

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

Analyse et rédaction :

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

*M<sup>e</sup> Karina Montminy*, 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

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1 LE DOSSIER DE L'INCLUSION SCOLAIRE À LA CDPDJ .....</b>	<b>3</b>
1.1 Les fondements juridiques de l'intervention de la Commission .....	3
1.2 Plus de 30 ans d'interventions en matière d'inclusion scolaire.....	6
<b>2 LA DÉMARCHE DE LA COMMISSION .....</b>	<b>8</b>
<b>3 TROIS ANS PLUS TARD : LES GRANDS CONSTATS .....</b>	<b>10</b>
3.1 Le financement des services adaptés au collégial et l'aide financière aux études .....	14
3.1.1 L'organisation des services .....	14
3.1.2 Les programmes d'aide financière aux études .....	18
3.2 La transition entre le secondaire et le collégial .....	20
3.2.1 Le processus de transition entre les commissions scolaires et les collèges.....	20
3.2.2 Les conditions d'admission.....	25
3.3 Le diagnostic .....	29
3.4 Les plans d'intervention.....	36
3.5 La formation et le soutien du personnel .....	38
3.6 Les milieux de stage et les ordres professionnels.....	40
3.6.1 Les milieux de stage.....	40
3.6.2 Les ordres professionnels .....	44
3.7 L'évaluation des apprentissages, la réussite éducative et la sanction des études .....	45
<b>4 L'ÉDUCATION INCLUSIVE .....</b>	<b>49</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>51</b>
<b>ANNEXE 1</b>	
<b>LISTE DES RECOMMANDATIONS DE L'AVIS SUR L'ACCOMMODEMENT</b>	
<b>DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP DANS</b>	
<b>LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2012) .....</b>	<b>59</b>
<b>ANNEXE 2</b>	
<b>ORGANISMES QUI ONT PARTICIPÉ À LA TABLE DE TRAVAIL.....</b>	<b>67</b>
<b>ANNEXE 3</b>	
<b>ORGANISMES QUI ONT RÉPONDU AU SUIVI DE L'AVIS.....</b>	<b>69</b>



## INTRODUCTION

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (ci-après « la Commission ») a pour mission d'assurer le respect et la promotion des principes énoncés dans la *Charte des droits et libertés de la personne*<sup>1</sup>, la protection de l'intérêt de l'enfant, ainsi que le respect et la promotion des droits qui lui sont reconnus par la *Loi sur la protection de la jeunesse*<sup>2</sup>. Elle veille également à l'application de la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*<sup>3</sup>.

Dans le cadre de ce mandat, la Commission a été sollicitée par plusieurs acteurs importants du réseau collégial, tant public que privé, 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 Charte<sup>4</sup>, que la Commission s'est donnée 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.

Cette démarche a culminé avec la publication d'un avis, au mois de mars 2012, intitulé *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*<sup>5</sup>. Cet avis regroupe 36 recommandations qui

---

<sup>1</sup> *Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 57 al. 1 et 2 (ci-après « la Charte »).

<sup>2</sup> *Loi sur la protection de la jeunesse*, RLRQ, c. P-34.1.

<sup>3</sup> *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*, RLRQ, c. A-2.01.

<sup>4</sup> L'article 71 de la Charte prévoit 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 ».

<sup>5</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Daniel Ducharme et (...suite)

s’adressent notamment au ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport<sup>6</sup>, la Fédération des cégeps, l’Association des collèges privés du Québec<sup>7</sup> et l’ensemble des établissements d’enseignement collégial publics et privés<sup>8</sup>.

Au moment où cet avis a été rendu public, la Commission s’est engagée à assurer un suivi étroit des recommandations qu’elle a formulées auprès des organismes concernés. L’ensemble des démarches qu’elle a initié pour s’assurer de la mise en œuvre de ces recommandations lui a permis de colliger des informations suffisamment riches de la part des représentants de ces organismes pour témoigner des progrès qui ont été réalisés dans le réseau collégial en vue d’accommoder les étudiantes et les étudiants en situation de handicap. Ces informations ont également permis à la Commission d’identifier les obstacles qui persistent pour ces étudiantes et étudiants et qui peuvent affecter le cheminement de leurs études collégiales, voire même, dans certains cas, y mettre un terme.

Le présent rapport de suivi s’appuie sur ces informations. Il se veut un état des lieux de la situation qui est actuellement vécue tant dans le réseau collégial public que privé, au regard des thématiques et des recommandations qui faisaient l’objet de l’avis que la Commission a publié au printemps 2012.

Soulignons qu’entre le moment où l’avis a été rendu public en avril 2012 et la rédaction du présent rapport, la désignation du ministère responsable de l’enseignement collégial a été modifiée à trois reprises. En fait, peu de temps après la publication de l’avis, le ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) a été créé<sup>9</sup>. Puis, au printemps 2014, les fonctions relatives à l’innovation et à la technologie qui étaient dévolues au MESRST ont été attribuées au ministre de l’Économie, de l’Innovation et

---

M<sup>e</sup> Karina Montminy, (Cat. 2.120-12.58), 2012, [En ligne].  
[http://www.cdpdj.qc.ca/publications/accommodement\\_handicap\\_collegial.pdf](http://www.cdpdj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf)

<sup>6</sup> Ci-après « le MELS ».

<sup>7</sup> Ci-après « l’ACPQ ».

<sup>8</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 5, p. 195-215. Voir l’annexe 1 du présent document (Recommandations de la Commission).

<sup>9</sup> *Loi sur le ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, RLRQ, c. M-15.1.0.1.

des Exportations<sup>10</sup>. Par conséquent, la dénomination du ministère a été modifiée de manière à tenir compte de cette nouvelle répartition des responsabilités. Il est devenu le ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). En février 2015, le MESRS a été fusionné avec le MELS, qui avait été maintenu en place pour les ordres d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire<sup>11</sup>. Le ministère responsable de l’enseignement collégial est désormais le ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR).

Ces différentes désignations se retrouvent dans le rapport de suivi et varient en fonction de la période visée par le sujet traité.

## **1 LE DOSSIER DE L’INCLUSION SCOLAIRE À LA CDPDJ**

### **1.1 Les fondements juridiques de l’intervention de la Commission**

Dans son avis portant sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap, la Commission a exposé en détail les fondements juridiques de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers de ces derniers. Cet exercice avait pour objectif de favoriser, chez les acteurs du réseau collégial, une compréhension commune des conditions d’exercice du droit à l’éducation sans discrimination pour ces étudiants.

Le cadre d’analyse sur lequel la Commission s’est appuyée est celui de la *Charte des droits et libertés de la personne* et plus spécifiquement, sur l’un des droits qui y est protégé : le droit à l’égalité. Le droit à l’éducation reconnu par le droit international comme moyen essentiel pour garantir la participation sociale pleine et active des personnes en situation de handicap a également servi de fondement aux fins de l’analyse<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Décret 369-2014 du 24 avril 2014, (2014) 146 G.O. II, 1876; Décret 422-2014 du 7 mai 2014, (2014) 146 G.O. II, 1908.

<sup>11</sup> Décret 142-2015 du 27 février 2015, (2015) 147 G.O. II, 610-611.

<sup>12</sup> Voir à ce sujet : 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.

Au Québec, la Charte a un statut particulier par rapport aux autres lois. Elle prévaut sur ces dernières, à moins d’une dérogation expresse prévue à l’une de ces lois<sup>13</sup>. La Charte s’applique tant aux organismes gouvernementaux qu’aux établissements d’enseignement collégial publics ou privés qui offrent des services au public. Les établissements d’enseignement collégial doivent donc s’assurer du respect des droits et libertés qui y sont protégés, notamment ceux reconnus aux étudiants en situation de handicap.

Ainsi, malgré qu’aucune disposition particulière ne définit les responsabilités des établissements d’enseignement collégial quant à l’organisation des services éducatifs pour les étudiants en situation de handicap dans la *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel*<sup>14</sup> et la *Loi sur l’enseignement privé*<sup>15</sup>, les collèges ont des obligations légales envers ces étudiants.

En effet, la conjugaison des articles 10<sup>16</sup> et 12<sup>17</sup>, reconnaissant le droit à l’égalité lors de la conclusion d’un acte juridique ayant pour objet des biens et services ordinairement offerts au public, fait naître une obligation d’accommodement raisonnable pour les établissements d’enseignement en faveur de l’étudiant en situation de handicap. L’établissement d’enseignement collégial est donc tenu d’aménager la norme générale applicable à l’ensemble des étudiants pour tenir compte des besoins particuliers de ceux en situation de handicap. Il est parfois nécessaire d’accorder un traitement distinct à une personne pour parvenir à son égalité réelle, c’est-à-dire pour lui offrir des chances égales de réussite. Par exemple, accorder une période de temps supplémentaire à l’étudiant ayant un trouble d’apprentissage lors d’une évaluation<sup>18</sup>.

---

<sup>13</sup> Charte, art. 52.

<sup>14</sup> *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel*, RLRQ, c. C-29.

<sup>15</sup> *Loi sur l’enseignement privé*, RLRQ, c. E-9.1.

<sup>16</sup> Charte, art. 10 : « 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.

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

<sup>17</sup> Charte, art. 12 : « Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public. »

<sup>18</sup> *Weatherall c. Canada*, [1993] 2 R.C.S. 872, 877, EYB-1993-67293, par. 78.



Les mesures d’accommodement raisonnable sollicitées par l’étudiant auprès de son établissement doivent toutefois être en lien avec le contexte d’enseignement collégial. Plus précisément, elles doivent porter sur le contexte d’apprentissage ou d’évaluation visant la réussite académique. De plus, la demande d’accommodement doit être évaluée en tenant compte des capacités personnelles de l’étudiant et non des caractéristiques présumées du groupe auquel il appartient<sup>19</sup>. Ainsi, il faut évaluer les capacités personnelles de l’étudiant à satisfaire aux exigences générales du programme sollicité plutôt que de l’évaluer selon un profil préalablement établi. En contrepartie, l’étudiant doit collaborer et fournir suffisamment d’informations pertinentes qui permettront à l’établissement d’évaluer ses capacités et ses limitations.

La solution retenue par l’établissement d’enseignement n’a pas à être parfaite et correspondre à l’ensemble des mesures exigées par l’étudiant<sup>20</sup>. Cependant, l’accommodement doit être accordé à moins que l’établissement d’enseignement prouve qu’il y a une contrainte excessive. Celle-ci s’évalue, au cas par cas, en tenant compte de différents critères, tels que l’organisation des services, les ressources financières et matérielles et la sécurité et les droits d’autrui. Une mesure d’accommodement peut être raisonnable pour un étudiant, mais s’avérer déraisonnable pour un autre étudiant compte tenu de ses besoins particuliers.

L’accommodement des besoins éducatifs de l’étudiant en situation de handicap s’inscrit dans une démarche évolutive. Cela signifie que les mesures d’accommodement doivent être ajustées et révisées lorsque les besoins éducatifs de l’étudiant changent.

D’autres droits protégés par la Charte ont été pris en considération dans l’analyse de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers des étudiants en situation de handicap, dont le droit au respect de la vie privée et le droit au respect du secret professionnel, protégés respectivement par les articles 5 et 9 de la Charte. Le droit à la protection de la vie privée

---

<sup>19</sup> *Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU* [1993] 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 »). Voir également : *Eddy Morten c. Air Canada*, 2009 TCDP 3. *La Commission des droits de la personne du Québec c. Collège Notre-Dame du Sacré-Cœur*, [2002] R.J.Q. 5 (C.A.), par. 37.

<sup>20</sup> *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, [1992] 2 R.C.S. 970. Voir également : *Fodor v. Justice Institute of British Columbia*, 2009 BCHRT 246 (CanLII), 2011 BCHRT 129, par. 20. Et *Harcourt v. Ryerson University*, 2011 HRTO 872 (CanLII).

protège les renseignements confidentiels ou personnels, c’est-à-dire ceux qui concernent une personne physique et permettent de l’identifier, par exemple le diagnostic posé par un professionnel de la santé. La divulgation de renseignements confidentiels confiés à un professionnel reconnu par le *Code des professions*<sup>21</sup> n’est possible que si la personne y consent ou si la loi le prévoit expressément.

## 1.2 Plus de 30 ans d’interventions en matière d’inclusion scolaire

Jusqu’à tout récemment, la majorité des interventions relatives à l’inclusion scolaire menées par la Commission concernaient le respect du droit à l’égalité des élèves en situation de handicap qui fréquentent les établissements d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire. En effet, la Commission a mené près de 700 enquêtes en inclusion scolaire depuis la fin des années 1970<sup>22</sup>. Elle a également saisi les tribunaux à quelques reprises pour clarifier le droit et préciser les droits et les obligations des parties, dans des situations qui concernent l’intégration d’élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage dans les établissements d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire au Québec<sup>23</sup>.

Conformément à la responsabilité qui lui est attribuée en vertu de la Charte<sup>24</sup>, la Commission a, par ailleurs, développé un programme d’information et d’éducation sur la question de l’inclusion

---

<sup>21</sup> *Code des professions*, RLRQ, c. C-26.

<sup>22</sup> Le motif « handicap », dont l’appellation était auparavant « personne handicapée » fait partie des motifs de discrimination prévus à l’article 10 de la Charte, depuis 1979.

<sup>23</sup> *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. Puzé; *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. Puzé.

<sup>24</sup> L’article 71 de la Charte prévoit ce qui suit :

« 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<sup>o</sup> 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;

(...suite)

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’inclusion scolaire<sup>25</sup> qui lui ont permis de démontrer les processus par lesquels l’exclusion se construit, et l’importance de repenser les pratiques afin d’éviter les pièges de la discrimination. 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 fait<sup>26</sup>.

