En effet, pour y avoir droit, l'étudiant doit remplir la demande d'allocation pour besoins particuliers²⁷⁰ et la personne responsable des services adaptés de l'établissement d'enseignement fréquenté doit remplir le formulaire *Recommandation relative aux formes de soutien requises*.

Concernant ce dernier point, tel qu'exposé précédemment, les étudiants fréquentant un établissement collégial public doivent solliciter les services adaptés conformément au programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. Ces personnes peuvent néanmoins bénéficier du *Programme d'allocation pour les besoins particuliers* pour les dépenses qui ne sont pas admissibles, dont les frais de déplacement si elles éprouvent des difficultés à se déplacer en raison de leur déficience, si aucun réseau de transport en commun ne peut assurer les services appropriés ou les frais relatifs au transport adapté²⁷¹. De façon alternative, une allocation peut être octroyée si l'étudiant désire se rapprocher de son établissement d'enseignement pour éviter l'utilisation d'un moyen de transport²⁷².

Enfin, l'étudiant peut être remboursé pour les frais engagés dans l'achat de matériel d'adaptation ou d'un appareil visant à compenser les effets de sa déficience et nécessaire à la poursuite de ses études. Les ressources admissibles sont : le matériel d'adaptation (logiciels spécialisés, matériel périssable -cassette audio, photocopies-, moyens d'accès spécialisés et le

²⁶⁹ Les critères sont énoncés dans : *Aide financière aux études-Règles administratives 2009-2010* (dernière mise à jour : 22/05/2009). L'étudiant doit avoir la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent, le statut de réfugié ou le statut de personne protégée en vertu de la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*; résider au Québec ou être réputé y résider au moment de présenter la demande d'allocation pour des besoins particuliers; être admis dans un établissement d'enseignement désigné afin d'y poursuivre des études reconnues au secondaire (formation professionnelle ou éducation des adultes), au collégial ou à l'université; recevoir un minimum de six unités ou 76 heures d'enseignement par période d'études ou un minimum de 20 heures d'enseignement par mois. Pour l'étudiante ou l'étudiant qui n'atteint pas l'un de ces seuils, seuls les services spécialisés et la reproduction en braille sont remboursés; être atteint d'une déficience fonctionnelle majeure ou d'une autre déficience reconnue et ne recevoir aucune aide financière d'un autre organisme pour les mêmes formes de soutien.

²⁷⁰ L'étudiant doit fournir un certificat médical ([Certificat médical – Déficiences fonctionnelles majeures et autres déficiences reconnues](#)). Il doit être signé par un médecin spécialiste ou généraliste. www.afe.gouv.qc.ca/CONTACT_UC/Formulaires/DSCA/FRML_1015_Certificat_medical_dfm_2009_2010.p_df (Page consultée le 14 février 2012)

²⁷¹ Les tarifs remboursables sont de 73 \$/mois pour un transport adapté public, pour un transport par un particulier, une voiture personnelle ou covoiturage de 0,43/km pour un aller-retour par jour, pour un taxi, le coût réel pour un aller-retour par jour. Annexe 8 de l'*Aide financière aux études-Règles administratives 2009-2010* (dernière mise à jour : 22/05/2009).

²⁷² Le tarif est de 105 \$/mois pour le logement.

matériel didactique en braille) ainsi que les appareils (ordinateur de bureau et portable, les périphériques additionnels et aide à la communication)²⁷³. Le critère d'admissibilité demeure le même, soit celui d'avoir une déficience majeure.

a) Les effets discriminatoires pour certains étudiants en situation de handicap

Nous constatons que les critères d'admissibilité aux différentes formes d'aide financière, à l'instar du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, excluent certains handicaps en raison de la définition de déficience. En effet, le niveau de déficience exigé, soit significatif et persistant, exclut d'emblée les troubles d'apprentissage, la majorité des troubles de santé mentale et les troubles du déficit de l'attention. Plusieurs participants de la Table de travail ont dénoncé la réalité vécue par les étudiants ayant ce type de handicap. Ils ne peuvent bénéficier de l'assouplissement du critère relatif au nombre minimal d'heures d'enseignement par semaine, ni des allocations pour besoins particuliers (logement, transport) ou encore être remboursés pour les frais liés à l'achat de matériel d'adaptation (logiciel spécialisé). Pourtant, ces étudiants ont généralement besoin de plus de temps pour compléter leurs études collégiales et d'un support technologique pour pallier leur handicap.

Ces exclusions sont d'autant plus préjudiciables aux étudiants fréquentant un établissement d'enseignement collégial privé considérant qu'ils ne peuvent bénéficier du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* et que l'aide financière aux études constitue leur seule source de financement des services adaptés.

S'appuyant sur les constats posés par les participants de la Table de travail, la Commission considère que la définition de déficience est restrictive et que les conséquences qu'elle comporte pour certains étudiants sont suffisamment sérieuses pour qu'une réflexion fondée sur le droit à l'égalité s'amorce²⁷⁴. Elle estime pertinent en l'espèce de déterminer si l'exclusion ou

²⁷³ Annexe 8 de l'*Aide financière aux études-Règles administratives 2009-2010* (dernière mise à jour : 22/05/2009).

²⁷⁴ Dans le cadre des travaux du Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps initié par le Comité de l'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (CAMO-ph), l'importance que les critères d'admission au programme d'allocation des prêts et bourses du MELS soient définis sur la base des besoins de la personne plutôt qu'uniquement sur celle d'un diagnostic médical a été proposée comme cible d'action. De plus, le Comité recommande qu'une attention particulière soit accordée (...suite)

la distinction établie par le régime de l'Aide financière aux études est discriminatoire pour les étudiants en situation de handicap.

Pour ce faire, il convient de répéter le test en trois étapes, vu précédemment, qui consiste à identifier l'existence d'une distinction ou exclusion, fondée sur un motif de discrimination, qui a pour effet de compromettre ou détruire le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne. Premièrement, en raison de la non-reconnaissance de leur handicap, des étudiants se voient privés des mesures d'aide financière dont peuvent bénéficier tous les autres étudiants également dans une situation de handicap. Deuxièmement, nous sommes en présence d'une règle en apparence neutre, qui a pour effet d'exclure de l'aide financière aux études les personnes aux prises avec certains handicaps, remettant ainsi en cause leur accessibilité à l'éducation postsecondaire. Le motif de discrimination demeure celui du handicap. Troisièmement, la question est alors de savoir si l'exclusion a pour effet de compromettre ou détruire le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne.

À cet égard, considérant l'objet de l'aide financière aux études ainsi que les objectifs énoncés par le gouvernement au moment de sa mise en place de même que les montants en cause, la Commission est d'avis que ce programme constitue une mesure d'assistance financière susceptible d'assurer un niveau de vie décent au sens de l'article 45 de la Charte²⁷⁵, qui est un des droits économiques et sociaux garantis par la Charte.

Il faut toutefois préciser que les tribunaux ont, jusqu'à maintenant, défini de manière fort limitée la portée de ce droit. Cependant, la mise en œuvre d'une mesure comprise au sens de cet article peut entraîner un effet préjudiciable sur la base d'un motif interdit de discrimination prévu à l'article 10 de la Charte. En effet, l'interaction existant entre le droit à l'égalité et les droits économiques et sociaux, dont le droit à un niveau vie décent garantie à l'article 45, a été décrite par le Tribunal des droits de la personne du Québec dans les termes suivants :

à la reconnaissance des besoins des étudiants provenant des clientèles émergentes. OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, préc., note 248, p. 15.

²⁷⁵

Art. 45 : Toute personne dans le besoin a droit, pour elle et sa famille, à des mesures d'assistance financière et à des mesures sociales, prévues par la loi, susceptibles de lui assurer un niveau de vie décent.

« [...] si la Charte permet que l'exercice du droit à l'instruction publique gratuite soit affecté de différentes restrictions législatives, voire qu'il souffre certaines restrictions [...], elle interdit cependant les limitations qui, dans l'aménagement de ce droit, produisent un effet discriminatoire au regard de l'un des motifs énumérés à l'article 10.

Au surplus, il faut inférer que si l'article 40 ne peut, lorsque pris isolément, bénéficier de l'effet de la règle de prépondérance énoncée à l'article 52, il peut en quelque sorte le faire de façon indirecte lorsque le recours dans lequel il est invoqué à titre principal met en cause le droit à l'égalité, lequel profite de la protection de la clause de préséance. »²⁷⁶

Tel que prescrit par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies, « les garanties en matière d'égalité et de non-discrimination doivent être interprétées, dans toute la mesure du possible, de manière à faciliter la pleine protection des droits économiques, sociaux et culturels »²⁷⁷. En fait :

« La non-discrimination et l'égalité, aspects fondamentaux du droit international des droits de l'homme, sont indispensables à l'exercice et à la jouissance des droits économiques, sociaux et culturels. Conformément au paragraphe 2 de l'article 2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ("le Pacte"), les États parties s'engagent "à garantir que les droits [énoncés dans le Pacte] seront exercés sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation". »

Si l'on applique ces enseignements aux faits en cause, il en ressort que l'objet de la mesure, soit le programme d'Aide financière aux études, est celui « d'établir le cadre législatif pour l'application d'un régime d'aide financière aux étudiants composé de deux programmes, à savoir le programme de prêts et bourses pour les études postsecondaires à temps plein et le programme de bourses pour les études universitaires à temps partiel. Le projet de loi prévoit que l'aide financière est accessible aux étudiants du niveau postsecondaire qui veulent poursuivre de telles études, mais dont les ressources financières sont insuffisantes, selon les règles déterminées par ce projet. »²⁷⁸ S'il faut tenir compte du caractère contributif du programme d'aide financière aux études, la lecture des travaux préparatoires à son adoption

²⁷⁶ Commission des droits de la personne du Québec c. Commission scolaire de Saint-Jean-sur-Richelieu, J.E. 91-1670, [1991] R.J.Q. 3003.

²⁷⁷ COMITÉ DES DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS, *La non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels. Observation générale n° 20*, E/C.12/GC/20, Genève, ONU, 2 juillet 2009, par. 2.

²⁷⁸ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats*, 1^{ère} sess., 34^e légis., 19 décembre 1989, « Projet de loi 25 – Loi sur l'aide financière aux étudiants », 10h20 (M. Ryan).

révèle que la loi vise « à procurer à nos jeunes qui s'inscrivent aux études collégiales et universitaires un régime d'aide financière aux études mieux adapté à leurs besoins »²⁷⁹. La Loi tient évidemment « compte des ressources toujours limitées dont dispose la collectivité québécoise aux fins d'éducation et pour les autres »²⁸⁰, ce qui est le cas de tous les programmes d'aide financière.

D'ailleurs, la Cour d'appel du Québec a reconnu que : « [...] le régime de prêts et bourses a précisément pour but de prendre la place de l'aide sociale pour quelqu'un qui est aux études »²⁸¹. Elle a ajouté que « si l'article 7 de la Loi [sur l'aide sociale] existe dans le texte suivant lequel il est rédigé depuis 1981, c'est en raison du fait que les étudiants, à temps complet, au niveau collégial ou universitaire, sont éligibles à d'autres subventions sociales à savoir les prêts et bourses »²⁸².

L'objectif des mesures prises ou envisagées par le gouvernement dans le secteur de l'enseignement postsecondaire et de l'aide aux étudiants « vise à la fois l'amélioration de la condition étudiante et celle de la qualité de l'enseignement [...] »²⁸³. Lors des débats en commission parlementaire qui ont précédé l'adoption de la Loi, les précisions suivantes étaient apportées : « Au plan des orientations, les principes majeurs qui sous-tendent le régime actuel sont maintenus. D'une part, le gouvernement réaffirme sa politique voulant que nul ne se voit interdire l'accès aux études supérieures en raison de la seule insuffisance de ses ressources financières. D'autre part, le gouvernement considère que l'étudiant lui-même, ses parents et, s'il y a lieu, son conjoint doivent demeurer les premiers responsables du financement de ses études. [...] À ces principes déjà établis, le gouvernement greffe des objectifs complémentaires auxquels il attache une grande importance, à savoir que le régime doit apporter des réponses satisfaisantes aux besoins réels des étudiants, [...] »²⁸⁴.

279 *Id.*

280 *Id.*

281 *Lévesque c. Québec (Procureur général)*, [1988] R.J.Q. 223 (C.A.), p. 6 du jugement intégral.

282 *Id.*, p. 10 du jugement intégral.

283 QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de la Commission permanente de l'éducation*, 1^{ère} sess., 34^e légis., 21 février 1990, « Projet de loi 25 – Loi sur l'aide financière aux étudiants », 10h21 (M. Ryan).

284 *Id.*

Enfin, les montants pouvant être octroyés à l'étudiant sont relativement importants et sont donnés à titre supplétif, c'est-à-dire lorsque l'absence d'autres revenus, tel qu'entendu au sens de la Loi, le justifie²⁸⁵.

Il est intéressant d'illustrer, à partir de données, la situation socioéconomique des étudiants inscrits au postsecondaire et spécifiquement, celle des étudiants en situation de handicap. Une étude produite en 2009 par la Fédération étudiante universitaire du Québec démontre que les étudiants à temps plein sont dans une situation généralement précaire alors que 50 % d'entre eux ont un financement total de moins de 12 200 \$²⁸⁶. Il est donc légitime de croire que la situation est semblable chez les étudiants en milieu collégial. Dans ces circonstances, l'aide financière constitue une importante source de financement pour les étudiants universitaires inscrits à temps plein. En ce sens, plus de 40 % des étudiants inscrits à temps plein recevaient de l'aide financière et de ce nombre, seulement 25,8 % recevaient des prêts et des bourses.

En fait, bien qu'aucune donnée ne porte spécifiquement sur le niveau de revenu des étudiants en situation de handicap au collégial, des données plus générales illustrent que près du quart des personnes avec incapacité au Québec proviennent d'un ménage vivant sous le seuil de faible revenu comparativement à une personne sans incapacité sur 10²⁸⁷. La proportion de personnes de 15 ans et plus avec incapacité qui appartient à un ménage vivant sous le seuil de faible revenu varie toutefois selon la gravité de l'incapacité. Ainsi, pour les personnes ayant une incapacité qualifiée de modérée, de grave ou très grave, la proportion passe de 26 % à 35 %²⁸⁸.

²⁸⁵ Notons l'existence du programme Réussir, administré par le ministère de l'Emploi et la Solidarité sociale, offert aux personnes qui ont des contraintes sévères à l'emploi et qui désirent accéder plus facilement aux études secondaires professionnelles ou postsecondaires. Le programme permet à ces personnes de conserver leur droit à recevoir une aide financière du Programme de solidarité sociale en supplément du revenu qu'elles obtiennent du régime des prêts et bourses, [En ligne]. <http://www.mess.gouv.qc.ca/solidarite-sociale/programmes-mesures/reussir/> (Page consultée le 14 février 2012)

²⁸⁶ FÉDÉRATION ÉTUDIANTE UNIVERSITAIRE DU QUÉBEC, *Source et modes de financement des étudiants de premier cycle*, 2009, p. vii. L'étude met également en lumière le fait que 40 % des étudiants au premier cycle universitaire ne reçoivent aucune contribution financière de leurs parents alors que 80,8 % des étudiants à temps plein cumulent études et emploi en 2009. Une autre source de données, visant la même période de temps que la précédente, démontre que 32 % des femmes et 28,3 % des hommes avec incapacité vivaient dans un ménage considéré comme pauvre ou très pauvre contre 17,7 % et 14 % pour ceux sans incapacité. COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout le long de la vie*, 2009, p. 50.

²⁸⁷ INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Vivre avec une incapacité au Québec*, 2010, p. 102.

²⁸⁸ *Id.*, p. 103.

De même, il ressort que « les personnes présentant une incapacité liée à la parole, à des troubles d'apprentissage, à une déficience intellectuelle ou à un trouble du développement ou encore à des troubles émotifs ou psychologiques sont susceptibles d'appartenir à un ménage vivant sous le seuil de faible revenu »²⁸⁹.

En effet, le lien entre la scolarité et le revenu est bien connu et s'observe dans la population québécoise avec incapacité. Ce lien est significativement démontré par une étude réalisée en 2006, laquelle a permis de mettre en lumière que la moitié des personnes de 15 ans et plus avec incapacité qui appartient à un ménage vivant sous le seuil de faible revenu n'avait pas de diplôme d'études secondaires alors que 40 % des membres d'un ménage vivant au-dessus de ce seuil avaient atteint un tel niveau de scolarité²⁹⁰.

Forte de ces constats, la Commission estime que la *Loi sur l'aide financière aux études* ainsi que le *Règlement sur l'aide financière aux études* devraient être révisés afin d'éliminer les effets discriminatoires possibles découlant de leur application pour certains étudiants en situation de handicap. Selon elle, les handicaps exclus de la définition de déficience fonctionnelle majeure, tels les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale et les troubles du déficit de l'attention, constituent des éléments de preuve de la discrimination systémique dont sont victimes les étudiants ayant ce type de handicap. Ainsi, la Commission recommande que cette définition soit modifiée tant à la *Loi sur l'aide financière aux études* qu'au *Règlement sur l'aide financière aux études* afin qu'elle soit conforme à celle développée pour le motif handicap prévue à la Charte.

De plus, elle recommande que l'examen des aspects liés à l'accessibilité des personnes handicapées à l'aide financière aux études soit confié au Comité consultatif sur l'accessibilité financière. Aux yeux de la Commission, ce Comité est l'instance la mieux placée pour le faire considérant l'objet de son mandat qui est de conseiller le MELS sur toute question relative aux programmes d'aide financière institués par la *Loi sur l'aide financière aux études*; aux droits de

²⁸⁹ *Id.*, p. 104.

²⁹⁰ *Id.*, p. 104.

scolarité, d'admission ou d'inscription et aux mesures ou politiques pouvant avoir des incidents sur l'accessibilité financière aux études²⁹¹.

La Commission souhaite par ailleurs aborder un autre point mis de l'avant par les participants de la Table de travail, celui de l'adéquation des sommes consenties à travers les différentes formes d'aide financière. En effet, plusieurs acteurs du milieu collégial ont fait valoir que les allocations consenties ne répondent plus, en termes de coûts réels, à l'ensemble des besoins des étudiants en situation de handicap. Il semblerait que les coûts à défrayer pour obtenir certaines adaptations, notamment certains médias substitués ou des ressources d'accompagnement sont plus élevés que les remboursements prévus au régime d'aide financière aux études. L'examen des aspects liés à l'accessibilité des personnes en situation de handicap à l'aide financière aux études, telles que proposées ci-dessus, devrait tenir compte de ces affirmations.

La Commission tient de même à attirer l'attention sur le mécanisme actuel d'octroi des différentes allocations, dénoncé par plusieurs acteurs du milieu collégial, dont les étudiants fréquentant un établissement d'enseignement privé. En effet, la responsabilité de trouver les ressources qui répondent à leurs besoins, telles que les ressources d'accompagnement, leur incombe. Cette tâche peut vite devenir contraignante et lourde à porter, notamment en raison de la complexité administrative à laquelle ils peuvent être confrontés pour y parvenir.

À ce sujet, les difficultés entourant les formalités administratives ont été portées à l'attention de la Commission. Il semblerait que l'accès aux formulaires élaborés par l'Aide financière aux études n'est pas assuré à tous les étudiants qui sont en situation de handicap, ce qu'elle considère comme étant inadmissible. Par conséquent, la Commission estime nécessaire de rappeler au MELS qu'elle devrait se conformer à la politique gouvernementale intitulée : *L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées*²⁹². Celle-ci a été adoptée dans la foulée de la politique mise en œuvre par le gouvernement du Québec : À

²⁹¹ *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*, L.R.Q., c. C-60, art. 23.2 et 23.4.

²⁹² GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées*, 2007, [En ligne]. <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2006/06-824-02.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité²⁹³, à laquelle le MELS s'est d'ailleurs engagé dans le *Plan global de mise en œuvre de la politique À part entière*²⁹⁴. Les orientations de cette politique invitent les organismes visés à prendre les mesures d'accommodement nécessaires afin que les personnes handicapées aient accès, en toute égalité, aux documents et aux services offerts au public tout en insistant sur l'importance d'agir de façon proactive afin que l'ensemble de leurs documents et services soient accessibles aux personnes handicapées. Il apparaît ainsi que la politique favorise une approche inclusive en imposant notamment aux instances visées²⁹⁵ de rendre accessibles leurs moyens de communication à tous les usagers, incluant ceux ayant des incapacités, de façon à prévenir les situations discriminatoires.

Enfin, les participants de la Table de travail ont exprimé leurs doléances quant à la nature des allocations de l'aide financière pouvant être octroyées, qu'ils qualifient de limitée. En effet, celles-ci ne tiennent pas compte des particularités pouvant être liées à différents handicaps, tel que l'accès à un logement adapté, ou, à un autre, des sommes qu'ils doivent déboursier pour obtenir un diagnostic. À ce dernier sujet, mentionnons que déjà en 2003, dans le Rapport Cadieux, l'engagement du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assumer, en tout ou en partie, les coûts liés à l'évaluation faite par un neuropsychologue avait été retenu parmi les améliorations souhaitées²⁹⁶. Récemment, les chercheuses Wolforth et Roberts qui ont dressé un état de situation des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec, suggéraient de développer une stratégie de financement afin de prévoir le versement du soutien financier aux étudiants admissibles qui obtiennent une évaluation et un diagnostic de qualité d'une source

²⁹³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité, politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, 2009, p. 36 et suiv., [En ligne]. www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

²⁹⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Premier plan global de mise en œuvre politique à part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Déposé au ministre de la Santé et des Services sociaux le 30 juin 2008, révisé le 25 août 2009.

²⁹⁵ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est considéré comme étant un organisme visé. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées*, 2007, p. 18, [En ligne]. <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2006/06-824-02.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

²⁹⁶ P. CADIEUX, préc., note 256, p. 10 et 14.

reconnue²⁹⁷. Elles faisaient d'ailleurs remarquer que dans les autres provinces canadiennes, les programmes de prêts et de bourses reçoivent une subvention couvrant jusqu'à 75 % du coût d'une évaluation valide. Ainsi, ces deux aspects devraient être inclus à l'examen des aspects liés à l'accessibilité des personnes handicapées à l'aide financière aux études. Nous reviendrons de façon plus détaillée sur l'accès au diagnostic au point suivant.

En terminant, nous constatons que les différents programmes d'aide financière aux études comportent également des éléments de preuve de discrimination systémique à l'égard des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, ou un trouble de santé mentale, qui ont ou risque d'avoir une situation socioéconomique précaire en raison de leur handicap. En effet, ceux-ci sont traités différemment dans l'octroi des mesures d'assistance financière prévus à la *Loi sur l'aide financière*.

4.3 La transition entre le secondaire et le collégial

Parmi les facteurs qui contribuent à la réussite des étudiants en situation de handicap, il s'en trouve un qui revêt une importance primordiale : celui d'une transition harmonieuse et planifiée entre le secondaire et le collégial. Dans un contexte où chaque ordre d'enseignement possède une structure et un cadre normatif qui lui est spécifique, cette transition constitue, pour tous les étudiants qui en font l'expérience (qu'ils soient en situation de handicap ou non), une étape cruciale de leur parcours scolaire dans laquelle ils ont souvent l'impression de se lancer sans en maîtriser tous les tenants et les aboutissants²⁹⁸. Ce passage aux études postsecondaires est particulièrement important, car il correspond, pour la majorité d'entre eux, au premier moment où ils auront à prendre une décision pour assurer leur avenir professionnel.

²⁹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Des conditions pour mieux réussir! – Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'Adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, p. 39, [En ligne].
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PlanActionEHDAA.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

²⁹⁸ Claire FORTIER, *Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Note de recherche n° 2003-03, 2003, p. 15.

La transition secondaire-collégial est d'autant plus importante pour les étudiants en situation de handicap que ces derniers auront à assumer une importante responsabilité qui n'est pas sans incidence sur leur capacité à mener à bien des études collégiales. En effet, ceux-ci auront la responsabilité de déclarer leur situation de handicap au collège de leur choix et devront également s'engager à transmettre à ce dernier les éléments d'information qui permettront de déterminer et de mettre en place les accommodements qui seront nécessaires pour qu'ils puissent poursuivre le programme d'études dans lequel ils auront choisi de s'inscrire²⁹⁹.

En l'absence de processus formels de transition entre les commissions scolaires et les cégeps, on peut aisément comprendre que l'exercice de cette responsabilité n'est pas facilité : l'étudiant se trouvant souvent seul à faire face à des structures éducatives qui répondent à des logiques distinctes et ne trouvant pas toujours le soutien nécessaire pour lui assurer une transition harmonieuse de l'une à l'autre³⁰⁰. Bien que certaines ententes locales favorisant ce processus aient été conclues entre des commissions scolaires et des cégeps, il faut cependant constater qu'elles ne constituent pas la norme et que leur pérennité n'est en aucun cas assurée.

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation, la transition secondaire-collégial n'est pas « [...] du seul ressort des étudiantes et étudiants, mais bien du système éducatif dans son ensemble »³⁰¹. Pour favoriser l'accès aux études collégiales sans discrimination et assurer des chances égales de réussite à tous les étudiants, il est essentiel qu'un mécanisme formel visant à favoriser la transition secondaire-collégial soient mis en place par les commissions scolaires et les collèges et que ce mécanisme tienne compte des besoins spécifiques des étudiants en situation de handicap. Dans cet esprit, la Commission recommande au MELS de mettre en place un processus formel de transition entre les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement collégial. À cet effet, elle recommande au MELS d'élaborer, en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires, la Fédération des établissements d'enseignement privés, la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés, des mesures d'accompagnement pour les élèves HDAA qui effectuent la transition entre les deux ordres d'enseignement.

²⁹⁹ OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, préc., note 248, p. 23.

³⁰⁰ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 255, p. 109.

³⁰¹ *Id.*, p. 1.

Les activités de la Table de travail ont permis à la Commission de dégager trois composantes essentielles d'un tel mécanisme. Ces composantes ont un impact direct sur la détermination des services à offrir pour permettre à l'étudiant en situation de handicap de poursuivre et de réussir des études collégiales en toute égalité :

- 1) Un processus spécifique d'orientation des élèves handicapés au secondaire
- 2) La divulgation du handicap par l'étudiant
- 3) Un dispositif d'accueil au collégial propre aux personnes handicapées

De l'avis de la Commission, ces trois composantes constituent le noyau central autour duquel devrait normalement s'élaborer tout mécanisme formel de transition entre le secondaire et le collégial pour les étudiants handicapés. Ces composantes n'épuisent pas tous les moyens envisageables pour permettre un passage réussi aux études postsecondaires pour les personnes handicapées, mais elles sont à même d'offrir des conditions favorables pour assurer une intégration optimale de ces personnes aux contextes d'enseignement et d'apprentissage qui est propre au collégial.

4.3.1 Un processus spécifique d'orientation des élèves handicapés au secondaire

Les consultations menées par la Commission ont donné lieu à l'expression d'un constat qui est largement partagé par les principaux acteurs du réseau collégial québécois, à savoir que les étudiants en situation de handicap ont généralement une faible connaissance des exigences qui sont liées aux différents programmes d'études qui sont offerts dans les cégeps et les collèges privés. Comme le soulignent Carole Vézeau et Thérèse Bouffard :

« Le contexte de la transition aux études supérieures est évidemment fort différent de celui du passage au secondaire. Les étudiants ont plus de maturité et ont connu d'autres transitions scolaires importantes. Ceci n'empêche que le cégep ou l'université représente un univers relativement inconnu et qu'il n'est pas si clair pour l'étudiant dans quelle mesure il peut se fier à ses expériences antérieures de transitions pour anticiper les futures. »³⁰²

³⁰² Carole VEZEAU et Thérèse BOUFFARD, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*, Rapport de recherche PAREA, 2007, p. 94.

De l'avis de plusieurs, cette situation est problématique, car elle ne favorise pas un passage harmonieux du secondaire au collégial pour ces étudiants. En effet, ces derniers ne disposent que très rarement des informations qui leur seraient pourtant utiles pour évaluer si leur profil et leurs capacités répondent aux compétences à acquérir dans les programmes qui les intéressent. Qui plus est, peu d'information leur est transmise sur les services qui sont offerts au collégial pour pallier leur handicap et permettre de surmonter les difficultés qu'ils pourraient rencontrer durant leurs études³⁰³. Une telle réalité contribue à renforcer l'indécision « vocationnelle » de ces étudiants qui, faute de connaître les appuis qui pourraient leur être fournis par les collèges, ont l'impression que l'horizon des possibles est restreint et peu engageant³⁰⁴.

Il faut ajouter à cette importante lacune que, lorsque l'information est disponible, celle-ci n'est pas nécessairement portée à l'attention des étudiants en situation de handicap. Nous n'avons qu'à penser aux guides sur la transition aux études postsecondaires développés par l'Association nationale des étudiant-e-s handicapé-e-s au postsecondaire (NEADS)³⁰⁵ et par l'Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS)³⁰⁶. Ces documents, bien qu'ils soient distribués dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec, feraient l'objet d'une promotion relativement discrète dans les établissements d'enseignement secondaire.

³⁰³ Cette absence relative d'information sur les services offerts au collégial a pour principale conséquence que les étudiants en situation de handicap, une fois inscrits au collégial, ne sollicitent pas les services adaptés de leur collège, ni ne réclament de services particuliers. Selon le réseau de recherche Adaptech, ce sont neuf étudiants en situation de handicap sur dix qui se trouvent dans cette situation. Catherine FICHTEN et al., *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir. Rapport final présenté à PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage)*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

³⁰⁴ Pierre DORAY, Yoëlle LANGLOIS, Annie ROBITAILLE, Pierre CHENARD et Marie ABOUMRAD, *Étudier au cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Note de recherche n° 2009-04, 2009, p. 28; Odile DOSNON, « L'indécision face aux choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures » (1996) 25 (1) *Orientation scolaire et professionnelle*, p. 130.

³⁰⁵ ASSOCIATION NATIONALE DES ÉTUDIANT-E-S HANDICAPÉ-E-S AU POSTSECONDAIRE, *Aller de l'avant : Guide de transition pour les étudiants handicapés du secondaire*, 2002.

³⁰⁶ ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ÉTUDIANTS AYANT DES INCAPACITÉS AU POSTSECONDAIRE, *Les études postsecondaires, c'est aussi pour toi – Guide à l'intention des élèves ayant des incapacités*, 2004.

Afin de favoriser un meilleur arrimage entre les deux ordres d'enseignement, il y aurait pourtant lieu de renforcer de manière spécifique le processus d'orientation pour les élèves handicapés qui souhaitent poursuivre leurs études au niveau collégial. Rappelons à cet égard que le *Programme de formation de l'école québécoise* privilégie une approche « orientante » dont l'objectif est de favoriser « l'exploration des champs d'intérêts professionnels »³⁰⁷ de l'élève en plaçant le choix professionnel au cœur de l'apprentissage de ce dernier³⁰⁸.

Pour qu'une telle approche puisse donner des résultats probants pour les élèves handicapés, il faut envisager, comme le souligne l'OCDE dans un document publié en 2004³⁰⁹, que celle-ci soit fortement individualisée. Il importe d'accorder une attention toute particulière aux caractéristiques propres à l'élève : type de handicap, nature des limitations qui sont en lien avec ce dernier, impact sur les apprentissages et l'exécution des tâches reliés aux filières professionnelles privilégiées par l'élève, incompatibilité de certaines limitations avec des exigences professionnelles justifiées (EPJ), nature des adaptations qui seront nécessaires à l'étudiant pour intégrer le milieu de formation postsecondaire ou le milieu de travail, etc. La prise en compte de ces dimensions permet de déterminer l'éventail de programmes de formation collégiale qui peut être envisagé par l'étudiant.

De l'avis de la Commission, une approche « orientante » spécifique aux élèves handicapés s'inscrirait en parfaite continuité avec l'approche individualisée qui est privilégiée dans la *Politique de l'adaptation scolaire*. Celle-ci prévoit notamment que les services éducatifs doivent être organisés « en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves »³¹⁰. Cette politique précise par ailleurs que :

³⁰⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, deuxième cycle*, 2007, p. 5.

³⁰⁸ Denis PELLETIER, *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte-Foy, Septembre éditeur, 2004.

³⁰⁹ ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, Paris, OCDE, 2004, p. 52.

³¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, 1999, p. 23. La jurisprudence qui s'est développée par la suite est venue confirmer que, dans le cadre de l'instruction publique gratuite, toute approche de l'évaluation des besoins et des capacités des élèves handicapés qui s'effectuerait autrement que sur une base individuelle contreviendrait au droit à l'égalité des élèves handicapés. *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, préc., note 5; *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares*, préc., note 5.

« Pour l'élève handicapé ou en difficulté, les choix qui concernent son orientation scolaire et professionnelle sont particulièrement difficiles et décisifs pour son avenir. Il importe qu'il soit accompagné pour effectuer des choix éclairés. »³¹¹

En développant un processus spécifique d'orientation professionnelle pour les élèves handicapés qui fréquentent le secondaire, nous sommes d'avis que le système éducatif québécois serait à même de « mieux percevoir la marge de manœuvre réelle [de ces jeunes] par rapport à leurs choix vocationnels et [de] mieux les soutenir dans leur démarche »³¹² visant à intégrer un programme de formation général ou professionnel à l'ordre d'enseignement collégial. Pour cette raison, la Commission recommande que le MELS développe une approche orientante spécifique pour les EHDAA qui tienne compte des besoins de ces élèves en matière de choix professionnels et qui facilite leur intégration éventuelle à un programme de formation collégiale. À cet effet, le MELS, en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires du Québec et la Fédération des établissements d'enseignement privés, devra s'assurer de l'implantation de cette approche dans les établissements d'enseignement secondaire du Québec.

Dans un avis qu'elle a rendu public en 2007 concernant le projet de politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées³¹³, la Fédération des Cégeps recommandait que les services d'orientation scolaire et professionnelle présents au secondaire soient mis à contribution pour faciliter la transition des élèves handicapés vers l'enseignement collégial. Consciente des implications d'une telle recommandation, la Fédération soulignait par ailleurs que :

« Les conseillers d'orientation ne sont et ne peuvent être formés de façon à connaître toutes les limitations fonctionnelles qui peuvent affecter une personne handicapée et, conséquemment, ont eux-mêmes besoin de soutien afin de pouvoir offrir des services qui tiennent compte des capacités et des besoins des personnes handicapées. C'est pourquoi la Fédération croit que le cadre d'intervention en matière d'orientation scolaire et professionnelle devrait comporter un objectif visant à mettre en réseau les conseillers

³¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), préc., note 310, p. 22.

³¹² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite – Avis au Ministre de l'Éducation*, 2002, p. 26.