Or, depuis quelques années, on assiste cependant à une hausse substantielle de demandes relatives à l’accommodement des étudiants en situation de handicap aux ordres d’enseignement postsecondaire, principalement à l’ordre d’enseignement collégial. Cette réalité s’explique principalement par une croissance soutenue de la clientèle étudiante en situation de handicap.

En 2013, 9 554 étudiants en situation de handicap fréquentaient le réseau collégial public, soit sept fois plus qu’en 2007, alors que ce réseau ne comptait que 1 303 de ces étudiants<sup>27</sup>. Dans le réseau des collèges privés subventionnés, une tendance similaire a été constatée. Selon les données qui nous ont été transmises par l’Association des collèges privés du Québec, le nombre d’étudiants fréquentant un collège privé subventionné et présentant un trouble d’apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble de déficit de l’attention (avec ou sans hyperactivité) a pratiquement doublé entre 2011-2012 et 2013-2014, passant de 821 étudiants à 1 560 étudiants. Ces dernières clientèles étudiantes s’ajoutent à toutes les autres clientèles qui sont en situation de handicap et qui connaissent également une hausse dans le réseau collégial privé.

---

[...]. »

<sup>25</sup> Selon l’article 71 de la Charte, la Commission doit de même diriger et encourager les recherches et publications sur les libertés et droits fondamentaux.

<sup>26</sup> Cette position est présentée dans D. DUCHARME, préc., note 12.

<sup>27</sup> FÉDÉRATION DES CÉGÉPS, *Stabilité du nombre d’étudiants au cégep*, communiqué de presse, 25 août 2014, [En ligne].  
<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2014/08/stabilite-du-nombre-detudiants-au-cegep/>

## 2 LA DÉMARCHE DE LA COMMISSION

C’est dans ce contexte que de nombreuses demandes concernant l’accommodement des étudiants en situation de handicap fréquentant des établissements d’enseignement collégial ont été adressées à la Commission depuis 2007. Afin de répondre aux diverses préoccupations qui étaient exprimées dans ces demandes, la Commission a opté pour une démarche de recherche, de concertation et de coopération avec les principaux organismes qui sont concernés par la question.

Dans un premier temps, la Commission a souhaité cerner avec plus de précisions les enjeux relatifs à l’accommodement des étudiants en situation de handicap en consultant ces organismes. 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 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 (voir annexe 2 – Membres de la Table de travail). Ainsi, les représentants qui avaient été rencontrés lors des consultations ont participé à cette Table de travail.

Les travaux réalisés à cette occasion se sont échelonnés sur une période d’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, à savoir :

- 1) Le financement des services et l’aide financière aux études;
- 2) Les transitions interordres 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.

L’information colligée lors des activités de la Table de travail a ensuite été analysée par la Commission qui a produit un avis sur la question au mois de mars 2012. Les 36 recommandations que comporte cet avis ont fait l’objet d’un suivi auprès des organismes qui

étaient directement concernés par celles-ci. Ce suivi s’est effectué dans un contexte où le réseau collégial a dû faire face, dans les mois qui ont suivi la publication de l’avis, à un certain nombre de perturbations et de changements structurels. Parmi ceux-ci, notons les suites du conflit étudiant du printemps 2012 et l’adoption de la *Loi permettant aux étudiants de recevoir l’enseignement dispensé par les établissements de niveau postsecondaire qu’ils fréquentent*<sup>28</sup>, mais également la création du ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) à l’automne 2012.

Un tel contexte a très certainement retardé la mise en œuvre des recommandations formulées dans l’avis, mais la Commission a pu constater que les principaux acteurs du réseau collégial ont non seulement maintenu leur engagement au regard de ce dossier, mais qu’ils en ont fait une priorité. Cet engagement s’est notamment manifesté par le maintien de la proposition annoncée par le MESRS d’un modèle d’organisation des services aux étudiantes et étudiants présentant un trouble d’apprentissage, un trouble de santé mentale ou trouble de l’attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Il s’est aussi manifesté par la création des Centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI) et du Centre de recherche pour l’inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH). Nous reviendrons sur ces initiatives dans le cadre de l’analyse qui fait l’objet de la section 3 de ce rapport.

Cette continuité dans l’action, malgré des conditions de mise en œuvre des recommandations de la Commission parfois difficiles, a permis au réseau collégial et aux structures qui le supportent de mettre de l’avant plusieurs mesures favorisant l’accessibilité des programmes de formation collégiale aux étudiants en situation de handicap. Le présent rapport souligne les diverses avancées qui ont été réalisées à ce sujet. Il témoigne toutefois aussi des obstacles qui persistent au regard de cette accessibilité. Ces obstacles demeurent toujours des freins à la pleine participation des étudiantes et étudiants en situation de handicap aux activités éducatives des établissements d’enseignement collégial. Ils peuvent compromettre la poursuite des études postsecondaires de ces étudiantes et étudiants, réduire la possibilité qu’ils aient des chances égales de réussite dans leur parcours de formation collégiale et éventuellement, compromettre leur insertion socioprofessionnelle.

---

<sup>28</sup> L.Q. 2012, c. 12.

Afin de documenter le plus précisément possible l’état de la situation dans le réseau collégial et d’en faire l’analyse, la Commission a demandé aux organismes visés par ses recommandations de faire état des actions entreprises pour répondre à ces dernières. Elle a également exigé que ces organismes lui fassent part des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des mesures implantées en lien avec ses recommandations. De la même manière, la Commission s’est adressée à tous les autres organismes participants à la Table de travail, mais qui n’étaient pas visés par des recommandations, afin qu’ils puissent livrer un bilan des actions entreprises dans le réseau collégial depuis la publication de l’avis. L’analyse qui suit repose sur l’ensemble des informations qui ont été recueillies durant ce processus qui s’est échelonné du mois d’avril 2014 à celui d’octobre 2014<sup>29</sup>.

### 3 TROIS ANS PLUS TARD : LES GRANDS CONSTATS

Dès le milieu des années 2000, le MELS a reçu de nombreuses demandes concernant la scolarisation des étudiants en situation de handicap dans les réseaux d’enseignement collégial et universitaire. Ces demandes étaient, pour la plus vaste part, liées à des préoccupations relatives à l’augmentation importante du nombre d’étudiants en situation de handicap qui fréquentent les établissements de ces réseaux, et plus particulièrement à celle des étudiants ayant un trouble mental, un trouble d’apprentissage ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité.

Pour répondre à ces demandes, le ministère a entrepris des travaux qui ont donné lieu à la publication de trois rapports de recherche<sup>30</sup>. Ces rapports ont amené le ministère à élaborer, en 2010, un modèle d’organisation des services offerts aux étudiants ayant un trouble

---

<sup>29</sup> La liste des organismes qui ont répondu à la demande de la Commission peut être consultée à l’annexe 3 de ce rapport.

<sup>30</sup> MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l’enseignement postsecondaire – Une synthèse des recherches et de la consultation – Version abrégée*, Hélène Bonnelly, 2010; MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d’apprentissage ou trouble de déficit d’attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps du Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? – Résumé d’une étude*, Joan Wolforth et Elizabeth Roberts, 2010; MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L’offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental – Rapport synthèse*, Myreille St-Onge, Julie Tremblay et Dominic Garneau, 2010.

d’apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité<sup>31</sup>.

Ce modèle, dont la mise en œuvre dans le réseau a débuté en 2013, est le fruit de la concertation entre le ministère et les trois réseaux de l’enseignement supérieur : collégial public, collégial privé et universitaire. Il est fondé sur une approche basée sur les besoins, qui « [...] considère de façon globale et systémique les besoins de l’ensemble des étudiantes et étudiants, du personnel et des établissements<sup>32</sup>. »

Bien que le ministère précise que ce modèle « [...] vise l’intégration scolaire, sociale et professionnelle des étudiantes et étudiants »<sup>33</sup>, l’articulation des principes directeurs qui le guide soulève des questionnements quant au respect du droit à l’égalité reconnu à l’étudiante et à l’étudiant en situation de handicap. Premièrement, accorder la même importance aux besoins du personnel et des établissements qu’à ces derniers, ne favorise pas l’atteinte de leur égalité réelle. En effet, la démarche d’accommodement raisonnable doit permettre aux étudiants en situation de handicap de bénéficier d’égales chances de réussite par rapport aux autres étudiants. Cela signifie que l’évaluation des services éducatifs adaptés doit d’abord être effectuée en fonction des besoins particuliers de l’étudiant en situation de handicap. Une telle approche de la situation de l’élève est d’ailleurs celle promulguée aux ordres d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire, où l’élève se trouve « au centre de sa réussite »<sup>34</sup>.

Une fois cet exercice complété, le caractère raisonnable de l’accommodement sollicité doit être évalué à partir de critères établis par les tribunaux et parmi lesquels on retrouve les besoins du personnel, de l’établissement d’enseignement et des autres étudiants. Il faut également tenir compte des ressources requises pour assurer la mise en œuvre des mesures d’accommodement. Par exemple, l’apport du personnel enseignant, des services aux étudiants, des services de soutien aux étudiants en situation de handicap, des services psychosociaux,

---

<sup>31</sup> MINISTÈRE DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Modèle d’organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d’apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité*, 2013.

<sup>32</sup> *Id.*, p. 6.

<sup>33</sup> *Id.*, p. 4.

<sup>34</sup> MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, *Le plan d’intervention... au service de la réussite de l’élève – Cadre de référence pour l’établissement des plans d’intervention*, 2004, p. 20.

des aides pédagogiques individuels, des services de soutien à l’apprentissage et des autres membres du personnel.

Le modèle d’organisation des services mise sur le développement de l’autonomie des établissements d’enseignement dans l’accueil, l’organisation et la prestation des services aux étudiants en situation de handicap. Les collèges publics et privés jouissent effectivement, en vertu des lois qui régissent leur fonctionnement, de pouvoirs décisionnels qui leur confèrent une autonomie à l’égard, notamment des conditions d’admission aux programmes de formation qu’ils dispensent et des conditions d’évaluation des apprentissages des étudiants. Leurs pouvoirs s’étendent à la mise en œuvre des programmes préuniversitaires et techniques autorisés par le ministère, à l’établissement d’un plan stratégique et d’un plan de réussite, à l’institution d’une commission des études et à l’adoption d’une politique institutionnelle d’évaluation des apprentissages.

Le principe de l’autonomie des collèges permet de tenir compte des particularités de chaque établissement dans l’organisation des services éducatifs, en prenant notamment en considération des facteurs comme la taille de l’établissement, son emplacement géographique, les clientèles qu’il reçoit et les ressources externes qu’il peut mobiliser. Toutefois, au regard de l’accueil, de l’organisation et de la prestation de services aux étudiants en situation de handicap, le principe d’autonomie peut mener à une application du droit à l’égalité de ces étudiants qui serait variable d’un établissement à un autre.

En ce sens, un des besoins identifiés par les membres de la Table de travail était de préciser davantage les obligations des établissements d’enseignement collégial envers les étudiants en situation de handicap. C’est ce qui a mené la Commission à recommander, dans son avis de 2012, au MELS d’entreprendre les démarches afin de modifier *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel* et 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.

L’ajout de telles dispositions législatives encadrant l’organisation des services éducatifs pour les étudiants en situation de handicap favoriserait une plus grande uniformité de services dans l’ensemble du réseau collégial.



L’élaboration d’une politique institutionnelle pour le soutien et la réussite des étudiants en situation de handicap, prévue au modèle de services proposé par le ministère, semble être la voie qui est privilégiée par ce dernier pour uniformiser les services. La Commission reconnaît qu’une telle politique permet de clarifier les rôles et responsabilités des différents intervenants éducatifs qui œuvrent auprès des étudiants en situation de handicap. Dans certains collèges, la prestation de services peut se trouver paralysée par l’absence de règles claires. Si le processus qui sous-tend l’octroi de services aux étudiants en situation de handicap n’est pas explicitement formulé dans une politique ou, du moins, dans une directive de l’établissement, la probabilité que les membres de la communauté collégiale se mobilisent pour faciliter l’adaptation des services peut s’en trouver considérablement réduite. Dans certains cas, cette situation peut entraîner d’importants différends quant à l’interprétation des rôles et responsabilités de chaque service ou direction au regard de la mise en œuvre des adaptations nécessaires.

Comme aucune disposition n’est prévue dans la loi en ce qui concerne l’élaboration d’une politique institutionnelle pour le soutien et la réussite des étudiants en situation de handicap, les collèges n’ont pas l’obligation légale de se doter d’une telle politique. On remarque d’ailleurs qu’à ce jour, il n’y a que deux collèges publics qui disposent d’une politique sur les services aux étudiants en situation de handicap et qu’un seul collège privé<sup>35</sup>.

Pour cette raison, la Commission considère qu’il est essentiel d’ajouter des dispositions législatives spécifiques définissant les obligations des collèges envers les étudiants en situation de handicap à la *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel* ainsi qu’à la *Loi sur l’enseignement privé*. Ces obligations devraient notamment prévoir l’obligation d’élaborer une politique institutionnelle concernant ces services. Par ailleurs, la Commission est d’avis que le véhicule législatif favorise la mise en œuvre de mesures pérennes quant à l’organisation et à la prestation de services offerts aux étudiants en situation de handicap, et qu’à cette fin, il devrait être privilégié pour favoriser le respect de leur droit à l’égalité.

---

<sup>35</sup> Les deux collèges publics qui ont adopté une politique à l’égard des étudiants en situation de handicap sont le Cégep de Rivière-du-Loup (adoptée en 1992) et le Collège Vanier (adoptée en 2002). Le Collège Jean-de-Brébeuf est le seul collège privé qui dispose d’une telle politique (date d’adoption inconnue).

### 3.1 Le financement des services adaptés au collégial et l’aide financière aux études

#### 3.1.1 L’organisation des services

L’avis de la Commission a permis d’identifier les règles qui distinguent le financement des services adaptés aux ordres d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire de celles qui prévalent à l’ordre d’enseignement collégial. Elle a constaté un manque d’harmonisation entre les différents ordres d’enseignement dans les critères d’admissibilité aux différents programmes de soutien destinés aux élèves et aux étudiants en situation de handicap. Ainsi, les élèves qui bénéficiaient de financement des services adaptés, établis selon une catégorisation de leur handicap aux ordres d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire, se voyaient obligés afin de continuer à recevoir des services adaptés au collégial, de faire une nouvelle démonstration de leurs besoins particuliers, et ce, à partir de critères distincts.

En 2012, peu de temps avant que la Commission rende public son avis, d’importantes modifications relatives aux modalités de financement des services aux étudiants en situation de handicap fréquentant un établissement d’enseignement collégial avaient été annoncées. Le MESRS révisait en profondeur le *programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* en vigueur depuis 1992 dans les établissements d’enseignement public<sup>36</sup>.

En vertu de ce programme, les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal étaient mandatés pour coordonner l’organisation des services dans les régions de l’est et de l’ouest du Québec, respectivement. Le cégep Dawson était pour sa part mandaté pour l’organisation des services aux étudiants handicapés fréquentant son établissement. Ces trois établissements recevaient des subventions pour assumer les tâches administratives, la coordination des services d’interprétation et l’achat d’équipements spécialisés.

---

<sup>36</sup> 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.

Par ailleurs, un montant était accordé à chacun des établissements d’enseignement public pour la coordination locale des services adaptés. Ce montant correspondait à la somme des allocations versées, par session, par étudiant handicapé<sup>37</sup>.

Au fil des ans, un assouplissement de l’interprétation des critères d’admissibilité au *Programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* avait permis la reconnaissance de plusieurs handicaps aux fins du financement des services adaptés, dont les troubles envahissants du développement, le syndrome de Gilles de la Tourette ou encore, certains troubles spécifiques du langage, tels que la dyspraxie et la dysphasie<sup>38</sup>.

Toutefois, plusieurs types de handicap demeuraient non reconnus, ce qui rendait difficile l’octroi de financement particulier pour certaines catégories d’étudiants en situation de handicap, notamment ceux qui présentent des troubles d’apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles du déficit de l’attention, avec ou sans hyperactivité. Afin de remédier à ce problème de financement des services, le MELS a mis sur pied en 2006-2007 un projet pilote afin de financer différents projets destinés aux étudiants présentant ces types de handicap. Ces derniers ont ainsi obtenu des services éducatifs adaptés.

Les travaux du ministère, nous l’avons vu, ont abouti en 2013 à l’adoption du *Modèle d’organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d’apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité*, applicable aux collèges publics et privés ainsi qu’aux universités. Par le fait même, le ministère a révisé l’annexe budgétaire sur l’accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap applicable aux collèges publics (S024)<sup>39</sup> et a créé une nouvelle règle budgétaire pour les collèges subventionnés privés (061)<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> 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*.

<sup>38</sup> 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.

<sup>39</sup> 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*, [En ligne].

(...suite)

Le financement pour l’organisation et l’offre de services aux étudiants handicapés est désormais alloué directement aux établissements d’enseignement collégial, publics ou privés, en fonction de paramètres établis, tels que la taille du collège et le nombre d’étudiants en situation de handicap bénéficiant de services adaptés. Des sommes leur sont versées pour la mise en œuvre d’une organisation locale des services, l’élaboration des plans d’intervention, l’achat de matériel adapté, la prise de note, la surveillance d’examen et la formation du personnel.

D’autre part, le ministère confie dorénavant aux centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI), qui sont le Cégep de Sainte-Foy et celui du Vieux Montréal, le mandat de soutenir le développement de l’autonomie et l’harmonisation des pratiques des établissements du réseau d’enseignement collégial public. Une somme globale leur est attribuée à cette fin en plus d’allocations annuelles pour les frais de fonctionnement, pour les services d’interprétation en langage visuel et en déficience auditive et pour les services d’accompagnement physique et éducatif. Les CCSI ont également la responsabilité de soutenir les collèges privés subventionnés dans l’organisation et l’offre de services adaptés pour les étudiants en situation de handicap.

Pour avoir accès aux services, les étudiants doivent posséder une évaluation de type diagnostique ainsi qu’une évaluation de leurs besoins éducatifs. Précisément, ils doivent répondre aux conditions suivantes :

- « - ils sont reconnus comme “personne handicapée”;
- leur situation de handicap est confirmée par un diagnostic ou une évaluation diagnostique effectué par un professionnel habilité en vertu du Code des professions ou d’une loi professionnelle particulière;
- leur situation de handicap entraîne des limitations significatives et persistantes dans le cadre d’activités d’apprentissage auxquelles sont attribuées des unités;

---

[http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Collegial/RegimeBudFin\\_Cegep/S024.pdf](http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/RegimeBudFin_Cegep/S024.pdf) (Page consultée le 20 mai 2015)

<sup>40</sup> MINISTÈRE DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Accessibilité au collégial des étudiants en situation de handicap*, Annexe budgétaire 06, [En ligne].  
[http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Collegial/RegimeBudFin\\_Etablissements\\_prives/061.pdf](http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/RegimeBudFin_Etablissements_prives/061.pdf) (Page consultée le 20 mai 2015)

- ils ont un plan individuel d’intervention, préparé par le cégep, qui précise les accommodements nécessaires à leur réussite scolaire et les limitations justifiant leur mise en place, et ce, pour chaque session. »<sup>41</sup>

Ces conditions sont similaires à celles qui existaient auparavant. Elles s’appuient sur une définition du handicap qui correspond 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*<sup>42</sup>, qui est plus restrictive que l’interprétation accordée au motif handicap, prévu à l’article 10 de la Charte.

Dans son avis de 2012, la Commission a fait valoir que l’utilisation de cette définition avait pour effet de restreindre le droit à l’égalité de certains étudiants ayant des troubles d’apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles du déficit de l’attention, avec ou sans hyperactivité. Elle exposait que de conditionner la prestation de services adaptés aux étudiants qui ont une déficience fonctionnelle majeure entraînant une incapacité significative et persistante n’assurait pas à tout étudiant en situation de handicap des chances égales de réussite. Elle avait ainsi recommandé au MELS de réviser les modalités de financement afin que la définition de déficience soit remplacée par celle donnée au motif handicap au sens de la Charte.

L’appréhension exprimée par la Commission subsiste quant au nouveau fonctionnement du financement. C’est pourquoi elle insiste à nouveau sur l’obligation qu’ont les établissements d’enseignement collégial quant à la prestation de services adaptés à l’ensemble des étudiants en situation de handicap qui ont des besoins éducatifs particuliers. Les importants efforts qui ont été déployés au cours des dernières années par les acteurs du réseau collégial, public et privé, dont le ministère et les établissements d’enseignement collégial, dans l’organisation des services éducatifs pour les étudiants ayant des troubles d’apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles du déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité, témoignent de la volonté réelle de leur offrir des services qui tiennent compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Or, cette reconnaissance doit être effective pour tous les étudiants ayant un de ces handicaps.

---

<sup>41</sup> *Id.*

<sup>42</sup> *Loi assurant l’exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, RLRQ, c. E-20.1.

À cet égard, la Commission souhaite que le MEESR prenne tous les moyens nécessaires afin que les critères d’admissibilité aux services adaptés n’aient pas d’effets discriminatoires pour les étudiants en situation de handicap. Subsidiativement, la Commission invite les établissements d’enseignement à faire preuve de souplesse dans l’évaluation des conditions d’admissibilité aux fins de la prestation des services adaptés.

### **3.1.2 Les programmes d’aide financière aux études**

Au cours de ses travaux portant sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap, la Commission s’est penchée sur une autre source de financement des services adaptés pour les étudiants en situation de handicap, soit l’Aide financière aux études, sous la responsabilité du MELS. Elle a entre autres examiné le programme de prêts et bourses et le programme d’allocation pour besoins particuliers.

La Commission avait alors constaté que les critères d’admissibilité aux différentes formes d’aide financière excluent certains handicaps, dont des troubles d’apprentissages, des troubles de santé mentale ou ceux du déficit de l’attention, avec ou sans hyperactivité, puisqu’ils sont établis à partir de la définition de personne handicapée retenue à cette fin. Elle avait alors jugé que cette situation entraînait de possibles effets discriminatoires. De ce fait, elle a recommandé au MELS de réviser la *Loi sur l’aide financière aux études*<sup>43</sup> ainsi que le *Règlement sur l’aide financière aux études*<sup>44</sup> en tenant compte de l’interprétation du motif handicap de la Charte.

Dans le cadre du suivi effectué par la Commission, le MESRS lui a fait part de la poursuite de travaux sur cette question au sein de son ministère. De plus, il l’a informé que le gouvernement avait annoncé le transfert d’éléments présentement couverts par le programme d’allocation pour des besoins particuliers de l’Aide financière aux études vers les établissements d’enseignement<sup>45</sup>. Ce transfert de responsabilité, de nature

---

<sup>43</sup> *Loi sur l’aide financière aux études*, RLRQ, c. A-13.3, art. 3.

<sup>44</sup> *Règlement sur l’aide financière aux études*, c. A-13.3, r. 1, art. 47.

<sup>45</sup> En vertu de ce programme, les formes de soutien admissibles sont les services spécialisés reliés aux heures de cours, le transport adapté et l’allocation de logement et les ressources matérielles nécessaires à la maison pour la poursuite des études. Voir le formulaire *Recommandation relative aux formes de soutien requises 2014-2015 Programme d’allocation pour des besoins particuliers*, [En ligne].

(...suite)

administrative, du ministère vers les établissements, n’a toutefois pas d’impact sur les critères d’admissibilité<sup>46</sup>.

Dans ce contexte, la Commission encourage vivement le MEESR à tenir compte des possibles effets discriminatoires de certains critères d’admissibilité relatifs aux types de déficience requis dans la poursuite de ses travaux de révision des programmes d’aide financière. À cet égard, rappelons qu’elle a également recommandé au MELS de confier l’examen des aspects liés à l’accessibilité des personnes handicapées à l’aide financière au Comité consultatif sur l’accessibilité financière. À l’heure actuelle, le Comité consultatif n’a pas procédé à cet examen ni produit d’avis de sa propre initiative. C’est pourquoi la Commission estime opportun de réitérer la pertinence de leur apport sur cette question spécifique.

Enfin, au cours des travaux menés par la Commission, celle-ci avait été informée de difficultés quant à l’accès aux formulaires élaborés par l’Aide financière aux études pour les étudiants en situation de handicap. Depuis la publication de l’avis en 2012, il semble que l’ensemble des formulaires portables (PDF) est désormais disponible sur le site WEB de l’Aide financière aux études. En effet, selon le ministère, tous les formulaires relatifs au programme d’allocation des besoins particuliers sont disponibles en version papier auprès de la personne responsable de l’intégration des personnes en situation de handicap de l’établissement d’enseignement et en version portable (PDF) en ligne sur le site WEB de l’Aide financière aux études<sup>47</sup>.

---

[http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Formulaires/DSCA/FRML\\_1088\\_Dem\\_all\\_besoins\\_part\\_adultes\\_2014\\_2015.pdf](http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Formulaires/DSCA/FRML_1088_Dem_all_besoins_part_adultes_2014_2015.pdf) (Consulté le 6 mai 2015)

<sup>46</sup> Seules les déficiences suivantes sont reconnues : La déficience auditive grave, la déficience visuelle grave, la déficience motrice, la déficience organique, la déficience du langage et de la parole, la paralysie affectant un seul membre et la parésie affectant un ou plusieurs membres et la capacité auditive dont le niveau minimal se situe à 25 décibels. Informations tirées du site du ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, [En ligne]. <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/aide-financiere-aux-etudes/tous-les-programmes/programme-dallocation-pour-des-besoins-particuliers-volet-adultes/type-de-deficience/> (Consulté le 6 mai 2015)

<sup>47</sup> Un seul document n’est pas disponible en version papier : *Demande d’allocation pour des besoins particuliers-volet Adultes*. Celui-ci doit être rempli en ligne seulement.

## 3.2 La transition entre le secondaire et le collégial

### 3.2.1 Le processus de transition entre les commissions scolaires et les collèges

Dans l’avis qu’elle a produit en 2012, la Commission soulignait que l’absence de processus formel de transition entre les commissions scolaires et les cégeps constituait un obstacle important pour les étudiants en situation de handicap qui souhaitent s’inscrire à un programme de formation collégiale. Ces derniers ont la responsabilité de déclarer leur situation au collège convoité et doivent s’engager à transmettre les éléments d’information qui permettront de déterminer et de mettre en place les accommodements qui seront nécessaires à la poursuite du programme d’études choisi. Toutefois, en l’absence de processus formel de transition, la Commission notait que l’exercice de cette responsabilité n’était 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’autre<sup>48</sup>. »

Cette réalité ne s’observe pas qu’entre les ordres d’enseignement secondaire et collégial, mais elle existe aussi entre les ordres collégial et universitaire<sup>49</sup>. Cependant, pour cette dernière transition, il faut noter que des efforts ont été consentis récemment pour assurer une transition harmonieuse aux étudiants en situation de handicap qui souhaitent poursuivre leurs études au niveau universitaire après avoir complété un programme de formation collégiale. À cet effet, un projet financé par le MELS et ralliant quatre établissements d’enseignement postsecondaire<sup>50</sup> a d’ailleurs vu le jour en février 2010. Ce projet « interordres », intitulé *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!*, s’appuyait notamment sur le constat que les étudiants en situation de handicap manquaient d’information dans les processus d’intégration et lors des transitions. Dans le rapport final de ce projet, rendu public en septembre 2013, les responsables de ce dernier notaient que :

---

<sup>48</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 5, p. 93.