³¹³ FÉDÉRATION DES CÉGÉPS, *Avis de la Fédération des Cégeps sur le projet de politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées*, 2007, pp.4-5.

d'orientation de manière à les outiller relativement aux services à offrir aux personnes handicapées. »

Dans la perspective d'une école « orientante », l'OCDE estime que la préparation aux études postsecondaires ne devrait toutefois pas faire l'objet d'une responsabilité exclusive des conseillers d'orientation, mais plutôt d'une responsabilité conjointe de tous les intervenants scolaires qui agissent au deuxième cycle du secondaire³¹⁴. Dans cet esprit, l'équipe éducative qui participe à l'élaboration du plan d'intervention de l'élève handicapé au secondaire pourrait, avec le consentement de ce dernier ou de ses parents, informer le conseiller d'orientation des besoins éducatifs qu'elle a identifiés chez cet élève ainsi que des mesures d'accommodement qui lui ont été consenties. Ces informations permettraient au conseiller d'orientation de guider plus efficacement l'élève dans son choix de programme de formation collégiale. Elles permettraient également de favoriser, autant que faire se peut, une continuité dans la recherche des moyens qui seront mis en œuvre pour accommoder le handicap de cet élève, une fois qu'il sera inscrit dans un programme de formation collégiale³¹⁵.

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement professionnel occupe une place importante dans le programme de formation de l'école québécoise pour le deuxième cycle du secondaire. Il découle de « l'obligation de préparer les jeunes à leur insertion socioprofessionnelle » en leur permettant d'anticiper « ce que pourrait être leur vie de travailleurs » à court ou à moyen terme³¹⁶. Le développement professionnel doit notamment préparer « au passage à d'autres paliers du système éducatif » pour les élèves qui en font le choix. Ce développement répond à l'une des trois grandes missions de l'école québécoise, soit

³¹⁴ ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE), *L'orientation professionnelle : guide pratique pour les décideurs*, Paris, OCDE, 2004, p. 17.

³¹⁵ À cet égard, la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires du Ministère de l'Éducation du Québec écrivait ce qui suit en 2002 : « Le partenariat entre le personnel enseignant, le personnel d'adaptation scolaire et les professionnels de l'orientation est essentiel pour mieux cerner les besoins particuliers de ces élèves et pour agir en cohérence et en synergie auprès d'eux, tout au long du parcours scolaire ». Yvan D'AMOURS, « Quelques constats tirés de la littérature scientifique en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », (2002) 3 (2) *Le petit Magazine des services éducatifs complémentaires*, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires, p. 8.

³¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*, 2011, Chap. 10, p. 1.

celle de qualifier tous les élèves qui la fréquente³¹⁷. Au regard de cette mission, et en conformité avec la *Politique de l'adaptation scolaire*, il est accepté que la réussite des apprentissages qui sont associés à cette mission puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves³¹⁸. Cela implique, pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), que les objectifs reliés à leur développement professionnel soient réalistes et évalués en conséquence, et qu'ils s'inscrivent dans un processus d'orientation scolaire et professionnel qui répond à leurs besoins spécifiques. Ce processus devrait idéalement s'inscrire dans le cadre d'un plan d'intervention dont le contenu pourrait éventuellement servir à élaborer un plan de transition pour des études postsecondaires, comme cela se fait pour la transition vers la vie active (TEVA)³¹⁹.

4.3.2 La divulgation du handicap par l'étudiant

Comme le soulignait le Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les Cégeps dans le rapport final de ses travaux publié en 2005, « [...] toute forme de soutien pour assurer le passage entre le secondaire et le cégep ne peut se faire sans que l'étudiant accepte de collaborer »³²⁰. Bien qu'il n'existe aucune obligation pour l'étudiant de divulguer son handicap, ce dernier doit cependant fournir au collège l'information pertinente qui permettra d'évaluer ses besoins et de déployer les services qui lui seront nécessaires pour mener à bien ses études collégiales³²¹. Un collège ne peut contraindre un étudiant à déclarer son handicap, ce qui serait contraire au droit au respect de la vie privée. Toutefois, si l'étudiant choisit de ne

³¹⁷ *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. 1-13.3, art. 36 al. 2. Le deuxième alinéa de l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* se lit ainsi : « Elle [NDLR : l'école] a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ».

³¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 310, p. 17.

³¹⁹ Sharon FIELD et al., « Self-Determination for Persons with Disabilities : A Position Statement of me Division on Career Development and Transition » (1998) 21 (2) *Career Development for Exceptional Individuals* 113-128.

³²⁰ OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, préc., note 248, p. 23.

³²¹ Dans le Programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* qui constitue, encore aujourd'hui, le cadre de référence pour le déploiement des services adaptés dans les collèges, il est mentionné à cet effet que : « Après avoir été admis à un cégep, il appartient [...] à l'élève de signifier son intention de s'inscrire, de faire connaître ses besoins particuliers et de fournir au responsable de son établissement toutes les pièces qui pourraient être requises pour réaliser le plan d'intervention; cette démarche doit se faire le plus tôt possible après l'admission de l'élève ». MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 48, p. 13.

pas le déclarer, le collège ne serait pas en principe tenu de mettre en place des mesures d'accommodement en vue de lui assurer des chances égales de réussite.

Les raisons qui motivent un étudiant à ne pas dévoiler la situation de handicap qui est la sienne peuvent être multiples. Dans un mémoire portant sur l'éducation inclusive qu'elle a soumis au Conseil supérieur de l'éducation en 2010, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) identifiait les principales raisons qui concourent à ce qu'un étudiant s'abstienne de divulguer son handicap. Ces raisons peuvent s'appliquer tout autant lors de la transition collégial-universitaire que lors de la transition secondaire-collégial :

« [...] certains de ces étudiants, lorsqu'ils arrivent à l'université, voudraient passer inaperçus. Tout au long de leur parcours antérieur, ils ont vécu avec une étiquette et ont dû assumer les regards et les commentaires quant aux supposés privilèges que leur procurerait leur handicap. "Et si, enfin, je pouvais me débrouiller seul..." : cette phrase pourrait refléter leur espoir du moment, mais l'expérience nous démontre que malgré leur bonne volonté, sans accompagnement et mesures d'accommodements, ces étudiants se retrouvent en situation d'échec dès la mi-session en première année de baccalauréat. D'autres ne se reconnaissent pas dans l'appellation des services offerts aux étudiants handicapés. Malgré leur déficit, ils ne se considèrent pas comme handicapés, voire en situation de handicap. Ils sont réticents à utiliser les services offerts et conséquemment, les services ne peuvent pas être proactifs et mettre en place des plans d'intervention adéquats. »³²²

Bien qu'on ne puisse prédire de manière absolue les conséquences du choix de ne pas divulguer le handicap pour la réussite des étudiants inscrits au collégial, on peut cependant constater que la mise en œuvre de mesures d'accommodement contribue significativement à la réussite des étudiants en situation de handicap. Une étude menée par le réseau de recherche Adaptech a d'ailleurs démontré que, lorsque les étudiants en situation de handicap (incluant ceux qui ont des troubles d'apprentissage) bénéficiaient de mesures d'accommodement, ceux-ci obtenaient des résultats et des taux de diplomation sensiblement identiques à ceux des étudiants ne présentant aucun handicap³²³. Fait à noter : les résultats de cette étude sont

³²² Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion – Mémoire présenté par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec au Conseil supérieur de l'éducation*, 2010, p. 20.

³²³ Shirley JORGENSEN, Catherine FICHTEN et Alice HAVEL, *Diplômés de niveau collégial ayant des incapacités : Étude comparative des résultats de la cote de rendement scolaire (CRC ou « cote R ») chez les diplômés sans incapacité, diplômés ayant des incapacités inscrits aux services spécialisés et ceux non-inscrits à ces* (...suite)

congruents avec ceux qui ont été observés dans un certain nombre d'études internationales ayant le même objet de recherche³²⁴.

Pour que les étudiants en situation de handicap puissent bénéficier de l'égalité des chances au regard de la réussite, la divulgation du handicap ou des limitations représente donc un enjeu majeur. Dans un contexte où l'on ne peut contraindre un étudiant à procéder à cette divulgation, il semble toutefois essentiel d'informer ce dernier des avantages d'une telle divulgation. Pour cette raison, la Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés de développer des outils d'information visant à faire connaître aux élèves HDAA les avantages de divulguer leur handicap au collège qu'ils auront choisi, et d'en faire la diffusion dans les établissements d'enseignement secondaire.

Un principe essentiel doit cependant guider les collèges dans cette démarche : il faut veiller à ce que les étudiants puissent s'engager dans ce processus en toute confiance, et qu'à cet effet, des dispositifs permettant d'assurer la protection des renseignements relatifs au handicap de l'étudiant soient mis en place par les collèges. Comme le soulignait la Commission ontarienne des droits de la personne, dans ses *Directives concernant l'éducation accessible* publiées en 2004 :

« Pour éviter l'étiquetage et les stéréotypes, il est essentiel que les fournisseurs (NDLR : de services éducatifs) assurent la protection des renseignements sur les handicaps des élèves et des étudiants, surtout dans le cas des handicaps qui font toujours l'objet de préjugés dans la société, comme la maladie mentale et le VIH/sida. Préserver la confidentialité pour les élèves et étudiants handicapés est un important élément procédural de l'obligation d'accommodement. [...] Les renseignements personnels qui révèlent directement ou indirectement que des élèves ou des étudiants ont un handicap devraient être accessibles uniquement au personnel désigné et être conservés dans un système de classement sécurisé, séparément du dossier scolaire, afin de protéger leur vie privée. Ainsi, l'établissement évitera des allégations de discrimination, et les élèves ou étudiants seront à l'abri de pratiques discriminatoires éventuelles. »³²⁵

services – Rapport final présenté à PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage), Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, 75 p.

³²⁴ Plusieurs de ces études sont présentées dans Shirley JORGENSEN, Catherine FICHTEN, Alice HAVEL, Daniel LAMB, Crystal JAMES et Maria BARILE « Academic Performance of College Students With and Without Disabilities : An Archival Study » (2005) 39 (2) *Canadian Journal of Counselling* 101-117.

³²⁵ COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE, *Directives concernant l'éducation accessible* (mise à jour : décembre 2009), 2004, p. 20.

S'il est certain que pour permettre l'accommodement des besoins éducatifs particuliers, une divulgation du handicap ou des limitations est nécessaire, cette divulgation doit absolument se faire dans la stricte observance des règles prévues à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* et du principe du respect de la vie privée de l'étudiant. Tel qu'exposé précédemment, ce principe se trouve consacré à l'article 5 de la *Charte des droits et libertés de la personne*³²⁶ et tous les collègues sont tenus de s'y conformer dans la gestion des dossiers étudiants.

Cependant, pour les raisons qui ont été invoquées précédemment, le processus qui mène à la divulgation du handicap peut s'avérer long. L'expérience quotidienne du handicap se caractérise par une certaine récurrence de préjugés et de stéréotypes, surtout pour les personnes dont le handicap n'est pas immédiatement visible (troubles d'apprentissage, problèmes de santé mentale,...)³²⁷. Dans le rapport qu'elle nourrit avec autrui, la personne handicapée est sans cesse confrontée à ses limitations et au regard que portent les autres sur ces dernières³²⁸. La personne en situation de handicap intériorise les représentations sociales du handicap qui sont sous-jacentes à cette relation. Ces représentations demeurent, encore aujourd'hui, largement teintées par une vision négative de la personne handicapée, qui est davantage caractérisée par ses manques que par ses besoins et capacités³²⁹.

Il y a donc un important travail à réaliser pour que l'étudiant qui a fortement intériorisé ces représentations puisse livrer en toute confiance des informations relatives à son handicap dans

³²⁶ Charte, art. 5 : Toute personne a droit au respect de sa vie privée.

³²⁷ À ce sujet, la Commission de la fonction publique canadienne décrit assez bien les réticences des personnes qui présentent un handicap non visible à déclarer ce dernier dans le contexte de la recherche d'un emploi. Ces réticences peuvent également s'appliquer dans le contexte de services éducatifs : « Avec une déficience soi-disant "invisible", les gens peuvent avoir l'impression, dans certains cas, que leur déficience porte un stigmate et ne souhaitent pas dévoiler les limitations fonctionnelles, par exemple, pour des limitations résultant d'un trouble émotionnel. Dans d'autres cas, certaines personnes peuvent croire que la divulgation leur nuira en raison de perceptions non fondées des gestionnaires ou des membres du comité d'évaluation sur leur aptitude à s'acquitter de leur travail, par exemple, pour des limitations résultant d'un trouble d'apprentissage ». COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE DU CANADA, *Guide relatif à l'évaluation des personnes handicapées*, 2011, [En ligne]. <http://www.psc-cfp.gc.ca/plcy-pltq/guides/assessment-evaluation/apwd-eph/ch7-fra.htm> (Page consultée le 14 février 2012)

³²⁸ Alain BLANC, Anne FRONTÉAU-LOONES, Eve GARDIEN et Pierre LE QUEAU, *L'expérience du handicap*. Cahier de recherche du CREDOC, n° 192, Paris, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, 2003, 182 p.

³²⁹ É. PLAISANCE, préc., note 14; Robert E. SLAVIN, « Synthesis of Research on Cooperative Learning » (1991) 48 (4) *Educational Leadership* 71-82.

un contexte où il s'apprête à vivre la transition entre un établissement d'enseignement secondaire et un collège. Comme nous l'avons souligné précédemment, les services qui sont offerts par les collèges aux personnes en situation de handicap demeurent largement méconnus. Cette situation fait en sorte qu'il est difficile pour l'étudiant d'évaluer si les collèges québécois seront en mesure de répondre à ses besoins ou s'il ne se butera pas à des difficultés qu'il a par ailleurs déjà vécues auparavant dans sa vie scolaire et qu'il ne souhaite voir se reproduire.

Une telle situation peut éventuellement avoir un impact sur la décision de poursuivre ou non des études au niveau postsecondaire. Il importe donc, encore une fois, de s'assurer que l'élève handicapé qui fréquente un établissement d'enseignement secondaire soit accompagné adéquatement dans sa démarche s'il envisage de poursuivre ses études au niveau collégial. À cet égard, et bien qu'il s'agisse d'un élément essentiel d'une transition réussie, le travail d'information de l'élève HDAA ne peut se résumer à renseigner ce dernier sur les modalités d'inscription au collégial et sur les exigences des programmes. Il doit aussi prévoir, pour assurer la continuité des mesures de soutien à l'étudiant³³⁰, des mesures de promotion des services adaptés disponibles au collégial ainsi qu'une information adéquate sur les obligations des établissements d'enseignement à l'égard des étudiants en situation de handicap. Pour cette raison, la Commission recommande à la Fédération des cégeps, à l'Association des collèges privés et aux établissements concernés de développer des outils de promotion des services adaptés et qu'ils diffusent ces derniers dans les établissements d'enseignement secondaire. Enfin, la Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés, en collaboration avec le MELS, de prendre les moyens nécessaires pour que ces élèves disposent des informations pertinentes quant aux obligations d'accommodement des établissements d'enseignement collégial, public et privé, découlant de l'application des articles 10 et 12 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec.

³³⁰ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Mémoire de la Fédération des Cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation* : « *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* », 2010, pp. 12-13.

4.3.3 Un dispositif d'accueil au collégial propre aux personnes handicapées

Dans une étude réalisée en 2006 pour le compte du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Michèle Gingras et Ronald Terrill identifiaient la réussite des cours de première session comme un des facteurs les plus étroitement associés à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales³³¹. En effet, une relation significative entre le nombre de cours échoués en première session d'études collégiales et l'obtention d'un diplôme est clairement observée : le taux de diplomation est inversement proportionnel au nombre de cours échoués en première session. Les étudiants qui réussissent l'ensemble de leurs cours de première session obtiennent un diplôme d'études collégiales dans 89 % des cas. Ce taux diminue ensuite progressivement selon le nombre d'échecs enregistrés en première session : 68 % avec 1 échec, 51 % avec 2 échecs, 40 % avec 3 échecs, 16 % avec 4 échecs et plus.

Lorsqu'ils sont mis en relation avec les conclusions de l'étude menée par le réseau de recherche Adaptech sur la réussite des étudiants en situation de handicap au collégial³³², ces résultats permettent de mesurer l'importance d'offrir des conditions d'accueil favorables aux étudiants en situation de handicap et de mettre en œuvre le plus rapidement possible des mesures d'accommodement favorisant la réussite de ces étudiants.

Dans le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, il est précisé qu'il ne suffit pas de permettre aux élèves HDAA d'accéder aux études postsecondaires, mais qu'il faut que ces derniers, une fois inscrits dans un collège puissent « y évoluer en ayant des chances raisonnables de persévérer et de réussir »³³³. L'une des conditions essentielles pour assurer la persévérance et la réussite de ces étudiants, telle qu'elle est énoncée dans ce

³³¹ Michèle GINGRAS et Ronald TERRILL, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire – 10 ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche, 2006. De la même manière, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial identifie la réussite des cours de première session comme un indicateur essentiel de persévérance et de diplomation. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges : rapport-synthèse*, 2004, p. 3.

³³² S. JORGENSEN, C. FICHTEN et A. HAVEL, préc., note 323, 75 p.

³³³ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 48, p. 12.

programme, est celle d'élaborer et de mettre en œuvre « le plus tôt possible » un plan d'intervention, en s'assurant qu'il soit « au cœur des pratiques d'intégration aux études »³³⁴.

De l'avis de la Commission, il s'agit du moyen à privilégier pour favoriser la réussite de ces étudiants en toute égalité. Étant donné l'impact que cette pratique a sur la détermination des mesures d'accommodement nécessaires à l'étudiant pour poursuivre des études collégiales, la question de l'élaboration des plans d'intervention fait l'objet d'une section spécifique de cet avis (section 4.4).

Le plan d'intervention constitue la pièce maîtresse autour de laquelle doit s'articuler le dispositif d'accueil des étudiants en situation de handicap. Il permet, sur une base individuelle, de répondre aux besoins éducatifs spécifiques à chaque étudiant en situation de handicap. Cependant, il existe d'autres mesures qui peuvent être intégrées au dispositif d'accueil des étudiants en situation de handicap prévu par les collèges.

Parmi ces mesures, il faut souligner celles qui visent à renforcer les interventions pédagogiques auprès des étudiants en situation de handicap. Ces mesures peuvent prendre diverses formes, selon qu'elles s'adressent directement à l'étudiant (aide par les pairs, tutorat spécialisé par le biais des centres d'aide à la réussite, parrainage d'étudiants,...)³³⁵, ou aux enseignants qui auront à intervenir auprès d'étudiants en situation de handicap (formation, enseignants-ressources, parrainage d'enseignants,...)³³⁶. Une part importante de ces mesures d'aide à la réussite est déjà bien implantée dans les collèges, mais celles-ci ont généralement pour cible d'intervention la catégorie générique des étudiants en difficulté. La réalité spécifique aux étudiants en situation de handicap, si elle est prise en compte, notamment dans les centres d'aide à la réussite, ne l'est pas toujours de façon systématique et concertée avec les services adaptés des collèges. Dans cet esprit, la Commission recommande aux établissements d'enseignement collégial, publics et privés, de mettre davantage à contribution les centres

³³⁴ *Id.*, p. 13.

³³⁵ Denise BARBEAU, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 426 p.; Keith J. TOPPING, « Trends in Peer Learning » (2005) 25 (6) *Educational Psychology*, 631-645.

³³⁶ Carole LAVALLÉE et Julie BEAUMONT, « L'intervention d'une professeure-ressource auprès des enseignants du collégial recevant des étudiants en situation de handicap », présentation au *Colloque annuel 2011 du Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)*, Montréal (Québec), 2011.

d'aide à la réussite dans le processus spécifique d'accueil des étudiants en situation de handicap. À cet effet, les établissements doivent s'assurer que des mécanismes de concertation soient développés entre les services adaptés et les centres d'aide à la réussite.

4.3.4 La transition collégial-universitaire : un autre passage important à baliser

À bien des égards, les mécanismes qui doivent être mis en place pour assurer la transition des étudiants en situation de handicap du collégial vers l'universitaire sont identiques à ceux qui caractérisent le passage du secondaire au collégial. Les fonctions d'orientation, d'information et de soutien à l'intégration de l'étudiant demeurent les mêmes et elles sont au cœur du processus de transition. Par ailleurs, la divulgation du handicap représente toujours un élément charnière du processus qui permet de mettre en place les adaptations nécessaires à la poursuite des études universitaires.

La parenté de ces processus de transition entraîne les collèges à collaborer avec les universités pour favoriser un passage plus harmonieux vers les études universitaires pour les étudiants en situation de handicap. À cet égard, il faut souligner le projet qui a été initié en février 2010 par deux collèges (Cégep du Vieux Montréal, Collège Montmorency) et deux universités (Université de Montréal, Université du Québec à Montréal) afin de développer un modèle d'intégration aux études universitaires pour les étudiants en situation de handicap. Ce projet, connu sous le nom de *Comité interordres : nouvelles populations en situation de handicap*, est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport³³⁷. Il comprend trois volets : 1) faciliter la transition collégial-universitaire; 2) identifier, harmoniser et consolider les pratiques exemplaires des réseaux collégial et universitaire; 3) développer un soutien pédagogique pour les enseignants.

La Commission estime qu'il s'agit d'une initiative prometteuse qui devrait assurer une plus grande fluidité dans le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap, tout en favorisant une continuité dans la mise en œuvre des accommodements qui leur sont consentis. Pour cette raison, la Commission recommande au MELS d'évaluer les résultats des travaux de

³³⁷ Pour en savoir davantage sur ce projet, [En ligne]. <http://www.matransition.com> (Page consultée le 14 février 2012)

ce comité afin que les pratiques développées qui s'avèrent probantes fassent l'objet d'une mise en œuvre permanente dans le réseau collégial et qu'elles trouvent une application tant pour la transition collégial-universitaire que pour la transition secondaire-collégial.

Dans la mesure où les dimensions de la transition collégial-universitaire qui sont explorées par ce comité rejoignent celles que la Commission a identifiées pour la transition secondaire-collégial, nous pensons que les résultats des travaux de ce comité devraient être pris en compte dans l'élaboration d'un processus formel de transition entre les commissions scolaires et les cégeps/collèges privés. Une telle prise en compte permettrait d'assurer une plus grande cohésion dans les interventions qui sont réalisées auprès des élèves et étudiants en situation de handicap dans les divers ordres d'enseignement, et ultimement, de favoriser des pratiques éducatives plus inclusives dans l'ensemble du système éducatif québécois.

4.3.5 Les conditions d'admission aux programmes d'études collégiales

Le processus d'admission au collégial est une composante importante de la transition entre le secondaire et le collégial. L'admission, nous le comprenons, est une étape cruciale et incontournable à l'analyse du sujet traité dans le présent avis : il est le premier maillon du cursus au collégial. Il comporte des variantes selon les programmes d'études et le secteur d'enseignement choisi, c'est-à-dire, privé ou public. Le traitement des demandes d'admission pour les programmes d'études et les cours de l'enseignement régulier est régionalisé pour la majorité des cégeps, allégeant ainsi les procédures administratives tant pour les étudiants que pour les établissements d'enseignement³³⁸. Il faut toutefois mentionner que ce système, qui vise à assurer l'équité entre les étudiants, peut avoir des répercussions néfastes pour les étudiants en situation de handicap.

Par ailleurs, nous venons de l'exposer, l'élaboration d'un processus d'orientation des étudiants vers le collégial est fondamentale et constitue l'une des assises de leur réussite. La détermination des critères d'admission l'est autant. La complexité de cet exercice réside dans

³³⁸ Il existe trois centres : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ) et Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SRASL). Leur fonctionnement repose sur la règle de trois tours. Un choix doit être fait par tour.

l'arrimage entre les compétences à acquérir au collégial et les exigences requises par le marché du travail. Cette question a été abordée lors des travaux de la Table de travail sans que des constats précis en découlent. Il semble en effet qu'il y ait des divergences d'opinions quant à la façon dont la pondération des compétences doit être établie et dans quelle mesure le droit à l'égalité est lié à cette étape du processus d'études collégiales.

Il nous apparaît ainsi essentiel d'aborder la question sous l'angle du droit à l'égalité afin que les acteurs du milieu collégial aient une compréhension commune des éléments déterminants de l'obligation d'accommodement découlant de ce droit. Nos observations sont à l'effet que les mesures d'accommodement visant à assurer l'accès égalitaire au collégial ne sont pas aisément accordées aux candidats qui se trouvent à cette étape du cursus. Pourtant, l'admission n'échappe pas à l'obligation d'accommoder dont sont titulaires les établissements d'enseignement et le MELS³³⁹.

Nous l'avons exposé précédemment, le ministre établit les conditions particulières d'admission pour les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales ainsi que pour ceux conduisant à une attestation d'enseignement collégial³⁴⁰.

Les collèges d'enseignement tant public que privé jouissent pour leur part d'une discrétion quant à l'admission d'étudiants qui possèdent une formation et une expérience qu'ils jugent équivalentes³⁴¹ ou ceux qui n'ont pas accumulé toutes les unités requises pour l'obtention du diplôme d'études secondaires³⁴².

De plus, ils jouissent d'une discrétion dans le processus d'admission lorsqu'un programme d'étude est contingenté. Ils peuvent en effet déterminer par règlement certaines conditions

³³⁹ Le Tribunal des droits de la personne du Québec a reconnu explicitement que : « Le fait que le Collège souhaitait se doter d'une norme d'admission l'assurant d'une maîtrise de certaines aptitudes de base chez les candidats intéressés n'excluait donc pas la nécessité d'accommodements raisonnables à l'endroit des personnes qui, pour des motifs interdits par la Charte, en subissent les effets discriminatoires. » *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency* [2004] R.J.Q. 1381, REJB-2004-55575 (T.D.P.), par. 100.

³⁴⁰ *Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 2 et 4.

³⁴¹ *Id.*, art. 2.2.

³⁴² *Id.*, art. 2.3.

particulières d'admission qui s'appliquent à un programme ou un autre³⁴³. Cette responsabilité est assurée par le directeur des études du collège. À titre illustratif, les conditions particulières peuvent être relatives à :

- la priorité donnée aux élèves sortants du secondaire;
- l'excellence du dossier scolaire;
- les résultats d'une entrevue ou d'un test;
- la priorité aux élèves de la région;
- la tenue d'un examen médical.

Par exemple, au Cégep du Vieux Montréal, en plus des conditions générales et particulières d'admission, le cégep a déterminé des conditions d'admission spécifiques à certains programmes d'études : en danse-interprétation, les étudiants doivent passer une audition et participer à un stage d'été; en dessin animé, ils doivent se soumettre à un test de dessin et en animation 3D, ils doivent remettre une synthèse d'images et se soumettre à un test de dessin³⁴⁴.

Un collège ne peut toutefois pas exiger la réussite d'autres cours que les cours de langue d'enseignement, langue seconde, histoire, mathématique ou science physique³⁴⁵.

Concrètement, une majorité de collèges classe les candidats en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs, au secondaire et au collégial³⁴⁶. Le classement s'effectue en fait à partir des listes établies par les centres régionaux, qui constituent l'outil privilégié pour les candidats qui appuient leur demande d'admission sur un dossier scolaire de l'ordre secondaire, de l'ordre collégial ou de l'ordre universitaire. Les listes de classement sont établies à chaque session,

³⁴³ *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 19 e).

³⁴⁴ CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL, *Règlement sur l'admission des étudiants au Cégep du Vieux Montréal*, (12D/51A), Adopté lors de la 248^e assemblée spéciale du conseil d'administration le 9 mars 1994, Modifié lors de la 340^e assemblée ordinaire du conseil d'administration le 27 février 2008, p. 4, [En ligne]. http://www.cvm.qc.ca/formationreg/admission/reglement/Documents/Reglement_admission_etudiants.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

³⁴⁵ *Règlement sur le régime des études collégiales*, art. 3.

³⁴⁶ À la lecture de plusieurs règlements portant sur l'admission des collèges publics et privés, nous constatons qu'il y a peu de distinction dans l'établissement des critères d'admission.

conformément aux critères déterminés par le cégep³⁴⁷. Généralement, le collège sélectionne les candidats pour un programme d'études lorsque le nombre de places offertes est inférieur au nombre de candidatures admissibles. Notons qu'une demande de changement de programme d'études constitue une demande d'admission dans un nouveau programme d'études. Les candidats ne sont toutefois pas tenus de transmettre leur demande au centre régional d'admission. Ils peuvent le faire directement auprès du collège d'enseignement.

Il ressort de l'analyse du processus d'admission que les conditions d'admission fixées par le ministre en vertu du *Règlement sur le régime des études collégiales* sont objectives. Elles ne laissent place à aucune discrétion dans leur application, telles que celles requérant d'avoir réussi le cours de mathématique de la 4^e année du secondaire ou encore, celui de science et technologie ou applications technologiques et scientifiques de la 4^e année du secondaire. Or, il peut en être autrement pour les conditions particulières d'admission fixées par les collèges. En effet, celles-ci sont laissées à leur discrétion, ce qui ouvre la porte à une application discriminatoire pour les étudiants en situation de handicap.

De toute évidence, le collège ne doit pas établir de critère d'admission ayant trait à une caractéristique personnelle du candidat, telle que celle liée à sa taille, à son poids ou à sa force physique. Il est toutefois prévu dans un règlement d'application de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* qu'un « collège dispensant un programme d'études de Techniques de pilotage, de Techniques maritimes, de Techniques policières ou de Techniques du contrôle de la circulation aérienne doit adopter un règlement pour assujettir l'étudiant admis à l'un de ces programmes à un examen médical afin de s'assurer qu'il satisfait aux exigences spécifiques des organismes réglementant l'emploi dans ce secteur. »³⁴⁸

Le fait d'exiger d'un candidat qu'il se soumette à un examen médical pour ces domaines de formation peut porter atteinte à son droit à l'intégrité protégé par l'article 1 de la Charte ainsi qu'à son droit au respect de la vie privée reconnu aux articles 5 de la Charte et 35 du C.c.Q.

³⁴⁷ CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL, préc., note 344, p. 4. [En ligne] http://www.cvm.qc.ca/formationreg/admission/reglement/Documents/Reglement_admission_etudiants.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

³⁴⁸ *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*, L.R.Q., c. C-29, a. 18.0.2, par. a, art. 3.

Par analogie avec le milieu de travail³⁴⁹, seuls les aspects directement reliés aux qualités et aptitudes requises par un emploi peuvent faire l'objet de l'examen (art.18.1 et 20 Charte). Les aptitudes ou qualités requises à acquérir dans le programme d'étude doivent être établies à l'avance et le candidat doit être en mesure de savoir à quelles aptitudes ou qualités l'examen réfère³⁵⁰. Il faut par ailleurs que les qualités ou aptitudes évaluées aient un lien rationnel avec les standards et compétences essentiels liés au programme d'étude. Précisons que les qualités ou aptitudes physiques et mentales requises pour être admis et évaluées par lors de l'examen médical doivent reposer sur des données objectives, scientifiques et médicales sérieuses plutôt que sur des perceptions ou des impressions.

En revanche, les critères donnant priorité aux candidats de la région ou à ceux provenant du secondaire ne sauraient être discriminatoires en vertu de la Charte, puisque le lieu de résidence ou le parcours scolaire suivi ne sont pas des motifs de discrimination reconnus en vertu de celle-ci.

Cependant, la condition particulière fixée par le collège, qui est une norme générale, en apparence neutre, ne doit pas avoir d'effets discriminatoires sur les candidats en situation de handicap. En effet, il est possible que certaines conditions d'admission soient désavantageuses pour ces derniers, il s'agit ainsi de discrimination indirecte. Ainsi, lorsque le collège fixe les conditions particulières d'admission, il doit s'assurer qu'elles sont le plus inclusives possibles, qu'elles sont en lien avec les objectifs du programme d'étude et enfin, qu'elles sont conformes aux standards et compétences à acquérir. En fait, les conditions d'admission élaborées, qui constituent des normes, doivent être raisonnablement nécessaires à la réalisation de l'objectif poursuivi, qui est de s'assurer que le candidat ait les aptitudes nécessaires lui permettant de suivre le programme d'étude de son choix³⁵¹.

³⁴⁹ Nous adaptons les critères élaborés dans le document suivant : COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *L'application et l'interprétation de l'article 18.1 de la Charte des droits et libertés de la personne*, 2011, [En ligne].
http://www.cdpdj.qc.ca/publications/Documents/formulaire_emploi_2011.pdf (Page consultée le 14 février 2012).

³⁵⁰ *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*, par. a, art. 4 : « À une étape du processus d'admission qui permet à l'étudiant de satisfaire aux exigences fixées par l'un de ces programmes d'études, le collège doit lui faire connaître les exigences spécifiques prévues par le règlement mentionné à l'article 3 pour chacun de ces programmes. »

³⁵¹ *Affaire Grismer*, préc., note 69, par. 23.

Il ressort toutefois de l'analyse des règlements concernés par le sujet que les conditions particulières d'admission ne sont pas formulées dans cette perspective inclusive. Ainsi, considérant le fait que l'accommodement raisonnable n'est pas inclus à la norme, les établissements d'enseignement s'exposent à devoir traiter individuellement les demandes d'accommodement provenant des étudiants en situation de handicap, ayant trait à l'admission³⁵².

Selon la Commission, le processus d'admission devrait prévoir un mécanisme qui permette au candidat de faire part de son handicap lors de sa demande d'admission, notamment en présentant un rapport préparé par un médecin ou un autre professionnel habilité à établir la nature des limitations académiques. De cette façon, l'instance qui étudie les demandes d'admission pourra évaluer dans quelle mesure le handicap du candidat affecte une des conditions d'admission fixées par le collège. Cet examen devrait d'ailleurs s'effectuer lorsque le collège, public ou privé, fixe une note de moyenne générale à obtenir comme critère d'admission en raison du contingentement d'un programme. La demande d'admission du candidat ayant un handicap, tel un trouble de l'apprentissage, pourrait être exclue si l'exigence de la note de moyenne générale ne peut être remplie en raison de son handicap. Il pourrait en être ainsi pour le candidat ayant une dyscalculie qui affecterait sa moyenne générale en raison de faibles résultats obtenus en mathématique. Il ne faudrait toutefois pas que le programme d'étude exige des compétences particulières en lien avec cette matière afin que le dossier de l'étudiant soit examiné malgré le fait qu'une condition d'admission ne soit pas remplie. Soulignons qu'il ne s'agit pas de donner priorité à ce candidat, mais de considérer sa condition particulière afin de s'assurer qu'il jouit d'égales chances d'accès au programme de formation désiré. En aucun cas, la déclaration de son handicap n'équivaut à l'admission du candidat. Il doit remplir les autres exigences et suivre les procédures établies à cette fin.