<sup>49</sup> Les transitions entre les ordres préscolaire et primaire, ainsi qu’entre les ordres primaire et secondaire posent également un certain nombre de défis, mais le fait qu’elles soient gérées par une même institution, à savoir une commission scolaire, permet notamment de faciliter la transmission du dossier de l’élève d’un établissement d’enseignement à un autre.

<sup>50</sup> Les quatre établissements concernés sont le Collège Montmorency, le Cégep du Vieux Montréal, l’Université de Montréal et l’Université du Québec à Montréal.



« Lors du processus d’accueil, la transmission d’information pour faciliter la continuité entre les deux ordres d’enseignement peut être problématique : la quantité de renseignements transmis est insuffisante et l’étudiant n’est pas obligé de révéler son diagnostic ou sa condition. Ces deux facteurs démontrent bien la difficulté qu’ont les établissements à accueillir et à accompagner l’étudiant en situation de handicap. [...] la mise en place de mesures proactives et inclusives d’accueil dans le nouvel établissement se trouve parfois retardée jusqu’à l’apparition de situations de crise qui auraient pu être évitées. Cet aspect revêt un caractère particulier, considérant qu’une session d’études s’étale sur quinze semaines. »<sup>51</sup>

Le volet 1 du projet interordres prévoyait la production de protocoles et de documents pour harmoniser la transition interordres et « [...] assurer une meilleure cohérence et une meilleure circulation de l’information lors de la transition d’étudiants en situation de handicap d’un ordre d’enseignement à un autre<sup>52</sup>. » Il s’accompagnait de la production d’outils et d’activités de sensibilisation auprès des étudiants et du grand public afin de les informer de la possibilité de poursuivre des études universitaires et de mieux connaître « la réalité » de la transition cégep-université.

Cette initiative a permis de formaliser un certain nombre de processus dans la transition entre les ordres d’enseignement collégial et universitaire, notamment ceux qui ont trait à la détermination des accommodements pour les étudiants en situation de handicap. Le projet Interordres a connu une bonne diffusion dans les réseaux collégial et universitaire par le biais de divers services, instances et institutions : les centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI), le Centre de recherche pour l’inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), l’Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH), le Consortium d’animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), le Comité de liaison de l’enseignement supérieur (CLES) et les services adaptés des collèges.

Les retombées des travaux du comité interordres s’inscrivent parmi les mesures du *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires (2011-2014)*, initié par le MEESR et qui ont pour but de soutenir les étudiants dans leurs transitions interordres. S’il faut reconnaître que les objectifs fixés dans ce plan ont permis d’obtenir des

---

<sup>51</sup> Comité interordres sur les nouvelles populations en situation de handicap. *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible! – Rapport final du projet Interordres*, septembre 2013, p. 9.

<sup>52</sup> *Id.*, p. 16.

résultats au regard de la transition collégial-universitaire, il faut malheureusement constater qu’il n’existe pas encore d’approche aussi structurante pour la transition secondaire-collégial que celle qui a été proposée par le comité interordres. Les diverses modifications structurelles qu’ont connu les ministères concernés dans les trois dernières années n’ont pas favorisé la mise en œuvre d’une telle approche pour la transition secondaire-collégial.

Bien que le MEESR a déposé récemment sur son site WEB un outil s’adressant aux étudiants en situation de handicap et visant plusieurs aspects de la transition secondaire-collégial, d’autres initiatives, à peine amorcées, n’ont pu réellement connaître de développement, en raison de cette situation particulière. C’est le cas notamment de travaux où le MESRS devait contribuer à la rédaction d’une section portant sur la transition vers le collégial, dans le cadre d’un guide portant sur la transition secondaire-vie active proposé par le MELS.

Cependant, d’autres initiatives, comme le document de référence intitulé, *La transition des études postsecondaires vers le marché de l’emploi*<sup>53</sup>, réalisé par l’Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), avec la collaboration de plusieurs organismes dont le MELS, ont permis de documenter la transition secondaire-collégial pour les élèves en situation de handicap. Ce document a permis d’établir un certain nombre de constats et de proposer des pistes d’action qui sont, pour la plupart, partagées par la Commission. Toutefois, la démarche initiée par l’OPHQ n’avait pas pour objectif qu’un dialogue s’instaure entre les commissions scolaires et les collèges au regard de la transition secondaire-collégial, ce que visait la Commission dans ses recommandations.

À cet effet, elle considère que c’est au MEESR d’assumer un leadership en la matière, en agissant à titre de maître d’œuvre d’un tel chantier et en coordonnant les actions des commissions scolaires et des collèges à cet égard. Par ailleurs, il faut noter que des échanges ont été initiés entre le MELS et le MESRS concernant les moyens à privilégier pour soutenir les établissements d’enseignement collégial en matière d’accueil des étudiants en situation de handicap et pour responsabiliser ces derniers au regard des choix de programmes à effectuer et de l’information à transmettre pour obtenir des services adaptés. Les deux ministères devaient voir à l’élaboration d’un plan de travail conjoint, mais ils ont été fusionnés depuis. Il est

---

<sup>53</sup> OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *Document de référence sur la Transition des études postsecondaires vers le marché de l’emploi*, 2011.

possible de croire que cette fusion devrait donner un second souffle à ces discussions et permettre de mener à terme les travaux qui avaient été amorcés par le MESRS et le MELS.

Pour l’instant, les interventions qui ont été réalisées pour favoriser une transition harmonieuse du secondaire au collégial résultent de l’action des centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI), de l’Ordre des conseillères et conseillers d’orientation du Québec (OCCOQ), de l’Association des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS) ou encore de démarches entreprises localement par certains établissements d’enseignement collégial auprès des commissions scolaires.

Les CCSI, dans leur rôle de services-conseils et de formation, ont contribué à soutenir les établissements d’enseignement collégial (collèges publics et privés) dans leur organisation et leur offre de services, notamment en ce qui a trait à l’évaluation des besoins de l’étudiant et la transmission d’information permettant aux services adaptés des collèges de dispenser des services à ce dernier.

Pour sa part, l’OCCOQ a mis en ligne une communauté virtuelle de partage pour ses membres, dans laquelle des ressources et des pratiques professionnelles sont échangées. Un onglet propre aux élèves handicapés fréquentant le secondaire y a été intégré. Le contenu de cet onglet permet aux conseillers d’orientation de partager des informations sur les exigences des programmes de formation collégiale et leurs incidences sur les étudiants en situation de handicap. Par ailleurs, sur le site Web de l’Ordre, une section destinée aux parents d’élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDAA) propose différents documents et outils pour soutenir de façon particulière ces élèves dans leur orientation scolaire et professionnelle<sup>54</sup>.

L’AQEIPS a également développé un guide pour faciliter la transition secondaire-collégial, dans lequel elle dresse l’inventaire des ressources disponibles pour les étudiants en situation de handicap<sup>55</sup>. Ce guide devrait être révisé prochainement. Il comprendra notamment une section sur les droits des étudiants en situation de handicap et les obligations des établissements d’enseignement à leur égard.

---

<sup>54</sup> On peut consulter cette section à l’adresse suivante : <http://choixavenir.ca/parents/>

<sup>55</sup> On peut consulter ce guide à l’adresse suivante : <http://aqeips.qc.ca/aqeipsguide/>

Il faut ajouter à ces initiatives, celles d’un certain nombre de collèges qui se sont dotés d’outils pour informer les élèves HDAA et les commissions scolaires des services offerts aux étudiants en situation de handicap dans le réseau collégial : section dédiée dans le site WEB du collège, dépliant exposant les services disponibles pour les étudiants en situation de handicap, présentations des services adaptés lors des journées des services régionaux d’admission des collèges ou lors des journées « Carrières » ou « Portes ouvertes », présentations aux conseillers en orientation des écoles secondaires, lettres de sensibilisation aux directions des commissions scolaires, élaboration de « guides de survie aux études collégiales », etc.

Bien que la majorité de ces initiatives soit louable, elles ne permettent pas de rejoindre l’ensemble des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage qui envisagent de poursuivre leurs études au niveau collégial. À cet effet, la Commission rappelle que dans le parcours scolaire d’une personne en situation de handicap, chaque transition est cruciale. Si la transition primaire-secondaire peut être encadrée par des processus établis par une même institution (une commission scolaire), les transitions subséquentes sont quant à elles plus difficiles à gérer car elles mettent en relation des institutions différentes : commissions scolaires, collèges et universités. Comme nous l’avons souligné précédemment, une attention particulière a été accordée à la transition collégial-universitaire dans les dernières années. Cependant, un effort similaire doit être consenti pour lever les obstacles qui persistent pour assurer une transition harmonieuse entre le secondaire et le collégial.

Comme le rappelait le Conseil supérieur de l’éducation, dans un avis publié en 2010, la transition secondaire-collégial n’est pas « [...] du seul ressort des étudiantes et des étudiants, mais bien du système éducatif dans son ensemble<sup>56</sup>. » La Commission partage cet avis, voilà pourquoi elle estime essentiel que le MEESR exerce un leadership fort à cet égard, en réunissant les principaux acteurs concernés de manière à proposer un mécanisme formel de transition qui permettra de favoriser l’accès aux études collégiales sans discrimination et assurer des chances égales de réussite à tous les étudiants.

Le MESRS, en finançant des travaux sur la transition collégial-universitaire, a permis à plusieurs organismes de contribuer à l’harmonisation de cette transition et à mettre en relation

---

<sup>56</sup> 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. 109.

des acteurs essentiels à la réussite éducative des étudiants en situation de handicap qui proviennent tout autant des collèges que des universités. Un tel espace de concertation et d’échange n’existe pas entre les commissions scolaires et les collèges. Dans les circonstances, la Commission ne peut que rappeler la recommandation qu’elle avait formulée au MELS dans son avis sur l’accommodement des étudiantes et étudiants en situation de handicap, et lui demander de mettre en place un processus formel de transition entre les établissements d’enseignement secondaire et les établissements d’enseignement collégial. Dans cette recommandation, elle demandait de même 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.

Près de 50 ans après la publication du rapport Parent qui invitait le gouvernement du Québec à offrir les conditions propices à l’exercice du « droit à la meilleure éducation possible »<sup>57</sup>, une telle démarche apparaît fondamentale pour favoriser l’accès sans discrimination aux études postsecondaires pour les personnes en situation de handicap. La Commission tient à rappeler que « [...] 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 terme de coûts sociaux et humains, dépassent largement l’investissement que nécessitent des services éducatifs adaptés à leurs besoins<sup>58</sup>. »

### **3.2.2 Les conditions d’admission**

Lors de ses travaux, la Commission a traité du processus d’admission qui constitue une autre composante importante de la transition entre le secondaire et le collégial. L’admission est manifestement une étape cruciale dans l’analyse des accommodements des étudiants en situation de handicap au collégial. La Commission a ainsi montré que le traitement des demandes d’admission pouvaient avoir des effets discriminatoires sur ces étudiants.

---

<sup>57</sup> MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la Province de Québec*, Les publications du Québec, vol. 4, par. 16, 1966.

<sup>58</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 5, p. 23.

Si le MEESR établit les conditions particulières d’admission pour les programmes d’études menant à un diplôme d’études collégiales ou à une attestation d’enseignement collégial, la majorité des collèges sélectionne les candidats en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs, obtenus au secondaire ou dans un autre programme de formation collégiale. Légalement, les collèges peuvent déterminer par règlement certaines conditions particulières d’admission applicables à un programme<sup>59</sup>. En effet, à l’excellence du dossier scolaire, s’ajoutent d’autres conditions particulières telles que les résultats d’une entrevue ou d’un test ou la tenue d’un examen médical.

La Commission a fait valoir qu’aucune condition d’admission ne devait être liée à une caractéristique personnelle du candidat, notamment sa taille ou sa force physique. À cet égard, elle a exposé que le fait d’exiger d’un candidat qu’il se soumette à un examen médical afin d’être admis dans un programme peut porter atteinte au droit à l’intégrité protégé par l’article 1 de la Charte et au droit au respect de sa vie privée, protégé par l’article 5 de la Charte. Il faut que les qualités ou aptitudes évaluées aient un lien rationnel avec les standards et compétences obligatoires du programme d’études en cause. De plus, les aptitudes ou qualités à acquérir dans le programme d’études doivent être établies à l’avance et le candidat doit être en mesure de savoir à quelles aptitudes ou qualités l’examen réfère.

La Commission a prié les collèges de s’assurer, lorsqu’ils fixent les conditions d’admission, que celles-ci soient le plus inclusives possibles et qu’elles soient en lien avec les objectifs du programme d’étude dans lequel l’étudiant souhaite s’inscrire. De plus, ces conditions d’admission doivent être conformes aux standards et compétences à acquérir.

Par ailleurs, la Commission a exposé que le processus d’admission devait permettre au candidat de faire part de son handicap lors de sa demande d’admission. Une procédure guidant l’instance qui étudie les demandes d’admission permettrait d’évaluer les effets du handicap de l’étudiant relativement à une condition particulière d’admission, par exemple l’excellence du dossier établi en fonction d’une moyenne générale obtenue au secondaire.

---

<sup>59</sup> *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel*, art. 19 e).

Un tel mécanisme vise à assurer l’accès égalitaire au programme d’étude convoité par l’étudiant en situation de handicap. La Commission a estimé nécessaire de rappeler à ce sujet que la Cour suprême reconnaît à chacun le droit d’être évalué selon ses propres capacités personnelles plutôt qu’en fonction de présumées caractéristiques de groupe<sup>60</sup>.

En réponse, le MESRS a expliqué que lorsqu’un étudiant s’est vu accorder une exemption au secondaire dans une matière faisant l’objet d’une condition générale d’admission, cette condition est levée. En conséquence, il affirme que les conditions générales d’admission ne constituent pas un obstacle à la poursuite des études pour les étudiants en situation de handicap.

Pour sa part, la Fédération des cégeps a expliqué que le bulletin scolaire demeure généralement le seul outil sur lequel s’appuient les collèges pour évaluer le dossier des candidats issus du secondaire. Pour elle, dans un souci d’équité, seul le dossier académique est pris en considération lors du processus d’admission. D’autre part, elle explique eu égard aux conditions particulières d’admission que certains programmes, tels que techniques policières et techniques de pilotage d’aéronef, sont encadrés par des lois qui exigent que des conditions particulières d’admission soient mises en place. Il y aurait toutefois peu de programmes qui ont ces exigences.

La Fédération des cégeps a également souligné qu’il y a une diminution des programmes contingentés et qu’une révision de l’ensemble des conditions d’admission a entraîné un assouplissement ou une abolition de certaines conditions particulières, ce qui est favorable à l’ensemble des candidats. Pour elle, ces mesures ont permis d’accroître l’accès aux études des étudiants en situation de handicap.

En outre, la Fédération des cégeps a annoncé que le réseau collégial étudie la possibilité d’instaurer un mécanisme permettant aux futurs étudiants de faire état de leur handicap lors de leur demande d’admission afin qu’ils puissent bénéficier d’accommodements raisonnables appropriés pour la passation des tests requis par une condition particulière d’admission.

---

<sup>60</sup> (*Superintendent of Motor Vehicle*) c. *Colombie-Britannique (Council of Human Rights)*, [1999] 3 R.C.S. 868, 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*, [2002] R.J.Q. 5 (C.A.).

Cette initiative annoncée s’inscrit dans la logique de la recommandation de la Commission. Or, il ne suffit pas d’accommoder l’étudiant en situation de handicap lors de la passation d’un test d’admission, il faut s’assurer que sa demande d’admission, quel que soit le programme d’études convoité, soit évaluée en tenant compte des limitations résultant de son handicap.

Concernant les programmes d’études en technique policière ou en pilotage d’aéronef, la Commission rappelle qu’il doit y avoir un lien rationnel entre les qualités ou aptitudes évaluées par les tests d’admission, notamment lors des tests médicaux ou des tests physiques, et les standards et compétences obligatoires du programme d’études en cause.

En lien avec l’information transmise par le MESRS relativement aux conditions générales d’admission, il est permis de croire que peu d’élèves au secondaire sont exemptés des exigences de formation générale qui leur permettraient de ne pas être obligés de remplir une condition générale d’admission au collégial. C’est davantage les conditions particulières d’admission imposées par les collèges qui risquent d’entraîner des effets discriminatoires.

Pour la Commission, l’obligation d’accommodement raisonnable à laquelle les établissements d’enseignement, publics et privés, sont tenus envers l’étudiant existe dès le processus d’admission entamé. À cet égard, la Commission estime nécessaire de réitérer que pour parvenir à l’égalité réelle de ces étudiants, il faut parfois leur accorder un traitement distinct de celui des autres étudiants. Il s’agit d’un principe reconnu depuis longtemps par les tribunaux et à maintes fois réitéré<sup>61</sup>. L’application d’une seule norme pour l’ensemble des étudiants peut être perçue comme équitable, mais peut à l’opposé être jugée discriminatoire envers les étudiants en situation de handicap.

L’ensemble des réponses obtenues lors du suivi justifie selon la Commission la nécessité pour les établissements d’enseignement de se doter de mécanismes permettant aux candidats en situation de handicap d’en faire part lors de leur demande d’admission.

---

<sup>61</sup> *Andrews c. Law Society of British Columbia*, [1989] 1 R.C.S. 174-175, EYB 1989-66977; *Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU*, [1999] 3 R.C.S. 3 et *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicle) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights)*, [1999] 3 R.C.S. 868.



Dans une perspective systémique, la Commission a abordé l’enjeu de l’arrimage entre les conditions d’admission fixées par le ministre et les collèges et les exigences du marché du travail. Elle invitait le MELS à réfléchir à la question en le mettant toutefois en garde contre une évaluation à cette étape des aptitudes professionnelles et des habiletés à occuper un emploi.

À ce sujet, le MESRS expose que les conditions générales d’admission<sup>62</sup> portent sur la culture générale jugée essentielle pour la poursuite d’études collégiales et ne dépendent donc pas des caractéristiques particulières des personnes et des exigences du marché du travail. Il précise par ailleurs qu’il a participé à la conception, avec l’Office des personnes handicapées du Québec, du document *La transition des études postsecondaires vers le marché de l’emploi*<sup>63</sup>. Notons à ce propos que nous n’y avons pas retrouvé de piste d’action relative à l’arrimage entre les conditions générales d’admission et les exigences du marché du travail.

La Commission réitère qu’une réflexion sur les conditions générales d’admission doit être menée par le MEESR, en collaboration avec les principaux acteurs socioéconomiques, afin de déterminer si elles correspondent aux exigences réelles du marché du travail. Elle tient toutefois à rappeler la mise en garde qu’elle a faite dans son avis à ce propos. Il faut éviter que la réflexion mène à considérer, à l’étape de l’admission à un programme d’études, les aptitudes professionnelles et les habiletés à occuper un emploi. Enfin, la Commission souligne que la réflexion pourrait de même permettre aux acteurs socioéconomiques de mieux comprendre l’importance de leur rôle eu égard à l’intégration socio-professionnelle des personnes en situation de handicap.

### **3.3 Le diagnostic**

Lors des travaux menés par la Commission sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap, le diagnostic attestant le handicap a représenté un enjeu de taille dans l’analyse de l’accès aux services adaptés offerts par les établissements d’enseignement collégial.

En fait, en vertu de l’ancien programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, l’accès aux services adaptés était conditionnelle à la démonstration par l’étudiant de

---

<sup>62</sup> Ces conditions sont celles d’avoir réussi les cours de langue d’enseignement de la 5<sup>e</sup> secondaire, de langue seconde de la 5<sup>e</sup> secondaire et mathématiques de la 4<sup>e</sup> secondaire.

<sup>63</sup> OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, préc., note 53.

son handicap. Cette démonstration s’établissait par le dépôt d’un rapport médical récent attestant le diagnostic<sup>64</sup>.

Cette exigence était jugée contraignante par les étudiants en raison des délais requis pour obtenir un diagnostic dans certains domaines, notamment en neuropsychologie et en psychiatrie, mais également à cause des coûts élevés liés à l’obtention d’un diagnostic.

Dans son avis de 2012, la Commission faisait valoir que l’obligation d’accommodement raisonnable nait en faveur de l’étudiant en situation de handicap lorsqu’il transmet les informations suffisantes relatives à son handicap à l’établissement d’enseignement collégial fréquenté. La Commission a expliqué que les documents tels que les plans d’intervention, les rapports produits par les professionnels œuvrant en milieu scolaire ou les évaluations diagnostiques effectuées par une équipe multidisciplinaire constituent des informations pertinentes étayant les besoins éducatifs et les limitations de l’étudiant. À partir de ces informations, l’établissement doit pouvoir déterminer les mesures d’accommodement à mettre en place.

La Commission a toutefois distingué la situation des étudiants ayant reçu des services adaptés dans le passé aux ordres d’enseignement préscolaire, primaire ou secondaire de celle des étudiants n’en ayant pas bénéficié. Au sujet des premiers, elle estimait que l’étudiant en situation de handicap qui avait bénéficié de services adaptés, ayant un diagnostic médical ou non et qui pouvait faire la preuve de ses besoins éducatifs actuels, peut avoir accès à des mesures adaptées.

La Commission expliquait qu’une fois cette démonstration établie, il revient à l’établissement d’enseignement de faire la preuve que toutes les mesures d’accommodement possibles ont été explorées. Par exemple, un des moyens à envisager pour l’identification des mesures d’accommodement consiste à procéder à une évaluation fonctionnelle de la situation actuelle de l’étudiant à partir des interventions effectuées dans le passé.

---

<sup>64</sup> 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

Dans l’objectif de continuité des services offerts à l’étudiant au soutien de sa réussite, la Commission insistait ainsi sur l’obligation qu’ont les établissements d’enseignement collégial de rendre disponibles des mesures d’aide à la réussite, telles que des mesures de suivi personnalisé, d’encadrement des étudiants ou d’aide à l’apprentissage<sup>65</sup>. D’autre part, elle insistait sur le droit d’accès à des mesures spécifiques pour l’étudiant en situation de handicap, soit à des mesures d’accommodement raisonnables, qui tiennent compte de l’ensemble de ses besoins éducatifs particuliers. C’est pourquoi la Commission a recommandé aux établissements d’enseignement, tant ceux publics que privés, de revoir leurs pratiques concernant les étudiants ayant bénéficié dans le passé de services adaptés.

À ce sujet, il importe de mentionner que les travaux réalisés par le MESRS et ayant mené à l’élaboration du *Modèle d’organisation des services pour aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d’apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité* n’ont pas modifié l’approche jusque-là retenue. En effet, en dépit que l’étudiant ait bénéficié de services adaptés à un autre ordre d’enseignement, l’exigence de l’attestation du handicap par un professionnel habilité par la loi demeure<sup>66</sup>.

Il convient toutefois de mentionner que l’évaluation des besoins éducatifs de l’étudiant n’est plus limitée qu’aux médecins, mais est élargie à d’autres professionnels habilités à évaluer les personnes atteintes d’un trouble mental ou neuropsychologique. Tel est le cas des psychologues<sup>67</sup>, des travailleurs sociaux<sup>68</sup>, des psychoéducateurs<sup>69</sup> et des orthophonistes<sup>70</sup>. Il est désormais prévu que l’accès aux services et le choix des mesures d’aide les plus appropriées s’appuient sur une évaluation de type diagnostique et celle des besoins éducatifs<sup>71</sup>.

---

<sup>65</sup> 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.

<sup>66</sup> MINISTÈRE DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, préc., note 31, p. 6.

<sup>67</sup> *Code des professions*, art. 37 e) et art. 37. 1 par.1.2 a), b) et c).

<sup>68</sup> *Code des professions*, art. 37 d) 9(i) art. 37. 1 par.1.1.1 b). 1.3.1 a) et b), 2 d).

<sup>69</sup> *Code des professions*, art. 37 g) et art. 37. 1 par.1.1.1 2 d).

<sup>70</sup> *Code des professions*, art. 37 m) et art. 37. 1 par. 2 d).

<sup>71</sup> Notons que l’évaluation de type diagnostique est effectuée par un professionnel habilité en vertu du *Code des professions* ou d’une loi professionnelle particulière, soit *Loi sur les infirmières et les infirmiers*, RLRQ, c. I-8, *Loi médicale*, RLRQ, c. M-9 et *Loi sur l’optométrie*, RLRQ, c. O-7.

Par ailleurs, selon les informations reçues de la part de la Fédération des cégeps à l’automne 2014, il ne semble pas que les pratiques des établissements d’établissement aient été revues eu égard aux étudiants ayant bénéficié de services adaptés dans le passé comme le recommandait de la Commission. En effet, cet exercice ne lui apparaissait pas utile puisque « tous les étudiants en butte à des difficultés d’apprentissage font partie des populations étudiantes ciblées dans les plans de réussite et ont accès à une large gamme de ressources, de services d’aide à la réussite et de mesures de soutien. »<sup>72</sup> Plus précisément, la Fédération des cégeps explique qu’ : « [à] la suite d’une évaluation de leurs besoins éducatifs, qu’ils aient ou non un diagnostic et même s’ils n’ont reçu aucun service similaire au secondaire, ces étudiants peuvent bénéficier d’un soutien adapté, tel que prévu au plan de réussite spécifique à chaque cégep. »<sup>73</sup>

Il appert de cette réponse que les besoins individuels de l’étudiant en situation de handicap ne sont pas réellement pris en compte lorsqu’ils reçoivent des services d’aide à la réussite qui répondent à des finalités différentes de celles des services adaptés. Pour cette raison, la Commission encourage les établissements d’enseignement, tant ceux publics que privés, à revoir leurs pratiques concernant la prestation des services adaptés offerts aux étudiants ayant bénéficié de services adaptés dans le passé, ces services étant distincts des mesures d’aide à la réussite.

Quant aux étudiants qui n’ont pas bénéficié de services adaptés aux ordres d’enseignement antérieurs, leur situation diffère. En effet, c’est souvent une fois la session entamée que surviennent les difficultés liées au contexte d’apprentissage et d’évaluation.

Dans son avis de 2012, la Commission a d’abord jugé nécessaire de rappeler l’obligation à laquelle les établissements d’enseignement sont tenus en vertu de la *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel*, soit d’offrir le soutien nécessaire en vue d’assurer la réussite de l’étudiant qu’il soit en situation de handicap ou non. Ainsi, dans l’attente d’un diagnostic qui devrait permettre de mieux cibler les mesures précises à mettre en place pour

---

<sup>72</sup> Lettre adressée à M. François Larsen le 22 septembre 2014, *Réponse de la Fédération des cégeps à la demande de suivi des recommandations de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap au collégial*, p. 5.

<sup>73</sup> *Id.*

l’étudiant, des services doivent être offerts à l’étudiant qui rencontre des problèmes dans ses apprentissages et lors d’évaluation de ses connaissances.