En ce sens, la Commission recommande aux établissements d'enseignement collégial, publics et privés, de s'assurer lorsqu'ils fixent les conditions d'admission particulières des programmes d'études qu'elles soient le plus inclusives possibles. Il faut notamment prévoir que l'évaluation du dossier du candidat tienne compte des effets de son handicap sur son rendement

³⁵² *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency*, préc., note 100, par. 104.

académique. Il importe toutefois de préciser que cela n'exempterait pas les établissements d'enseignement d'évaluer toute demande d'accommodement formulée par le candidat lors du processus d'admission. Il serait en effet possible que la situation de certains étudiants requiert, malgré l'instauration d'un processus d'évaluation qui tienne compte de leur handicap lors de son admission, des mesures d'accommodement autres que celles prévues à la norme générale.

De plus, réitérons que la croyance de l'établissement d'enseignement voulant que l'étudiant n'ait pas la capacité de compléter avec succès son programme d'études, ne peut fonder son refus de considérer une demande d'accommodement. Il doit procéder à l'évaluation de ses capacités avant de pouvoir conclure dans ce sens³⁵³. En effet, rappelons que la Cour suprême a déterminé qu'il fallait que chaque personne soit évaluée selon ses propres capacités personnelles plutôt qu'en fonction de présumées caractéristiques de groupe³⁵⁴.

De plus, ajoutons que puisqu'une majorité d'établissements d'enseignement délèguent leurs pouvoirs aux centres régionaux d'admission, ils devront s'assurer que ces instances évaluent les demandes dans le respect du droit à l'égalité.

Dans un autre ordre d'idée, la Commission considère qu'il importe qu'il y ait un arrimage entre les conditions d'admission fixées par le ministre et les collèges et les exigences du marché du travail. C'est pourquoi elle invite le MELS à réfléchir à cette question. Elle met toutefois en garde contre une évaluation à cette étape des aptitudes professionnelles et des habiletés à occuper un emploi du candidat. Il faut de même éviter d'établir des critères d'admission en se fondant sur ceux établis par les ordres professionnels en les considérant comme des exigences du marché, notamment dans le secteur de la santé. Nous aborderons de façon plus approfondie à la section 4.7.3 comment les ordres professionnels interagissent sur le cursus collégial.

³⁵³ *Ouji v. APLUS Institute*, préc., note 113, par. 32, décision maintenue : 2010 HRTO 1926 : accomodate. Voir également : affaire *Grismer*, préc., note 69, par. 34; *Council of Canadians with Disabilities c. VIA Rail Canada Inc.*, préc., note 113; *Turnbull v. Famous Players Inc.*, préc., note 113.

³⁵⁴ Affaire *Grismer*, préc., note 69, par. 23. Cette décision a été suivie dans une affaire où l'admission d'une élève avait été refusée en raison de son handicap : *Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, préc., note 99.

En conclusion, il faut retenir que les conditions particulières d'admission établies par les collèges risquent d'entraîner des effets discriminatoires chez les étudiants en situation de handicap, ce qui est encore plus vrai pour ceux ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale et un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité. Ainsi, ces conditions qui sont instituées par règlement par les établissements d'enseignement collégial doivent être le plus inclusives pour ces clientèles. Les conséquences qu'elles emportent pour ces dernières contribueraient, selon la Commission, à la démonstration de la discrimination systémique à leur endroit.

4.4 Le diagnostic : accès et portée

Le diagnostic attestant le handicap de l'étudiant constitue un enjeu majeur dans l'accès aux services adaptés qui peuvent lui être offerts par son établissement d'enseignement.

L'importance qui lui est attribuée découle du fait qu'en vertu des règles d'application du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, actuellement en vigueur, l'établissement d'enseignement collégial public ne reçoit une allocation aux fins de la prestation des services adaptés pour l'étudiant en situation de handicap que si la demande de service est accompagnée d'un rapport médical attestant son diagnostic³⁵⁵, et ce, indistinctement du fait qu'il ait bénéficié ou non de tels services dans le passé³⁵⁶.

Or, cette exigence est contraignante si l'on tient compte du nombre grandissant d'étudiants requérant des services adaptés, qui doivent entreprendre au même moment des démarches pour obtenir un rapport médical. Ces démarches s'avèrent longues et sont, bien souvent,

³⁵⁵ SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES, préc., note 243, p. 6.

³⁵⁶ Pour la déficience « autre », c'est-à-dire celle entraînant des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement de ses activités académiques (écouter, écrire, lire et parler) et particulièrement sur le plan moteur, l'attestation à fournir est un rapport médical délivré par un centre de réadaptation en déficience motrice ou rédigé par un spécialiste dans le domaine de la santé (médecin traitant ou médecin spécialiste ou le certificat médical demandé par la D.G.A.F.E.). SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES, préc., note 243, p. 6.

coûteuses³⁵⁷. S'ajoute à celles-ci l'exigence d'acheminer les demandes de services adaptés avant le 1^{er} octobre, pour la session d'automne et avant le 1^{er} mars, pour la session d'hiver³⁵⁸.

Dans de telles circonstances, la réussite scolaire des étudiants ayant bénéficié de ce type de services au niveau d'enseignement antérieur peut être compromise par l'absence de services adaptés à leurs besoins. La rupture du continuum de services adaptés reçus est dès lors susceptible d'avoir des répercussions majeures, voire irréversibles, sur leur cheminement scolaire³⁵⁹.

Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, certains de ces étudiants, confrontés à l'acceptation de leurs limitations académiques ou à la peur d'être traités différemment par les enseignants ou les pairs, choisissent de ne pas solliciter d'aide auprès de leur établissement d'enseignement dès leur inscription, rompant de leur plein gré le continuum de services. Pour eux, l'inscription à un programme de formation postsecondaire constitue une occasion de prouver qu'ils possèdent le potentiel de réussir sans services adaptés. Or, ce n'est que lorsque les difficultés apparaissent en cours de session, et que leur réussite est mise en péril, qu'ils se résignent à solliciter des services. Cette situation est courante puisque le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits au service d'aide de l'établissement peut, selon l'appréciation de certains participants à la Table de travail, tripler entre le début et la fin de la première session. La Commission croit pertinent de traiter ces situations dans une perspective de continuité des services adaptés entre les ordres d'enseignement, continuité qui devrait à son avis permettre d'assurer d'égales chances de réussite à l'étudiant ayant des besoins éducatifs particuliers.

En revanche, pour d'autres étudiants la situation est toute autre. Un nombre important d'étudiants admis aux études collégiales requiert, en cours de formation, des mesures adaptées alors qu'ils n'en avaient pourtant pas bénéficié dans le passé³⁶⁰. Ces étudiants sont en fait

³⁵⁷ Précisons qu'aucune donnée fiable ne permet de mesurer les délais d'attente pour recevoir un diagnostic de la part d'un professionnel habilité à le faire, ventilés par région. Cependant, les participants de la Table sont unanimes à poser ce constat.

³⁵⁸ CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL, *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*, 1997, p. 4.

³⁵⁹ Serge EBERSOLD, *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, coll. « Politiques d'éducation et de formation », OCDE, 2011, p. 70.

³⁶⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, 2010, p. 8, [En ligne].

(...suite)

dépistés une fois la formation entamée, alors que leurs difficultés apparaissent ou s'accroissent jusqu'à l'atteinte, pour certains, d'un point crucial : l'échec d'un ou plusieurs cours. Cette situation peut être due aux avancées significatives des connaissances médicales au cours des dernières décennies et au raffinement du diagnostic concernant certains troubles neurologiques qui affectent la capacité d'apprentissage ou certains troubles de santé mentale ou encore, les troubles du déficit de l'attention. Ces avancées se sont répercutées au milieu collégial où les outils de dépistage utilisés par les professionnels aptes à détecter ces troubles se sont multipliés.

C'est donc tardivement, et la plupart du temps après la date butoir pour acheminer les demandes de financement pour l'octroi des services adaptés, que ces étudiants sollicitent ou sont dirigés vers les services d'aide. Ils disposent alors de peu de temps pour entreprendre les démarches nécessaires afin d'obtenir un diagnostic. Cette période d'attente est critique pour les étudiants qui se voient sérieusement confrontés à des possibilités d'échec faute de mesures d'adaptation. Ainsi, face aux nombreux obstacles qu'ils ont à franchir afin d'obtenir des services, ils se découragent, ce qui en pousse certains à décrocher. Cette question est hautement préoccupante pour les étudiants et mérite que la Commission l'examine en tenant compte des balises d'application de l'accommodement raisonnable.

Quelle que soit la situation dans laquelle se retrouve l'étudiant en difficulté, les acteurs du réseau collégial reconnaissent à l'unanimité que l'accès au diagnostic est problématique et demandent que des solutions soient rapidement identifiées pour y remédier. Les difficultés se situent à deux niveaux : l'accès aux ressources professionnelles et les coûts à déboursier pour obtenir un diagnostic. Il convient dès lors pour la Commission de les analyser sous l'angle du droit à l'égalité afin de dégager des pistes de solutions.

Enfin, la question de l'accès au diagnostic se pose sous un autre angle, celui du respect de la vie privée, et intéresse bon nombre d'acteurs au collégial, dont les enseignants. Elle a d'ailleurs été plus longuement traitée à la section 3.2 portant sur les fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap au collégial.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

Ainsi, nous jugeons pertinent d'aborder ces aspects en distinguant les deux situations pour lesquelles le diagnostic est actuellement requis, soit celle des étudiants ayant déjà bénéficié de services adaptés au niveau d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire et celle des étudiants en n'ayant pas déjà bénéficié.

4.4.1 Les étudiants et les étudiantes ayant bénéficié de services adaptés au niveau d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire

De nombreux problèmes liés au diagnostic découlent du fait que les notions de handicap, d'incapacités et de troubles d'apprentissage recoupent des situations qui sont traitées différemment en fonction des ordres d'enseignement, du régime d'enseignement public ou privé ou encore, des programmes de financement. Les distinctions majeures observables entre les ordres d'enseignement dans la reconnaissance des handicaps ont des répercussions importantes, qui rappelons-le, ont de plus grandes incidences sur les clientèles dites « émergentes ».

Nous l'avons exposé précédemment, plusieurs étudiants ont bénéficié de services adaptés aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Selon les déclarations des clientèles scolaires pour l'année 2009-2010, 162 800 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) étaient inscrits dans un établissement public offrant un enseignement préscolaire, primaire ou secondaire³⁶¹. Tous bénéficiaient de plans d'intervention et recevaient donc des services adaptés des commissions scolaires. De ce nombre, 81,3 % se trouvaient dans les catégories des élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Sauf pour les troubles de santé mentale, ce sont généralement dans ces deux dernières catégories que se retrouvent les élèves qui correspondent aux clientèles « émergentes » des collèges.

Un élève ne peut toutefois être déclaré handicapé ou comme ayant un trouble grave du comportement, qu'en présence d'une évaluation diagnostique récente faite par des professionnels qualifiés pour préciser la nature de la déficience ou du trouble³⁶². Selon un

³⁶¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Rencontre des partenaires en éducation sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté – Document d'appui à la réflexion*, 2010, p. 16.

³⁶² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, 07-00523, Québec, Direction de l'adaptation scolaire, 2007, p. 11.

document produit par le MELS, intitulé *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, différents professionnels peuvent être associés à l'évaluation requise aux fins de la prestation des services. En fait, pour chacun des handicaps reconnus, les professionnels habilités à y participer sont identifiés. À titre illustratif, le trouble grave du comportement est reconnu à la suite d'une évaluation réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social³⁶³. Il est donc prévu que des professionnels autres que des médecins peuvent être associés au processus d'évaluation.

Toutefois, aucune évaluation particulière n'est requise pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et les élèves à risque. Il semblerait par contre qu'un nombre important d'étudiants appartenant à l'une ou l'autre de ces catégories aient reçu un diagnostic, souvent au primaire, ou encore, lors des premières années du secondaire.

Si la date à laquelle fut établi le diagnostic n'entraîne pas de conséquence significative pour certains types de handicap, qui ont un caractère permanent, il peut en être autrement pour d'autres types de handicap qui évoluent en fonction du contexte d'apprentissage et de l'environnement de l'élève. Pour cette raison, tout au long du parcours préscolaire, primaire et secondaire, le suivi de l'évolution des élèves, qu'ils soient en difficulté, handicapés ou à risque, s'effectue par le biais du plan d'intervention, outil unique et obligatoire pour les commissaires scolaires du Québec³⁶⁴. L'élaboration de cet outil ainsi que le suivi qui doit en être fait exige d'emblée la participation de plusieurs intervenants ayant une grande expertise du milieu scolaire. L'importance de l'élaboration d'un plan d'intervention sera d'ailleurs traitée au point suivant (4.4).

Ainsi, pour ces élèves, qui ont bénéficié depuis plusieurs années de services adaptés, dispensés par des professionnels ou des intervenants issus du milieu scolaire, l'exigence de

³⁶³ *Id.*, p. 12.

³⁶⁴ *Loi sur l'instruction publique*, art. 96.14 et 235. Voir également : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève, Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 2004, 44 p.

disposer d'un diagnostic ou d'un diagnostic récent pour avoir droit à nouveau à des services adaptés est à notre avis injustifiée. Les conséquences qu'entraîne cette exigence sont d'ailleurs majeures : dans l'attente du diagnostic, les étudiants accusent des retards académiques, qui les exposent à des échecs.

Lors des rencontres de la Table de travail, des participants ont fait part de pratiques qu'ils ont développées pour aider les étudiants se trouvant dans cette situation. En effet, certains établissements d'enseignement collégial semblent plus flexibles et acceptent que des mesures temporaires d'adaptation soient mises en place lorsqu'ils jugent que la situation le requiert. Dans certains cas, celles-ci seraient toutefois négociées directement par l'étudiant avec l'enseignant concerné, laissant ainsi croire que la participation du répondant local est restreinte et que la mise en œuvre des mesures repose sur la volonté des enseignants.

Sous l'angle d'analyse préconisé en l'espèce, celui du droit à l'égalité, il faut se demander si les établissements d'enseignement sont tenus d'accommoder les étudiants qui sollicitent des mesures d'adaptation en se fondant sur celles obtenues dans le passé, sans toutefois avoir un diagnostic récent, voire même de diagnostic. Dans l'affirmative, le moment où naît l'obligation d'accommodement en faveur de ces étudiants constitue un aspect déterminant à établir.

D'abord, l'enjeu pour l'étudiant consiste à faire la preuve de son handicap, motif de discrimination, auprès de son nouvel établissement d'enseignement. À cet égard, en matière d'accommodement, la jurisprudence ne semble pas exiger de l'étudiant qui fréquente un établissement d'enseignement postsecondaire, une preuve de nature médicale, soit le dépôt d'un rapport médical établissant un diagnostic. Le critère développé par les tribunaux a trait à la suffisance des informations transmises à l'établissement d'enseignement³⁶⁵. De l'avis de la Commission, ce critère pourrait, être satisfait par la présentation des plans d'intervention de l'élève, qui sont explicites sur les capacités et besoins de l'élève³⁶⁶, ou de tout autre document ou rapport permettant d'identifier ses besoins éducatifs en lien avec son handicap et ayant été élaborés par le personnel des établissements d'enseignement fréquentés dans le passé, dont l'étudiant a copie ou peut avoir copie.

³⁶⁵ *Fisher v. York University*, préc., note 108.

³⁶⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, préc., note 364, p. 11.

À cet égard, réitérons que l'étudiant qui en fait la demande a droit d'obtenir, en vertu de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*³⁶⁷, copie des documents pertinents contenus dans son dossier d'élève. De plus, rappelons que si l'étudiant y consent, les informations personnelles le concernant peuvent être transmises d'un établissement scolaire à un autre.

À titre illustratif, un élève ayant un trouble déficitaire de l'attention, avec hyperactivité, qui aurait été diagnostiqué à l'âge de 8 ans et qui aurait reçu des services adaptés depuis ce temps par la commission scolaire qu'il fréquente, devrait pouvoir transmettre à son établissement d'enseignement les plans d'intervention dont il a bénéficié pendant toutes ces années. Il devrait de même en être ainsi pour les rapports produits par les professionnels œuvrant en milieu scolaire, tels que les orthopédagogues, les psycho-éducateurs, les travailleurs sociaux ou les psychologues. La situation serait sensiblement la même pour l'étudiant ayant bénéficié de services adaptés au niveau d'enseignement secondaire, à la suite d'une évaluation diagnostique effectuée par une équipe multidisciplinaire. À nos yeux, ces documents contiennent les informations pertinentes sur les besoins éducatifs et les limitations de l'étudiant qui permettent de déterminer les mesures d'accommodement en mettre en place.

Mentionnons à cet égard qu'à l'instar du processus s'appliquant à l'épreuve uniforme de français, les documents pertinents produits par les professionnels œuvrant en milieu scolaire devraient être reconnus sans distinction au titre du professionnel ayant participé à l'évaluation des besoins. En effet, la demande d'accommodement faite par l'étudiant aux fins de cette épreuve est jugée conforme si elle est accompagnée d'une évaluation effectuée par un professionnel qualifié, dont un médecin, un neuropsychologue, un psychologue, un psychoéducateur, un orthopédagogue, un orthophoniste, etc.³⁶⁸

Selon la Commission, une fois que l'étudiant est en mesure de fournir les informations relatives à son handicap et qu'il établit que le refus de services adaptés a pour effet de détruire ou compromettre son droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice du droit de

³⁶⁷ Art. 83.

³⁶⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide de demandes de mesures spéciales pour les personnes ayant des besoins particuliers*, 2007, p. 3.

recevoir des biens ou des services ordinairement offerts au public découlant d'un acte juridique (art. 12 de la Charte), l'obligation d'accommodement naît. En effet, les trois éléments du droit à l'égalité sont à ce moment réunis, ce qui établit l'existence à première vue de la discrimination. Le critère juridique permettant de l'établir est énoncé dans une décision de la Cour suprême³⁶⁹ :

« Dans les instances devant un tribunal des droits de la personne, le plaignant doit faire une preuve suffisante jusqu'à preuve contraire qu'il y a discrimination. Dans ce contexte, la preuve suffisante jusqu'à preuve contraire est celle qui porte sur les allégations qui ont été faites et qui, si on leur ajoute foi, est complète et suffisante pour justifier un verdict en faveur de la plaignante, en l'absence de réplique de l'employeur intimé. »

À notre avis, l'étudiant qui, dans le passé, a bénéficié de services adaptés en raison de ses limitations académiques, et qui peut en faire la preuve, pourrait soutenir que le refus par son établissement d'enseignement de lui dispenser de tels services constitue une preuve *prima facie* de discrimination à son égard.

Dans un tel cas, l'établissement d'enseignement, qui conteste le caractère discriminatoire du traitement allégué par l'étudiant, devra faire valoir que l'absence de diagnostic ou de diagnostic récent ne permet pas de conclure à l'existence d'un motif handicap, ce qui l'exempterait de l'obligation d'accommodement l'étudiant. S'il n'y parvenait pas, il devrait plutôt démontrer que l'attribution de mesures d'accommodement sans diagnostic ou diagnostic récent à l'appui constitue une contrainte excessive pour lui considérant l'impact significatif notamment sur la mission de l'établissement, sur la sécurité des autres étudiants ou sur les coûts relatifs à de telles mesures. À cette fin, l'établissement d'enseignement devra démontrer que tous les moyens raisonnables lui permettant d'identifier les mesures d'accommodement à mettre en place ont été explorés. Un de ces moyens consiste, selon nous, à procéder à une évaluation fonctionnelle de la situation de l'étudiant afin de tenir compte du contexte de l'enseignement collégial puisque l'obligation d'accommodement varie selon le contexte d'application. L'évaluation fonctionnelle consisterait à réévaluer les besoins éducatifs de l'étudiant en tenant compte du nouveau contexte d'apprentissage, mais en se fondant sur les interventions effectuées dans le passé.

³⁶⁹ Ontario (*Commission des droits de la personne*) c. *Simpsons-Sears*, [1985] 2 R.C.S. 536, par. 28.

Ce principe nous amène à en aborder un autre ayant trait à la réussite au collégial. En fait, indépendamment du droit à l'égalité prévu à la Charte, depuis le 1^{er} juillet 2004, les établissements d'enseignement collégial ont l'obligation légale d'assurer la réussite de tout étudiant en offrant des mesures d'aide. Ils doivent à cette fin intégrer un plan de réussite au plan stratégique de leur établissement³⁷⁰. Les établissements d'enseignement sont donc tenus de mettre des mesures d'aide à la réussite à la disposition des étudiants, telles que les mesures de suivi personnalisé et d'encadrement des étudiants (par exemple, l'encadrement des élèves de première session ou le dépistage des élèves à risque accompagné d'un suivi individualisé); le tutorat par les pairs; les centres d'aide à l'apprentissage; le soutien à l'orientation des étudiants (dont l'accroissement de l'offre de services en orientation, les visites industrielles, les programmes offerts en alternance travail-étude et l'application de l'école orientante); les pratiques pédagogiques (comme la pédagogie de la première session, l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques des clientèles et la coordination des enseignants sur les échéances des évaluations)³⁷¹. Ces mesures d'aide déjà offertes dans les établissements d'enseignement devraient être proposées aux étudiants qui sollicitent des mesures d'accommodement alors qu'ils ne disposent pas d'un diagnostic ou d'un diagnostic récent.

Par ailleurs, il convient en l'espèce, dans la perspective de continuité des services, de tenir compte des principes qui sous-tendent la prestation des services adaptés aux autres ordres d'enseignement. Par exemple, au préscolaire, primaire et secondaire, l'importance d'intervenir rapidement auprès des élèves à risque est admise dans un document produit par le MELS : *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*³⁷². Rappelons que, pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou à risque, aucune évaluation diagnostique n'est exigée. À cet égard, mentionnons qu'une des six voies d'action du *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, adopté en 1999 par le ministère de l'Éducation et toujours en vigueur, est

³⁷⁰ Les articles 16.1, 16.2, 27.1, 46 et 51 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* prévoient les modalités de cette intégration.

³⁷¹ Ces mesures ont été identifiées par les établissements d'enseignement collégial dans un rapport produit par COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Rapport synthèse, L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*, 2004, p. 9, [En ligne].
<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESSES/PlanReussite.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

³⁷² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 362, p. 24.

celle de « reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et de s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires »³⁷³.

Pour ces raisons, la Commission considère que, s'il y a absence de démonstration par l'établissement d'enseignement de l'inexistence du motif handicap ou encore de la démonstration de contrainte excessive découlant de l'absence de diagnostic ou de diagnostic récent, il y aurait atteinte au droit à l'égalité de l'étudiant. Celui-ci ne disposerait pas de chances égales de réussite. Enfin, le refus systématique de consentir des accommodements à une date fixe au cours de la session devrait de même être justifié dans ce sens.

Conséquemment, la Commission recommande aux établissements d'enseignement, tant ceux publics que privés, de revoir leurs pratiques concernant les étudiants ayant bénéficié dans le passé de services adaptés, qu'ils aient ou non obtenu un diagnostic.

Précisons que l'étudiant qui, par choix, décide de ne pas dévoiler son diagnostic ou ses limitations et qu'il ne sollicite pas de services adaptés de peur du traitement qui pourrait lui être accordé par les enseignants ou ses pairs, ne pourrait faire porter à l'établissement d'enseignement les conséquences de sa décision en cas d'échec. L'étudiant doit collaborer, ce qui signifie qu'il doit informer son établissement d'enseignement de ses besoins et de ses limitations³⁷⁴ et qu'il doit consentir à accorder le temps nécessaire pour le traitement de sa demande³⁷⁵. Selon les circonstances de chacune des situations, la responsabilité de l'étudiant, qui dévoile délibérément tardivement son diagnostic ou ses limitations et qui sollicite des mesures en conséquence, pourrait être retenue si l'établissement d'enseignement ne peut, considérant le court laps de temps dont il dispose, mettre en place des mesures pour répondre à ses besoins spécifiques.

Il ne faudrait toutefois pas dans ces cas minimiser la preuve que doit faire l'établissement d'enseignement afin de justifier le refus d'accommoder l'étudiant en situation de handicap.

³⁷³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, préc., note 260, p. 3, [En ligne].
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/planad00.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

³⁷⁴ Voir notamment : *Justice Institute v. The Attorney General of B.C.*, préc., note 117.

³⁷⁵ *Autobus Legault c. Commission des droits de la personne*, préc., note 130.

Réitérons qu'il doit établir que tous les moyens raisonnables d'accommoder ont été épuisés et qu'il ne reste que des options d'accommodement déraisonnables ou irréalistes³⁷⁶. À cet égard, mentionnons que certaines mesures d'adaptation souvent consenties aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou de santé mentale ou un déficit d'attention, avec ou sans hyperactivité, peuvent être mises en place dans un court laps de temps. Pensons par exemple au temps supplémentaire accordé lors des examens ou le retrait de l'étudiant dans un local où il est seul pour faire ses examens. L'établissement d'enseignement est donc tenu de les envisager sérieusement.

4.4.2 Les étudiants et les étudiantes n'ayant pas bénéficié de services adaptés au niveau d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire

La situation des étudiants n'ayant pas bénéficié, aux autres ordres d'enseignement, de services adaptés et n'ayant jamais obtenu de diagnostic ou d'évaluation diagnostique en contexte d'apprentissage, s'analyse différemment. En effet, l'enjeu est en l'espèce celui de déterminer le moment à partir duquel naît l'obligation d'accommodement des établissements d'enseignement envers ces étudiants. C'est que les titulaires de l'obligation d'accommodement ne sont informés qu'en cours de session, généralement à la suite des premiers examens visant à évaluer les connaissances, des difficultés vécues par les étudiants alors qu'ils ne disposent pas des informations leur permettant d'en déterminer les causes. Il devient ainsi laborieux d'identifier les mesures adéquates à mettre en place.

Pour plusieurs participants de la Table de travail, consentir des mesures d'accommodements à des étudiants sans assurance qu'ils ont réellement un handicap, et non une difficulté d'apprentissage, serait inéquitable pour les autres étudiants qui peuvent également être en situation d'échec. Ils craignent que si cette pratique était connue de l'ensemble des étudiants, il y aurait une augmentation importante des demandes de services adaptés de leur part. Cette question demeure très sensible et mérite que des éléments de réponse soient apportés.

Par ailleurs, les participants de la Table de travail font part des difficultés, vécues et appréhendées, dans le soutien à assurer à ces étudiants qui n'ont jamais reçu un diagnostic

³⁷⁶ *Council of Canadians with Disabilities c. VIA Rail Canada Inc.*, préc., note 113,??? ([2007] 1 R.C.S. 650) par. 130.

précis, en insistant sur le fait qu'ils ne disposent pas eux-mêmes du soutien de spécialistes pour répondre à leurs questions et pour faire le suivi auprès de ces étudiants³⁷⁷.

Objectivement, il semble que le diagnostic permette de mieux cibler les mesures à mettre en place. Or, son inexistence peut-elle justifier, à elle seule, un refus d'accommoder? Par ailleurs, le refus est-il justifié pendant de la période d'attente du diagnostic? Enfin, qu'arrive-t-il si l'étudiant ne peut fournir le diagnostic avant la date butoir prévue pour transmettre le plan d'intervention au cégep désigné?

Ces questions revêtent une grande importance considérant que session après session, un grand nombre d'étudiants se retrouvent dans une telle situation. Nous jugeons d'abord nécessaire de les aborder sous l'angle des obligations auxquelles sont tenues les établissements d'enseignement collégial en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. En effet, nous venons de l'exposer, les établissements d'enseignement sont tenus de mettre en œuvre un plan visant à assurer la réussite des étudiants, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Ainsi, ils doivent se doter de mesures d'aides pour assurer leur réussite. Le refus de consentir des telles mesures à l'étudiant qui démontre des symptômes ou des caractéristiques pouvant être liés à une maladie ou un trouble apparaît ainsi contraire à cette obligation. Selon la Commission, l'établissement d'enseignement est tenu d'offrir à l'étudiant en difficulté, quelle que soit la cause, le soutien nécessaire en vue d'assurer sa réussite. Notons que nous aborderons plus en profondeur la réussite des étudiants en situation de handicap à la section 4.8 portant sur la sanction des études.

Il est par ailleurs intéressant de citer un extrait de la *Politique d'adaptation scolaire*, qui s'applique à l'enseignement primaire et secondaire et qui vise des situations similaires à celles soulevées en l'espèce :

« Par ailleurs, on ne peut négliger le fait que certains élèves, qui ne sont pas déclarés officiellement comme ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, éprouvent quand même des difficultés qui les mettent dans une situation de vulnérabilité si une intervention rapide n'est pas effectuée. Fait à noter, cette préoccupation à l'égard

³⁷⁷ Ces difficultés avaient de même été mises de l'avant par les répondants locaux, voir : FÉDÉRATION DES CÉGEPS, préc., note 239, p. 14.

des élèves en difficulté ou à risque se retrouve un peu partout en Europe et aux États-Unis. On y reconnaît l'importance d'une intervention préventive auprès des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité ou qui risquent d'éprouver des difficultés si une intervention précoce n'est pas effectuée. L'enjeu est important et le milieu de la recherche doit apporter son aide pour dégager les pistes d'intervention appropriées.

Le milieu scolaire doit aussi collaborer à cette réflexion. Des gestes concrets doivent être faits pour tenir compte de la situation des élèves en difficulté ou à risque. À titre d'exemple, la direction de l'école doit, avec le conseil d'établissement, prendre en considération la situation de ces élèves au moment de définir le projet éducatif de l'école, d'élaborer la politique d'encadrement des élèves et d'établir les règles de conduite et les mesures de sécurité. La vision de la situation doit être large et prendre en compte les interventions effectuées pour prévenir ou contrer les problématiques sociales ainsi que celles qui tiennent compte des différences observées entre garçons et filles. »³⁷⁸

C'est cette approche préventive qui sous-tend la création des catégories d'élèves en difficulté ou d'élèves à risque à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Ces élèves, rappelons-le, bénéficient d'un plan d'intervention et de mesures d'adaptation et ce, malgré le fait que, pour la plupart d'entre eux, ils ne possèdent pas de diagnostic.

Sous l'angle du droit à l'égalité, nous estimons que la situation de l'étudiant en difficulté portée à l'attention de l'établissement d'enseignement, quel que soit le service impliqué, devrait être analysée sérieusement. Cet exercice devrait pouvoir permettre d'identifier la nature des difficultés et le cas échéant, les mesures à mettre en place dans l'attente d'un diagnostic qui servira à les ajuster au besoin. Cet exercice doit de même avoir pour objectif de déterminer le sérieux de la demande, laquelle doit permettre d'établir le lien entre les mesures sollicitées et les limitations académiques observées.

Refuser toute intervention dans l'attente du diagnostic apparaît illégitime, voire discriminatoire. Ce refus affecte davantage les handicaps qui se retrouvent en hausse importante dans le réseau collégial, notamment les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale et les troubles du déficit de l'attention. En effet, il y a un nombre limité de professionnels disponibles au Québec habilités à poser un diagnostic lié à un trouble du langage, d'apprentissage, comportemental ou psychique. Nous référons notamment aux neuropsychologues, aux psychiatres ou aux orthophonistes. Comme nous ont signalé des participants de la Table de travail confrontés à cette situation, plusieurs étudiants, notamment ceux vivant dans une région

³⁷⁸ Politique d'adaptation scolaire, p. 29.

éloignée d'un centre urbain, se tournent vers les omnipraticiens afin d'obtenir un diagnostic. Or, ceux-ci qui n'ont pas nécessairement une connaissance spécifique des troubles d'apprentissage ou de santé mentale -souvent complexes- ni celle du milieu de l'enseignement collégial. Conséquemment, en lien avec le diagnostic posé, les médecins généralistes recommandent des mesures d'accommodement qui sont difficiles à opérationnaliser dans ce milieu. De leur côté, les établissements d'enseignement conscients des défis majeurs auxquels doivent faire face les étudiants pour obtenir un diagnostic, sont plus enclins à accepter le rapport médical produit par un médecin généraliste, surtout ceux situés en région. Les participants de la Table de travail ont à cet égard fait valoir les iniquités vécues entre les régions. Si cette pratique permet d'accélérer l'octroi des services adaptés à l'étudiant, elle comporte des écueils qui sont dénoncés par les répondants locaux, notamment ceux liés au soutien et à l'accompagnement qu'ils doivent assurer à l'étudiant dans la mise en œuvre des mesures proposées.

D'ailleurs, lors des travaux ayant été menés, en 2004, par le comité sur l'intégration de la Fédération des cégeps portant sur les étudiants handicapés, les responsables du dossier des étudiants mentionnaient, en regard des troubles d'apprentissage, qu'« un accès à l'expertise de spécialistes, provenant d'organismes externes, tels que des orthophonistes ou des neuropsychologues, serait nécessaire pour établir les diagnostics et conseiller les intervenants des cégeps au besoin. »³⁷⁹

À cet égard, mentionnons que les orthopédagogues ne sont actuellement pas habilités par le *Code des professions* à poser un diagnostic, acte réservé à d'autres professionnels. Cette situation est dénoncée par plusieurs compte tenu de l'importance de leur rôle aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

De plus, les responsables des dossiers étudiants présents à la Table considéraient que « le soutien par des professionnels travaillant dans les collèges tels que des psychologues, des orthopédagogues, des psychoéducateurs, etc., encadrés par les services d'aide à la réussite,

³⁷⁹ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, préc., note 239, p. 12.

d'intégration à l'étudiant handicapé ou du centre d'aide, permettrait au collège de répondre plus adéquatement aux besoins de cette population étudiante. »³⁸⁰

Dans son récent rapport dressant le portrait des étudiants en situation de handicap au collégial, le MELS reconnaissait la nécessité d'avoir recours à une ressource professionnelle pour diagnostiquer un trouble d'apprentissage. Or, il admettait que des problèmes quant au choix d'un professionnel apte à faire une évaluation des forces, capacités, limitations, besoins de l'étudiant ainsi que des mesures à mettre en place, se posaient³⁸¹. Les problèmes seraient également dus au fait qu'il manque d'outils validés (tests) pour l'évaluation des troubles d'apprentissage, au coût d'évaluation non couvert par les programmes de financement et à l'accessibilité aux ressources humaines compétentes en la matière³⁸².

Pour ces raisons, le MELS recommandait d'explorer des pistes de solutions développées dans d'autres modèles d'enseignement. À notre avis, le modèle existant en Ontario depuis près de dix ans offre des pistes de solutions intéressantes qui se sont avérées fructueuses. Concrètement, deux centres d'évaluation et de ressources traitant des troubles d'apprentissage ont été mis sur pied dans cette province. Le premier, le Centre d'évaluation et de ressources de l'Ontario, est situé au Cambrian College, à Sudbury. Il s'agit en fait d'un consortium de 11 collèges et universités, situés dans le nord de l'Ontario. Le centre fournit des évaluations psychoéducatives en français et en anglais aux étudiants et étudiantes, pour lesquels on soupçonne qu'ils puissent avoir un trouble d'apprentissage ou qui ont déjà été diagnostiqués, acceptés ou inscrits dans une des écoles postsecondaires du nord de l'Ontario³⁸³.