Soulignons que dans le document de référence réalisé par l’OPHQ, *La transition des études postsecondaires vers le marché de l’emploi*, avec la collaboration de plusieurs organismes dont le MELS, une des pistes d’action retenue privilégie l’accès au diagnostic : « Lorsque requis, faciliter l’accès à un diagnostic ou à une évaluation diagnostique afin que les étudiants handicapés admissibles puissent bénéficier rapidement de mesures de soutien nécessaire à la poursuite et à la réussite de leurs études postsecondaires, particulièrement en région. »<sup>74</sup>

Pour la Commission, l’importance de soutenir l’étudiant dans l’attente d’un diagnostic apparaît d’autant plus justifiée compte tenu du délai requis pour obtenir un diagnostic de la part de professionnels, surtout ceux habilités à poser un diagnostic lié à un trouble d’apprentissage, du langage, comportemental ou encore de santé mentale. Concernant les troubles d’apprentissage, la Commission a présenté dans son avis le modèle ontarien de centres d’évaluation et de ressources traitant de ces troubles<sup>75</sup>. Ces centres d’évaluation garantissent un meilleur accès aux ressources habilités à poser un diagnostic tout en offrant une plus grande accessibilité d’un point de vue financier. Soulignant ces avantages, elle recommandait au MELS d’évaluer la faisabilité de la mise sur pied au Québec de ce type de centre.

En lien avec cette recommandation, le MESRS a identifié trois moyens d’action en vue d’améliorer le processus d’évaluation diagnostique dans le *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires*. Ils se déclinent comme suit : expérimenter des moyens d’améliorer l’accessibilité aux professionnels reconnus, explorer des avenues permettant de réduire les délais et les coûts d’évaluation diagnostique et évaluer la pertinence d’avoir un lieu d’expertise en évaluation diagnostique.

Le MESRS a fait savoir à la Commission qu’il privilégie, parmi les diverses pistes de solution, celles qui s’inscrivent à l’intérieur des structures organisationnelles existantes. Il explique avoir exploré, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, différentes

---

<sup>74</sup> OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, préc., note 53, p. 52.

<sup>75</sup> Il existe deux centres d’évaluation et de ressources pour les troubles d’apprentissage, celui situé au *Cambrian College*, à Sudbury et l’autre, à *Queen’s University*, à Kingston.

façons de faire. Ils n’ont pas retenu l’idée de constituer des équipes volantes de professionnels habilités à poser un diagnostic puisque la démarche aurait nécessité la création d’une structure supplémentaire. Les deux ministères ont plutôt proposé à deux régions administratives distinctes un accompagnement de leurs équipes impliquées dans le processus d’évaluation de type diagnostique des troubles.

De plus, le MESRS a informé la Commission que le sous-comité sur les clientèles émergentes du Comité de liaison de l’enseignement supérieur (CLES) a été mandaté pour identifier des pistes de solutions afin de réduire les obstacles en lien avec l’évaluation diagnostique. Celui-ci aurait d’ailleurs déjà émis des recommandations. Le CLES devait ensuite décider des suites à donner aux travaux du sous-comité. Depuis, la Commission n’a pas été informée de l’existence de travaux entrepris sur le sujet ou de nouvelles façons de faire mises en place.

Néanmoins, la Fédération des cégeps exposait que plusieurs cégeps ont conclu des ententes de partenariat avec les centres de santé et services sociaux (CSSS) de leur région afin d’établir des corridors de services permettant d’accélérer le traitement des dossiers. D’autres partenariats auraient également été établis avec des cliniques privées. Il semblerait en outre que certains cégeps fournissent un soutien financier aux étudiants qui ne sont pas en mesure de défrayer les coûts liés au diagnostic. Enfin, depuis trois ans, deux neuropsychologues itinérants se rendent dans les cégeps de l’est du Québec pour offrir leurs services d’évaluation et d’émission de diagnostic<sup>76</sup>.

Au sujet des ententes de collaboration avec les CSSS, il importe de souligner que la Commission a recommandé dans son avis aux établissements d’enseignement collégial de formaliser et d’uniformiser leur collaboration avec ces derniers. Elle les a également invités à concrétiser les collaborations dans des ententes explicites et opérationnelles. De l’avis de la Commission, ces ententes peuvent assurer un accès plus rapide à des ressources habilitées à poser un diagnostic et améliorer le choix des mesures d’accommodement à mettre en œuvre, notamment en ce qui a trait aux troubles de santé mentale. De plus, elles peuvent faciliter les mécanismes de suivi et d’assistance entre les deux réseaux.

---

<sup>76</sup> FÉDÉRATION DES CÉGEPS, préc., note 72.

En réponse, le MESRS a fait savoir qu’un des objectifs du *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires* est d’assurer la convergence des orientations intra et interministérielles à propos des clientèles émergentes. Il rappelait à cet effet l’existence du cadre de référence *Pour soutenir la collaboration entre les centres de santé et de services sociaux et les collèges publics du Québec*<sup>77</sup> et invitait les collèges privés à s’en inspirer.

La situation qui prévalait au moment de la cueillette des informations par la Commission lors du suivi a été modifiée par la création, le 1<sup>er</sup> avril 2015, de treize centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS). Ceux-ci succèdent aux 84 CSSS qui existaient alors dans l’ensemble du Québec. Ce changement mènera nécessairement à la révision des ententes existantes entre les réseaux et à la conclusion de nouvelles portant sur les mécanismes d’accueil, de référence, de liaison et de suivi conjoint à l’égard notamment des étudiants ayant des troubles de santé mentale et des troubles du déficit de l’attention, avec ou sans hyperactivité.

La Commission juge opportun dans les circonstances de réitérer l’importance, dans une perspective d’égalité des chances de réussite des étudiants en situation de handicap au collégial, que les deux réseaux poursuivent leurs efforts afin d’uniformiser et d’opérationnaliser les diverses ententes de collaboration qui existent dans l’ensemble des régions du Québec. Cela est d’autant plus justifié considérant l’approche reposant sur les besoins préconisée par le MESRS dans son modèle de services voulant que l’intégration des étudiants en situation de handicap soit une responsabilité partagée avec l’ensemble des intervenants, incluant ceux du milieu communautaire ou de la santé.

En outre, la Commission tient à nouveau à les inviter 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 CISSS de leur région.

---

<sup>77</sup> MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Pour soutenir la collaboration entre les centres de santé et de services sociaux et les collèges publics du Québec*, 2010.

### 3.4 Les plans d’intervention

Dans son avis de 2012, la Commission a défini le plan d’intervention comme étant une pratique essentielle pour rendre effectif l’exercice du droit à l’égalité. Il facilite l’identification des besoins et des capacités de l’étudiant, la mise en œuvre de mesures d’accommodement et le suivi à assurer à ces dernières en plus de préciser les rôles et les responsabilités de chaque personne appelée à intervenir auprès de l’étudiant. La démonstration de la Commission tenait compte de l’application et le rôle du plan d’intervention aux ordres d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Elle reconnaissait toutefois l’existence de distinctions importantes entre le contexte de mise en œuvre des plans d’intervention à ces ordres d’enseignement et celui du collégial.

Dans la perspective du respect du droit à l’égalité des étudiants en situation de handicap et dans un souci de continuité et de cohérence avec les services offerts par les ordres d’enseignement antérieurs, la Commission recommandait au MELS de modifier la *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel* 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. En ce sens, elle suggérait que des balises d’application, telles que celles existantes aux ordres d’enseignement préscolaire, primaire et secondaire, soient élaborées par le MELS. En outre, elle recommandait à ce dernier d’adopter les mesures qu’il juge appropriées afin d’appuyer le réseau collégial dans l’implantation de cette obligation.

D’autre part, la Commission relevait la forme administrative réservée jusque-là au plan d’intervention, qui se limitait à énumérer les mesures d’accommodement consenties à l’étudiant. En ce sens, elle recommandait au MELS d’adopter des mesures permettant de faciliter la mise en œuvre du plan d’intervention dans l’ensemble du réseau collégial. Une de ces mesures a trait à 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 auxquels nous avons fait référence précédemment.

Lors du suivi effectué par la Commission, le MESRS lui a fait part de la reconnaissance du rôle du plan d’intervention dans le *Modèle d’intégration des services pour aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d’apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité* ainsi que dans les annexes budgétaires qui sont



associées. En fait, l’élaboration du plan d’intervention se retrouve parmi les éléments à mettre en œuvre pour assurer la vision, la coordination et la concertation nécessaire au soutien à la réussite des étudiants ayant un trouble d’apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité<sup>78</sup>.

L’annexe budgétaire S024 énonce qu’afin d’avoir accès aux services adaptés offerts par l’établissement d’enseignement public, l’étudiant doit avoir un plan d’intervention, préparé par le cégep et signé par lui, qui précise les accommodements nécessaires à leur réussite scolaire et les limitations justifiant leur mise en place, et ce, pour chaque session. La même règle est prévue à l’annexe budgétaire 061 relative à l’organisation des services adaptés offerts par les collèges privés.

Le MESRS exposait par ailleurs que l’objectif 4.1 du *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires* vise à consolider l’offre de services, se traduisant notamment par la conception, la réalisation et le suivi du plan d’intervention des étudiants bénéficiant de mesures de soutien. À cette fin, une nouvelle classe d’emploi a été reconnue par le ministère, soit celle de conseiller en services adaptés.

Selon les informations recueillies par la Commission au cours du suivi de ses recommandations, les personnes susceptibles d’intervenir auprès de l’étudiant ne seraient pas suffisamment impliquées lors de l’élaboration et de la mise en œuvre du plan d’intervention. Il semblerait de même qu’une liste préétablie de mesures d’accommodement existe selon le handicap de l’étudiant.

Pour ces raisons, la Commission estime essentiel de poursuivre les efforts afin d’optimiser l’utilisation du plan d’intervention en tant qu’outil privilégié de mise en œuvre du droit à l’égalité. Il importe à cet égard d’impliquer l’étudiant à chaque étape du processus de même que toutes les personnes susceptibles d’avoir une responsabilité à assumer dans la réussite des mesures proposées. La démarche d’élaboration du plan d’intervention doit, rappelons-le, reposer sur l’évaluation des capacités et des besoins de l’étudiant. On devrait y retrouver des objectifs et des moyens à atteindre ainsi que les échéanciers pour y parvenir.

---

<sup>78</sup> MINISTÈRE DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, préc., note 31, p. 8.

### 3.5 La formation et le soutien du personnel

Une part essentielle de la réussite de l’intégration des étudiants en situation de handicap aux activités régulières des établissements d’enseignement collégial repose sur la formation et le soutien qui est offert à l’ensemble du personnel appelé à intervenir auprès de ces étudiants. Dans les consultations qu’elle a menées pour la réalisation de son avis, la Commission a recueilli de nombreux témoignages d’acteurs du réseau collégial qui exprimaient ce besoin de formation et de soutien. Selon plusieurs intervenants éducatifs - notamment les professeurs - , il ne s’agit pas de développer une expertise pointue du handicap et de ses manifestations, mais de savoir intervenir adéquatement auprès des étudiants, en respectant leurs droits et en mettant à profit des approches pédagogiques appropriées.

À la suite de la publication de l’avis de la Commission, plusieurs actions ont été initiées pour répondre aux recommandations qu’elle a formulées au sujet de la formation et du soutien du personnel. Le Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires, proposé par le MESRS pour la période 2011-2014, a permis de fixer un certain nombre d’objectifs à cet égard. Ainsi, l’objectif 4.1 de ce plan vise la formation et la sensibilisation du personnel des collèges et des universités. Par ailleurs, l’objectif 2.1 de ce même plan vise à soutenir les établissements dans leur organisation et leur offre de services. Une large part des interventions réalisées dans ce cadre jusqu’à présent est attribuable aux Centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI), qui doivent notamment assumer les rôles suivants auprès des collèges de leur région :

- offrir un service-conseil aux établissements;
- collaborer à l’organisation d’activité de transfert, d’échanges, de concertation et de formation;
- rendre disponibles des outils pouvant soutenir l’intégration scolaire<sup>79</sup>.

Dans son avis, la Commission rappelait que les directions d’établissement ont un rôle déterminant à jouer pour créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite

---

<sup>79</sup> MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Annexe budgétaire S024 – Accessibilité au collégial des personnes en situation de handicap, des Autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme sport-études*, année scolaire 2014-2015, p. 3.

de tous les étudiants. À cet égard, elles se doivent d’assurer un leadership fort pour garantir le respect du droit à l’égalité des étudiants en situation de handicap en offrant des services éducatifs respectueux des besoins et des capacités de ces derniers.

Pour assumer un tel leadership, les directions d’établissement doivent être non seulement attentives aux besoins de formation, d’échange d’expertise et de soutien des différentes catégories de personnel appelées à intervenir auprès des étudiants en situation de handicap, mais elles doivent également posséder une sensibilité et une connaissance suffisante de cette clientèle étudiante afin de lui proposer des services exempts de discrimination. C’est cette raison qui a amené la Commission à recommander au MELS de développer des outils de formation destinés au personnel cadre des établissements d’enseignement collégial.

Dans les trois dernières années, les CCSI ont rencontré les supérieurs immédiats des répondants des services adaptés de chaque collège et ont fourni à ces derniers des outils sur la gestion efficace des services adaptés. Des formations spécifiques ont été offertes aux cadres des collèges, notamment pour les directions des affaires étudiantes, les directions des études et celles des ressources humaines. Par ailleurs, les CCSI sont également venus en appui aux collèges privés en diffusant auprès de ceux-ci les outils de gestion développés et en transmettant de l’information sur l’adaptation des services lors des rencontres annuelles de l’Association des collèges privés du Québec, auxquelles participent les cadres de ces collèges.

En ce qui concerne le soutien accordé au personnel enseignant, les CCSI ont développé différentes formations et animé des ateliers lors de sessions pédagogiques dans les collèges afin de répondre à leurs interrogations et de soutenir le développement de leur compétence en matière d’adaptation sur le plan pédagogique.

Dans son avis, la Commission recommandait cependant aux principaux acteurs du réseau collégial d’aller plus loin en cette matière. Elle suggérait au MELS, à la Fédération des cégeps et à l’Association des collèges privés d’élaborer une politique portant sur le développement professionnel des enseignants et du personnel non-enseignant et l’ajout de mécanismes de soutien à ceux-ci au regard de l’intégration des clientèles en situation de handicap. Elle les invitait par ailleurs à collaborer avec les instances syndicales concernées pour la mise en œuvre de cette politique.

Comprenant que toute politique visant le développement professionnel ne peut s’élaborer que sur le plan local, la Commission invite les grandes instances nationales que sont la Fédération des cégeps, l’Association des collèges privés et les centrales syndicales à sensibiliser leurs membres à la nécessité de mieux encadrer l’offre de formation et le soutien du personnel en ce qui a trait à l’intégration des étudiants en situation de handicap dans chaque établissement d’enseignement collégial, qu’il soit public ou privé.

Au cours des dernières années, la Commission a pu mesurer les progrès qui ont été accomplis par les principaux acteurs du réseau collégial au regard de la compréhension des droits des étudiants en situation de handicap et du respect de ceux-ci. Elle a constaté une meilleure compréhension des obligations des établissements d’enseignement postsecondaires envers ces étudiants. Or, il appert que cette compréhension ainsi que celle du rôle des différents intervenants éducatifs dans le processus d’accommodement des étudiants en situation de handicap est loin d’être uniforme dans le réseau collégial. Il subsiste encore des résistances dans certains collèges ou programmes de formation, où les droits des étudiants en situation de handicap et les obligations des établissements d’enseignement à leur égard demeurent insuffisamment connus. Par conséquent, il apparaît nécessaire de poursuivre le travail de sensibilisation et de formation initié dans les dernières années et d’accorder une attention particulière aux établissements d’enseignement et aux programmes de formation où des résistances persistent.

### **3.6 Les milieux de stage et les ordres professionnels**

#### **3.6.1 Les milieux de stage**

Lors de ses travaux sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap dans les établissements d’enseignement collégial, la Commission a accordé une grande attention aux stages de formation qui font partie de certains programmes d’études. Selon les circonstances, ces stages sont déterminants pour la réussite de l’étudiant en situation de handicap, d’une part lorsqu’ils sont conditionnels à la poursuite d’un programme d’études, en cours de formation, et d’autre part, lorsqu’ils sont obligatoires pour l’obtention du diplôme.

La mise en place de mesures d’accommodement par le milieu de stage pour les étudiants en situation de handicap, bénéficiant de telles mesures de la part de leur établissement d’enseignement, demeure le principal enjeu en cause. Ces étudiants, lorsque confrontés à la

réalité du milieu du travail, font face au dilemme de divulguer ou non leur handicap et de solliciter les accommodements raisonnables auxquels ils auraient droit.

La Commission a clarifié l’existence d’une obligation d’accommodement raisonnable pour les établissements d’enseignement collégial envers l’étudiant qui effectue un stage dans le cadre de son programme d’études. De la même manière, elle a confirmé l’existence d’une obligation d’accommodement pour les milieux de stages envers l’étudiant en stage.

Les lacunes observables dans les dispositifs d’accompagnement de l’étudiant par son établissement d’enseignement expliquent en partie cet état de fait. Il est apparu que l’étudiant en situation de handicap ne comprenait pas toujours bien l’importance de divulguer avant le début du stage les informations pertinentes concernant ses besoins particuliers, et ce, par manque de connaissance des tâches concrètes à effectuer et des aptitudes requises pour la réalisation du stage.

À ce propos, la Commission a fait ressortir, dans son avis de 2012, l’importance du rôle du coordonnateur de stage ou de toute autre personne qui intervient de façon significative auprès de l’étudiant dans la préparation de son stage. L’apport du coordonnateur ou de la personne responsable favorise la collaboration entre l’étudiant et son milieu de stage ainsi que celle entre l’établissement d’enseignement et le milieu de stage. Les liens de collaboration permettent notamment au milieu de stage d’évaluer plus efficacement les mesures d’accommodement à mettre en place à partir d’informations pertinentes et avérées concernant les besoins de l’étudiant liés à sa situation de handicap.

En ce sens, la Commission a jugé nécessaire de mettre en garde les établissements d’enseignement et les milieux de stage contre les préjugés relatifs au risque d’atteinte à la sécurité de l’étudiant ou de celle d’autrui lors de la réalisation du stage. Elle a expliqué que les responsables de stage doivent déterminer, au cas par cas, le niveau de risque acceptable. Il ne doit pas reposer sur des impressions, mais le risque doit être réel, grave et excessif<sup>80</sup>. Les mesures possibles d’accommodement doivent être explorées en vue de réduire les risques d’atteinte à la sécurité de l’étudiant ou de celle des autres.

---

<sup>80</sup> *Ouji v. APLUS Institute*, 2010 HRTO 1389 (CanLII), par. 33, décision maintenue en appel : 2010 HRTO 1926.

Considérant les bénéfices concrets des démarches préparatoires au stage sur la réussite de l’étudiant en situation de handicap, la Commission a recommandé aux établissements d’enseignement de développer des pratiques formelles de collaboration, applicables à l’ensemble des programmes d’études.

De plus, la Commission a montré que l’obligation d’accommodement à laquelle l’établissement d’enseignement est tenu envers l’étudiant en stage implique qu’un suivi constant lors de la réalisation de son stage doit lui être assuré. De même, un suivi auprès du milieu de stage est nécessaire afin de mesurer l’évolution des apprentissages de l’étudiant. Dans cette optique, la Commission a incité les établissements d’enseignement à élaborer des mécanismes de suivi pour chacun des programmes d’études pour lesquels un stage ou des stages de formation sont obligatoires et à s’assurer qu’ils sont mis en place efficacement.

Lors du suivi des recommandations, plusieurs établissements d’enseignement, tant publics que privés, ont fait état des pratiques qu’ils privilégient en ce qui concerne les stages de formation. Si certains ont entrepris des démarches en vue de formaliser leurs processus, dans plusieurs autres établissements, la responsabilité d’assurer les liens avec les milieux de stage repose encore sur les enseignants, qui sont les maîtres de stage. Par ailleurs, de nombreux établissements ont offert des formations aux responsables de stage alors que d’autres ont mis en place des mécanismes de collaboration entre les services d’aide et les responsables de stage (préparation du stage, accompagnement dans la recherche d’un stage et suivi en cours de stage), ou ont assuré un suivi individuel pendant le stage.

La Commission constate ainsi que des établissements d’enseignement publics et privés ont jugé approprié de mettre en place des mécanismes plus formels de collaboration avec les milieux de stage et de suivi de stage afin de soutenir plus efficacement les étudiants en situation de handicap, et ce, conformément à ce qu’elle recommandait. C’est pourquoi, elle les encourage à poursuivre leurs démarches pour consolider les mesures mises en place en faveur des étudiants en situation de handicap. En ce qui a trait aux autres établissements d’enseignement, elle rappelle qu’ils ont l’obligation en vertu de la Charte de développer des mécanismes formels pour la préparation et le suivi de ces étudiants.

Dans une perspective plus systémique, la Commission a recommandé au MELS et au ministère de l’Emploi et de la Solidarité sociale (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.

En 2011, lors des rencontres régionales sur l’adéquation formation-emploi, la Fédération des Cégeps a identifié comme enjeu majeur l’instauration d’une culture de formation au Québec<sup>81</sup>. La Commission avalisait cette position dans son avis et ajoutait que la culture de formation devait nécessairement se développer en tenant compte des besoins particuliers de formation des étudiants en situation de handicap. Elle proposait alors aux ministères concernés de s’adjoindre la participation d’organismes qui ont développé des expertises en la matière, dont le Comité d’adaptation de la main-d’œuvre (CAMO), les Services spécialisés de main-d’œuvre pour les personnes handicapées (SSMO-PH) et Action main-d’œuvre.

La Commission n’a reçu que peu d’information de la part du MESRS concernant la mise en œuvre de cette recommandation. Ce dernier a toutefois souligné que lors des travaux réalisés en 2011 sur l’adéquation entre la formation et l’emploi, une des pistes d’action retenue portait spécifiquement sur les places de stage en entreprise. Celle-ci vise à augmenter l’offre de stage en entreprise et à développer une banque de stages accessibles en ligne<sup>82</sup>. Des travaux sur le sujet ont été réalisés, mais n’ont pas été diffusés à ce jour. De plus, un guide de soutien pour les entreprises désirant recevoir un stagiaire en formation professionnelle ou en formation technique aurait été produit. La Commission n’a toutefois pas été en mesure d’obtenir ce document.

Le MESRS a par ailleurs précisé que les stages requis lors de formations techniques constituent des activités d’apprentissage relevant des établissements d’enseignement et que la responsabilité de placer des stagiaires en entreprises revient de ce fait aux collèges.

Le MESS n’a pour sa part pas répondu à la demande de suivi formulée par la Commission.

La Commission demeure toutefois convaincue du bien-fondé de poursuivre les travaux en vue d’améliorer l’offre de stages obligatoires requis par les programmes d’études collégiales. Elle

---

<sup>81</sup> 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.

<sup>82</sup> Voir : [En ligne]. [http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_adequation\\_tableau\\_de\\_bord.pdf](http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_adequation_tableau_de_bord.pdf)

réitère que c’est à l’État que revient le rôle d’assumer un leadership fort en cette matière. Le travail en concertation est garant d’un meilleur arrimage entre l’offre de formation de la main-d’œuvre et les besoins réels de l’emploi. Les établissements d’enseignement ont certes un rôle central à jouer dans la recherche de cet arrimage, mais ils ne peuvent assumer seuls cette tâche considérable.

### **3.6.2 Les ordres professionnels**

Des questionnements concernant les obligations et droits des ordres professionnels ont été soulevés lors des travaux de la Commission. Les craintes provenaient des pratiques instaurées par certains ordres professionnels qui consistaient à s’enquérir de l’état de santé des étudiants inscrits dans un programme technique menant à la pratique de leur profession. Plus précisément, les étudiants étaient invités à déclarer tout trouble d’apprentissage ou handicap.

La Commission a démontré, dans son avis de 2012, que cette pratique était illégale puisqu’elle contrevenait à certains droits, dont celui du respect à la vie privée protégé par l’article 5 de la Charte. Pour cette raison, la Commission a recommandé aux ordres professionnels de mettre fin à cette pratique. Elle a de même interpellé l’Office des professions, qui a le mandat de vérifier le fonctionnement des divers mécanismes mis en place au sein des ordres professionnels en application du *Code des professions*<sup>83</sup>, afin qu’il s’assure que les ordres professionnels qui exerçaient de telles pratiques y mettent fin immédiatement.

La Commission a d’ailleurs tenu à souligner que l’article 17 de la Charte interdit toute forme de discrimination dans l’admission, la jouissance d’avantages, la suspension ou l’expulsion d’une personne à un ordre professionnel. De ce fait, les ordres professionnels sont tenus aux mêmes obligations au regard du droit à l’égalité que les milieux de stage. Il est donc erroné de croire qu’ils peuvent être plus restrictifs dans les mesures d’accommodement accordées lors des stages de formation.

En septembre 2014, le président de l’Office des professions informait la Commission qu’il avait sollicité des informations et des précisions à douze ordres professionnels concernés sur les questions traitées dans l’avis de la Commission. Il voulait ainsi s’enquérir de l’existence de

---

<sup>83</sup> *Code des professions*, RLRQ, c. P-39.1.



telles pratiques au sein de ces ordres et connaître les actions entreprises pour se conformer à la recommandation de la Commission.

Selon leurs réponses, dix d’entre eux ont répondu ne pas intervenir dans le processus de stage ni avoir sollicité des informations relatives à l’état de santé des étudiants en cours de formation. Un ordre professionnel annonçait que des discussions allaient être entamées avec les coordonnateurs des cégeps prochainement et un autre admettait avoir une telle pratique qu’il justifie par le fait qu’elle s’effectue sur une base volontaire. Pour cet ordre, le but recherché par la demande de divulgation du handicap est de permettre une meilleure gestion des demandes d’accommodement lors des examens d’admission.

Bien que ce but puisse paraître légitime, il n’est pas légal. Sans reprendre les arguments qu’elle a fait valoir dans son avis, la Commission rappelle que cette pratique est contraire à la Charte et au *Code des professions*. Le caractère volontaire de la divulgation du handicap allégué par l’ordre professionnel est questionnable. Les étudiants en situation de handicap se retrouvent d’une certaine manière confrontés au choix de faire une fausse déclaration sur leur condition de santé ou de divulguer des informations personnelles sur leur état de santé en contravention de leur droit au respect de leur vie privée et de leur droit à l’égalité. Pour cette raison, elle demande à nouveau à cet ordre professionnel de mettre fin à la pratique qui consiste à solliciter des informations sur l’état de santé des étudiants inscrits dans les programmes d’études, identifiés comme des potentiels membres de leur ordre.

### **3.7 L’évaluation des apprentissages, la réussite éducative et la sanction des études**

Les données sur les clientèles étudiantes sont là pour en attester : de plus en plus de personnes en situation de handicap ont accès aux études postsecondaires. Si ces dernières sont plus nombreuses à fréquenter les établissements d’enseignement collégial ou universitaire, cela ne veut toutefois pas dire que chacune d’entre elles complètera avec succès le programme d’études dans lequel elle s’est inscrite. De nombreux obstacles, documentés dans l’avis de la Commission, persistent.