Les évaluations sont effectuées par des psychologues ou des associés en psychologie inscrits à l'Ordre des psychologues de l'Ontario. Le centre met à la disposition des étudiants la liste de

³⁸⁰ *Id.*

³⁸¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, 2010, p. 25, [En ligne]. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

³⁸² *Id.*

³⁸³ 2011, [En ligne]. <http://www.noarc-ferno.ca/Francais/A-propos-de-nous.html> (Page consultée le 14 février 2012)

psychologues et associés en psychologie situés à travers le nord de l'Ontario dont les membres effectuent ce travail soit individuellement ou soit avec l'aide du personnel qualifié.

Le deuxième centre se trouve à Queen's University dans la ville de Kingston et dessert les régions situées au sud et au sud-ouest de l'Ontario³⁸⁴. Il offre des services similaires, soit ceux d'évaluation et de suivi, notamment en élaborant des mesures d'accommodement pour le milieu d'enseignement. En fait, le centre a mis sur pied une équipe mobile qui se rend dans l'établissement de l'étudiant pour procéder à son évaluation, et ce, quel que soit les moyens financiers de l'étudiant. Un projet pilote a de même été mis en place afin de répondre aux questions des étudiants, parents, responsables des services adaptés et les gestionnaires concernant l'obligation d'accommodement, les rôles et responsabilités des différents acteurs ainsi que sur les stratégies et attentes des étudiants handicapés recevant un enseignement postsecondaire.

Ces centres d'évaluation garantissent de toute évidence aux étudiants un meilleur accès aux ressources habilitées à poser un diagnostic, surtout en région éloignée. Au surplus, ils garantissent une meilleure équité en termes d'accessibilité financière. Pour ces raisons, la Commission recommande au MELS d'évaluer dès maintenant la faisabilité de la mise sur pied de ce type de centre d'évaluation et de ressources pour les troubles d'apprentissage au Québec.

Il convient maintenant d'aborder l'accès aux ressources professionnelles pour les étudiants présentant des symptômes de troubles de santé mentale qui pose des défis de même nature, mais dont les solutions mises de l'avant jusqu'ici diffèrent.

Mentionnons que les travaux menés par les chercheurs St-Onge, Tremblay et Garneau³⁸⁵ en 2009, commandés par le MELS, ont permis de dresser des constats à partir desquelles des suggestions ont été formulées. Pour les chercheurs, le modèle idéal d'intervention impliquerait

³⁸⁴ Informations tirées du site Interne : <http://www.queensu.ca/hcds/rarc/AboutRARC.htm> (Page consultée le 14 février 2012)

³⁸⁵ Myreille ST-ONGE, Julie TREMBLAY et Dominic GARNEAU, *L'offre de services pour les étudiants et les étudiantes des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*, Québec, MELS, 2009, 128 p.

la création d'un centre interdisciplinaire situé au cégep, auquel un intervenant pivot qualifié dans les troubles de santé mentale serait associé, de préférence un psychologue.

Les travaux du comité sur l'intégration de la Fédération des cégeps effectués en 2004 ont également permis de mettre en lumière la nécessité pour les étudiants ayant un trouble de santé mentale d'avoir accès à des ressources externes lorsque des services plus spécialisés sont nécessaires pour établir des diagnostics, pour conseiller le personnel des cégeps et pour collaborer au suivi des étudiants ayant un trouble de santé mentale³⁸⁶.

En ce sens, en 2010, un cadre de référence destiné à soutenir la collaboration entre les collèges et les centres de santé et de services sociaux (CSSS), dans la perspective de mieux répondre aux besoins de santé et de bien-être des jeunes qui fréquentent les établissements du réseau collégial public, a été élaboré conjointement par le MSSS et le MELS³⁸⁷.

Soulignons qu'un des principes visés par le cadre de référence reconnaît l'importance de travailler en partenariat. On peut lire à cet égard que : « Le cumul des problèmes de santé accroît la vulnérabilité. Intervenir rapidement permet d'éviter un enchaînement d'effets défavorables, notamment sur le cheminement scolaire des jeunes. En conséquence, les efforts des partenaires doivent converger vers l'accessibilité à une large gamme de services sociaux et de santé destinés aux jeunes du territoire local, dont ceux des collèges. »³⁸⁸

Au sujet des troubles de santé mentale, le cadre réfère au Plan d'action en santé mentale, 2005-2010 : *La force des liens*³⁸⁹, en exposant que « [...] parmi les enjeux soulevés par le plan d'action figure l'amélioration de l'accessibilité des services de santé mentale de première ligne,

³⁸⁶ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, préc., note 239, p. 15.

³⁸⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Pour soutenir la collaboration entre les centres de santé et de services sociaux (CSSS) et les collèges publics du Québec*, 2010, 36 p., [En ligne].
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/CadreRef_SoutenirCollabCSS_CollegesPublics.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

³⁸⁸ *Id.*, p.11.

³⁸⁹ MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Plan d'action en santé mentale 2005-2010 : la force des liens*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 2005, 96 p.

particulièrement pour les personnes qui présentent des troubles modérés et qui ont besoin d'être évaluées et traitées rapidement, tant sur le plan médical que psychosocial. »³⁹⁰

Certains cégeps travaillent déjà en collaboration avec un ou plusieurs CSSS de leur région. La concrétisation des collaborations passe par la conclusion d'ententes, prévoyant les mécanismes d'accueil, de référence, de liaison et de suivi conjoint des usagers. En fait, les ententes visent à assurer un continuum de services offerts aux étudiants, qui vont de la promotion de la santé et du bien-être aux services d'aide et de réadaptation pour les étudiants en difficulté. La mise en œuvre des ententes de partenariat entre les cégeps et les CSSS est soutenue par le Réseau des intervenants psychosociaux (RIIPSO), créé et lancé en juin dernier par la Fédération des cégeps, regroupant plus de 200 membres. Ce dernier a pour mandat de développer des activités de prévention, de dépistage, d'accueil, d'intervention de crise, de suivi et de référence.

Sans remettre en question le bien-fondé des objectifs poursuivis par les ententes mises en place, la Commission émet certaines réserves quant aux résultats concrets qui en découlent pour les étudiants. Il s'avère que ces ententes sont à contenu et à efficacité très variables selon la région d'appartenance du collège. Les appréhensions de la Commission reposent sur les constats posés aux ordres d'enseignement primaire et secondaire relativement à ce même genre d'entente, soit l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation conclue en 2003 qui établit des principes et des engagements conjoints afin d'assurer la complémentarité de leurs services respectifs.

En effet, une étude menée par le Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, de l'Université Laval, a démontré qu'il n'y a pas d'uniformité au Québec dans la complémentarité des services destinés aux enfants handicapés ou en difficulté³⁹¹. Il ressort que les principes de l'entente ne sont pas connus par plusieurs gestionnaires et intervenants, ni intégrés dans les pratiques. Cependant, il est démontré que des ententes

³⁹⁰ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, préc., note 387, p. 15.

³⁹¹ Sylvie TÉTREAU et al., *L'évaluation de l'implantation des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Pour un Québec attentif aux enfants handicapés ou en difficulté et à leurs familles*, 2010, [En ligne].
http://www.fgrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_53.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

dynamiques entre les deux réseaux ont donné lieu à des actions concrètes pour mieux soutenir ces enfants. Il appert toutefois que les structures d'accueil qui favoriseraient l'implication des intervenants et gestionnaires et assureraient la complémentarité des services soient précaires et peu développées. Enfin, les données obtenues confirment l'urgence de se doter d'ententes claires entre les deux réseaux afin de formaliser les pratiques. L'étude conclut à l'importance de soutenir la collaboration et d'offrir les conditions propices à la complémentarité.

Considérant les résultats observables aux autres ordres d'enseignement et les actions entreprises à ce jour au collégial, la Commission estime qu'il est impératif pour les établissements d'enseignement de formaliser et d'uniformiser leur collaboration avec les CSSS de leur région et de les concrétiser dans des ententes qui soient explicites et opérationnelles. Ils devraient notamment établir des mécanismes concrets de collaboration, tels que la mise en place d'intervenants pivots pour les étudiants ayant un trouble de santé mentale. Les ententes, qui comporteraient de telles caractéristiques, pourraient selon la Commission constituer un moyen privilégié d'assurer aux étudiants ayant des troubles de santé mentale un accès rapide à des ressources habilitées à poser un diagnostic et à identifier les mesures d'accommodement efficaces et réalistes à mettre en place par l'établissement d'enseignement. De plus, les mécanismes de suivi et d'assistance entre les deux réseaux constituent des mesures supplémentaires garantissant la réussite de ces étudiants.

Cependant, si ces ententes de collaboration apparaissent prometteuses pour les collèges d'enseignement public, elles ne visent pas les collèges d'enseignement privé. Du point de vue de la Commission, leur exclusion de ces ententes peut avoir des répercussions significatives sur l'accessibilité aux ressources spécialisées et le suivi des étudiants ayant des troubles de santé mentale fréquentant ce type d'établissement. Par conséquent, la Commission invite le MELS et le MSSS à mettre en place les dispositifs nécessaires afin de s'assurer que les établissements d'enseignement privé puissent conclure de telles ententes de collaboration avec les CSSS de leur région.

De plus, ces ententes devraient nécessairement prévoir des dispositions pour les autres types de handicap, notamment pour les troubles envahissants du développement et les troubles du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité. Il en est ainsi au primaire et secondaire où l'importance de renforcer la complémentarité des services entre le MSSS et le MELS constitue

une des actions du *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*³⁹². Il y est par exemple prévu que le MELS « soutiendra en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), la réalisation de projets conjoints favorisant le développement de l'expertise et l'arrimage des interventions, particulièrement dans une perspective de prévention précoce des difficultés et en ce qui concerne les élèves requérant des services plus spécialisés. »³⁹³

D'ailleurs, les chercheuses Wolforth et Roberts qui ont récemment dressé un état de situation des étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec, concluent à l'égard du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qu'il « faut de la constance et de l'uniformité dans le processus d'évaluation afin d'assurer la validité des diagnostics. »³⁹⁴ À cet égard, elles suggèrent d'envisager d'instaurer au Québec un système semblable à celui des centres d'évaluation régionaux en Ontario. Pour ces chercheurs, il s'agit d'un moyen de renforcer les capacités professionnelles des psychologues sur l'ensemble du territoire québécois³⁹⁵. La Commission abonde dans ce sens et juge pertinent que cette importante question fasse également l'objet d'une réflexion approfondie par le MELS.

En conclusion, tant les lois régissant les collèges d'enseignement publics et privés que la Charte, comportent des dispositions qui justifient la Commission d'affirmer que les établissements d'enseignement collégial, publics et privés, sont tenus d'offrir des services aux étudiants en difficulté qui ont entamé un processus pour obtenir un diagnostic auprès d'un professionnel légalement habilité à le poser. Il reviendrait alors à l'établissement

³⁹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Des conditions pour mieux réussir, Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, p. 3, [En ligne].
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PlanActionEHDAA.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

³⁹³ *Id.*

³⁹⁴ J. WOLFORTH et É. ROBERTS, préc., note 252, [En ligne].
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/SituationEtudTroubleApp_ResumeEt.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

³⁹⁵ *Id.*, p. 40, [En ligne].
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/SituationEtudTroubleApp_ResumeEt.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

d'enseignement de démontrer l'inexistence du motif handicap et s'il échoue, qu'il lui est impossible d'offrir de tels services adaptés sans contrainte excessive, et ce, peu importe le moment où est formulée la demande. Les tribunaux semblent en effet enclins à reconnaître une obligation d'accommodement aux établissements d'enseignement même s'ils sont informés tardivement du handicap de l'étudiant du fait que celui-ci ne le connaissait pas au moment de son inscription ou lors de l'évaluation de ses apprentissages³⁹⁶. Enfin, notons que la crainte de l'augmentation des demandes ne constitue pas un élément de contrainte retenu par les tribunaux.

Il faut ainsi retenir que du point de vue de la Commission, l'exigence de preuve médicale découlant de l'application du programme *Accueil et intégration des étudiants des personnes handicapées au collégial* est injustifiée pour les étudiants en situation de handicap qui ont déjà bénéficié de services adaptés aux autres ordres d'enseignement. De plus, les écueils au processus de diagnostic sont tels à l'endroit des étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, qu'ils constituent des éléments supplémentaires de preuve de discrimination systémique dont ils sont victimes.

4.5 Le plan d'intervention

L'élaboration d'un plan d'intervention constitue une pratique essentielle pour rendre effectif l'exercice du droit à l'égalité des personnes en situation de handicap au regard de l'accessibilité des services éducatifs tout comme de la réussite éducative et ce, à tous les ordres d'enseignement : de l'enseignement préscolaire aux études universitaires. Il facilite l'identification et la mise en œuvre de mesures d'accommodement qui permettront à l'élève ou à l'étudiant en situation de handicap de poursuivre un parcours de formation, de bénéficier de chances égales de réussite et éventuellement de compléter ce parcours en obtenant un diplôme. Il permet également d'assurer le suivi de ces mesures et d'évaluer en continu leur pertinence, de manière à proposer les ajustements nécessaires, si besoin il y a. De plus, il précise le rôle et les responsabilités de chaque personne appelée à intervenir auprès de l'élève ou de l'étudiant en situation de handicap au sein de l'établissement d'enseignement.

³⁹⁶ Voir notamment : *Fodor v. Justice Institute of British Columbia*, préc., note 131, par. 20.

Depuis 1988, la pertinence de ce processus est légalement reconnue à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire par la *Loi sur l'instruction publique*. Il y est expressément prévu que les directeurs d'écoles primaires et secondaires doivent établir un plan d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) :

« Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école.

Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents. »³⁹⁷

Le MELS définit ainsi la démarche qui préside à l'élaboration d'un plan d'intervention :

« La démarche du plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite.

Le plan d'intervention consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation. Il s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève, prend appui sur une vision systémique (facteurs personnels, facteurs familiaux et sociaux et facteurs scolaires) de sa situation et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions. »³⁹⁸

Mentionnons que l'obligation d'établir un plan d'intervention est loin d'être spécifique au contexte québécois. Elle s'inscrit dans les pratiques d'adaptation scolaire de la vaste majorité des pays occidentaux et dans l'ensemble des provinces canadiennes. Elle se voit même confirmée par plusieurs outils internationaux qui en soulignent l'importance pour assurer l'égalité des chances des personnes handicapées au regard de l'accès à l'éducation et de la réussite éducative. Citons notamment le cadre d'action qui a été développé lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux* qui s'est tenue à Salamanque en

³⁹⁷ *Loi sur l'instruction publique*, art. 96.14.

³⁹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*, 2011, p. 2.

2004 et le *Guide de l'éducation inclusive* développé par les pédagogues britanniques Tony Booth et Mel Ainscow³⁹⁹.

Au Québec, il s'agit, pour le moment, d'une pratique qui est spécifique au réseau préscolaire, primaire et secondaire, puisqu'il n'existe pas une telle obligation pour les ordres d'enseignement collégial et universitaire. L'élaboration de plans d'interventions demeure ainsi une pratique marginale dans les établissements d'enseignement postsecondaires au Québec, ce qui a d'ailleurs été confirmé par les participants à la Table de travail. Il s'agit pourtant d'une pratique qui est répandue dans plusieurs établissements postsecondaires ailleurs dans le monde, notamment en Norvège, en Grande-Bretagne et en Italie⁴⁰⁰. Il faut noter que, conformément aux textes législatifs qui régissent les systèmes d'éducation nationale de ces pays, les établissements d'enseignement postsecondaires sont tenus d'élaborer des plans d'intervention pour les étudiants en situation de handicap.

Cette absence d'obligation pour les établissements d'enseignement collégial similaire à celle qui est prévue pour les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire est questionnable. Dans l'état actuel des choses, les collèges québécois produisent, aux fins de l'octroi de financement, des plans de services, toutefois désignés plans d'intervention, qui énumèrent des mesures d'accommodement consenties à l'étudiant, mais qui ne permettent pas d'en assurer le suivi, ni de préciser les rôles et responsabilités des intervenants éducatifs au regard de leur mise en œuvre⁴⁰¹.

³⁹⁹ ONU et UNESCO, *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, Paris, UNESCO, 1994, 47 p.; Tony BOOTH et Mel AINSCOW, *Index for inclusion : developing learning and participation in schools*, Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 2002, 102 p. Ce dernier document a été traduit en français par Robert DORÉ et Yves DUBUC en 2005, sous le titre *Guide de l'éducation inclusive: développer les apprentissages et la participation à l'école*. Il a été publié aux Éditions de la Collectivité (Montréal).

⁴⁰⁰ D. DUCHARME, préc., note 9, pp. 110-133.

⁴⁰¹ Bien que cet outil ne soit pratiquement plus utilisé dans le réseau collégial, il convient toutefois de rappeler ici l'orientation qui était privilégiée dans le Guide pour compléter le plan individuel d'intervention qu'ont produit conjointement le Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) du Cégep du Vieux Montréal et la Direction des affaires éducatives collégiales du ministère de l'Éducation en 1997 : « Le plan individuel est la pierre angulaire de l'intégration de l'élève. L'ensemble des informations inscrites au plan contribue au financement des services identifiés. Il importe de le compléter adéquatement ». Bien que ce document utilise l'appellation « plan individuel d'intervention » et ce, en conformité avec le vocabulaire utilisé dans le programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial, il ne s'agit pas à proprement parler d'un plan d'intervention, mais plutôt d'un plan de services, comme l'atteste la nature des informations demandées aux collèges pour les fins de financement des services : nature de la déficience (avec

(...suite)

En ce sens, il convient de mentionner que dans son rapport annuel de 2003-2004, le Vérificateur général du Québec avait émis un constat similaire à l'égard des plans d'intervention produits dans les commissions scolaires québécoises, considérant que ces plans ne précisaient pas suffisamment les objectifs, les échéanciers et les modalités de service planifiées pour les élèves⁴⁰². Il notait également que l'évaluation des plans d'intervention n'était pas réalisée de façon systématique par les commissions scolaires et que la mesure de l'atteinte des résultats prévus dans les plans d'intervention, ainsi que l'évaluation de la pertinence des moyens d'adaptation consentis, ne faisaient pas toujours l'objet d'un suivi rigoureux. Au terme de son analyse, le Vérificateur général soulignait que les plans d'intervention produits prenaient, dans plusieurs cas, davantage la forme d'un rapport administratif que d'un véritable outil de suivi des mesures d'adaptation mises à la disposition des élèves en situation de handicap.

Il faut toutefois préciser que depuis 2003-2004, un certain nombre d'actions ont été posées par le MELS pour permettre, tel que le souhaitait le Vérificateur général, que les plans d'intervention soient utilisés « de façon optimale » dans le réseau préscolaire, primaire et secondaire. Parmi ces actions, notons la diffusion d'un cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention en 2004⁴⁰³ et l'élaboration d'un canevas national de plan d'intervention informatisé en 2011⁴⁰⁴. Cette dernière action résulte du *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* que le MELS a rendu public en juin 2008⁴⁰⁵. Notons que dans ce plan, le MELS s'engage à « former et outiller les directions d'école au regard de l'élaboration et de l'évaluation du plan d'intervention. Il verra également à ce que le milieu assure un suivi régulier des plans d'intervention ».

attestation officielle de celle-ci), programme dans lequel l'étudiant est inscrit, total d'heures de cours par semaine, mesures d'adaptations requises.

⁴⁰² VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC, *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004*, tome I, chapitre 2 : « Aide aux élèves en difficulté : Vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et primaire », 2004.

⁴⁰³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, préc., note 364, 44 p.

⁴⁰⁴ Ce canevas ainsi que les documents d'information qui sont relatifs à son utilisation sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1881> (Page consultée le 14 février 2012)

⁴⁰⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 297, p. 4.

Dans un souci de continuité et de cohérence des services qui sont offerts aux divers ordres d'enseignement du système éducatif québécois, et avec l'objectif de renforcer les pratiques visant à satisfaire l'obligation d'accommodement des étudiants en situation de handicap qui fréquentent les établissements d'enseignement collégial au Québec, la Commission recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de modifier la *Loi sur l'enseignement général au collégial* ainsi que la *Loi sur l'enseignement privé* afin d'y intégrer une disposition prévoyant l'obligation pour les établissements d'enseignement collégial d'élaborer un plan d'intervention pour les étudiants en situation de handicap. De plus, afin de rendre cette disposition effective, la Commission recommande que les personnes imputables de cette obligation y soient clairement identifiées. Pour faciliter l'implantation d'une telle obligation, il serait souhaitable que des balises d'application, telles que celles existantes aux autres ordres d'enseignement, soient élaborées par le MELS. La Commission recommande à ce dernier d'adopter les mesures qu'il juge appropriées (formation, accompagnement, etc.) afin d'appuyer le réseau collégial dans l'implantation de cette obligation.

4.5.1 Les plans d'intervention dans le réseau préscolaire, primaire et secondaire

L'augmentation progressive, et davantage marquée dans les dernières années, du nombre de plans d'intervention élaborés pour les étudiants en situation de handicap aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire illustre la pertinence de l'utilisation de cet outil auprès de ces étudiants. Il appert, selon les déclarations des clientèles scolaires émises pour l'année 2009-2010, qu'environ 162 800 élèves HDAA inscrits en formation générale des jeunes dans le réseau préscolaire, primaire et secondaire public bénéficiaient d'un plan d'intervention, soit 18,4 % de tout l'effectif scolaire inscrit dans ce parcours de formation⁴⁰⁶. De ce nombre, près de 82 % s'inscrivaient dans la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage, dans laquelle on retrouve une majorité d'élèves qui constituent ce qu'il est convenu d'appeler les clientèles « émergentes » dans le réseau collégial : troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.), troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), etc.

⁴⁰⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 361, p. 13.

En fait, depuis 2002, la proportion d'élèves HDAA inscrits en formation générale des jeunes et bénéficiant d'un plan d'intervention n'a cessé de croître, passant de 13,5 % de l'ensemble de l'effectif scolaire à 18,4 %. Cette croissance du nombre d'élèves HDAA, qui constitue une appréciation d'environ 20 %, peut notamment être attribuable à la révision de la définition des élèves en difficulté d'apprentissage qui a résulté de la négociation de la convention collective du personnel enseignant réalisée en 2005. Cette nouvelle définition s'appuie sur la notion d'atteinte des exigences minimales de fin de cycle plutôt que sur l'évaluation d'un retard d'apprentissage de deux ans et plus, comme c'était le cas auparavant.

Cette définition a pu avoir un impact sur le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage déclarés par les commissions scolaires. Ce faisant, les élèves présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ont été plus nombreux à bénéficier d'un plan d'intervention et, par conséquent, de mesures d'adaptation permettant de pallier leur handicap. Bien que les indicateurs du MELS ne nous permettent pas de mesurer finement l'impact de cette nouvelle définition sur la réussite de ces élèves, il apparaît cependant clair que, pour la part de ces élèves qui ont fréquenté une classe ordinaire, les probabilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires s'en sont trouvées accrues. Cette nouvelle réalité n'est pas sans incidence sur le récent afflux d'étudiants présentant notamment un trouble d'apprentissage ou un TDAH dans le réseau collégial.

Il faut voir dans cette situation la conséquence naturelle de l'approche individualisée des besoins éducatifs de l'élève qui découle du Renouveau pédagogique initié au milieu des années 1990, et dans la foulée, de la *Politique de l'adaptation scolaire* qui met de l'avant l'orientation suivante :

« Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. »⁴⁰⁷

⁴⁰⁷

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), préc., note 310, p. 17.

La démarche d'élaboration d'un plan d'intervention prend donc comme appui premier l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève et ce, sur une base individuelle, ce qui correspond en plusieurs points aux critères élaborés par la jurisprudence en matière d'accommodement raisonnable. Selon Louise Gaudreau, professeure titulaire au département d'Éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, l'individualisation des services éducatifs offerts aux EHDA :

« [...] fait référence à un parcours scolaire différencié, à une pédagogie elle aussi différenciée selon les capacités et les besoins individuels et à la réussite différenciée selon le potentiel de chacun des élèves. Les principales mesures d'individualisation [...] sont le partage d'information entre intervenants, la formation et le soutien du personnel enseignant, le renforcement de l'encadrement de l'élève et l'ajustement des services selon l'évaluation qui en est faite. »⁴⁰⁸

Ces mesures renvoient, comme le souligne le *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, aux facteurs susceptibles d'influencer tout autant l'apprentissage des étudiants que leur parcours scolaire⁴⁰⁹. Il importe donc qu'elles soient au cœur du processus d'élaboration du plan d'intervention de l'élève en situation de handicap.

Dans le cadre de référence qu'il propose au réseau préscolaire, primaire et secondaire, le MELS identifie quatre phases constitutives de la démarche d'élaboration du plan d'intervention⁴¹⁰ :

- 1) La collecte et l'analyse de l'information;
- 2) La planification des interventions;
- 3) La réalisation des interventions;
- 4) La révision du plan d'intervention.

⁴⁰⁸ Louise GAUDREAU, « Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? », dans Nathalie S. TRÉPANIÉ et Mélanie PARÉ (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 12.

⁴⁰⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004), préc., note 364, p. 16.

⁴¹⁰ *Id.*, p. 25.

La première phase vise à colliger et à analyser toutes informations pertinentes permettant d'évaluer la situation qui est propre à l'élève concerné : dossiers antérieurs de l'élève; informations provenant de l'élève, de ses parents, du personnel de l'école, etc.; analyse des travaux récents de l'élève, évaluations spécialisées (si cela s'avère nécessaire), analyse de l'efficacité des interventions qui ont été précédemment mises en place (notamment quant à la différenciation pédagogique).

Au terme de cette première phase, la rédaction du plan d'intervention est envisagée. Comme le prescrit l'article 96.14 de la *Loi sur l'instruction publique*, c'est au directeur de l'établissement d'enseignement qu'incombe la responsabilité de voir à ce qu'un plan d'intervention soit élaboré pour l'élève en situation de handicap. Il doit s'assurer que le personnel pertinent soit réuni pour faire l'évaluation de la situation de l'élève. Selon le cas, la composition de l'équipe de professionnels qui seront appelés à réaliser cette tâche peut varier : orthopédagogue, travailleur social, orthophoniste, psychoéducateur, etc. Ces professionnels seront également appelés à dispenser des services à l'élève, une fois le contenu du plan d'intervention déterminé.

Si les spécialistes qui seront conviés à l'élaboration du plan d'intervention peuvent varier en fonction de la nature du handicap de l'élève et de ses besoins spécifiques, il faut cependant rappeler que la présence de l'enseignant titulaire de la classe qui accueille l'élève est, en tout temps, essentielle⁴¹¹. En effet, l'enseignant représente le plus important intervenant éducatif pour l'élève. C'est avec celui-ci que l'élève développera la relation d'apprentissage la plus intense et la plus significative. Il importe donc que, dès le début du processus, ce dernier puisse bien connaître les besoins de l'élève qu'il accueille et qu'il puisse, de concert avec les spécialistes concernés, envisager les mesures d'accommodement qui seront nécessaires pour que l'élève puisse bénéficier de l'enseignement qu'il prodigue dans sa classe.

Par ailleurs, en conformité avec les principes qui sont contenus dans la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*⁴¹², la *Loi sur l'instruction publique* prévoit, lorsque

⁴¹¹ Pauline BEAUPRÉ, Sarto ROY et Guy OUELLET, « Les enseignants et le plan d'intervention : comment revaloriser la profession? » dans Godelieve DEBEURME et Jean-Claude KALUBI (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires : Contextes de formation de futurs enseignants*, Sherbrooke, Centre de ressources pédagogiques, 2004, pp. 113-131.

⁴¹² À cet égard, l'article 12 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* prévoit ce qui suit :

(...suite)

cela est possible, la participation de l'élève à l'élaboration de son plan d'intervention, tout comme celle de ses parents⁴¹³.

Ce sont donc tous ces intervenants qui seront appelés à déterminer quels sont les besoins de l'élève, en ayant pour orientation fondamentale, comme le souligne le cadre de référence du MELS, le fait de « miser davantage sur ce qui fonctionne, plutôt que sur ce qui ne fonctionne pas ou sur ce qui pose problème »⁴¹⁴. En d'autres mots, il s'agit ici d'apporter une attention particulière aux forces de l'élève sur le plan cognitif, plutôt qu'aux faiblesses qu'on pense avoir décelées chez lui et d'utiliser tous les moyens qu'il est possible de mettre en œuvre pour renforcer les capacités de l'élève et lui permettre de réussir ses apprentissages au même titre que les élèves qui n'ont pas de handicap⁴¹⁵. La jurisprudence québécoise et canadienne en matière d'intégration scolaire a d'ailleurs permis d'établir qu'une évaluation individualisée des besoins qui ne s'appuie que sur des perceptions ou des stéréotypes et qui ne tient pas suffisamment compte des capacités réelles de l'élève s'avère discriminatoire⁴¹⁶.

Le risque de faire subir un traitement discriminatoire à l'élève en situation de handicap ne s'arrête pourtant pas qu'à la seule évaluation des besoins éducatifs. Une fois que ces derniers ont été consignés dans un plan d'intervention et que les intervenants qui ont élaboré ce plan se sont assurés que l'évaluation qui est faite de la situation de l'élève est exempte de biais discriminatoires, ils doivent déterminer des objectifs d'apprentissage pour l'élève, ainsi que des moyens pour parvenir à ces objectifs. Ces objectifs et ces moyens doivent être réalistes et tenir compte de la situation particulière de l'élève qui est visé par le plan d'intervention. Comme l'ont

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

⁴¹³ *Loi sur l'instruction publique*, art. 96.14.

⁴¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004), préc., note 364, p. 18.

⁴¹⁵ R. E. SLAVIN, préc., note 329.

⁴¹⁶ *Eaton c. Conseil scolaire du Comté de Brant*, préc., note 79, 221; *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, [2006] R.J.Q. 378 (C.A.), préc., note 5; *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares*, préc., note 5.

affirmé les tribunaux, procéder autrement serait discriminatoire⁴¹⁷. Ainsi, un élève qui présente un certain nombre de difficultés d'apprentissage ne devrait pas être évalué de la même manière qu'un élève qui ne présente aucune difficulté.

Une fois que les besoins de l'élève ont été campés par l'équipe chargée d'évaluer ce dernier, et que cette équipe a déterminé les stratégies pédagogiques qui seront mises en œuvre pour appuyer l'élève dans ses apprentissages ainsi que les ressources pour y parvenir, on peut alors considérer que l'ensemble de l'information nécessaire pour la rédaction du plan d'intervention est recueillie. Celle-ci devra obligatoirement se trouver consignée dans le plan d'intervention, tout comme le seront les rôles et responsabilités des divers intervenants éducatifs (enseignant, spécialistes, personnel de soutien, parents, direction de l'école, etc.) au regard des objectifs et des moyens qui auront été privilégiés pour l'élève.

Il importe également, comme l'a souligné le Vérificateur général du Québec, que des échéanciers soient fixés dans le plan d'intervention pour mesurer l'atteinte des objectifs et qu'un suivi du plan d'intervention soit proposé, de manière à ce qu'à intervalle régulier, on puisse juger de la progression de l'élève, ainsi que de la pertinence des mesures d'adaptation qui ont été consenties à ce dernier.

La mise en œuvre des mesures d'adaptation et leur suivi constitue, en fait, la troisième phase du plan d'intervention. À cette étape, il importe que l'ensemble des personnes concernées par la mise en œuvre du plan d'intervention soient renseignés des besoins de l'élève et du soutien qui lui sera accordé. Le partage de cette information facilitera le travail de suivi du plan d'intervention auprès des différents intervenants éducatifs concernés. Ce suivi, effectué en continu, devra permettre ultimement d'ajuster les interventions en fonction de l'évolution de l'élève et de sa situation.

Enfin, une dernière phase vise à effectuer la révision du plan d'intervention. Cette révision s'effectue généralement au terme d'une année scolaire et elle implique une évaluation globale du plan d'intervention, de manière à maintenir ou modifier, en tout ou en partie, des éléments

⁴¹⁷ *Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Potvin)*, préc., note 5.

de ce plan, en fonction de l'évolution de la situation de l'élève, en y associant ce dernier, ainsi que ses parents.

4.5.2 Un processus à adapter en fonction de la réalité spécifique au réseau collégial

Aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, le plan d'intervention constitue un outil de référence commun pour tous les intervenants qui sont appelés à appuyer l'élève HDAA dans ses apprentissages. Il permet à ceux-ci de travailler en concertation et de poursuivre des objectifs communs pour favoriser la réussite de l'élève.

Pour que chaque établissement d'enseignement collégial puisse renforcer sa capacité à organiser et à dispenser les services requis pour les étudiants en situation de handicap, la Commission tient à réaffirmer l'importance que soit instauré un processus d'évaluation et de suivi des besoins des étudiants à l'instar de ce qui existe aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

Si les collèges peuvent s'inspirer des pratiques qui ont cours dans les commissions scolaires du Québec pour élaborer des plans d'intervention pour les étudiants en situation de handicap, il faut cependant que ce processus d'élaboration tienne compte d'un certain nombre de particularités qui sont propres à l'ordre d'enseignement collégial. Bien qu'on puisse s'attendre à ce que la structure et le contenu des plans d'interventions soient les mêmes entre les ordres d'enseignement, certains aspects de la procédure d'élaboration de ces plans devront forcément être adaptés pour tenir compte du contexte éducatif et organisationnel qui est spécifique aux collèges québécois.

Il en est ainsi, par exemple, de la présence de l'enseignant au processus d'élaboration du plan d'intervention. La complexité de la réalisation de cette exigence s'accroît au fur et à mesure que l'élève/étudiant en situation de handicap progresse d'un ordre d'enseignement à un autre. Il faut donc pouvoir moduler cette exigence selon le contexte d'enseignement dans lequel se trouve l'élève/étudiant. Si au primaire, l'élève réalise la plus grande part de ses apprentissages avec un seul enseignant, il en est autrement au secondaire où il reçoit l'enseignement de plusieurs enseignants associés à divers champs disciplinaires. Ces derniers sont toutefois regroupés en équipe éducative par cycles d'études. Dans la pratique, un enseignant-ressource peut être

désigné pour participer à l'élaboration du plan d'intervention de l'élève. Ce dernier voit à ce que les besoins de l'élève soient satisfaits dans le cadre de toutes les activités d'enseignement auquel cet élève participe. L'enseignant-ressource sert ainsi de lien entre les enseignants de l'équipe éducative et les autres intervenants qui sont associés à l'élaboration du plan d'intervention. Il joue donc un rôle essentiel pour recueillir l'information nécessaire pour évaluer les besoins de l'élève au regard des apprentissages spécifiques à chaque champ disciplinaire, mais aussi pour assurer le suivi des mesures d'adaptation consenties pour la réalisation des apprentissages propres à chacun de ces champs. Une fois inscrit dans un programme de formation collégiale, l'étudiant en situation de handicap se trouve, tout comme au secondaire, à recevoir l'enseignement de plusieurs enseignants. Toutefois, la majorité de ces enseignants œuvre généralement au sein d'un même département et dispensent majoritairement des cours dans un même programme d'études. Il peut donc être approprié d'envisager que l'intervenant-pivot qui sera affecté à l'élaboration du plan d'intervention puisse être le directeur du programme concerné ou un enseignant qu'il aura délégué pour ce faire.

D'autre part, la Commission est consciente que les professionnels spécialisés qui sont présents dans les commissions scolaires et qui participent à l'élaboration des plans d'intervention des élèves, sont par ailleurs peu nombreux dans les collèges. Si l'on fait exception des collèges désignés qui regroupent, au sein de leurs services adaptés, quelques professionnels spécialisés, il faut cependant constater que, pour le reste du réseau public, la présence de ressources spécialisées habilitées à évaluer les besoins des étudiants en situation de handicap se résume souvent à celle du répondant des services adaptés de chaque collège. Cette situation trouve écho dans le réseau privé, où une seule personne est généralement affectée à cette tâche. Qui plus est, cette dernière ne bénéficie pas du travail en réseau avec les répondants des collèges publics, ni du soutien professionnel et technique des collèges désignés. Il va sans dire qu'une telle situation, tant dans le réseau public que privé, rend difficile la mise en place d'un véritable processus d'élaboration de plans d'intervention. Tel que formulé précédemment, la Commission est toutefois d'avis que si certaines mesures complémentaires sont instaurées, la mise en œuvre d'un tel processus serait facilitée. Concrètement, ces mesures pourraient prendre les formes suivantes : la création de centres d'évaluation et de ressources qui regroupent des professionnels spécialisés habilités à poser des diagnostics et à évaluer les besoins des étudiants, comme cela est le cas en Ontario (voir la section 4.3.2 de cet avis), l'embauche de professionnels spécialisés ou l'optimisation des ententes de

complémentarité entre les réseaux de la santé et de l'éducation, etc. La Commission recommande donc au MELS d'adopter des mesures permettant de faciliter la mise en œuvre du plan d'intervention dans l'ensemble du réseau collégial, en invitant celui-ci à évaluer plus particulièrement la pertinence des mesures susmentionnées.

Contrairement aux ordres d'enseignement qui précèdent, l'ordre d'enseignement collégial se distingue également par sa clientèle. Celle-ci est majoritairement composée de jeunes adultes, âgés de 18 ans ou plus, à qui les collèges demandent de développer leur autonomie en vue de leur intégration éventuelle au marché du travail. Dans ce contexte, la participation des parents au processus d'élaboration du plan d'intervention apparaît, en général, inopportune. Cependant, tel que nous l'avons exprimé précédemment dans cet avis, l'autonomie ne peut se concevoir qu'en fonction des capacités de l'étudiant. L'évaluation du degré d'autonomie est donc fonction des besoins réels de l'étudiant. Dans ce contexte, il est probable que certains étudiants auront besoin du soutien de leurs parents pour répondre aux exigences du processus d'évaluation de leurs besoins et faire véritablement valoir ces derniers. Il apparaît donc essentiel, de l'avis de la Commission, que les collèges puissent inclure les parents des étudiants en situation de handicap dans ce processus, lorsque cela s'avère nécessaire.

La Commission estime toutefois que, au-delà de ces situations particulières qui doivent être évaluées au cas par cas, le plan d'intervention doit permettre aux étudiants en situation de handicap de connaître avec précision les responsabilités qui leur incombent ainsi que les moyens qu'ils doivent mettre en œuvre pour assurer leur réussite. En ce sens, le plan d'intervention devient une preuve de l'engagement et de la participation de l'étudiant aux mesures d'accommodement qui lui sont consenties.

Enfin, un autre élément qui distingue les études collégiales des études primaires et secondaires est celui de la durée des programmes de formation. Ces derniers sont relativement courts à l'ordre d'enseignement collégial contrairement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Dans un tel contexte, où les apprentissages sont condensés dans une courte période et où certaines exigences, notamment la réalisation d'un stage, s'inscrivent dans le parcours de formation, il peut être opportun d'envisager que la révision des plans d'intervention puisse se faire à intervalles plus courts que sur une base annuelle, contrairement à ce qui est préconisé aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

Si l'élaboration de plans d'intervention contribue à l'exercice du droit à l'égalité des étudiants en situation de handicap en permettant de mettre en œuvre et d'assurer effectivement le suivi des accommodements qui leur sont consentis, cette élaboration doit cependant tenir compte du contexte spécifique de réalisation des apprentissages qui est propre au collégial. Les dimensions à considérer pour bien évaluer ce contexte sont multiples, comme en témoignent les quelques exemples que nous avons présentés dans les pages précédentes. Ce contexte est essentiel pour déterminer la réponse qui sera donnée aux besoins de l'étudiant par les collègues, mais il ne doit en aucun cas être invoqué par ces derniers pour se soustraire au processus d'élaboration d'un plan d'intervention.

4.6 La formation et le soutien du personnel

Dans la *Politique de l'adaptation scolaire* qu'a adoptée le gouvernement du Québec en 1999, il est reconnu qu'une part essentielle de la réussite de l'intégration des élèves en situation de handicap aux activités régulières des établissements d'enseignement repose sur la formation et le soutien qui est offert à l'ensemble du personnel appelé à intervenir auprès de ces élèves. Bien que cette politique s'adresse aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, les principes qui y sont développés au regard de la formation et du soutien du personnel s'avèrent pertinents pour l'analyse de la situation qui est vécue dans les établissements d'enseignement collégial.

4.6.1 Le rôle déterminant des directions d'établissement

L'une des principales voies d'action qui est privilégiée dans la *Politique de l'adaptation scolaire* est celle de créer dans les établissements d'enseignement, un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves. À cet effet, la politique précise que :

« L'attitude du milieu est importante, mais le résultat n'est pas magique. Les conditions favorisant de nouvelles façons de faire doivent être présentes et le rôle de la direction de l'école est déterminant. Elle doit, notamment, encourager et soutenir le personnel dans l'innovation de ses approches et de ses modes d'intervention de façon à favoriser la gestion de la diversité. Elle doit aussi prendre les moyens qui permettent le changement :

temps prévu à l'horaire pour le partage d'expertise, le travail d'équipe et les activités de perfectionnement. »⁴¹⁸

Pour ce faire, il importe que les directions d'établissement soient attentives aux besoins de formation, d'échange d'expertise et de soutien des différentes catégories de personnel appelées à intervenir auprès des élèves en situation de handicap. À cet égard, le *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* qui a été développé lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux qui s'est tenue en 1994 à Salamanque (Espagne) souligne l'importance d'offrir une formation adéquate aux membres des directions d'établissements de façon à ce que ces derniers puissent mobiliser efficacement et de façon éclairée tout le personnel scolaire dans le processus de prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Cette formation doit permettre aux directions d'établissement de mieux cerner les enjeux organisationnels et pédagogiques qui sont relatifs à l'intégration des élèves en situation de handicap, de manière à accroître la capacité de leur établissement à répondre efficacement aux besoins éducatifs de ces élèves⁴¹⁹.

C'est en effet au personnel de direction qu'échoit la responsabilité de mettre au point des modalités de gestion permettant d'atteindre cet objectif. Ces modalités, comme le soulignent Stephanie Parker et Victoria Day, se doivent d'être respectueuses des besoins de soutien exprimés par les diverses catégories de personnel qui seront appelées à intervenir auprès des étudiants en situation de handicap, et l'établissement doit être en mesure d'y répondre au meilleur de sa capacité⁴²⁰.

À cet effet, la Commission recommande au MELS, en collaboration avec la Fédération des Cégeps, l'Association des collèges privés du Québec et l'Association des cadres des collèges du Québec, de développer des outils de formation qui seront destinés au personnel cadre des établissements d'enseignement collégial. Ces outils devraient permettre d'appuyer le personnel cadre dans la gestion des services adaptés qu'ils ont à offrir aux étudiants en situation de

⁴¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, préc., note 310, p. 19.

⁴¹⁹ ONU et UNESCO, préc., note 399, p. 23.

⁴²⁰ Stephanie A. PARKER et Victoria P. DAY, « Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of secondary school principal », (1981) 81 (587) *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, p. 86.

handicap et, surtout, de développer les compétences nécessaires pour qu'ils puissent soutenir adéquatement le personnel qui est appelé à interagir avec ces étudiants.

4.6.2 Une connaissance des besoins des clientèles émergentes à parfaire

Plusieurs participants à la Table de travail ont souligné qu'une part importante du personnel des collèges n'est pas suffisamment préparée pour répondre aux besoins des clientèles étudiantes dites « émergentes » : troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, trouble du déficit de l'attention avec/ou sans hyperactivité. Selon eux, il y aurait une méconnaissance des limitations liées à certains types de handicap, mais également aux besoins éducatifs qui y sont associés. Cette méconnaissance peut entraîner chez certains membres du personnel des collèges un malaise à l'égard des étudiants en situation de handicap, et même des réticences à l'égard des mesures d'accommodement qui leurs sont consenties.

Dans un mémoire soumis au Conseil supérieur de l'éducation en 2010, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) résumait l'impact de cette méconnaissance dans le milieu universitaire. Nous en reproduisons ici un extrait car il reflète les préoccupations que nous ont exprimé plusieurs participants de la Table de travail au regard de la situation qui est vécue dans les collèges québécois :

« Le milieu universitaire peut être en soi un élément de vulnérabilité [NDLR : pour l'inclusion des étudiants en situation de handicap], ne serait-ce que par les préjugés et discours que l'on entretient au sujet des populations en situation de handicap. "Sommes-nous en train d'offrir des diplômes au rabais?", "Ces étudiants ne sont pas faits pour étudier à l'université!" ou "Qu'est-ce que ça donne tous ces efforts et ces mesures d'accommodements? Ils ne se trouveront jamais d'emploi..." : ces discours affectent les perceptions et freinent les actions d'inclusion que les établissements souhaitent promouvoir. »⁴²¹

L'impact des préjugés à l'égard des étudiants en situation de handicap est tel qu'il peut constituer un frein important à l'accessibilité des études postsecondaires, à la mise en place de mesures d'accommodement et à la réussite éducative des étudiants en situation de handicap. Plus les besoins des étudiants en situation de handicap et les moyens d'y répondre sont méconnus, plus le terrain est fertile pour le développement de ces préjugés, et plus les atteintes

⁴²¹ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, préc., note 322, p. 22.

au droit à l'égalité de ces étudiants risquent de se multiplier. Comme le soulignent Nathalie Bélanger et Hermann Duchesne, pour éviter qu'une telle situation se produise, il faut que les acteurs en présence développent une sensibilité accrue aux obstacles vécus par les étudiants et qu'ils coordonnent leurs efforts pour en atténuer les effets⁴²². Le développement de cette sensibilité et du nécessaire travail de concertation entre ces acteurs ne peut passer que par la formation continue de ceux-ci et la mise en place de mesures de soutien appropriées pour qu'ils puissent mettre en application les connaissances acquises lors de ces formations. Ces dernières ne doivent pas viser à faire de tous les intervenants des spécialistes du handicap, mais à accroître leur capacité à intervenir adéquatement auprès des clientèles en situation de handicap.

Le travail de sensibilisation qui doit être réalisé pour lever les appréhensions à l'égard de l'accommodement des besoins relatifs à certains types de handicap est important, car ces derniers demeurent largement méconnus dans le réseau collégial. À ce sujet, la situation des étudiants présentant un trouble de santé mentale apparaît particulièrement préoccupante. Dans une étude réalisée pour le compte du MELS, Myreille St-Onge, Julie Tremblay et Dominic Garneau soulignent que les connaissances relatives aux problématiques de santé mentale sont relativement réduites dans le réseau collégial⁴²³. Ces chercheurs ont évalué les attitudes, croyances, perceptions et connaissances de 232 enseignants du réseau collégial public par le biais d'un questionnaire standardisé qui a été distribué en ligne à ces derniers. Les analyses de variance qui ont été effectuées par les chercheurs ont révélé que les enseignants qui avaient déclaré avoir acquis des connaissances sur les troubles mentaux lors de leurs études universitaires s'estimaient davantage confiants de pouvoir convaincre un étudiant de solliciter les services adaptés, qu'ils avaient une connaissance globale plus étendue des divers troubles mentaux que les autres enseignants, qu'ils adoptaient une attitude plus compréhensive à l'égard des étudiants qui présentent un de ces troubles et, enfin, qu'ils ressentaient moins le besoin d'être sensibilisés que les autres enseignants.

⁴²² Nathalie BÉLANGER et Hermann DUCHESNE, *Des écoles en mouvement : Inclusion des élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, pp. 337-338.

⁴²³ M. ST-ONGE, J. TREMBLAY et D. GARNEAU, préc., note 385, pp. 11-14.

Par ailleurs, les enseignants qui ne disposaient pas de telles connaissances étaient nombreux à exprimer des besoins de formation spécifique sur certains troubles mentaux, tels que la dépression, les troubles anxieux, les troubles bipolaires et les troubles de la personnalité. Ils étaient aussi plus nombreux à exprimer des préjugés défavorables à l'égard des étudiants présentant des troubles mentaux. Les résultats de cette étude, bien qu'ils concernent les connaissances et les besoins de formation des enseignants, nous semblent trouver un écho dans les propos tenus par plusieurs participants de la Table de travail qui ont exprimé que ces besoins touchaient également les autres catégories de personnel des établissements d'enseignement collégial, y compris celles qui œuvrent au sein des services adaptés.

Notons que dans une étude également commandée par le MELS, Joan Wolforth et Elizabeth Roberts en arrivaient à des conclusions similaires à propos du niveau de connaissance du personnel des établissements d'enseignement collégial à propos des besoins des étudiants présentant un trouble d'apprentissage⁴²⁴. Ces deux auteures insistaient sur la nécessité d'assurer une formation des divers intervenants à ce sujet, notamment pour le personnel cadre et les enseignants.

Il y a donc encore beaucoup à faire pour développer l'expertise du réseau collégial en ce qui concerne ces nouvelles clientèles et pour diffuser les connaissances nécessaires pour que les diverses catégories de personnel puissent orienter efficacement leurs interventions en fonction d'une réponse adéquate aux besoins des étudiants concernés. Dans un tel contexte, la Commission recommande au MELS que l'orientation de « reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise » demeure une priorité lorsqu'il procédera à la révision du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. À cet effet, la Commission estime nécessaire que le MELS offre un soutien approprié et suffisant aux instances qui permettent de répondre à cette orientation, tant dans le réseau public que privé. La Commission recommande par ailleurs que le MELS favorise plus particulièrement le développement des connaissances relatives aux besoins des clientèles émergentes.

⁴²⁴ Joan WOLFORTH et Elizabeth ROBERTS, *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps du Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009,

Par ailleurs, un certain nombre de projets pilote ont été initiés dans le réseau collégial durant les dernières années concernant ces clientèles. La Commission considère qu'il est essentiel que l'appui qui est donné à ces projets ne soit circonscrit ni dans le temps, ni dans l'espace, lorsque des résultats probants sont observés. Dans cet esprit, la Commission recommande au MELS, à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés de diffuser dans l'ensemble du réseau collégial les bonnes pratiques qui découlent des projets que le MELS a financés. La Commission recommande également qu'un processus visant à évaluer la pertinence d'une implantation permanente de ces pratiques dans l'ensemble du réseau soit envisagé par le MELS.

4.6.3 Le soutien aux enseignants : un facteur important pour assurer la réussite des étudiants en situation de handicap

Dans une étude publiée en 2005, les chercheurs du réseau de recherche Adaptech identifiaient parmi les principaux éléments facilitant la persévérance et la réussite des étudiants en situation de handicap la présence d'enseignants qui sont ouverts à ajuster la gestion de leur classe ainsi que leur enseignement pour tenir compte des besoins éducatifs spéciaux⁴²⁵. Cet élément arrive au second rang des éléments facilitant les études collégiales des étudiants en situation de handicap que les 213 étudiants interrogés par les chercheurs ont identifiés, juste derrière la présence de services adaptés dans les établissements.

À l'instar de ce qu'exprimait le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis publié en 2008, la Commission considère que l'engagement des étudiants dans leur projet de formation au collégial relève d'abord et avant tout de leur responsabilité, mais que les collèges doivent cependant mettre en œuvre les moyens nécessaires pour favoriser et soutenir cet engagement, qui est garant de la réussite du projet de l'élève⁴²⁶. En ce sens, l'engagement de l'étudiant peut être considéré comme une responsabilité partagée avec les acteurs du collège qu'il fréquente. Comme le soulignait le Conseil dans cet avis :

⁴²⁵ Catherine S. FICHTEN, Shirley JORGENSEN, Alice HAVEL et Maria BARILE, *Étudiants de niveau collégial ayant des incapacités – Rapport final présenté à PAREA*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.

⁴²⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, pp. 4-5.

« L'engagement de l'étudiant s'incarne principalement dans ses relations avec l'enseignant et les savoirs. En effet, au moment de l'apprentissage, l'étudiant entretient à la fois une relation émotive, cognitive et sociorelationnelle avec l'enseignant et les savoirs. Le rôle de l'enseignant dans la relation didactique est majeur, puisque c'est lui qui fait la médiation entre les savoirs et l'étudiant. Il transforme et organise les savoirs pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant. »⁴²⁷

Dans le cas d'un étudiant en situation de handicap, cela implique pour l'enseignant qu'il puisse développer une relation pédagogique avec cet étudiant qui tienne compte des besoins éducatifs qui sont spécifiques à celui-ci. Cette relation doit être l'occasion pour l'enseignant de mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour soutenir l'engagement de l'étudiant en situation de handicap dans ses études et de favoriser sa réussite. Elle implique que les interventions pédagogiques de l'enseignant auprès de cet étudiant soient modulées afin que ce dernier puisse être en mesure d'effectuer les apprentissages qui sont requis dans le cadre du cours que donne l'enseignant et ce, au même titre que les étudiants qui ne présentent aucun handicap.

À l'instar de ce que plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation ont conclu⁴²⁸, la Commission reconnaît que le rôle de l'enseignant dans le processus d'intégration des étudiants en situation de handicap est non seulement fondamental, mais qu'il suppose également l'acquisition d'un nombre important de compétences qui, à l'heure actuelle, ne font pas partie du profil de formation exigé aux enseignants des collèges :

« Malgré les compétences de haut niveau exigées, on observe que les enseignants au collégial ne disposent pas d'une formation initiale obligatoire sur les actes à poser, en lien direct avec la réalité quotidienne. La formation repose sur l'expertise du contenu. »⁴²⁹

⁴²⁷ *Id.*, p. 45.

⁴²⁸ Pauline BEAUPRÉ et Jean-Robert POULIN, « Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants », (1997) 8(2) *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 179-183; Pierre-André DOUDIN et Louise LAFORTUNE (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006; Jean-Marie GILLIG, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, coll. « Formation/Pédagogie », Paris, Dunod, 1996; Kari NES et Marit STROMSTAD (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Londres, Routledge-Farmer, 2003; Tom E.C. SMITH, Edward E. FOLLOWAY, James R. PATTON, Carol A. DOWDY et Nancy L. HEATH, *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*, Toronto, Pearson Education, 2001; Serge THOMAZET, *La formation des maîtres dans la perspective d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers*, Conférence présentée à Vichy (France) dans le cadre de l'Université d'automne « Le système scolaire français et les élèves à besoins particuliers », 27-30 octobre 2003; Raymond VIENNEAU, « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », (2002) 30(2) *Éducation et francophonie* 257-286.

⁴²⁹ Lise ST-PIERRE, « Enseigner au collégial aujourd'hui », (2007) 20(2) *Pédagogie collégiale* 7.

Dans une résolution qu'elle a adoptée lors de son 19^e Congrès, la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) déclarait ce qui suit :

« C'est à l'organisation scolaire de pallier les obstacles qui empêchent un élève de fonctionner dans le cadre normal de l'enseignement supérieur. Les enseignantes et enseignants de cégep sont spécialisés dans leur discipline et en ce sens, ils sont engagés pour enseigner à titre de spécialistes disciplinaires. »⁴³⁰

S'il incombe effectivement aux établissements d'enseignement collégial de mettre en œuvre les moyens qui permettront aux étudiants en situation de handicap de poursuivre des études collégiales et de bénéficier de chances égales de réussite, il importe cependant de rappeler, tel que nous l'avons démontré dans la section 3.6.3 que les enseignants, en tant que membres du personnel de ces établissements, ne peuvent s'extraire du processus visant à assurer le droit à l'égalité des étudiants en situation de handicap. À ce titre, il nous semble essentiel que ceux-ci soient activement mis à contribution dans le processus de détermination des besoins des étudiants et des mesures d'accommodement qui seront utilisées dans les classes. Les enseignants ne peuvent s'objecter à des mesures d'accommodement qui seraient consenties par l'établissement que s'ils sont en mesure de démontrer que ces dernières représentent une contrainte excessive qui aurait pour effet, notamment, de compromettre l'enseignement qu'ils prodiguent dans leur classe et que cette situation pénaliserait de façon significative les autres étudiants dans leurs apprentissages.

La Commission est consciente de l'impact que représente la croissance récente des clientèles étudiantes en situation de handicap sur les activités d'enseignement des collèges québécois. Elle considère qu'il est essentiel que les enseignants puissent être appuyés conséquemment par leurs établissements dans la tâche d'adaptation de leur enseignement. Cette adaptation est primordiale pour assurer une intégration harmonieuse des étudiants en situation de handicap dans le réseau collégial. En ce sens, la Commission recommande au MELS, à la Fédération des cégeps, l'Association des collèges privés du Québec, en collaboration avec les syndicats d'enseignants, d'élaborer ensemble une politique qui vise le développement professionnel des enseignants et prévoit des mécanismes de soutien à ceux-ci au regard de l'intégration des

⁴³⁰ FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE CÉGEP, *Notre action syndicale et professionnelle face à la diversité de la population étudiante – XIX^e Congrès de la FEC-CSQ : Document thématique*, 2010, p. 20.

clientèles étudiantes en situation de handicap. La mise en œuvre d'une telle politique nous apparaît fondamentale pour assurer l'exercice effectif du droit à l'égalité des étudiants en situation de handicap.

La Commission entend les préoccupations des enseignants qui veulent être informés et/ou formés sur les modes d'intervention pédagogique appropriés pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap, mais qui ne souhaitent pas « devenir des spécialistes du handicap ». Nous estimons, en effet, qu'il est inapproprié que les enseignants du réseau collégial aient une connaissance pointue de l'ensemble des manifestations du handicap. Pour faciliter l'intégration des étudiants en situation de handicap dans les classes et que cette intégration ait le moins d'impact négatif sur les activités d'enseignement, la Commission estime préférable que les enseignants puissent, dans une perspective de développement professionnel, bénéficier d'une offre de formation qui soit en lien avec l'acquisition d'un certain nombre de compétences relatives à cette intégration : connaissance des pédagogies différenciées, évaluation des apprentissages des étudiants en situation de handicap, évaluation des besoins éducatifs de ces étudiants et participation à l'élaboration d'un plan d'intervention, gestion de classe dans un contexte de diversité des besoins, etc.⁴³¹

La bonne marche de l'intégration des étudiants en situation de handicap au collégial ne saurait par ailleurs être possible sans qu'une assistance appropriée soit consentie aux enseignants pour résoudre les problèmes complexes que ces derniers peuvent rencontrer au quotidien⁴³². À cet égard, il importe que les collèges développent des mécanismes de soutien pour les enseignants qui soient suffisamment efficaces pour répondre aux besoins de ces derniers. Les centres désignés ont adopté un certain nombre de mécanismes qui ont fait leurs preuves. Dans le réseau public, les répondants locaux des services adaptés jouent également un rôle de soutien important auprès des enseignants, bien que le nombre restreint de ceux-ci ne permette pas forcément de répondre à l'ensemble des besoins exprimés. Le Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH),

⁴³¹ Pauline BEAUPRÉ, Anne BÉDARD, Andrée COURCHESNE, Annie POMERLEAU et Sylvie TÉTREULT, « Rôle des intervenants scolaires dans l'inclusion », dans Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, pp. 57-76.

⁴³² Nathalie S. TRÉPANIER et Mélanie PARÉ (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, pp. 1-4.

récemment créé, permettra sûrement, par les connaissances qu'il générera, de renforcer l'efficacité des mécanismes existants et d'en proposer de nouveaux qui favoriseront une réponse plus large aux besoins de soutien des enseignants.

La Commission estime qu'il est essentiel que le MELS puisse appuyer les initiatives qui visent à renforcer les compétences des enseignants au regard de l'intégration des étudiants en situation de handicap qui fréquentent les établissements collégiaux publics et privés. Ces initiatives, si elles sont orientées en fonction d'une réponse aux besoins des étudiants en situation de handicap, nous semblent pouvoir contribuer efficacement à la capacité du réseau collégial de s'acquitter de son obligation d'accommodement à l'égard de ces étudiants.

Pour que cette capacité soit toutefois pleinement exploitée, il importe que les besoins de soutien et de formation qui sont exprimés par les membres du personnel non-enseignant des collèges publics et privés concernant les besoins des étudiants en situation de handicap soit également entendus. Ces derniers ont aussi un rôle à jouer dans le processus d'accommodement de ces étudiants et il apparaît essentiel qu'ils bénéficient du support nécessaire pour que leurs interventions permettent notamment d'appuyer celles des enseignants. À cet égard, la Commission recommande au MELS, à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés du Québec, en collaboration avec les instances syndicales concernées, d'élaborer ensemble une politique qui vise le développement professionnel du personnel non-enseignant et prévoit des mécanismes de soutien à ceux-ci au regard de l'intégration des clientèles en situation de handicap.

4.6.4 Contribuer à développer une culture des droits de la personne dans le réseau collégial

Pour favoriser la mobilisation des divers intervenants qui œuvrent au sein des établissements d'enseignement collégial au regard de l'intégration des clientèles étudiantes en situation de handicap, la Commission estime qu'il est primordial qu'une solide culture des droits de la personne soit implantée dans le réseau collégial. À cet effet, il est nécessaire que l'ensemble du personnel des cégeps et des collèges privés puissent développer une connaissance suffisante des droits des étudiants en situation de handicap, tels qu'ils sont prescrits par la Charte et les autres encadrements légaux pertinents dont il a été fait mention dans cet avis. Le personnel des

collèges doit également être familiarisé aux obligations qui incombent aux différents acteurs du réseau collégial au regard des services à offrir à ces étudiants.

De l'avis de la Commission, ce n'est qu'avec une telle connaissance des principes juridiques qui régissent les services éducatifs destinés aux étudiants en situation de handicap que le réseau collégial pourra s'acquitter efficacement de ses obligations et minimiser les risques de développer des pratiques qui s'inscrivent en faux avec le respect du droit à l'égalité et des autres droits fondamentaux de ces étudiants.

Dans cet esprit, la Commission recommande que la Fédération des Cégeps et l'Association des collèges privés développent des activités de formation qui permettront de renforcer la connaissance des obligations des établissements d'enseignement collégial et des droits des étudiants en situation de handicap et ce, pour l'ensemble du personnel. Pour ce faire, elle invite la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés à tenir compte du contenu du présent avis lors de l'élaboration de ces activités de formation.

4.7 Les milieux de stages et les ordres professionnels

De nombreux programmes de formation, surtout les programmes techniques, comportent un ou des stages obligatoires en cours de formation. La réalisation de ce ou ces stages vise à mettre en pratique, en milieu de travail, les connaissances acquises par l'étudiant lors de sa formation théorique. Selon le programme d'étude suivi, le ou les stages s'effectuent à différents moments de la formation, soit dès les premières sessions ou encore, à la toute fin. En cours de formation, leur réussite peut être obligatoire à la poursuite des études dans le programme.

Force est de constater que cette étape importante du cursus scolaire représente de nouveaux défis pour les étudiants en situation de handicap, particulièrement pour les clientèles émergentes. En fait, les principaux enjeux soulevés lors des travaux menés par la Commission à l'égard des stages concernent les étudiants en situation de handicap pour qui des mesures d'accommodement sont déjà en place. Il s'agit donc, pour la plupart, d'étudiants connus des membres de l'équipe des services d'aide de leur établissement d'enseignement. Un de ces défis a trait au fait que les étudiants se retrouvent à nouveau confrontés au dilemme de taire leur handicap au milieu de stage ou de le dévoiler afin d'obtenir de nouvelles mesures

d'accommodement ou de maintenir celles déjà en place. En réalité, ils craignent que leur candidature ne soit pas retenue s'ils sollicitent des mesures d'accommodement avant le début du stage. Ainsi, ils choisissent de taire leurs limitations au risque de subir un échec en cours de stage, voire de compromettre la réussite de leur programme d'étude. Ces craintes, qui s'avèrent bien souvent fondées, résultent de préjugés véhiculés sur certains handicaps quant au danger que peut représenter l'étudiant en situation de handicap pour la sécurité des clients, patients ou travailleurs avec qui il sera en contact lors de son stage. En effet, plusieurs croient, encore aujourd'hui, que les limitations de certains étudiants en situation de handicap, dont celles liées aux troubles de santé mentale, sont incompatibles avec les exigences requises en milieu de travail, surtout dans les domaines de formation liés à la santé.

Lorsque l'étudiant choisit de ne pas dévoiler son handicap au milieu de stage, les coordonnateurs de stage ou autres responsables de celui-ci en stage trouvent très contraignant de connaître les limitations de l'étudiant sans pouvoir les dévoiler aux responsables des milieux de stage avec qui ils ont, dans bien des cas, développé au fil du temps des liens de confiance. Ils ne savent alors comment traiter le cas de ces étudiants. À cet égard, mentionnons que les travaux menés par la Commission lui ont permis de constater qu'il y a un manque de ressources internes spécialisées, tant au public qu'au privé, vers lesquelles se tourner lorsque ces personnes sont confrontées à des situations plus complexes. Par exemple, celles liées aux troubles de santé mentale, qui nécessitent des interventions soutenues et immédiates considérant les courts délais de formation. De plus, il y a peu de partenariats qui sont établis avec les différentes ressources externes spécialisées dans les troubles d'apprentissage ou dans les troubles de santé mentale, notamment avec les centres de santé et de services sociaux, afin de soutenir ces personnes et d'intervenir, au besoin, en milieu de stage.

Les travaux de la Table ont également permis à la Commission de constater le flou entourant les droits et obligations de chacune des parties impliquées dans le processus de stage de formation des étudiants en situation de handicap au regard du droit à l'égalité, soit l'étudiant, l'établissement d'enseignement et le milieu de stage. Plusieurs interrogations ont trait à la confidentialité des informations transmises aux milieux de stage et aux éléments liés à la sécurité des clients, patients ou travailleurs avec qui il sera en contact. Pour la Commission, il est fondamental que les établissements d'enseignement, publics et privés, connaissent les obligations auxquelles ils sont tenus en vertu de la Charte à l'endroit des étudiants en situation

de handicap qui effectuent des stages de formation dans le cadre de leur programme de formation.

4.7.1 L'accommodement de l'étudiant en stage : une responsabilité partagée

Il importe d'abord de mentionner que les tribunaux reconnaissent une obligation d'accommodement aux établissements d'enseignement lorsque l'étudiant effectue un stage dans le cadre de son programme d'études. Dans une décision du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, le juge a déterminé que l'établissement d'enseignement avait l'obligation d'explorer les possibilités d'accommodement raisonnable avec l'étudiant durant son stage⁴³³.

Des responsabilités partagées entre l'étudiant et l'établissement d'enseignement découlent de cette obligation d'accommodement. Tel qu'exposé précédemment, l'étudiant a la responsabilité de divulguer suffisamment d'information relative à son état de santé à son établissement d'enseignement afin que celui-ci puisse mettre en place les mesures d'accommodement pertinentes.

Il convient ensuite d'affirmer que les milieux de stage sont également tenus à l'obligation d'accommodement des étudiants qu'ils reçoivent en stage. Ils ne peuvent donc pas refuser de recevoir un étudiant en stage en raison de son handicap ou de ses limitations. Ce refus serait discriminatoire. Le milieu de stage s'ajoute donc comme acteur dans le partage de la responsabilité d'accommodement de l'étudiant. Ce dernier, s'il veut pouvoir continuer de bénéficier de mesures d'accommodement lors de son stage, devra divulguer les informations pertinentes relatives à son handicap ou à ses limitations afin que naisse l'obligation d'accommodement de la part du milieu de stage à son égard. Cette responsabilité appartient en propre à l'étudiant.

Réitérons qu'un établissement ne peut, sans le consentement de l'étudiant, à l'exception de situations d'urgence ou pour prévenir un acte de violence⁴³⁴, dévoiler au milieu de stage des

⁴³³ *Hickey v. Everest Colleges Canada*, 2009 HRT0 796 (CanLII), par. 34-35. Ajoutons que dans cette affaire, le juge n'a pas retenu l'argument des défendeurs voulant que l'étudiante ne puisse accéder au stage du fait qu'elle était médicalement pour des douleurs dorsales.

⁴³⁴ Loi sur l'accès, art. 59 (4) et art. 59.1.

informations confidentielles relatives à son état de santé. Il ne peut non plus contraindre l'étudiant à le faire, ce qui porterait atteinte au respect de sa vie privée, protégé par l'article 5 de la Charte. Soulignons que le milieu de stage ne peut pas pour sa part légalement solliciter des informations confidentielles auprès de l'établissement d'enseignement ou après du candidat au stage, à moins qu'elles soient justifiées par la nature du travail à accomplir.

Considérant ces dispositifs, l'établissement d'enseignement est tenu de s'assurer de l'existence de conditions favorables afin d'amener l'étudiant à comprendre, d'une part, l'importance de divulguer au milieu de stage les informations pertinentes concernant son état de santé et, d'autre part, de solliciter le maintien des mesures d'accommodement dont il bénéficiait dans son établissement d'enseignement ou l'adoption de nouvelles mesures adaptées à son nouvel environnement. Les échanges lors des travaux de la Table de travail ont d'ailleurs fait ressortir la nécessité d'offrir un accompagnement plus soutenu à l'étudiant lors de la préparation de son stage afin de l'amener à mieux comprendre les tâches concrètes qu'il devra effectuer et les aptitudes requises à cette fin. Ce rôle d'accompagnement implique toutefois que le responsable de l'étudiant ait une connaissance spécifique du milieu de stage et qu'il soit appuyé dans cette tâche par les membres de l'équipe des services adaptés de son établissement.

La connaissance du milieu de stage s'avère effectivement un élément important qui a été souligné dans un document produit par la Fédération des Cégeps à l'occasion des 40 ans du réseau collégial public portant sur les défis, attentes et besoins des Cégeps et de leurs milieux. Ainsi : « [...] pour permettre aux enseignants de se rapprocher de la réalité du travail, [le milieu des affaires doit] mieux les accompagner dans leurs efforts de perfectionnement et de leur offrir plus de stages en entreprise. »⁴³⁵ L'appui à assurer au coordonnateur de stage ou au responsable de l'étudiant en stage l'est tout autant. Tel que nous l'avons exposé précédemment, le soutien de la part de ressources spécialisées en présence de certains troubles ou maladies plus complexes permettrait au responsable de l'étudiant de mieux comprendre les besoins particuliers de ce dernier et de façon sous-jacente, de les accepter. De

⁴³⁵ FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Les cégeps et leurs milieux : défis, attentes et besoins, Des partenaires s'expriment*, 2008, p. 21, [En ligne]. http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/22oct2008_Rapport_les_cegeps_et_leur_milieu.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

cette façon, il serait en mesure de soutenir plus efficacement l'étudiant dans la détermination des mesures d'accommodement à maintenir ou à mettre en place par le milieu de stage.

Qui plus est, le rôle du coordonnateur de stage ou autre responsable de l'étudiant l'amène à collaborer avec le personnel œuvrant au sein de ce milieu de stage. Selon la Commission, l'obligation d'accommodement dévolue à l'établissement d'enseignement à cet égard commande, que ce dernier prenne tous les moyens raisonnables pour favoriser la réussite de la réalisation du stage de l'étudiant en situation de handicap. Le fait d'exposer clairement au milieu de stage, avant le début du stage, les mesures d'accommodement requises par l'étudiant et l'objectif poursuivi en agissant ainsi, contribuerait à atténuer les préjugés associés à certains handicaps ou limitations susceptibles d'être véhiculés par les responsables en milieu de stage. De plus, le coordonnateur de stage devrait favoriser, par ses interventions, la reconnaissance par le milieu de stage de son obligation d'accommodement à l'endroit de l'étudiant en situation de handicap. Par exemple, il nous apparaît que des échanges préparatoires, auxquels participerait l'étudiant, devraient systématiquement avoir lieu pour discuter des besoins spécifiques de celui-ci. Les responsables en milieu de stage pourraient à cette occasion faire valoir leurs préoccupations à ce sujet et les aborder en toute franchise avec l'étudiant. Considérant l'apport que peuvent avoir les démarches préparatoires au stage sur la réussite de l'étudiant en situation de handicap, la Commission recommande aux établissements d'enseignement de développer des pratiques formelles en ce sens, applicables à l'ensemble des programmes de formation.

Concrètement, cet exercice permettrait également au milieu de stage d'évaluer plus efficacement les mesures d'accommodement à mettre en place. Il pourrait toutefois justifier le refus de les consentir s'il était en mesure de démontrer qu'elles lui causent une contrainte excessive. Les critères permettant d'établir la contrainte ont été abordés à la section 3.2.3. Sans reprendre l'ensemble de ceux-ci, il convient d'aborder celui qui est largement allégué en contexte de stages de formation, soit le risque d'atteinte à la sécurité de l'étudiant ou d'autrui⁴³⁶.

⁴³⁶ *Ouji v. APLUS Institute*, préc., note 113, par. 33.

Il faut, pour chacun des cas, déterminer quel niveau de sécurité s'applique dans un milieu donné ou un contexte particulier et, incidemment, quel niveau de risque est acceptable. Il n'y aura atteinte à la sécurité que si le risque est grave ou excessif et s'il ne repose pas sur des impressions⁴³⁷. Par ailleurs, l'atteinte qui en résulterait doit être réelle et importante plutôt qu'anodine⁴³⁸.

En effet, il ne suffit pas de prétendre qu'il existe un danger, il faut que toutes les formes possibles d'accommodement aient été explorées pour l'éviter, par exemple l'aide ou le support qu'un co-employé peut apporter pour réaliser une tâche précise doit être envisagé. Le fardeau de preuve quant au danger que représente l'étudiant appartient à celui qui l'allègue pour refuser l'accommodement⁴³⁹. À titre illustratif, le refus de recevoir en stage un étudiant médicamenté pour des raisons de sécurité devra être étayé. Le simple fait que l'étudiant prenne un médicament afin d'atténuer les symptômes d'un trouble ou d'une maladie susceptibles d'avoir des effets sur son rendement académique ne saurait constituer un motif de refus⁴⁴⁰. La preuve à faire devra porter sur les éléments de risque à la sécurité qu'il représente pour lui-même ou autrui.

À ce sujet, mentionnons que pour sa part, l'établissement d'enseignement ne doit pas minimiser la responsabilité qui peut lui être imputable si, en toute connaissance du danger que l'étudiant peut représenter pour sa sécurité ou celle d'autrui, il n'agit pas pour le prévenir⁴⁴¹. Il serait donc tenu de s'opposer à la réalisation du stage par l'étudiant s'il existe un risque grave d'atteinte à sa sécurité ou à celle d'autrui.

Par ailleurs, l'obligation d'accommodement comporte pour l'établissement d'enseignement l'obligation d'assurer un suivi constant auprès de l'étudiant lors de son stage ainsi qu'auprès du

⁴³⁷ *Id.*

⁴³⁸ *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, préc., note 124, p. 20.

⁴³⁹ *Brown v. Trebas Institute Ontario Inc.*, 2008 HRT0 10 CanLII.

⁴⁴⁰ Voir à ce propos : *Hickey v. Everest Colleges Canada*, préc., note 433, par. 34-35.

⁴⁴¹ Récemment, la Cour supérieure du Québec reconnaissait que le collège d'enseignement avait une obligation de prudence, de diligence et de sécurité à l'endroit de l'étudiant dans le cadre de l'organisation du stage de coopération internationale qui faisait partie du cursus étudiant. *Roussin c. Plan Nagua inc.*, 2011 QCCS 5301 (CanLII).

milieu de stage, afin de s'assurer de l'évolution des apprentissages de celui-ci. Ce suivi est d'autant plus nécessaire sachant que la réussite du stage est une condition essentielle à l'obtention du diplôme d'étude. En effet, il doit s'assurer que les mesures d'accommodement mises en place dans le milieu de stage sont efficaces et qu'elles favorisent la réussite de l'étudiant. S'il est vrai que dans certains établissements d'enseignement, selon les programmes d'étude, il existe des mécanismes de suivi de l'étudiant en stage, il en est autrement pour d'autres établissements qui ne se sont pas dotés de procédures particulières pour certains programmes d'étude. Par conséquent, la Commission incite les établissements d'enseignement à élaborer de tels mécanismes de suivi pour chacun des programmes d'étude pour lesquels un stage ou des stages de formation sont obligatoires et à s'assurer qu'ils sont mis en place efficacement.

4.7.2 L'importance des collaborations entre les établissements d'enseignement collégial et les entreprises

Lors des rencontres régionales portant sur l'adéquation formation-emploi ayant eu lieu au printemps 2011, la Fédération des Cégeps identifiait comme étant un des enjeux majeurs l'instauration d'une véritable culture de formation au Québec. À cet égard, elle lançait un appel à la collaboration accrue des entreprises afin qu'elles « accueillent toujours plus de stagiaires pour les programmes actuels ou futurs en alternance travail-études »⁴⁴².

La Fédération spécifiait toutefois que le leadership en cette matière devait être assuré par l'État québécois :

« C'est l'État, au tout premier chef, qui doit en assumer le leadership, par l'intermédiaire du MELS et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), par l'intermédiaire de mesures convergentes (et non parallèles) visant à sensibiliser et à soutenir les entreprises, en particulier les PME, qui manquent souvent de moyens pour investir dans la formation de leurs employés. Les grandes entreprises, les grandes associations patronales, les chambres de commerce, ainsi que les réseaux et les établissements d'enseignement, devraient se mobiliser encore davantage pour appuyer les efforts de l'État. En ce sens, les comités sectoriels de main-d'œuvre et les mutuelles de formation créés dans le cadre de la loi 90, qui permettent aux entreprises de se regrouper par région ou par secteur d'activités, devraient travailler de façon beaucoup

⁴⁴² FÉDÉRATION DES CÉGEPS, Suites des rencontres régionales et préparation de la rencontre nationale sur l'adéquation formation-emploi, Réponses de la Fédération des Cégeps aux questions adressées aux membres de la Commission des partenaires du Marché du travail (CPMT), mai 2011, p. 10.

plus structurée et systématique avec les établissements d'enseignement publics. D'autres incitatifs pourraient être offerts aux PME pour qu'elles se tournent en plus grand nombre vers ces mutuelles. »⁴⁴³

La Commission reconnaît qu'il incombe à l'État d'assumer un leadership en cette matière.

Ajoutons que, dans un avis portant sur les services aux entreprises par le réseau de l'éducation⁴⁴⁴, le Conseil supérieur de l'éducation recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de soutenir le partenariat des réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre dans l'offre de services aux entreprises, de concert avec la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale et avec la collaboration de la Commission des partenaires du marché du travail.

Le Conseil souligne l'importance « que la réponse aux besoins des entreprises et de leur personnel soit reconnue et perçue comme partie intégrante de la mission des établissements d'enseignement et que le soutien nécessaire y soit accordé »⁴⁴⁵. De plus, il invite « l'ensemble des organismes des réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre à travailler en concertation dans le but de développer une réelle culture de la formation continue et d'assurer une offre de services qui réponde aux besoins de la main-d'œuvre et des individus dans un contexte d'évolution rapide des savoirs et des compétences. »⁴⁴⁶

Pour la Commission, cette culture de formation doit nécessairement se développer en tenant compte des besoins particuliers de formation des étudiants en situation de handicap. À cet égard, mentionnons que dans le document produit par la Fédération des cégeps, en collaboration avec l'Institut du Nouveau Monde, portant sur les défis, attentes et besoins, des cégeps les organismes du milieu collégial reconnaissaient qu'« intégrer de nouvelles

⁴⁴³ *Id.*

⁴⁴⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les services aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives*, 2010, p. 5, [En ligne]. www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0472-Sommaire.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

⁴⁴⁵ *Id.*, p. 5, [En ligne]. www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0472-Sommaire.pdf (Page consultée le 14 février 2012)

⁴⁴⁶ *Id.*

populations étudiantes, c'est mettre en place des moyens, des attitudes et des approches permettant de mieux connaître ces étudiants, peu importe leurs difficultés d'apprentissage. Les services d'accueil et de référence qui leur sont offerts doivent être davantage développés et plus facilement accessibles afin que ceux et celles qui ont besoin pour un meilleur accès aux ressources collectives, d'accompagnement puissent y avoir accès sans être stigmatisés. »⁴⁴⁷

En ce sens, la Commission recommande au MELS et au MESS de prendre les moyens nécessaires en vue d'assurer une offre de stage suffisante pour l'ensemble des étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement collégial public ou privé, incluant ceux en situation de handicap.

Par ailleurs, l'instauration d'une culture de formation implique nécessairement la participation du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) pour personnes handicapées, organisme national dont la mission est de favoriser l'accès à la formation et à l'emploi des personnes handicapées. Son mandat de favoriser le développement d'un réseau d'acteurs des secteurs de la formation et de l'emploi axé sur le partenariat et la concertation fait de cet organisme un acteur incontournable à considérer dans la mise en œuvre de cet aspect. En fait, les collaborations établies entre les établissements d'enseignement et cet organisme, représenté dans l'ensemble des régions administratives du Québec, favoriseraient l'expansion de cette culture en permettant aux entreprises d'accueillir en leur sein des stagiaires qui sont en situation de handicap.

De plus, la participation des Services spécialisés de main-d'œuvre pour les personnes handicapées (SSMO-PH) doit être sollicitée aux fins de l'instauration d'une culture de formation. De fait, ceux-ci ont également pour mandat de développer des collaborations étroites avec les différents professionnels œuvrant auprès des personnes handicapées, provenant majoritairement du réseau de l'éducation et de la santé et des services sociaux. Ils offrent une gamme de services allant de l'accompagnement dans les activités préparatoires à l'emploi, de stages, de recherche d'emploi à la sensibilisation en milieu de travail.

⁴⁴⁷ FÉDÉRATION DES CÉGÉPS et INSTITUT DU NOUVEAU MONDE, *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins – Des partenaires s'expriment*, 2008, p. 23.

Enfin, la participation d'Action main-d'œuvre, corporation à but non lucratif qui a pour mission d'actualiser l'intégration socioéconomique de personnes défavorisées sur le plan de l'emploi, est également à considérer. La corporation administre deux services spécialisés de main-d'œuvre : *Action main-d'œuvre*, qui s'adresse aux personnes ayant des limitations sur le plan intellectuel, ainsi que *À l'emploi!*, qui s'adresse aux personnes ayant un trouble envahissant du développement (TED) sans déficience intellectuelle.

4.7.3 Les ordres professionnels

Des questions quant au rôle des ordres professionnels ont été soulevées dans le cadre des travaux menés par la Commission. Il importe en l'espèce de les considérer compte tenu des conséquences qu'ils peuvent engendrer sur la réussite des études, c'est-à-dire l'obtention du diplôme, par l'étudiant en situation de handicap.

D'abord, la Commission a été interpellée par des acteurs du milieu collégial qui s'inquiétaient de nouvelles procédures instaurées par quelques ordres professionnels qui visaient à connaître, en cours de formation, l'état de santé des étudiants inscrits dans un programme technique menant à la pratique de leur profession au sein de leur ordre professionnel. La finalité de ces nouvelles pratiques ne lui a pas été clairement exposée, mais elle croit comprendre qu'elles s'inscriraient dans une approche préventive.

Concrètement, les étudiants admis dans un programme technique recevraient de la part de l'ordre professionnel auquel ils sont susceptibles de faire partie, une lettre sollicitant leur collaboration à déclarer tout trouble d'apprentissage ou handicap, qu'il soit léger ou majeur. Ces informations permettraient à l'ordre de suivre l'évolution de la situation de l'étudiant tout au long de son cheminement académique, et pourrait, le cas échéant, exiger de lui qu'il se soumette à une évaluation médicale afin de vérifier si son état physique ou psychique est compatible avec l'exercice de la profession.

Ainsi exposé, la nature des informations sollicitées de même que l'utilisation qui en serait faite soulèvent des interrogations sérieuses au regard du droit au respect de la vie privée et du droit à l'égalité dans l'admission à un ordre professionnel, protégé par l'article 17 de la Charte.

Nous l'avons exposé à la section 3.5 portant sur le droit au respect de la vie privée, les renseignements personnels jouissent de la protection de ce droit. Seul l'étudiant dispose du droit de divulguer ou non sa condition médicale, sous réserve des conséquences de la non-divulgarion. Or, l'étudiant peut-il être contraint légalement de divulguer son handicap? En fait, aucune disposition du *Code des professions*⁴⁴⁸ n'autorise un ordre professionnel à exiger la divulgation de telles informations. Il est toutefois prévu à l'article 48 que :

« Le Conseil d'administration d'un ordre peut ordonner l'examen médical d'une personne qui est membre de cet ordre, qui demande son inscription au tableau ou qui présente une autre demande dans le cadre de sa candidature à l'exercice de la profession lorsqu'il a des raisons de croire que cette personne présente un état physique ou psychique incompatible avec l'exercice de sa profession. »

(Nos soulignés.)

Ainsi, en vertu de cet article, l'ordre peut être justifié d'ordonner l'examen médical d'une personne dans deux situations : lorsque cette dernière demande d'être inscrite au tableau de l'ordre ou lorsqu'elle présente une demande dans le cadre de sa candidature à l'exercice de la profession. Elle ne vise donc pas les étudiants.

De plus, un ordre professionnel peut « lorsqu'il est d'avis que l'état physique ou psychique d'un professionnel requiert une intervention urgente en vue de protéger le public, le radier du tableau ou limiter ou suspendre son droit d'exercer des activités professionnelles provisoirement, jusqu'à ce qu'une décision soit prise à la suite de l'examen médical ordonné en vertu de l'article 48 »⁴⁴⁹. Il est donc non équivoque que la personne doit être déjà membre de l'ordre aux fins de l'application de cet article.

La Commission estime que lorsqu'un ordre professionnel sollicite des informations relatives à l'état de santé auprès des étudiants en formation alors que ceux-ci n'ont pas formulé de demande pour devenir membre de l'ordre, il y a atteinte à leur droit au respect de la vie privée puisqu'aucune disposition spécifique du *Code des professions* ne l'autorise à agir ainsi. D'ailleurs, la *Loi sur la protection des renseignements personnels dans le secteur privé*⁴⁵⁰, à

⁴⁴⁸ L.R.Q., c. C-26.

⁴⁴⁹ *Code des professions*, art. 52.1.

⁴⁵⁰ L.R.Q., c. P-39.1.

laquelle les ordres professionnels sont assujettis⁴⁵¹, prévoit que « La personne qui recueille des renseignements personnels afin de constituer un dossier sur autrui ou d'y consigner de tels renseignements ne doit recueillir que les renseignements nécessaires à l'objet du dossier. »⁴⁵² De plus, « La personne qui recueille des renseignements personnels auprès de la personne concernée doit, lorsqu'elle constitue un dossier sur cette dernière, l'informer :

1° de l'objet du dossier;

2° de l'utilisation qui sera faite des renseignements ainsi que des catégories de personnes qui y auront accès au sein de l'entreprise;

3° de l'endroit où sera détenu son dossier ainsi que des droits d'accès ou de rectification. »

Les demandes d'informations relatives à la santé sollicitées par les ordres professionnels aux étudiants contreviendraient à ces dispositions.

Ajoutons qu'il ne revient pas aux ordres professionnels d'évaluer, en cours de formation collégiale, la capacité de l'étudiant à atteindre les compétences exigées par le programme de formation. Cette responsabilité appartient à l'établissement d'enseignement et, dans certaines circonstances, au MELS. Légitimement, les ordres ne peuvent pas exercer cette responsabilité. Qui plus est, nombreux sont les étudiants à suivre une formation sans avoir l'intention de pratiquer dans ce domaine. Pour ces motifs, la Commission recommande aux ordres professionnels de mettre fin à ces pratiques instaurées en vertu desquelles des informations relatives à l'état de santé d'un étudiant en cours de formation sont exigées. À cet égard, la Commission recommande à l'Office des professions, dont un des mandats est de vérifier le fonctionnement des divers mécanismes mis en place au sein de l'ordre en application du *Code des professions*⁴⁵³, de s'assurer que les ordres professionnels qui exercent de telles pratiques y mettent fin immédiatement.

Il serait par ailleurs risqué pour un ordre professionnel de se prononcer sur la capacité d'un candidat, qui est en formation, à être membre de l'ordre sur la seule base d'informations

⁴⁵¹ *Id.*, art. 1.

⁴⁵² *Id.*, art. 4.

⁴⁵³ *Code des professions*, art. 12.

relatives à son handicap, sans qu'il y ait d'abord eu une évaluation individualisée de ses besoins et capacités dans un contexte de travail. Il est possible qu'un même handicap se manifeste différemment d'une personne à l'autre. À ce propos, il importe de souligner que l'article 17 de la Charte interdit toute forme de discrimination dans l'admission, dans la jouissance d'avantages, la suspension ou l'expulsion d'une personne à un ordre professionnel.

En terminant, mentionnons que les étudiants en cours de formation ne sont pas assujettis à l'application du *Code des professions*. Il serait donc illégal pour un ordre professionnel d'imposer quelque exigence que ce soit à l'étudiant en stage. Les étudiants étant sous la supervision des professionnels œuvrant dans le milieu de stage, ils ne sont pas autorisés à poser seuls, sans supervision, un acte réservé aux professionnels. Le milieu de stage doit ainsi s'assurer d'offrir un encadrement adéquat à l'étudiant en situation de handicap afin que celui-ci ne posent pas d'actes qui seraient jugées dérogatoires au code de déontologie applicable à sa profession, s'il y était soumis.

Il importe de préciser que les ordres professionnels sont tenus aux mêmes obligations en regard du droit à l'égalité que les milieux de stage. L'article 17 de la Charte est explicite quant à l'interdiction de discrimination qui leur est imposée. Les balises en matière d'accommodement raisonnable s'appliquent alors. Il est donc erroné de prétendre que les établissements d'enseignement doivent informer l'étudiant en situation de handicap que les ordres professionnels peuvent être plus restrictifs dans l'octroi de mesures d'accommodement une fois qu'il se retrouvera en milieu de travail. Le code de déontologie applicable à une profession permet de réglementer la pratique de celle-ci, mais celui-ci doit être conforme au droit à l'égalité prévu par la Charte. Cela signifie que si un ordre professionnel refuse l'admission d'un candidat ou veut suspendre le droit de pratique d'un membre du fait qu'il représente un danger pour lui-même ou pour autrui en raison de son handicap, il devra faire la preuve qu'il a pris tous les moyens raisonnables avant de se faire pour l'accommoder. L'obligation de respecter son code de déontologie et celle du respect au droit à l'égalité sont distinctes et emportent des conséquences différentes en cas de violation. Un acte dérogatoire prévu à un code de déontologie ne constitue pas nécessairement pour autant une atteinte au droit à l'égalité de la personne en situation de handicap.

En conclusion, selon la Commission, le traitement actuel réservé aux étudiants ayant des handicaps qui doivent réaliser un stage lors de leur formation constitue une manifestation supplémentaire des préjugés associés à certains handicaps, notamment ceux ayant trait à la santé mentale. Par ailleurs, nous constatons que les ordres professionnels perpétuent à leur manière les préjugés à l'égard de certains handicaps, notamment en établissant des pratiques qui visent à recueillir des informations personnelles sur les futurs candidats à la profession réglementée par leur ordre.

4.8 L'évaluation des apprentissages, la réussite éducative et la sanction des études

Dans le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* que le ministère de l'Enseignement et de la Science a lancé en 1992, il est précisé que :

« L'élève handicapé, comme tout autre élève, doit assumer les conséquences de ses choix scolaires. [...] Les objectifs à atteindre pour obtenir un diplôme sont les mêmes pour lui que pour les autres élèves. »⁴⁵⁴

Cette orientation, qui se fonde sur le principe que l'étudiant est responsable de ses apprentissages et qu'il s'engage à faire les choix appropriés pour garantir sa réussite, est toujours en vigueur aujourd'hui. La Commission n'entend pas remettre en question cette orientation, mais souhaite apporter certaines nuances qu'elle juge nécessaires pour s'assurer que, dans son application, cette orientation soit respectueuse du droit à l'égalité prescrit par la Charte.

Ce droit, faut-il le rappeler, ne peut se limiter qu'à la seule accessibilité aux études postsecondaires. Il englobe également la possibilité, pour les étudiants en situation de handicap, de bénéficier de chances égales de réussite. De l'avis de la Commission, il est primordial que le réseau collégial puisse mettre en œuvre des mesures qui permettront aux étudiants en situation de handicap de bénéficier de conditions favorables pour compléter un programme d'études collégiales et d'obtenir un diplôme qui soit effectivement pris en compte tant dans le milieu universitaire que dans l'univers du travail.

⁴⁵⁴

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, préc., note 48, p. 8.

Un nombre encore trop important d'étudiants en situation de handicap mettent un terme à leurs études sans pouvoir bénéficier d'une reconnaissance formelle des compétences acquises lors de leurs parcours au collégial. Ce faisant, ils se trouvent dans une impasse qui est lourde de conséquences pour leur avenir éducatif, professionnel et social. Dans un contexte où l'accès à un nombre de plus en plus important de métiers et de professions exige des compétences dont on ne peut faire l'acquisition qu'en milieu collégial ou universitaire, la Commission estime que la réussite des étudiants en situation de handicap au postsecondaire constitue un important défi pour leur assurer une participation active à la vie sociale et économique du Québec. En ce sens, il nous apparaît important que les acteurs du réseau collégial puissent se mobiliser et développer des stratégies d'action pour maximiser les chances de réussite de ces étudiants.

4.8.1 Maintenir les standards d'évaluation, tout en modulant le contexte de réalisation ou d'évaluation des apprentissages

Les activités de la Table de travail ont permis d'identifier un élément sur lequel l'ensemble des participants témoignent d'une même préoccupation : les mesures d'accommodement consenties aux étudiants en situation de handicap ne doivent pas avoir comme conséquence d'affecter la qualité des diplômes émis. La Commission entend cette préoccupation et considère que le maintien des critères de performance reliés à l'atteinte des compétences est non seulement légitime, mais qu'il est nécessaire pour préserver la crédibilité du processus de sanction des études. Toutefois, elle recommande au MELS et aux établissements d'enseignement, publics et privés, de s'assurer que le processus de détermination des standards d'évaluation des étudiants soit le plus inclusif possible et ne vienne pas compromettre de façon disproportionnée les chances de réussite et la diplomation des étudiants en situation de handicap.

Cependant, il importe de préciser que si les standards exigés ne peuvent être modulés, un accommodement portant sur le contexte de réalisation ou d'évaluation des compétences à acquérir dans le cadre d'un programme d'études peut toutefois être consenti à l'étudiant. En effet, tel que l'affirmait le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, l'accommodement ne doit pas altérer les standards académiques lesquels permettent d'établir la réussite d'un

cours⁴⁵⁵. L'accommodement doit prendre en considération l'impact du handicap sur l'habileté à passer un examen. Dans le cas qui a été soumis au Tribunal, ce dernier concluait que l'établissement d'enseignement avait rempli son obligation en offrant des mesures d'accommodement qui allaient au-delà de ce qui était recommandé mais qui ne compromettaient pas les standards académiques.

Mentionnons que le Tribunal des droits de la personne du Québec a été plus généreux dans l'interprétation de l'application de l'obligation d'accommodement de l'établissement d'enseignement au regard de l'évaluation des apprentissages⁴⁵⁶. Il a jugé qu'une grille d'évaluation utilisée dans le cadre d'un programme de commercialisation du voyage administré par une commission scolaire, mais dont les pourcentages pour établir la note de passage de chaque cours étaient recommandés par le ministère de l'Éducation, avait produit des effets discriminatoires sur l'élève en raison de son handicap de bégaiement. En fait, avant même que l'évaluation ne débute, l'élève était désavantagé par la perte de tous les points reliés à la communication orale. Selon le Tribunal, la commission scolaire était tenue de modifier le nombre de manquements tolérés à l'égard des objectifs de son évaluation considérant qu'il s'exprimait de façon tout à fait compréhensible.

En fait, en fonction de l'évaluation personnalisée des besoins de l'étudiant, il est possible que les modifications requises au contexte d'apprentissage ou d'évaluation des compétences varient d'un étudiant à l'autre. La possibilité d'attribuer des mesures d'accommodement doit donc être envisagée au cas par cas.

Cette logique est celle qui préside actuellement à l'attribution des mesures spéciales pour les personnes ayant des besoins particuliers qui se soumettent à l'épreuve uniforme de français⁴⁵⁷. Notons que l'obtention du diplôme d'études collégiales est conditionnelle à la réussite de cette épreuve (aucune exemption n'est possible). Une mesure d'accommodement ne peut être consentie à l'étudiant en situation de handicap que si son collègue fait parvenir une demande

⁴⁵⁵ *Fisher v. York University*, préc., note 108, par. 57.

⁴⁵⁶ *Commission des droits de la personne c. Lalonde*, J.E. 92-1629 (T.D.P.).

⁴⁵⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide de demandes de mesures spéciales pour les personnes ayant des besoins particuliers*, 2007.

officielle au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au moins un mois avant la date de passation de l'épreuve pour cet étudiant. Cette demande doit être accompagnée de l'évaluation faite par un professionnel qualifié (médecin, neuropsychologue, psychologue, psychoéducateur, orthopédagogue, orthophoniste, etc.)⁴⁵⁸. Le ministère étudie la demande en portant une attention particulière au rapport du professionnel qualifié qui doit documenter l'impact du handicap sur la capacité de la personne à passer l'épreuve uniforme de français. Sur la base des besoins individuels qui seront mis en évidence par le professionnel, le MELS consent ou non à offrir des mesures d'accommodement à l'étudiant. Cependant, la Commission estime que le refus d'offrir les adaptations jugées nécessaires ne pourrait être justifié que si les mesures proposées représentent une contrainte excessive pour le MELS.

Le processus qui est à l'œuvre afin de déterminer les mesures d'accommodement à mettre en place pour permettre aux étudiants en situation de handicap de passer l'épreuve uniforme de français est, de l'avis de la Commission, un processus qui s'inscrit dans une démarche favorisant l'exercice effectif du droit à l'égalité de ces étudiants. Dans la mesure où ce processus est bien balisé, il nous apparaît être un prototype à considérer pour l'adaptation de l'ensemble des pratiques d'évaluation des apprentissages qui ont cours dans les collèges québécois.

Il importe toutefois d'apporter une nuance à ce processus si celui-ci fait l'objet d'une mise en application par les collèges pour les pratiques d'évaluation qui relèvent de leurs compétences, notamment les épreuves synthèses de programmes. Dans la mesure où ces collèges ont déjà documenté les besoins éducatifs de l'étudiant au moment de son parcours de formation, et qu'ils ont mis en place des mesures d'adaptation pour pallier son handicap et favoriser sa réussite, il apparaîtrait inopportun et déraisonnable d'exiger que l'étudiant doive à nouveau faire la preuve de son handicap, par le biais d'une nouvelle évaluation d'un professionnel qualifié, afin d'obtenir les mesures d'accommodement nécessaires pour la passation des épreuves exigées dans son programme de formation. La prise en compte des besoins éducatifs déjà identifiés et des mesures d'accommodement consenties lors de la formation devrait plutôt faire

⁴⁵⁸ Cette évaluation doit être la plus récente possible, c'est-à-dire qu'elle doit dater de moins de cinq ans.

office de guide pour déterminer les adaptations qui seront nécessaires à l'étudiant pour lui permettre de répondre aux exigences des évaluations auxquelles il sera soumis.

La Commission est consciente que plusieurs collèges disposent déjà de processus similaires à celui de l'épreuve uniforme de français pour encadrer l'évaluation des apprentissages. Cependant, ces processus sont plus ou moins formalisés selon le contexte. De l'avis de la Commission, cette situation est potentiellement discriminatoire, car, dans certains cas, elle peut laisser place à une appréciation subjective du besoin exprimé par l'étudiant. On priverait ainsi cet étudiant des mesures d'adaptation nécessaires pour qu'il puisse se soumettre, en toute égalité, aux diverses modalités d'évaluation des apprentissages qui sont prévues dans son programme de formation.

À cet égard, il est important de rappeler ici que les mesures d'accommodement consenties par les collèges ne doivent pas se limiter qu'aux situations d'apprentissage, notamment aux mesures prévues pour que l'étudiant puisse suivre les cours dispensés en classe, mais qu'elles doivent aussi englober toutes les activités d'évaluation qui permettent de mesurer l'atteinte des compétences requises pour que cet étudiant obtienne éventuellement un diplôme. Il nous apparaît que si l'ensemble des membres du personnel de l'établissement d'enseignement consent sans réserve à la mise en place de mesures d'accommodement favorisant l'apprentissage, plusieurs d'entre eux sont plus réticents à consentir à de telles mesures lors des tests et des examens. Or, il s'agit de l'essence même du droit à l'égalité au regard de la réussite éducative de l'étudiant. Ainsi, l'établissement d'enseignement doit s'assurer du maintien des mesures lors des évaluations. Elles sont toutefois sujettes à des ajustements. Mais, soulignons-le à nouveau, si l'établissement d'enseignement s'objecte au maintien, il devra démontrer que le maintien des mesures lui occasionnait une contrainte excessive.

4.8.2 Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : une référence pour encadrer les pratiques d'adaptation du contexte d'apprentissage

Dans la mesure où la présence de clientèles en situation de handicap dans le réseau collégial est de plus en plus importante, la Commission recommande que le processus d'attribution de mesures d'adaptation relatives à l'évaluation des apprentissages soit formalisé dans les

politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA)⁴⁵⁹ des collèges, de manière à ce que ces dernières tiennent compte de la réalité qui est propre aux étudiants en situation de handicap.

Ainsi, au regard des adaptations nécessaires au contexte d'évaluation des apprentissages de ces derniers, les rôles et responsabilités des différents acteurs et instances concernés (étudiants, enseignants, départements, comités de programme, direction des études, commission des études, conseil d'établissement, etc.) pourraient être précisés.

De la même manière, les modalités d'application des articles 21 à 23 du *Règlement sur le régime des études collégiales* qui traitent des dispenses, des équivalences et des substitutions de cours pourraient être précisées dans le cadre de ces politiques afin de tenir compte de l'impératif d'accommodement des étudiants en situation de handicap, tout comme ce pourrait être le cas pour les modalités de passation des épreuves synthèses de programmes.

La Commission estime que de telles modifications aux politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges pourraient contribuer significativement à l'amélioration du contexte général d'évaluation des apprentissages pour les étudiants en situation de handicap, tout en assurant le maintien de la qualité des apprentissages et des programmes offerts à tous les étudiants qui s'inscrivent à un programme de formation collégiale. Il est intéressant de constater que suivant le premier plan formel d'aide à la réussite, élaboré à la suite de l'introduction à la loi en 2004 de l'obligation de se doter d'un plan de réussite, le taux de réussite dans les collèges a augmenté de 3% au secteur public et de près de 3% au secteur privé⁴⁶⁰.

Afin d'attester que cette qualité s'exprime pour tous les étudiants, la Commission est d'avis qu'il serait pertinent qu'un organisme autonome et indépendant puisse dans un second temps évaluer les pratiques d'adaptation du contexte d'évaluation des apprentissages des étudiants en situation de handicap, et puisse mesurer leur impact sur les objectifs d'apprentissage et les

⁴⁵⁹ Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages sont prescrites à l'article 25 du *Règlement sur le régime des études collégiales*. Chaque collège doit en adopter une et en assurer l'application.

⁴⁶⁰ COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, préc., note 371, p. 6, [En ligne].
<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESSES/PlanReussite.pdf> (Page consultée le 14 février 2012).

seuils de réussite qui sont fixés pour l'ensemble des étudiants. Dans cet esprit, la Commission recommande à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, dont le mandat général est « de porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques »⁴⁶¹, notamment en analysant les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, de réaliser cette tâche.

4.8.3 Développer le profil de compétences de l'étudiant, tout en respectant son choix de projet de formation

Dans un avis publié en 2008, le Conseil supérieur de l'éducation identifiait quatre dimensions constitutives de la réussite éducative des étudiants au collégial. Selon le Conseil, la réussite éducative :

« [...] permet à la personne de se développer (l'accès aux études collégiales), de trouver sa voie professionnelle (le cheminement), d'obtenir un diplôme (l'obtention du diplôme) et de poursuivre des études universitaires ou de s'insérer sur le plan socio-professionnel (l'insertion socio-professionnelle). »⁴⁶²

L'accès aux deux dernières dimensions de la réussite éducative, on le comprendra, est largement tributaire de l'obtention ou non d'une sanction d'études collégiales. Cette sanction peut actuellement prendre deux formes : le diplôme d'études collégiales (DEC) ou l'attestation d'études collégiales (AEC)⁴⁶³. La première est décernée par le ministre, sur recommandation du collège fréquenté, à l'étudiant qui a atteint l'ensemble des objectifs et des standards de son

⁴⁶¹ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, 1993, p. 27.

⁴⁶² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 426, p. 16.

⁴⁶³ Une modification au *Règlement sur le régime des études collégiales* a été apportée en 2008 ouvrant la porte à la création de programmes de spécialisation d'études techniques. Ces programmes peuvent être élaborés dans tous les secteurs de la formation technique. Ils peuvent comporter des éléments de formation variant entre 10 et 30 crédits (généralement une ou deux sessions de cours), qui correspondent à des besoins ciblés, déterminés en partenariat avec le marché du travail. Ces programmes explorent des compétences qui ne peuvent être intégrées dans les programmes techniques menant à un DEC, et ils sont complémentaires à ces derniers. Ils permettent à l'étudiant d'acquérir des compétences relatives à de nouvelles fonctions de travail spécialisées (par ex. le design informatique de prothèses pour les audioprothésistes) qui sont exigées par le marché du travail. Ces programmes conduisent au diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET). Pour le moment, aucun de ces programmes n'a été autorisé par la ministre, mais lorsque ceux-ci seront offerts dans les collèges québécois, ils devront répondre aux mêmes impératifs juridiques que ceux auxquels sont assujettis les programmes de formation menant à un DEC ou à une AEC. Par conséquent, les modalités d'admission, d'évaluation des apprentissages et de sanction des études propres à ces programmes devront être élaborées dans le respect du principe du droit à l'égalité pour les personnes en situation de handicap.

programme d'étude, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre. La seconde est, quant à elle, décernée par l'établissement fréquenté, lorsque l'étudiant a rempli les exigences du programme que ce dernier a définies.

Si les diplômés d'études collégiales (DEC) s'inscrivent dans le cheminement ordinaire des études collégiales, il en va tout autrement des attestations d'études collégiales (AEC), qui relèvent de la formation continue. Pour accéder aux programmes d'études menant à une AEC, il faut avoir interrompu ses études pendant au moins un an ou encore avoir complété au moins une année d'études postsecondaires échelonnée sur une période d'un an ou plus⁴⁶⁴.

Plusieurs participants de la Table de travail nous ont mentionné qu'une réorientation vers un programme menant à une AEC peut être suggérée aux étudiants inscrits à des programmes de formation menant à un DEC qui, à un moment ou à un autre de leur cheminement scolaire, se trouvent en situation d'échec pouvant compromettre sérieusement leurs chances d'obtenir leur diplôme. Il va sans dire que les formations menant à une AEC peuvent constituer une alternative possible pour les étudiants qui ne parviennent pas à compléter une formation régulière. Elle n'est toutefois pas la seule avenue de formation qui peut s'offrir à l'étudiant : une réorientation vers un autre programme de formation menant à un DEC (technique ou général) peut aussi être envisagée.

De l'avis de la Commission, l'orientation des étudiants en situation de handicap vers un autre type de formation ne doit cependant pas faire l'objet d'une recommandation systématique lorsque des difficultés sont observées par les responsables de programmes menant à un DEC. Elles doivent encore moins l'être lorsqu'il s'agit de difficultés appréhendées, qui ne se sont jamais exprimées dans des situations concrètes pour l'étudiant : échecs aux évaluations, retards dans l'acquisition de certaines compétences, etc.

La suggestion de réorienter l'étudiant vers un autre type de formation ne devrait, en fait, être considérée que si toutes les mesures ont été prises pour adapter le contexte d'apprentissage et

⁴⁶⁴ *Règlement sur le régime des études collégiales, art. 4.*

d'évaluation de manière à ce que ce dernier ne soit pas défavorable à l'étudiant dans son cheminement scolaire, et qu'il a été prouvé que ces mesures ne permettent pas à l'étudiant de répondre aux standards exigés pour compléter le programme qu'il a initialement choisi.

Tout au long du parcours de formation collégiale de l'étudiant en situation de handicap, il faut pouvoir ajuster le contexte d'apprentissage lorsque cela s'avère nécessaire de manière à permettre à cet étudiant de bénéficier de chances égales de réussite dans le programme qu'il a choisi. Une telle approche tient compte de la nature évolutive des accommodements : une mesure d'adaptation qui était jugée nécessaire pour favoriser la réussite de l'étudiant à un moment de son cheminement scolaire peut s'avérer inadéquate à un autre moment, et inversement. En ce sens, et comme nous l'avons exposé dans la section qui traite des plans d'intervention, les accommodements qui sont consentis à l'étudiant doivent toujours l'être en fonction de l'évolution des besoins éducatifs de ce dernier.

À cet égard, et comme l'a exprimé notamment le Conseil supérieur de l'éducation⁴⁶⁵, il importe ici de réaffirmer que les collèges doivent être en mesure de soutenir l'engagement de l'étudiant dans le projet de formation qu'il a librement choisi. Pour les étudiants en situation de handicap, cela signifie que ces derniers obtiennent les mesures nécessaires pour favoriser leur réussite éducative tant sur le plan du développement personnel, que social et professionnel. Cela implique que les collèges puissent leur offrir le soutien nécessaire pour qu'ils aient la possibilité de poursuivre le programme de formation dans lequel ils se sont initialement inscrits et qu'ils puissent développer au maximum leur profil de compétences au sein de ce programme.

Il faut cependant rappeler que les adaptations fournies à l'étudiant doivent être en lien avec le contexte d'apprentissage et d'évaluation des apprentissages. Ces adaptations permettent à l'étudiant de suivre les cours qui sont prescrits dans son programme, mais ne peuvent garantir sa réussite. À cette fin, l'étudiant doit collaborer dans la mise en œuvre des mesures d'accommodement identifiées. Cela signifie qu'il doit, entre autres, utiliser à bon escient les ressources qui lui sont fournies par le collège pour pallier son handicap et compléter ses études collégiales avec succès. Ainsi, si le collège estime que l'étudiant n'utilise pas adéquatement les

⁴⁶⁵ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 426.

moyens qui sont mis à sa disposition, il devra en faire part à l'étudiant et discuter avec lui de la situation. Celle-ci peut être due à l'inadéquation des mesures mises en place. Si tel est le cas, il serait alors possible de substituer les mesures d'accommodement par d'autres qui seraient plus adéquates. Or, s'il s'agit d'un réel manque de collaboration de la part de l'étudiant, celui-ci devra être formellement informé que si la situation demeure inchangée, l'établissement d'enseignement mettra fin à l'octroi de la mesure. Or, avant d'en arriver à une telle décision, l'établissement d'enseignement devra réévaluer les besoins éducatifs de l'étudiant et l'amener à comprendre les conséquences sur sa réussite du retrait des mesures d'accommodement.

4.8.4 Des plans de réussite qui intègrent des moyens pour favoriser l'égalité des chances au regard de la réussite des étudiants en situation de handicap

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* prévoit ce qui suit à l'article 16.1 :

« Le conseil [d'administration] de chaque collège établit, en tenant compte de la situation du collège et des orientations du plan stratégique établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années. Ce plan comporte l'ensemble des objectifs et des moyens qu'il entend mettre en œuvre pour réaliser la mission du collège. Il intègre un plan de réussite, lequel constitue une planification particulière en vue de l'amélioration de la réussite des étudiants.

Le plan stratégique est révisé annuellement et, le cas échéant, il est actualisé.

Le conseil de chaque collège transmet au ministre et à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial une copie de son plan stratégique et, le cas échéant, de son plan actualisé et les rend publics. »⁴⁶⁶

Les plans de réussite actuellement en vigueur dans les collèges publics identifient des obstacles généraux à la réussite des étudiants ainsi que des moyens à mettre en œuvre pour lever ces obstacles. En général, ils ne comprennent pas d'objectifs spécifiques au regard de la réussite des étudiants en situation de handicap, ni de cibles à atteindre pour cette clientèle étudiante. Pourtant, les obstacles particuliers vécus par ces étudiants tout comme les bonnes

⁴⁶⁶ *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q., c. C-29, art. 16.1. C'est nous qui soulignons.

pratiques concourant à leur réussite sont de mieux en mieux documentés dans la recherche en adaptation scolaire⁴⁶⁷.

Pour cette raison, la Commission recommande aux établissements d'enseignement d'intégrer à leur plan de réussite des objectifs et moyens spécifiques visant la réussite des étudiants en situation de handicap. À cette fin, la Commission recommande au MELS de revoir les modalités de financement de la réussite prévues dans les régimes budgétaires et financiers des collèges publics⁴⁶⁸ et privés⁴⁶⁹, de façon à ce que celles-ci tiennent compte des moyens mis en œuvre par les collèges pour assurer la réussite des étudiants en situation de handicap.

De la même manière que nous l'avons fait pour les plans institutionnels d'évaluation des apprentissages, la Commission recommande à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial d'évaluer les mesures particulières qui seront prévues dans les plans de réussite des collèges au regard de la réussite des étudiants en situation de handicap.

Enfin, soulignons que les collèges privés subventionnés ne sont pas tenus d'adopter un plan de réussite. Ils peuvent cependant le faire s'ils veulent bénéficier d'une aide financière pour soutenir leur action en faveur de la réussite et de la diplomation. La Commission estime que dans un souci d'accessibilité aux mesures d'aide à la réussite pour l'ensemble des étudiants qui fréquentent le réseau collégial, l'adoption d'un plan de réussite devrait faire l'objet de la même obligation dans le réseau des collèges privés subventionnés que dans le réseau des cégeps.

⁴⁶⁷ Nathalie BÉLANGER et Hermann DUCHESNE (dir.), *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, 354 p.; Nadia ROUSSEAU (dir.), *Pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2010, 486 p.; N. S. TRÉPANIÉ et M. PARÉ (dir.), préc., note 432, 363 p.; Sylvine SCHMIDT (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2009, 157 p.; D. DUCHARME, préc., note 9; Mai N. NGUYEN, Catherine S. FICHTEN, Maria BARILE et Jo Ann LÉVESQUE, « Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés », (2006) 19 (4) *Pédagogie collégiale* 20-26.

⁴⁶⁸ *Annexe S019 – Plans institutionnels de réussite et orientation et encadrement*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/reg-bud/Public/S019-v4.pdf> (Page consultée le 5 décembre 2011). *Annexe S028 – Mesure de soutien à la réussite*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/reg-bud/Public/S028-v2.pdf> (Page consultée le 14 février 2012)

⁴⁶⁹ *Annexe 039 – Plan institutionnel de réussite, Annexe 040 – Orientation et encadrement, Annexe 049 – Mesures de soutien à la réussite*. Ces annexes sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/reg-pri-index.asp#annexes> (Page consultée le 14 février 2012)

4.8.5 La diplomation aux études postsecondaires : un enjeu essentiel pour la participation sociale des personnes en situation de handicap au Québec

Dans un document publié en 2008 à l'occasion du 40^e anniversaire du réseau collégial public, la Fédération des cégeps livrait, en collaboration avec l'Institut du Nouveau Monde, une réflexion sur « la façon dont l'enseignement collégial pourrait appuyer davantage le développement socioéconomique du Québec et la prospérité de ses citoyens »⁴⁷⁰. Fruit d'une consultation auprès d'une vingtaine d'importants acteurs sociaux et économiques du Québec et d'une dizaine d'organismes du réseau collégial, cette réflexion a permis de dégager un certain nombre de consensus, parmi lesquels se trouve celui d'accroître les efforts pour assurer la réussite scolaire de tous les étudiants. Dans cette optique, le réseau collégial a un défi majeur à relever, celui d'assurer « [...] l'acquisition par tous les citoyens des compétences de base nécessaires pour fonctionner dans la société et sur le marché du travail actuel »⁴⁷¹.

Comme le soulignait la Commission à l'occasion de la *Déclaration sur la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* qu'elle a rendue publique en mai 2010⁴⁷², l'univers du travail vit actuellement un certain nombre de mutations importantes, notamment de profonds changements technologiques ainsi que l'émergence d'exigences nouvelles au regard du déploiement d'une économie globalisée du savoir. Ces mutations ont pour effet de fragiliser davantage la position de certains groupes qui sont déjà plus vulnérables sur le marché de travail. Parmi ceux-ci, on retrouve notamment les personnes en situation de handicap, dont le profil de compétences n'est pas toujours bien ajusté à cette nouvelle réalité.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, une participation pleine et active à la vie sociale et économique du Québec pour ces personnes ne peut se concevoir sans une reconnaissance effective du principe de l'égalité des chances, tant au regard de l'accessibilité aux études postsecondaires que de la reconnaissance des compétences acquises dans ce contexte de formation. L'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires, comme nous en

⁴⁷⁰ FÉDÉRATION DES CÉGEPS et INSTITUT DU NOUVEAU MONDE, préc., note 435, p. 5.

⁴⁷¹ *Id.*, p. 18.

⁴⁷² COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Assurer pleinement l'exercice de tous les droits humains : un enjeu fondamental pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale – Déclaration de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse sur la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, (Cat. 2.600.226), 2010.

avons fait la démonstration dans le premier chapitre de cet avis, double pratiquement les chances des personnes en situation de handicap d'obtenir un emploi et d'échapper à des conditions de vie précaires.

Les partenaires du réseau collégial ont exprimé une préoccupation commune dans le cadre de la consultation réalisée par la Fédération des cégeps et l'Institut du Nouveau Monde en 2008 : celle de voir se développer une économie prospère qui « permettrait en même temps de diminuer les inégalités et les écarts entre les citoyens »⁴⁷³. Dans un contexte où sont de plus en plus valorisées des compétences qui ne peuvent être acquises qu'en milieu de formation collégiale et universitaire, et par voie de conséquence où les diplômes d'études postsecondaires sont davantage recherchés sur le marché du travail, il y a lieu, selon la Commission, de s'interroger sur les effets d'exclusion que peuvent induire certains critères de diplomation au regard de l'intégration au travail des personnes en situation de handicap.

Plusieurs participants à la Table de travail ont témoigné de situations d'étudiants qui peinent à obtenir un diplôme d'études collégiales, faute de ne pouvoir acquérir certaines compétences en raison des limitations qui sont attribuables à leur situation de handicap. Ces situations, même s'il nous est impossible de les quantifier, sont loin d'être marginales, selon plusieurs participants. S'il faut effectivement rappeler que les standards d'évaluation doivent être les mêmes pour tous les étudiants, de manière à assurer la crédibilité du processus de sanction des études, il demeure toutefois pertinent de se questionner sur les compétences que doivent acquérir les étudiants en situation de handicap pour obtenir un diplôme d'études collégiales. La définition des profils de compétences à acquérir dans certains programmes peut-elle, en effet, entraîner une exclusion disproportionnée de certains types d'étudiants au regard de la diplomation? Comment justifier le fait que certains étudiants en situation de handicap qui sont, par ailleurs en mesure de démontrer l'atteinte de presque toutes les compétences exigées dans le programme d'études auquel ils se sont inscrits, et peuvent par conséquent répondre à la majorité des exigences qui sont reliées à l'exercice du métier ou de la profession qui y est associé, ne peuvent obtenir une reconnaissance des compétences acquises dans le cadre d'un parcours de formation collégiale?

⁴⁷³ FÉDÉRATION DES CÉGEPS et INSTITUT DU NOUVEAU MONDE , préc., note 435, p. 19.

Les consultations préliminaires de la Commission, ainsi que les activités subséquentes de la Table de travail, ont permis, grâce aux témoignages de divers intervenants du réseau collégial, de mettre au jour le fait qu'un contingent non négligeable d'étudiants en situation de handicap poursuivent des études collégiales sans toutefois pouvoir aspirer, au terme de celles-ci, à l'obtention d'un diplôme attestant de compétences qui pourraient être transigeables sur le marché du travail.

Plusieurs participants aux consultations préliminaires nous ont exprimé le souhait que soit sérieusement envisagée la possibilité de décerner un diplôme sans mention aux étudiants en situation de handicap à qui il manque, en raison de leurs limitations, un nombre limité de compétences à acquérir. Ce diplôme, nous ont-ils dit, pourrait être accompagné d'un document qui ferait état des compétences « écueils » pour l'étudiant et des raisons qui expliquent pourquoi celles-ci n'ont pu être atteintes. La Commission estime qu'il s'agit d'un moyen d'attester du cheminement scolaire des étudiants en situation de handicap qui est respectueux du droit à l'égalité et qui, ultimement, peut favoriser une meilleure insertion socio-professionnelle pour ceux-ci. En ce sens, nous partageons l'avis qu'il soit envisagé sérieusement par le MELS. Cependant, il importe de faire la mise en garde suivante : la pertinence et la valeur d'un tel diplôme ne devrait en aucun cas être remise en cause par les milieux de travail, ni servir de prétexte pour exclure des candidats à l'embauche, si ceux-ci ont par ailleurs démontré qu'ils possèdent les compétences nécessaires à l'exécution des tâches inhérentes au poste pour lequel ils soumettent leur candidature.

De façon plus générale, il faut enfin rappeler que l'accès à un diplôme d'études postsecondaires constitue maintenant un enjeu majeur pour l'intégration sociale des personnes handicapées. Cette intégration interpelle bien évidemment le milieu éducatif, mais elle ne peut se résumer à celui-ci. Il s'agit d'une responsabilité partagée qui ne peut que questionner les exigences actuelles du marché du travail, un marché qui est de plus en plus caractérisé par une course au rendement et marqué par la compétitivité et la performance.

Pour que les personnes en situation de handicap puissent aspirer à s'y insérer le plus harmonieusement possible, il nous apparaît fondamental qu'un rééquilibrage s'opère entre les logiques qui sont propres au milieu éducatif et celles qui appartiennent aux diverses instances qui régulent l'accès au marché du travail : groupes professionnels, patronat, etc. La

Commission considère que les profils de compétences qui sont définis pour l'obtention des diplômes d'études collégiales devraient faire l'objet d'une réflexion partagée entre ces milieux.

La Commission estime cependant essentiel que cette réflexion soit étroitement balisée de manière à éviter que ne soient instrumentalisées les finalités de l'enseignement postsecondaire au profit des seules exigences du marché du travail. Cette réflexion devrait plutôt s'inscrire à l'enseigne du droit à l'égalité qui est prescrit par la *Charte des droits et libertés de la personne*, de manière à permettre aux personnes en situation de handicap d'avoir des chances raisonnables d'obtenir des diplômes d'études postsecondaires et d'exercer subséquemment un travail librement choisi qui leur permettra de contribuer à la vie économique et sociale du Québec, à la pleine mesure de leurs capacités. Dans cet esprit, la Commission recommande au MELS de s'assurer que les profils de compétence définis pour l'obtention des diplômes d'études collégiales soient les plus inclusifs possibles.

5 L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN ÉDUCATION

Bien qu'elles aient significativement évoluées durant les dernières décennies, les pratiques d'intégration des étudiants en situation de handicap qui ont cours dans la plupart des systèmes éducatifs nationaux demeurent encore solidement ancrées dans l'expression d'un modèle biomédical qui associe les problèmes d'accessibilité des services éducatifs à la personne, en se centrant essentiellement sur le diagnostic de cette dernière. Dans cet esprit, c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de demander l'aide nécessaire pour que soient adaptés les services éducatifs à sa condition et de démontrer l'authenticité de son handicap. Ce faisant, l'étudiant se trouve à porter une part importante du poids de son intégration.

Dans les années 1980, un vaste courant théorique a vu le jour, dans la foulée des travaux de classification des handicaps initiés par l'Organisation mondiale de la santé (OMS)⁴⁷⁴. Ce

⁴⁷⁴ Organisation mondiale de la santé, *International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1980. Cet important ouvrage de référence a été traduit en français: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI) et Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités* (...suite)

courant, qui remet en question l'approche biomédicale du handicap, présente plutôt ce dernier comme un « désavantage » qui s'impose à la personne et la confine à une situation sociale où elle « est confrontée à des normes de fonctionnement auxquelles elle ne peut répondre totalement, dans le cadre de la vie quotidienne, au travail, à l'école, dans les transports publics, etc. »⁴⁷⁵. Portées par une approche sociétale du handicap, les théories qui découlent de ce nouveau paradigme considèrent le handicap comme le résultat de l'organisation de la société : celui-ci naît de l'interaction d'un être humain et de ses capacités avec l'environnement social et ses exigences⁴⁷⁶.

Lorsque cet environnement ne permet pas à l'individu d'exercer pleinement les rôles sociaux auxquels il doit normalement répondre – en tant que travailleur, étudiant, père ou mère de famille, citoyen, etc. – et qu'il a un impact négatif sur l'accomplissement de ses tâches quotidiennes, l'individu vit alors une situation de handicap. Il n'est pas en mesure d'exercer une participation sociale pleine et active.

Une telle situation, on le comprendra, vient marginaliser l'individu au sein des principales institutions qui ont pour rôle d'assurer à la fois son intégration sociale et la cohésion d'ensemble de nos sociétés : la famille, l'école, le travail, etc.⁴⁷⁷ Pour mettre un frein à cette marginalisation des individus qui présentent des incapacités, et éviter que ceux-ci ne se retrouvent dans des situations de plus grande vulnérabilité, il apparaît important, dans cette perspective, d'agir sur les principaux obstacles provenant de l'environnement physique et social de ces institutions. Ces obstacles empêchent les individus de pouvoir s'intégrer harmonieusement aux institutions et d'y apporter une contribution significative et recherchée. Il faut donc aménager les conditions de cet environnement, de manière à réduire au maximum les obstacles qui peuvent se

et désavantages. *Un manuel de classification des conséquences des maladies*, Paris, CTNERHI/INSERM, 1988.

⁴⁷⁵ É. PLAISANCE, préc., note 14, p. 28.

⁴⁷⁶ L'un des principaux théoriciens de cette approche est l'anthropologue québécois Patrick Fougeyrollas dont les travaux ont été déterminants pour définir le modèle social de production du handicap. Patrick FOUGEYROLLAS (1998), « La classification québécoise du processus de production du handicap et la révision de la CIDIH », (1998) n° 79-80 *Handicaps et inadaptations. Les cahiers du CTNERHI*, pp. 85-103.

⁴⁷⁷ Charles GARDOU, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, Érès, 2005.

présenter pour les personnes vivant avec des incapacités et, dans leur mode de fonctionnement, rendre ses institutions les plus inclusives possibles.

Cette approche, comme nous en avons fait état dans la première section de cet avis, s'est vue consacrée dans les principaux outils internationaux en matière de droit à l'éducation. L'adoption récente de la *Convention internationale des droits des personnes handicapées* par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2006 est venue confirmer la nécessité pour les établissements d'enseignement d'adopter une approche inclusive pour favoriser le respect du droit à l'égalité des personnes en situation de handicap au regard de l'éducation. Bien que nous en ayons précédemment esquissé les contours dans cet avis, rappelons ici en quoi consiste cette approche, en nous référant à la définition qu'en donnent les pédagogues britanniques Tony Booth et Mel Ainscow :

« L'éducation inclusive a comme point de départ la reconnaissance des différences qui existent entre les élèves. Le développement d'une telle approche dans l'enseignement et l'apprentissage respecte et se construit à partir de ces différences. [...] L'inclusion vise à ce que les écoles deviennent des endroits soutenant et stimulants pour le personnel aussi bien que pour les élèves. Elle vise à bâtir des communautés qui encouragent et célèbrent leurs réalisations. »⁴⁷⁸

Comme le soulignent Nathalie Bélanger et Hermann Duchesne, le processus qui est à l'œuvre dans cette approche vise à prendre en compte « la diversité des apprenants pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, et pour réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école »⁴⁷⁹.

Transposée dans le contexte du droit à l'égalité, ce processus permet d'intégrer les pratiques d'accommodement à la norme générale d'application, en concevant un environnement éducatif qui soit exempt de biais discriminatoires ou de pratiques pouvant exclure de façon disproportionnée certains groupes d'étudiants en raison des caractéristiques qui leur sont propres (handicap, origine ethnique ou nationale, race, couleur, etc.). De l'avis de la Commission, il s'agit d'une approche à privilégier pour lever les obstacles de nature systémique

⁴⁷⁸ Tony BOOTH et Mel AINSCOW, *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école*, Montréal, Les Éditions de la collectivité (Institut québécois de la déficience intellectuelle), traduction : Robert Doré et Yves Dubuc, 2005, pp. 12-13.

⁴⁷⁹ N. BÉLANGER et H. DUCHESNE, préc., note 422, p. 4.

qui ont été identifiés dans cet avis et qui sont de nature à entraver la pleine participation des étudiants en situation de handicap aux activités d'apprentissages qui sont dispensées dans les collèges québécois. À cet égard, la Commission recommande au MELS de faire la promotion d'une approche inclusive de l'éducation dans le réseau collégial public et privé en s'inspirant des pratiques qui ont cours dans les systèmes éducatifs qui ont fait le choix de cette approche. À cet effet, elle recommande que le MELS s'assure que les établissements d'enseignement, publics et privés, intègrent ces pratiques à leur fonctionnement.

Les activités de la Table de travail sur l'accommodement des besoins éducatifs particuliers ont permis d'identifier un nombre important de pratiques prometteuses qui sont en mesure de répondre aux objectifs de l'éducation inclusive. Plusieurs de celles-ci ont été retenues dans le cadre de l'analyse qui fait l'objet du présent avis, car elles représentent des pratiques qui s'inscrivent dans le respect des principes contenus dans la Charte, principalement celui du droit à l'égalité. Dans la mise en application d'une éventuelle politique d'organisation des services éducatifs, la Commission invite les cégeps et les collèges privés à s'approprier ces pratiques, mais également à s'inspirer des pratiques inclusives qui existent dans d'autres législations et/ou d'autres ordres d'enseignement⁴⁸⁰.

La Commission souhaite par ailleurs inciter les principaux acteurs du réseau collégial à prendre appui sur le concept d'accessibilité universelle pour développer des pratiques éducatives qui soient le plus inclusives possibles. Telle qu'elle est traditionnellement définie, l'accessibilité universelle suppose un « aménagement qui favorise l'utilisation similaire des possibilités offertes par un environnement pour tous les usagers »⁴⁸¹. Dans le secteur de l'éducation, ce concept trouve son application dans le design universel de l'éducation (Universal Design for Instruction), modèle d'organisation des services qui suppose que, dès leur conception, les installations éducatives, les programmes de formation, les formules pédagogiques utilisées et les services destinés à appuyer la réussite éducative puissent répondre à l'éventail le plus large

⁴⁸⁰ À ce sujet, voir notamment les ouvrages suivants qui présentent plusieurs exemples concrets de modèles de services inclusifs : Nadia ROUSSEAU et Stéphanie BÉLANGER (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006; D. DUCHARME, préc., note 9; Nathalie S. TRÉPANIÉ et Mélanie PARÉ (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010; N. BÉLANGER et H. DUCHESNE (dir.), préc., note 422; S. EBERSOLD, préc., note 359.

⁴⁸¹ Sophie LANCTÔT, « L'accessibilité en trois concepts », (2004) *Esquisse*, juin-juillet-août 2004, p. 15.

de besoins⁴⁸². Il s'agit d'un modèle proactif qui vise à concevoir un environnement éducatif inclusif qui peut tout aussi bien répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap qu'aux autres étudiants.

Comme le soulignent Mai Nguyen, Catherine Fichten, Maria Barile et Jo Ann Lévesque⁴⁸³, rendre l'apprentissage accessible à tous - en anticipant les divers besoins de la population étudiante et en planifiant des applications générales qui soient accessibles à l'ensemble des étudiants dès le début - constitue la stratégie de conceptualisation d'un environnement éducatif inclusif qui s'avère être la plus efficace à long terme. Qui plus est, une telle approche nécessite généralement un nombre moins élevé de modifications à la planification des interventions éducatives car, dans leur conception initiale, ces interventions ont tenu compte de la diversité des besoins éducatifs exprimés⁴⁸⁴.

L'importante hausse des clientèles étudiantes en situation de handicap qu'a vécue le réseau collégial dans les dernières années a mené les principaux acteurs de ce réseau à entreprendre un travail de révision des modalités d'organisation et de financement des services offerts aux étudiants en situation de handicap. Ce travail est toujours en cours. La Commission estime que le contexte actuel représente une importante opportunité pour le réseau collégial de développer de véritables services inclusifs dans ses établissements, et d'ainsi contribuer à lever plusieurs barrières systémiques qui entravent toujours le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap qui décident d'entreprendre des études postsecondaires.

⁴⁸² Joan MCGUIRE, Sally SCOTT et Stan SHAW, "Universal Design for Instruction: The Paradigm, Its Principles, and Products for Enhancing Instructional Access", (2003) *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(1): 11-21.

⁴⁸³ M. N. NGUYEN, C. S. FICHTEN, M. BARILE et J. LÉVESQUE, préc., note 467, 23-24.

⁴⁸⁴ Patricia SILVER, Andrew BOURKE et K.C. STREHORN, « Universal instructional design in higher education: An approach for inclusion », (1998) 31(2) *Equity and Excellence in Education* 47-51.

CONCLUSION

Depuis une dizaine d'années, le réseau collégial connaît une importante hausse des clientèles étudiantes en situation de handicap et ce, tant dans les établissements d'enseignement publics que privés. Cette hausse est toutefois plus marquée chez les clientèles dites « émergentes », composées essentiellement des étudiants présentant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité. Une telle augmentation n'est pas sans conséquence sur l'organisation des services adaptés qui avaient initialement été conçue pour répondre aux besoins des clientèles présentant des handicaps dits « traditionnels ». En effet, le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, ainsi que l'ensemble des règles administratives et pratiques développées par les établissements d'enseignement collégial apparaissent aujourd'hui désuets, car ils ne sont plus en mesure de répondre adéquatement aux besoins actuels des étudiants en situation de handicap.

Cette situation a mené à un accroissement des demandes qui ont été formulées à la Commission par différents acteurs du milieu collégial concernant la question de l'octroi des services adaptés et celle de l'obligation d'accommodement raisonnable des étudiants en situation de handicap. La complexité et la nature des interrogations qui étaient soulevées dans ces demandes ont amené la Commission à les aborder de façon systémique. Dans cet esprit, la Commission a consulté les principaux organismes œuvrant dans le réseau collégial, ce qui a mené à la mise sur pied d'une Table de travail portant sur l'accommodement des étudiants en situation de handicap. Les travaux de cette table nous ont permis de mieux comprendre les réalités vécues par les étudiants et les acteurs du milieu collégial et d'identifier les enjeux qui nécessitaient une analyse plus élaborée au regard des droits protégés par la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec.

Cette dernière renferme des fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap au collégial, dont ceux qui présentent un handicap dit « émergent ». Le droit à l'égalité (art. 10) constitue le cœur de ces fondements : il se trouve au centre de de l'analyse qui fait l'objet de cet avis. Le droit au respect de la vie privée (art. 5) est également un fondement incontournable à cette reconnaissance. La Charte offre une protection à l'ensemble des étudiants en situation de handicap, ce qui signifie que cette protection

s'applique également pour les étudiants présentant un handicap dit « émergent ». Les tribunaux reconnaissent ces handicaps comme motif de discrimination et la jurisprudence confirme l'obligation d'accommodement des établissements d'enseignement collégial, privés et publics, à l'endroit des étudiants qui présentent un de ces handicaps, tant dans l'admission à un programme de formation collégiale que dans l'offre de services éducatifs adaptés à leurs besoins.

La présence de plus en plus marquée des clientèles en situation de handicap dans les établissements d'enseignement privés et publics, loin d'être conjoncturelle, invite à revoir un certain nombre de pratiques qui ont actuellement cours pour que ces établissements puissent maintenir leur capacité à s'acquitter de leur obligation d'accommodement à l'égard de tous les étudiants en situation de handicap. Par ailleurs, cette situation met en relief le fait que les principaux référents encadrant l'offre de services adaptés – conçus pour la plupart durant les années 1990 - excluent directement ou indirectement de leur application les handicaps dits « émergents ».

Dans cet esprit, la Commission a analysé les enjeux inhérents aux thématiques qui ont été discutées par les participants à la Table de travail et proposé les recommandations qui s'imposent pour que les établissements d'enseignement collégial puissent maintenir cette capacité et adopter des pratiques favorisant l'exercice effectif du droit à l'égalité de tous les étudiants en situation de handicap, tel qu'il se trouve prescrit dans la Charte. Nous avons par ailleurs accordé, dans le cadre de cette analyse, une attention particulière au parcours de formation des étudiants présentant un handicap « émergent », de manière à évaluer si le traitement accordé à ces clientèles est discriminatoire et, le cas échéant, s'il s'agit de discrimination pouvant être qualifiée de systémique.

L'analyse a d'abord porté sur le financement et l'organisation des services adaptés au collégial. Une lacune majeure identifiée tient au fait que les établissements privés d'enseignement collégial ne bénéficient pas du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, ce qui signifie qu'ils ne reçoivent aucun financement pour soutenir les étudiants en situation de handicap. L'enjeu relatif au financement des services adaptés repose sur l'absence de reconnaissance des handicaps « émergents » à cette fin. Ce programme qui exclut certains handicaps de sa portée a, de l'avis de la Commission, des effets discriminatoires pour les

étudiants qui ont ces types de handicap. L'application qui en est faite par les établissements d'enseignement, qui se traduit par un refus d'accommodement de ces étudiants, est par ailleurs discriminatoire. À moins que ces établissements puissent démontrer que les mesures d'accommodement à mettre en place leur causent une contrainte excessive. Certaines dispositions de la *Loi sur l'aide financière aux études* sont discriminatoires envers cette même catégorie d'étudiants qui est traitée différemment dans l'octroi des mesures d'assistance financière qui y sont prévues.

L'examen du processus de transition entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial dénote l'absence d'un processus formel pour assurer à l'étudiant une transition harmonieuse de l'un à l'autre. Cette absence risque d'affecter plus significativement les étudiants en situation de handicap. De plus, les possibles effets discriminatoires inhérents à l'ensemble des conditions d'admission renforcent la thèse de l'existence de discrimination systémique dont ils sont victimes.

L'exigence d'avoir une preuve médicale du handicap pour l'octroi de services adaptés à l'étudiant qui en a bénéficié aux ordres d'enseignement précédents va à l'encontre de l'obligation d'accommodement de l'étudiant en situation de handicap. De plus, elle est contraire à la logique préconisée aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire qui découle de la *Politique de l'adaptation scolaire*. Cette exigence est d'autant plus contraignante qu'elle touche un grand nombre d'étudiants ayant un handicap « émergent ». Dans ce même esprit, le fait de refuser systématiquement des mesures d'accommodement aux étudiants en difficulté qui n'ont pas bénéficiés de telles mesures dans le passé va également à l'encontre de l'obligation d'accommodement. Ce formalisme dans le processus de traitement des mesures adaptées illustre les préjugés qui existent encore à l'égard de ces clientèles.

Le fait que le plan d'intervention, à l'image de celui existant aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, ne soit pas un outil privilégié à l'ordre d'enseignement collégial ne permet pas d'optimiser les pratiques d'accommodement qui doivent pourtant être mises en œuvre et d'assurer un suivi efficace de l'étudiant qui en bénéficie.

Dans ce même ordre d'idée, ces pratiques d'accommodement requièrent de la part des ceux qui sont appelés à les élaborer, à les appliquer et à les réviser qu'ils connaissent quels sont

les droits et obligations du MELS, des établissements d'enseignement, de l'étudiant ou des milieux de stage en matière d'accommodement. Une telle connaissance est fondamentale pour favoriser une mise en place effective des mesures d'accommodement.

Par ailleurs, l'analyse des pratiques instaurées par les établissements d'enseignement collégial quant au contexte et à l'évaluation des apprentissages illustre que les mesures d'accommodement sont encore perçues par plusieurs comme étant un privilège accordé à l'étudiant en situation de handicap, notamment pour les handicaps qui sont invisibles, tels que la dyslexie ou un trouble d'adaptation. Le maintien des mesures d'accommodement lors de l'évaluation des apprentissages est pourtant obligatoire en vertu du droit à l'égalité afin d'offrir d'égales chances de réussite à ces étudiants. Ces pratiques constituent ainsi des éléments de preuve additionnelle du traitement discriminatoire dont sont victimes les étudiants qui présentent un handicap « émergent ».

Enfin, les préjugés qui sont véhiculés par les représentants des établissements d'enseignement, des milieux de stage ou des ordres professionnels à l'égard des étudiants ayant un handicap « émergent » qui doivent suivre un stage obligatoire au cours de leur formation illustrent une fois de plus la discrimination systémique dont ils sont victimes.

Au terme de son analyse de chacune des étapes du parcours collégial, la Commission conclut qu'il y a suffisamment d'éléments de preuve découlant des politiques, règles et pratiques pour conclure que les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou encore, un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, sont victimes de discrimination systémique. Elle conclut également que l'arrivée massive de ces clientèles à l'ordre d'enseignement collégial contribue à mettre au jour l'inadéquation de plusieurs référents qui conditionnent l'offre de services adaptés pour l'ensemble des étudiants en situation de handicap, et non pas uniquement pour les clientèles « émergentes ». Forte de ces constats, la Commission formule plusieurs recommandations qui sont de nature systémique afin d'optimiser les pratiques d'accommodement qui ont cours dans les collèges et qui sont destinées à tous les étudiants en situation de handicap, mais aussi afin de mettre fin au traitement discriminatoire dont sont actuellement victimes les étudiants présentant un handicap « émergent ». Il est ainsi possible de distinguer trois types de recommandations, celles qui concernent les normes (loi, règlement, politique ministérielle ou institutionnelle, etc.); celles qui concernent les pratiques

institutionnelles des établissements d'enseignement collégial (outils d'information ou de formation, processus d'accueil et de suivi, mesures d'accompagnement et de soutien etc.) et celles qui concernent les pratiques administratives (processus et mécanismes de collaboration entre organismes ou établissements, etc.) En effet, certaines recommandations s'adressent à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport puisqu'elles nécessitent des modifications à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, à la *Loi sur l'enseignement privé* et à la *Loi sur l'aide financière aux études* ou qu'elles exigent une révision de programmes, règles ou directives relevant de ses responsabilités. D'autres sont formulées aux établissements d'enseignement collégial, à la Fédération des cégeps ou à l'Association des collèges privés qui sont invités à revoir leurs pratiques afin de respecter le droit à l'égalité de ces étudiants.

De l'avis de la Commission, cet exercice de révision en profondeur des pratiques, politiques et programmes régissant l'offre de services adaptés constitue un moment privilégié pour développer un modèle de services éducatifs qui soit le plus inclusif possible dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial du Québec, qu'ils soient publics ou privés.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations sont regroupées dans l'ordre des thématiques abordées dans l'avis et s'adressent à différents acteurs selon le niveau d'intervention requis, c'est-à-dire si la recommandation concerne :

- une norme (recommandations 1-2-3-4-5-7-15-20-21-25-30-34-35-36);
- une pratique institutionnelle (recommandations 9-10-12-14-16-24-26-27-29-31-32-33);
- une pratique administrative (recommandations 6-8-11-13-17-18-19-22-23-28).

I) **LE FINANCEMENT DES SERVICES ADAPTÉS AU COLLÉGIAL**

RECOMMANDATION 1

CONSIDÉRANT :

- l'absence de dispositions déterminant les responsabilités des établissements d'enseignement collégial relatives à l'organisation des services adaptés des étudiants en situation de handicap dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ainsi que dans la *Loi sur l'enseignement privé*;
- le besoin exprimé par les acteurs du milieu collégial de mieux définir les obligations des établissements d'enseignement envers les étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre des démarches en vue de modifier la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ainsi que la *Loi sur l'enseignement privé* afin d'y inclure, à l'instar de la *Loi sur l'instruction publique*, des dispositions établissant expressément les responsabilités des établissements d'enseignement collégial, publics et privés, concernant l'organisation des services aux étudiants en situation de handicap ainsi que les règles de mise en œuvre qui en découlent. (p. 77)

RECOMMANDATION 2

CONSIDÉRANT :

- l'utilisation d'une définition de déficience qui est restrictive aux fins de l'application du programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial* de la politique actuelle de financement, qui exclue les étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité;
- la définition large attribuée par les tribunaux au motif de discrimination handicap qui inclut ces handicaps;
- la pertinence d'appliquer à l'ordre d'enseignement collégial l'orientation poursuivie en matière d'intégration aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire qui est celle d'accepter que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, de se donner les moyens qui favorisent cette réussite et d'en assurer la reconnaissance.

La Commission recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de réviser les modalités actuelles de financement, notamment celles qui sont prévues au programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial*, afin que ce soit la définition attribuée au motif handicap qui soit utilisée. De plus, la Commission recommande que les objectifs, orientations et voies d'action de la politique d'adaptation scolaire qui s'appliquent au niveau d'enseignement primaire et secondaire servent de fondements aux modifications. (p. 79-80)

RECOMMANDATION 3

CONSIDÉRANT :

- la non-application du programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés aux établissements d'enseignement privé*;
- la présence d'étudiants en situation de handicap ayant des besoins éducatifs particuliers qui requièrent des services adaptés au sein de ces établissements.

La Commission recommande au MELS d'élargir l'application de la politique actuelle de financement, c'est-à-dire le programme *Accueil et Intégration des étudiants handicapés au collégial* aux établissements d'enseignement privé. (p. 80)

RECOMMANDATION 4

CONSIDÉRANT :

- l'objectif de la *Loi sur l'aide financière aux études* qui est de procurer aux étudiants qui s'inscrivent aux études collégiales un régime d'aide financière aux études mieux adapté à leurs besoins, en leur offrant différentes formes d'aide;
- la définition de déficience fonctionnelle majeure prévue à cette loi ainsi qu'au *Règlement sur l'aide financière aux études*, qui exclue la plupart des troubles d'apprentissage, de santé mentale et du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, de certaines de ces formes d'aide ;
- la définition large attribuée par les tribunaux au motif de discrimination handicap qui inclut ces handicaps.

La Commission recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre des démarches en vue de réviser la *Loi sur l'aide financière aux études* ainsi que le *Règlement sur l'aide financière aux études* afin que la définition de déficience fonctionnelle majeure soit modifiée en conformité avec celle développée par les tribunaux pour le motif de discrimination handicap prévu à la Charte. (p. 89)

RECOMMANDATION 5

CONSIDÉRANT :

- l'importance d'assurer l'accessibilité de l'enseignement collégial aux étudiants en situation de handicap;
- le constat posé par plusieurs acteurs du milieu collégial quant à l'inadéquation des allocations consenties à travers les différentes formes d'aide financière, en termes de coûts réels pour obtenir certaines adaptations;

- le mandat du Comité consultatif sur l'accessibilité financière qui est de conseiller le MELS sur toute question relative aux programmes d'aide financière institués par la *Loi sur l'aide financière aux études*; aux droits de scolarité, d'admission ou d'inscription et aux mesures ou politiques pouvant avoir des incidences sur l'accessibilité financière aux études.

La Commission recommande au Comité consultatif sur l'accessibilité financière d'examiner les aspects liés à l'accessibilité des personnes en situation de handicap à l'aide financière aux études. De plus, il devrait examiner les allocations consenties afin de déterminer si elles sont suffisantes, en termes de coûts réels, afin de répondre à l'ensemble des besoins des étudiants en situation de handicap. (p. 89-90)

RECOMMANDATION 6

CONSIDÉRANT :

- les difficultés rapportées par les étudiants en situation de handicap dans l'accès à des formulaires adaptés afin de pouvoir bénéficier des différentes formes d'aide financière aux études;
- l'existence de la politique gouvernementale « L'accès aux documents et aux services offerts au public pour les personnes handicapées », à laquelle s'est engagée le MELS, qui insiste sur l'importance d'agir de façon proactive afin que l'ensemble des documents et services soient accessibles aux personnes en situation de handicap.

La Commission recommande au MELS de s'assurer que l'Aide financière aux études adapte ses documents et formulaires afin de les rendre accessibles à l'ensemble des étudiants en situation de handicap qui souhaitent acheminer une demande d'aide financière. (p. 90-91)

II) LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL

RECOMMANDATION 7

CONSIDÉRANT :

- l'approche « orientante » privilégiée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le second cycle du secondaire, qui a pour objectif de favoriser l'exploration des champs d'intérêt professionnels des élèves;
- les besoins particuliers d'accompagnement des élèves HDAA pour effectuer les choix qui concernent leur orientation scolaire et professionnelle au terme de leurs études secondaires;
- l'absence de prise en compte des besoins spécifiques des élèves HDAA dans l'approche « orientante » développée dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

La Commission recommande au MELS de développer une approche orientante spécifique pour les EHDAA qui tienne compte des besoins de ces élèves en matière de choix professionnels et qui facilite leur intégration éventuelle à un programme de formation collégiale. À cet effet, elle recommande au MELS de s'assurer, en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires du Québec et la Fédération des établissements d'enseignement privés, de l'implantation de cette approche dans les établissements d'enseignement secondaire du Québec. (p. 96)

RECOMMANDATION 8

CONSIDÉRANT :

- l'absence d'un processus formel de transition entre les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement collégial pour les élèves HDAA;
- le besoin exprimé par les élèves HDAA d'être accompagnés dans les démarches qu'ils entreprennent pour poursuivre leurs études au niveau collégial.

La Commission recommande au MELS de mettre en place un processus formel de transition entre les établissements

d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement collégial. À cet effet, elle recommande au MELS d'élaborer, en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires, la Fédération des établissements d'enseignement privés, la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés, des mesures d'accompagnement pour les élèves HDAA qui effectuent la transition entre les deux ordres d'enseignement. (p. 93)

RECOMMANDATION 9

CONSIDÉRANT :

- la méconnaissance des élèves HDAA en ce qui concerne les services adaptés disponibles dans les établissements d'enseignement collégial, public et privé;
- l'impact de cette méconnaissance sur la décision de poursuivre ou non des études à l'ordre d'enseignement collégial pour ces élèves.

La Commission recommande à la Fédération des cégeps, à l'Association des collèges privés et aux établissements concernés de développer des outils de promotion des services adaptés et qu'ils diffusent ces derniers dans les établissements d'enseignement secondaire. (p. 103)

RECOMMANDATION 10

CONSIDÉRANT :

- les craintes exprimées par les étudiants à l'effet qu'ils pourraient être victimes de préjugés et de stéréotypes s'ils divulguent leur handicap au collège qui les accueille;
- l'importance de la divulgation du handicap dans le processus d'accommodement des besoins des étudiants en situation de handicap au collégial;
- le fait qu'un établissement d'enseignement ne peut contraindre un étudiant à divulguer son handicap, en vertu du droit au respect de la vie privée.

La Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés de développer des outils d'information visant à faire connaître aux élèves HDAA les avantages

de divulguer leur handicap au collège qu'ils auront choisi. À cet effet, que la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés diffusent ces outils dans les établissements d'enseignement secondaire. (p. 101)

RECOMMANDATION 11

CONSIDÉRANT :

- la méconnaissance des élèves HDAA en ce qui concerne les obligations des établissements d'enseignement collégial à leur égard;
- l'impact de cette méconnaissance sur la décision de poursuivre des études au niveau collégial pour ces élèves.

La Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés, en collaboration avec le MELS, de prendre les moyens nécessaires pour que ces élèves disposent des informations pertinentes quant aux obligations d'accommodement des établissements d'enseignement collégial, publics et privés, découlant de l'application des articles 10 et 12 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. (p. 103)

RECOMMANDATION 12

CONSIDÉRANT :

- le rôle essentiel que jouent les centres d'aide à la réussite dans le renforcement des interventions pédagogiques auprès des étudiants en difficulté;
- l'importance de ce rôle dans la réussite de ces étudiants dès les premières activités d'apprentissage réalisées au collégial.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement collégial, publics et privés, de mettre davantage à contribution les centres d'aide à la réussite dans le processus spécifique d'accueil des étudiants en situation de handicap. À cet effet, elle recommande aux établissements de s'assurer que des mécanismes de concertation soient développés entre les services adaptés et les centres d'aide à la réussite. (p. 105)

RECOMMANDATION 13

CONSIDÉRANT :

- les pratiques qui sont développées dans le cadre des travaux du *Comité interordres sur les nouvelles populations en situation de handicap* qui ont pour objectif de favoriser une continuité dans la mise en œuvre des accommodements qui sont consentis aux étudiants en situation de handicap aux ordres d'enseignement collégial et universitaire;
- l'impact potentiel des travaux de ce comité sur les pratiques visant à optimiser les transitions interordres pour les étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande au MELS d'évaluer les résultats des travaux de ce comité afin que les pratiques développées qui s'avèrent probantes fassent l'objet d'une mise en œuvre permanente dans le réseau collégial et qu'elles trouvent une application tant pour la transition collégial-universitaire que pour la transition secondaire-collégial. (p. 106)

RECOMMANDATION 14

CONSIDÉRANT :

- les effets discriminatoires pouvant découler des conditions particulières d'admission fixées par les collèges pour chacun des programmes d'études pour les étudiants en situation de handicap;
- l'inexistence de mécanisme permettant à l'étudiant de dévoiler son handicap et les conséquences de celui-ci sur son rendement académique au moment de transmettre sa demande d'admission.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement collégial, publics et privés, de s'assurer, lorsqu'ils fixent les conditions d'admission particulières des programmes d'études, qu'elles soient le plus inclusives possibles, notamment en prévoyant que l'évaluation du dossier du candidat tienne compte des effets de son handicap sur son rendement académique. (p. 112)

RECOMMANDATION 15

CONSIDÉRANT :

- la nécessité d'arrimer les conditions générales d'admission fixées par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport aux exigences du marché du travail.

La Commission recommande au MELS d'entreprendre une réflexion avec les principaux acteurs socioéconomiques portant sur l'arrimage entre les conditions générales d'admission aux programmes de formation collégiale et les exigences du marché du travail. (p. 113)

III) *LE DIAGNOSTIC : ACCÈS ET PORTÉE*

RECOMMANDATION 16

CONSIDÉRANT :

- l'obligation d'accommodement à laquelle sont tenus les établissements d'enseignement collégial envers les étudiants en situation de handicap en vertu de la Charte, laquelle naît sans qu'il soit nécessaire d'établir par preuve médicale le handicap;
- les obligations des établissements d'enseignement collégial quant aux mesures d'aide à la réussite à mettre en œuvre à l'égard des étudiants en difficulté prévues à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*;
- la nécessité d'assurer la continuité des services adaptés entre les différents ordres d'enseignement dans une perspective de réussite des étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement, publics et privés, de prendre les moyens nécessaires pour dispenser des services adaptés aux étudiants ayant bénéficié de tels services dans le passé, qu'ils aient ou non obtenu un diagnostic. (p. 123)

RECOMMANDATION 17

CONSIDÉRANT :

- la hausse significative des étudiants dépistés avec un trouble d'apprentissage au cours des premières sessions du parcours collégial;
- les difficultés observables dans l'accès, rapide et à faible coût, à un professionnel habilité à poser un diagnostic lié à ce type de trouble dans l'ensemble du Québec et de façon plus marquée, dans les régions éloignées des centres urbains;
- l'importance d'agir rapidement auprès de ces étudiants en difficulté afin de leur offrir le soutien nécessaire en vue d'assurer leur réussite;
- les résultats probants observés pour l'obtention, dans de courts délais, d'un diagnostic dans la province de l'Ontario à la suite de la mise sur pied des centres d'évaluation et de ressources traitant des troubles d'apprentissage.

La Commission recommande au MELS d'évaluer, de façon prioritaire, la faisabilité de la mise sur pied de centres d'évaluation et de ressources pour les troubles d'apprentissage au Québec comme ceux existants en Ontario. (p. 128-129)

RECOMMANDATION 18

CONSIDÉRANT :

- les besoins exprimés par les acteurs du milieu collégial d'avoir accès à des ressources externes lorsque des services plus spécialisés sont nécessaires pour établir des diagnostics, pour conseiller le personnel des collèges et pour collaborer au suivi des étudiants ayant un trouble de santé mentale;
- l'importance d'avoir également accès à des ressources externes pour d'autres types de handicaps qui exigent des connaissances particulières, dont celles liées aux troubles envahissants du développement et aux troubles du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité;

- la nécessité d'établir des mécanismes concrets de collaboration, de suivi et d'assistance entre le réseau de l'enseignement collégial et celui de la santé afin d'offrir des services qui correspondent aux besoins spécifiques de ces étudiants;
- l'existence d'un cadre de référence, élaboré conjointement par le MSSS et le MELS, destiné à soutenir la collaboration entre les collèges et les centres de santé et de services sociaux.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement, publics et privés, de renforcer leurs collaborations avec les CSSS de leur région en les formalisant dans des ententes qui soient explicites et opérationnelles et ce, afin d'assurer aux étudiants ayant des troubles de santé mentale un accès rapide à des ressources habilitées à poser un diagnostic et à identifier les mesures d'accommodement efficaces et réalistes à mettre en place par l'établissement d'enseignement.

De plus, la Commission recommande aux établissements de s'assurer que ces ententes traitent spécifiquement des aspects liés à l'accès aux professionnels habilités à poser un diagnostic pour les autres types de handicap, dont les troubles envahissants du développement et les troubles du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité. (p. 132-133)

RECOMMANDATION 19

CONSIDÉRANT :

- l'inexistence de mécanismes concrets de collaboration, de suivi et d'assistance entre le réseau de l'enseignement collégial privé et celui de la santé relativement à l'offre de services pour les étudiants ayant des troubles de santé mentale;
- les répercussions significatives sur l'accessibilité aux ressources spécialisées et le suivi des étudiants ayant des troubles de santé mentale fréquentant un établissement d'enseignement privé.

La Commission recommande au MELS et au MSSS de mettre en place les dispositifs nécessaires afin de s'assurer que les établissements d'enseignement privé puissent conclure des ententes de collaboration avec les CSSS de leur région, lesquelles

**ententes devraient prévoir des mécanismes de suivi et d'assistance.
(p. 132-133)**

IV) LE PLAN D'INTERVENTION

RECOMMANDATION 20

CONSIDÉRANT :

- les principales finalités du plan d'intervention qui sont de faciliter l'identification et la mise en œuvre des mesures d'accommodement destinées à répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap, d'assurer le suivi de ces mesures et d'évaluer en continu leur pertinence;
- l'identification qui est faite dans le plan d'intervention du rôle et des responsabilités de chaque personne qui est appelée à intervenir auprès de ces étudiants.

La Commission recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre les démarches nécessaires en vue de modifier la *Loi sur l'enseignement général au collégial* ainsi que la *Loi sur l'enseignement privé* afin d'y intégrer une disposition prévoyant l'obligation pour les établissements d'enseignement collégial d'élaborer un plan d'intervention pour les étudiants en situation de handicap. Cette disposition devrait prévoir qui sont les personnes imputables de cette obligation. (p. 138)

RECOMMANDATION 21

CONSIDÉRANT :

- les ressources professionnelles limitées dont disposent les collèges publics et privés pour évaluer les besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap et procéder à l'élaboration de plans d'intervention;
- le fait que cette situation rend difficile la mise en place d'un véritable processus d'élaboration de plans d'intervention;
- la nécessité de développer des liens avec des ressources externes pour faciliter cette élaboration.

La Commission recommande au MELS d'adopter des mesures permettant de faciliter la mise en œuvre du plan d'intervention dans l'ensemble du réseau collégial. À cet effet, elle invite le MELS à évaluer plus particulièrement la pertinence des mesures complémentaires suivantes concernant l'élaboration des plans d'intervention : création de centres d'évaluation et de ressources tels que ceux qui existent en Ontario, embauche de professionnels spécialisés, optimisation des ententes de complémentarité entre les réseaux de la santé et de l'éducation. (p. 145-146)

V) LA FORMATION ET LE SOUTIEN AU PERSONNEL

RECOMMANDATION 22

CONSIDÉRANT :

- les besoins de soutien qui ont été exprimés par plusieurs intervenants du milieu collégial qui ont à prodiguer des services aux étudiants en situation de handicap;
- la nécessité que les équipes de gestion des collèges publics ou privés développent des compétences à l'égard de la gestion des services destinés aux étudiants en situation de handicap, de manière à soutenir adéquatement le personnel dans ses interventions auprès de ces étudiants.

La Commission recommande au MELS, en collaboration avec la Fédération des cégeps, l'Association des collèges privés du Québec et l'Association des cadres des collèges du Québec, de développer des outils de formation, qui seront destinés au personnel cadre des établissements d'enseignement collégial. (p. 148-149)

RECOMMANDATION 23

CONSIDÉRANT :

- l'orientation de « reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise » qui est privilégiée dans le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*;

- l'importante expertise qui s'est développée depuis une trentaine d'années dans le réseau collégial au regard des besoins éducatifs particuliers, notamment par le travail des centres désignés (Cégep du Vieux Montréal, Cégep de Ste-Foy, Collège Dawson);
- les besoins exprimés par les divers acteurs du réseau collégial, public et privé, de développer les connaissances à l'égard des clientèles dites « émergentes »;
- la création récente d'un centre collégial de transfert des technologies dédié à l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH).

La Commission recommande au MELS de conserver l'orientation de « reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise » lorsqu'il procédera à la révision du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. À cet effet, elle recommande au MELS de s'assurer d'offrir un soutien approprié et suffisant aux instances qui permettent de répondre à cette orientation, tant dans le réseau public que privé. À cet égard, la Commission recommande au MELS de favoriser plus particulièrement le développement des connaissances relatives aux besoins des clientèles émergentes. (p. 151)

RECOMMANDATION 24

CONSIDÉRANT :

- les résultats probants obtenus dans certains projets pilote, qui ont été initiés dans le réseau collégial durant les dernières concernant les clientèles émergentes et financés par le MELS;
- le besoin exprimé par plusieurs intervenants du réseau collégial que soient plus largement diffusées les bonnes pratiques qui découlent de ces projets;
- le caractère non-récurrent de ces projets lorsque des résultats probants ont été observés.

La Commission recommande au MELS, à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés de diffuser dans l'ensemble du réseau collégial les bonnes pratiques qui découlent des projets que le MELS a financés. La Commission recommande également qu'un processus visant à évaluer la pertinence d'une implantation permanente de ces pratiques dans l'ensemble du réseau soit envisagé par le MELS. (p. 152)

RECOMMANDATION 25

CONSIDÉRANT :

- le rôle fondamental de l'enseignant dans le processus d'intégration des étudiants en situation de handicap au collégial;
- les besoins de soutien et de perfectionnement exprimés par les enseignants ainsi que par les membres du personnel non-enseignant pour s'acquitter de cette tâche.

La Commission recommande au MELS, à la Fédération des cégeps, à l'Association des collèges privés du Québec, en collaboration avec les syndicats d'enseignants, d'élaborer ensemble une politique qui vise le développement professionnel des enseignants et du personnel non-enseignant et de prévoir des mécanismes de soutien à ceux-ci au regard de l'intégration des clientèles en situation de handicap. (p. 156)

RECOMMANDATION 26

CONSIDÉRANT :

- le besoin largement exprimé par les participants de la Table de travail que l'ensemble des acteurs du réseau collégial ait une meilleure compréhension des obligations des collèges qui découlent de l'exercice du droit à l'égalité des étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande à la Fédération des cégeps et à l'Association des collèges privés de développer des activités de formation afin de renforcer la connaissance des obligations des établissements d'enseignement collégial et des droits des étudiants en situation de handicap et ce, pour l'ensemble du personnel. Pour ce faire, elle invite la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés à tenir compte du contenu du présent avis lors de l'élaboration de ces activités de formation. (p. 157)

VI) LES MILIEUX DE STAGES ET LES ORDRES PROFESIONNELS

RECOMMANDATION 27

CONSIDÉRANT :

- l'obligation d'accommodement à laquelle sont tenus les établissements d'enseignement collégial envers les étudiants en situation de handicap qui effectuent un stage dans le cadre de leur formation;
- la nécessité de préparer adéquatement l'étudiant à son stage pour qu'il mesure les avantages de divulguer au milieu de stage les informations pertinentes concernant son état de santé et de solliciter le maintien des mesures d'accommodement dont il bénéficiait dans son établissement d'enseignement ou l'adoption de nouvelles mesures adaptées à son nouvel environnement;
- l'obligation pour les établissements d'enseignement collégial d'assurer un suivi constant auprès de l'étudiant lors de son stage ainsi qu'auprès du milieu de stage afin de s'assurer de l'évolution des apprentissages de l'étudiant.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement, publics et privés, de développer des mécanismes permettant de préparer l'étudiant à son stage de formation ainsi que des mécanismes de suivi en cours de réalisation du stage, qui soient applicables à l'ensemble des programmes de formation. (p. 161-162)

RECOMMANDATION 28

CONSIDÉRANT :

- le nombre limité de milieux de travail disposés à accueillir des étudiants en stage de formation dont la réussite est requise pour l'obtention d'un diplôme d'étude collégiale;
- la nécessité que les milieux de stage n'exercent pas de discrimination envers les étudiants en situation de handicap lors de la sélection des candidats qu'ils accueilleront;

- l'importance que les milieux de travail reconnaissent le rôle essentiel qu'ils ont à jouer dans la formation de la main-d'œuvre et dans l'insertion socio-professionnelle des personnes en situation de handicap;
- le rôle fondamental qu'est appelé à jouer l'État pour assurer cette reconnaissance.

La Commission recommande au MELS et au MESS de prendre les moyens nécessaires en vue d'assurer une offre de stage suffisante pour l'ensemble des étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement collégial public ou privé, incluant ceux en situation de handicap. (p. 165)

RECOMMANDATION 29

CONSIDÉRANT :

- les pratiques récemment instaurées par quelques ordres professionnels qui sollicitent la collaboration des étudiants à déclarer tout trouble d'apprentissage ou handicap, qu'il soit léger ou majeur alors qu'ils sont en cours de formation;
- l'atteinte au droit au respect de la vie privée protégé par l'article 5 de la Charte qui en découle pour ces étudiants;
- l'inexistence de dispositions légales au *Code des professions* justifiant l'atteinte à ce droit;
- le mandat de l'Office des professions qui est de vérifier le fonctionnement des divers mécanismes mis en place au sein de l'ordre en application du *Code des professions*.

La Commission recommande aux ordres professionnels de mettre fin à ces pratiques instaurées en vertu desquelles des informations relatives à l'état de santé d'un étudiant en cours de formation sont exigées. À cet égard, la Commission recommande à l'Office des professions du Québec de s'assurer que les ordres professionnels agissent en conséquence. (p. 168)

VII) L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES, LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LA SANCTION DES ÉTUDES

RECOMMANDATION 30

CONSIDÉRANT :

- la jurisprudence en matière d'intégration scolaire qui établit que les standards d'évaluation développés par le ministère ou par les établissements d'enseignement ne doivent avoir pour effet de restreindre de façon disproportionnée les chances de réussite des élèves en situation de handicap;
- l'impact de l'application rigide de certains critères d'évaluation qui empêchent de démontrer l'atteinte de compétences pour certains étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande au MELS et aux établissements d'enseignement, publics et privés, de s'assurer que le processus de détermination des standards d'évaluation des étudiants soit le plus inclusif possible et ne vienne pas compromettre de façon disproportionnée les chances de réussite et la diplomation des étudiants en situation de handicap. (p. 171)

RECOMMANDATION 31

CONSIDÉRANT :

- l'obligation des collèges en vertu du *Règlement sur le régime des études collégiales*, d'adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et d'en assurer l'application;
- l'inexistence de dispositions particulières dans ces politiques venant préciser les modalités d'évaluation des apprentissages des étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement publics et privés de formaliser le processus d'attribution des mesures d'adaptation relatives à l'évaluation des apprentissages dans leurs politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA). (p. 174-175)

RECOMMANDATION 32

CONSIDÉRANT :

- l'importance d'évaluer les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) afin de mesurer leur contribution à l'amélioration du contexte général d'évaluation des apprentissages pour les étudiants en situation de handicap, tout en assurant le maintien de la qualité des apprentissages et des programmes offerts à tous les étudiants qui s'inscrivent à un programme de formation collégiale;
- le mandat de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui est de porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques, notamment en analysant les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.

La Commission recommande à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial d'évaluer les pratiques d'adaptation du contexte d'évaluation des apprentissages des étudiants en situation de handicap et qu'elle mesure leur impact sur les objectifs d'apprentissage et les seuils de réussite qui sont fixés pour tous les étudiants. (p. 175-176)

RECOMMANDATION 33

CONSIDÉRANT :

- l'obligation des collèges publics prévue à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, d'élaborer un plan de réussite dans le cadre de leur planification stratégique;
- le caractère discrétionnaire de l'adoption d'un plan de réussite par les établissements d'enseignement collégial privés;
- l'absence, dans les plans de réussite, d'objectifs spécifiques au regard de la réussite des étudiants en situation de handicap et de cibles à atteindre pour cette clientèle étudiante.

La Commission recommande aux établissements d'enseignement, publics et privés, d'intégrer à leur plan de réussite des objectifs et

moyens spécifiques visant la réussite des étudiants en situation de handicap. À cette fin, la Commission recommande au MELS de revoir les modalités de financement de la réussite prévues dans les régimes budgétaires et financiers des collèges publics et privés de façon à ce que celles-ci tiennent compte des moyens mis en œuvre par les collèges pour assurer la réussite des étudiants en situation de handicap. (p. 180)

RECOMMANDATION 34

CONSIDÉRANT :

- l'importance que soient évaluées la pertinence des objectifs et l'efficacité des moyens mis en place dans les collèges québécois pour favoriser la réussite des étudiants en situation de handicap;
- la responsabilité de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial au regard de l'évaluation des plans de réussite des établissements d'enseignement collégial public et privé.

La Commission recommande à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial d'évaluer les mesures particulières qui seront prévues dans les plans de réussite des collèges au regard de la réussite des étudiants en situation de handicap. (p. 180)

RECOMMANDATION 35

CONSIDÉRANT :

- le nombre important d'étudiants qui peinent à obtenir un diplôme d'études collégiales, faute de ne pouvoir acquérir certaines compétences en raison des limitations qui sont attribuables à leur situation de handicap;
- l'enjeu majeur que constitue l'accès à un diplôme d'études postsecondaires pour l'intégration sociale des personnes handicapées.

La Commission recommande au MELS de s'assurer que les profils de compétences qui sont définis pour l'obtention des diplômes d'études collégiales soient les plus inclusifs possibles. (p. 184)

VIII) L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN ÉDUCATION

RECOMMANDATION 36

CONSIDÉRANT :

- Les obstacles systémiques qui entravent l'intégration harmonieuse des étudiants en situation de handicap aux activités régulières des établissements d'enseignement collégial;
- La consécration récente du principe de l'éducation inclusive dans la *Convention internationale des droits des personnes handicapées* et la reconnaissance de celle-ci comme approche pertinente pour mettre un frein à la discrimination systémique dont peuvent être victimes les étudiants en situation de handicap.

La Commission recommande au MELS de faire la promotion d'une approche inclusive de l'éducation dans le réseau collégial public et privé en s'inspirant des pratiques qui ont cours dans les systèmes éducatifs qui ont fait le choix de cette approche. À cet effet, elle invite le MELS à s'assurer que les établissements d'enseignement, publics et privés, intègrent ces pratiques à leur fonctionnement. (p. 187-188)

ANNEXE

ORGANISMES PARTICIPANTS À LA TABLE DE TRAVAIL ET LEURS REPRÉSENTANTS

Ministère de l'Éducation, du Loisir et Sport (MELS)

Stéphanie Campeau
Ginette Dion
Jean-François Noël
Robert Poulin

Fédération des cégeps

Marie-France Aujard
Martin Brazeau
Viviane Fiedos
Richard Fillion
Carole Lavoie
Claire Sylvain
Robert Terry
Gabrielle Théroux

Association des collèges privés du Québec (ACPQ)

Paulette Dupuis
Francine Forget
Guy Forgues
Pierre L'Heureux

Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ)

Pierre Grondin

Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) – Cégep du Vieux Montréal

Carole Lavallée

Services adaptés – Cégep de Ste-Foy

Hélène Savard

Center for Students with Disabilities – Dawson College

Alice Havel

Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep (FEC-CSQ)

Pierre Avignon
Éric Beauchesne
Diane Dufour

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

Micheline Thibodeau

Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ)

Bernard Bérubé
Julie Savard

Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ)

Marie Racine

Fédération des employées et employés de services publics (FEESP-CSN)

Christian Vézina

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

Gabrielle Brais-Harvey
Xavier Lefebvre Boucher
Alexandre St-Onge-Perron

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)

Philippe Boucher
Claude Paquette
Yvon Trottier

Association des conseillers et conseillères d'orientation du collégial (ACOC)

Philippe Brosseau
Bruno Tremblay

Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI)

Sylvain Lafrance

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS)

Sylvain Lemay
Gilles Ouellet

Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS)

Lorraine Doucet

Association québécoise pour les troubles de l'apprentissage (AQETA)

Lise Bibaud
Jeannette Côté

Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN)

Sylvie Pelletier

Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS)

Yolanda Munoz-Gonzalez

Comité interordres : nouvelles populations en situation de handicap

Odette Raymond

Réseau de recherche Adaptech

Catherine S. Fichten

Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)

Maxime Bélanger
Sabrina Collin

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)

Marc-André Dowd
Daniel Ducharme
François Larsen
Johanne Magloire
Karina Montminy