Lors des activités de la Table de travail sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap, plusieurs participants ont témoigné de cas d’étudiants qui peinent, voire qui ne parviennent pas à obtenir un diplôme d’études collégiales, faute de ne pouvoir acquérir

certaines compétences en raison des limitations attribuables à leur situation de handicap. Dans son avis, la Commission écrivait à ce sujet :

« S’il faut [...] 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? »<sup>84</sup>

Dans un contexte où 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 réussite des étudiants en situation de handicap au postsecondaire constitue un important défi à relever pour leur assurer une participation active à la vie sociale et économique du Québec. C’est dans cet esprit que la Commission a recommandé 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.

La Commission reconnaît que le choix des compétences obligatoires pour l’obtention d’un diplôme d’études collégiales ne relève pas des établissements d’enseignement collégial. En effet, la sanction des études collégiales relève de l’autorité du MEESR. C’est ce dernier qui atteste qu’un étudiant a acquis les compétences nécessaires à la réussite d’un programme de formation collégiale et qui lui décerne son diplôme.

Cependant, de manière à s’assurer que les exigences relatives à la sanction des études sont exemptes d’effets discriminatoires pour les étudiants en situation de handicap, la Commission souhaite réitérer qu’il est « [...] fondamental qu’un rééquilibrage s’opère entre les logiques qui sont propres au milieu éducatif et celles qui appartiennent aux diverses instances qui régulent

---

<sup>84</sup>

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 5, p. 182.

l’accès au marché du travail : groupes professionnels, patronat, etc. »<sup>85</sup> C’est dans cette perspective que la Commission a formulé les recommandations portant sur l’évaluation des apprentissages et la sanction des études. Elle estime que les profils de compétences qui sont définis pour l’obtention des diplômes d’études collégiales doivent faire l’objet d’une réflexion partagée entre ces milieux.

Pour réaliser une telle réflexion, le leadership du MEESR est requis. L’apport des établissements d’enseignement collégial dans ce processus s’avère par ailleurs incontournable, notamment pour identifier les situations où l’application de certains critères d’évaluation est susceptible de pénaliser les étudiants en situation de handicap.

Instaurer un dialogue entre les milieux de formation collégiaux et universitaires et les principales instances qui régulent l’accès au marché du travail permettrait de déterminer si ces critères sont justifiés pour l’exercice d’un métier ou d’une profession. Les standards d’évaluation et les profils de compétence pourraient ainsi être révisés en conséquence, de manière à favoriser ultimement une plus grande participation des personnes en situation de handicap au marché du travail.

De l’avis de la Commission, l’investissement en matière de formation collégiale ou universitaire des personnes en situation de handicap doit leur permettre « 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. »<sup>86</sup> Un parcours de formation collégiale ou universitaire qui n’est pas complété n’est pas reconnu par le milieu du travail, faute d’avoir été sanctionné par un diplôme. La mise à l’écart du marché du travail d’une personne en situation de handicap qui a acquis la majeure partie des compétences prévues à un programme de formation collégiale ou universitaire, mais qui en raison de son handicap, ne peut témoigner de l’acquisition d’une ou deux compétences, engendre des coûts sociaux importants. De là, se pose la question de l’adaptation des profils de compétence exigés pour l’exercice d’un métier ou d’une profession.

---

<sup>85</sup> *Id.*, p. 184.

<sup>86</sup> *Id.*

À cet égard, tout en reconnaissant qu’il est essentiel de préserver la qualité des diplômes émis, la Commission estime qu’une analyse des exigences relatives à l’obtention de ces diplômes doit être effectuée. Par exemple, si l’atteinte de certaines compétences a pour effet d’exclure de façon disproportionnée des personnes en situation de handicap de la réussite éducative, et que le lien objectif entre le caractère obligatoire de l’atteinte de ces compétences et l’exercice d’un métier ou d’une profession n’est pas démontré, il y aurait lieu de mesurer la pertinence de maintenir une telle exigence pour la diplomation. Cela permettrait aux étudiants en situation de handicap qui aspirent à la réussite d’éviter de se trouver « [...] dans une impasse [...] lourde de conséquences pour leur avenir éducatif, professionnel et social. »<sup>87</sup> Pour cette raison, la Commission estime qu’il est primordial que le MEESR exerce un leadership fort et qu’il engage rapidement une réflexion sur les profils de compétence exigés dans les programmes de formation collégiale et universitaire en associant à cette démarche les acteurs qui sont directement concernés par cette question.

Dans l’attente de la réalisation de ce chantier, des actions peuvent être menées. La Commission tient d’ailleurs à souligner les modifications apportées par plusieurs établissements d’enseignement collégial à leurs grandes orientations institutionnelles portant sur l’évaluation des apprentissages et sur les mesures d’aide à la réussite, afin de tenir compte des besoins spécifiques des étudiants en situation de handicap. En fait, un peu plus de la moitié des collèges publics et privés ont informé la Commission qu’ils avaient modifié (ou qu’elles modifieraient sous peu) leur politique institutionnelle d’évaluation des apprentissages (PIEA) afin de formaliser le processus d’attribution des mesures d’adaptation relatives à l’évaluation des apprentissages. De la même manière, plusieurs collèges ont intégré à leur plan de réussite des objectifs et des moyens spécifiques visant la réussite des étudiants en situation de handicap.

La Commission est satisfaite de ces avancées qui sont conformes aux recommandations qu’elle a formulées à cet effet. Elle estime cependant nécessaire que les établissements d’enseignement collégial bénéficient d’un soutien approprié du MEESR pour que la mise en œuvre de ces nouvelles orientations institutionnelles se concrétise pleinement.

---

<sup>87</sup> *Id.*, p. 171.

D’autre part, la Commission invite les établissements d’enseignement qui n’ont pas encore procédé à la révision de leurs PIEA et de leurs plans de réussite à entreprendre dès maintenant des démarches en ce sens, de manière à assurer une plus grande cohésion des pratiques favorisant le respect du droit à l’égalité dans l’ensemble du réseau. Elle invite de même les établissements d’enseignement privé à adopter de tels outils en prenant en considération les besoins particuliers des étudiants en situation de handicap.

Enfin, la Commission déplore que la Commission d’évaluation de l’enseignement collégial n’ait pas donné suite aux recommandations qui lui étaient adressées relativement aux mécanismes d’évaluation des pratiques d’adaptation du contexte d’évaluation des apprentissages des étudiants en situation de handicap et aux mécanismes d’évaluation des mesures particulières de réussite des étudiants en situation de handicap prévues aux plans de réussite des collèges.

#### **4 L’ÉDUCATION INCLUSIVE**

Aux termes des travaux qu’elle a menés sur l’accommodement des étudiants en situation de handicap au collégial, la Commission a invité 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 possible. Dans son analyse, elle a fait valoir le principe du droit à l’éducation sans discrimination reconnu par certains outils internationaux, notamment la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*<sup>88</sup>, qui incitent les États parties à développer une approche éducative inspirée de la conception universelle de l’apprentissage (CUA). Dans cet esprit, la Commission a recommandé 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.

Dans son *Plan triennal de soutien aux clientèles émergentes dans les établissements postsecondaires 2011-2014*, le MESRS indique une offre d’activités de sensibilisation et de formation destinée au personnel des collèges (enseignant, professionnel, cadre et de soutien), à propos des pratiques pédagogiques à privilégier pour les étudiants en situation de handicap, notamment celles qui sont liées à l’accessibilité universelle. L’essentiel de ces activités a été

---

<sup>88</sup> *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.

dispensé par les Centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI), dans lesquelles les principes relatifs à la CUA ont été régulièrement abordés.

Par ailleurs, plusieurs organismes ont développé des projets de recherche ou des activités de transfert de connaissances portant sur l’application des principes de la CUA dans les établissements d’enseignement postsecondaires. Parmi ceux-ci, on trouve le projet interordres « Les applications pédagogiques de la conception universelle de l’apprentissage », mené par trois collèges publics<sup>89</sup>, deux universités<sup>90</sup> et le Centre de recherche sur l’inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH). Ce projet, subventionné par le MEESR, a pour objectif principal l’élaboration d’applications pédagogiques conçues selon les principes de la CUA afin de soutenir les enseignants dans la planification de cours répondant tant aux besoins d’étudiants en situation de handicap qu’à l’ensemble des étudiants de la classe. Il vise à adapter le modèle américain de l’*Universal Design for Learning* à la réalité des établissements francophones d’enseignement post-secondaire. Un projet similaire, également financé par le MEESR, réunit quatre collèges publics<sup>91</sup> et une université<sup>92</sup>.

D’autres initiatives ont été proposées, notamment par le Consortium d’animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) qui a développé un dossier WEB sur la conception universelle de l’apprentissage. Celui-ci définit les principes généraux de la CUA, des références électroniques sur cette approche pédagogique, des outils pratiques pour implanter celle-ci dans les établissements, ainsi que des liens utiles vers des associations qui viennent en aide aux étudiants en situation de handicap.

Plusieurs colloques, symposiums et conférences portant sur la CUA ont également été organisés depuis la publication de l’avis de la Commission en 2012. Parmi les plus récentes initiatives, il y a lieu de souligner le colloque « La conception universelle de l’apprentissage : perspectives canadiennes », organisé par l’*Office for Students with Disabilities* de l’Université McGill (20-22 mai 2015) et le Symposium des partenaires du projet Interordres CUA, tenu à l’Université de Montréal (8 mai 2015).

---

<sup>89</sup> Cégep du Vieux Montréal, Cégep Marie-Victorin et Collège Montmorency.

<sup>90</sup> Université du Québec à Montréal (UQÀM) et Université de Montréal.

<sup>91</sup> Centennial College, Dawson College, John Abbott College et Marianopolis College.

<sup>92</sup> Université McGill.

Il faut enfin souligner que l’Association des collèges privés du Québec (AQPC) présente, depuis quelques années, des formations sur l’accessibilité universelle en éducation et les approches pédagogiques inclusives dans le cadre d’ateliers pédagogiques annuels.

Selon la Commission, les activités de recherche et de transfert de connaissances relatives à l’éducation inclusive et à la CUA constituent un moyen privilégié pour lever les barrières systémiques qui entravent le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap. Il importe que les projets développés à ce sujet dans les dernières années puissent ouvrir la voie à des applications concrètes dans le réseau des établissements d’enseignement postsecondaire et que ces applications puissent bénéficier d’un soutien adéquat pour assurer leur pérennité. Ainsi, elle encourage vivement le MEESR à maintenir son appui aux projets portant sur le sujet et à inciter le développement de nouveaux projets qui en font la promotion.

## **CONCLUSION**

Au mois d’avril 2012, la Commission rendait public un avis intitulé *L’accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d’enseignement collégial*, à la suite d’une importante démarche de recherche, de concertation et de coopération qu’elle avait initiée en 2009 avec les principaux organismes concernés par la question. Cet avis regroupait 36 recommandations, notamment adressées au ministère MELS (aujourd’hui le MEESR), à la Fédération des cégeps, à l’Association des collèges privés du Québec et à l’ensemble des établissements publics et privés d’enseignement collégial.

Tout au long du processus qui a mené à l’élaboration de cet avis, la Commission a été témoin de l’engagement des principaux acteurs du réseau collégial dans la recherche de pistes de solution pour offrir à tous les étudiants en situation de handicap des services éducatifs qui soient exempts de discrimination. Elle a également été témoin du maintien de cet engagement dans le suivi que ces acteurs ont donné aux recommandations qu’elle a formulées. Malgré un contexte difficile, marqué par un certain nombre de perturbations et de changements structurels, elle constate que l’accommodement des étudiants en situation de handicap est demeuré un enjeu prioritaire pour le réseau collégial.

Cet engagement s’est notamment manifesté par la mise en œuvre de la proposition annoncée par le MEESR d’un modèle d’organisation des services aux étudiantes et étudiants présentant

un trouble d’apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble de l’attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) dans les établissements d’enseignement collégial tant publics que privés et dans les établissements universitaires. Il s’est aussi manifesté par la création des Centres collégiaux de soutien à l’intégration (CCSI) et du Centre de recherche sur l’inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH).

Ce modèle, ainsi que les modifications organisationnelles et administratives qu’il a engendrées à sa suite, a permis d’offrir une réponse aux besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap qui est mieux adaptée à la réalité de ces derniers que celle qui était proposée auparavant par le programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. Ce programme qui était en vigueur depuis 1992 et qui n’avait pas été révisé depuis, prévoyait des modalités de financement des services aux étudiants en situation de handicap qui ne tenaient pas compte de l’évolution récente des clientèles étudiantes fréquentant les établissements d’enseignement collégial publics.

En effet, depuis quelques années, on assiste à une croissance soutenue de ces clientèles aux ordres d’enseignement postsecondaire, et plus particulièrement au collégial. Cette hausse concerne l’ensemble des étudiants en situation de handicap, mais plus particulièrement ceux qui présentent un trouble d’apprentissage, un trouble de santé mentale ou un TDAH. Ces dernières clientèles ont connu une hausse vigoureuse depuis une dizaine d’années et, jusqu’à tout récemment, elles ne faisaient pas l’objet d’une reconnaissance formelle dans le programme de financement et les règles budgétaires concernant les services adaptés. Pour éviter que ces clientèles ne soient victimes de discrimination au regard de leur handicap, une révision des règles de financement et de soutien s’avérait nécessaire.

C’est avec satisfaction que la Commission a accueilli les modifications que le MESRS a apportées à ces dernières, car elles permettent de corriger une atteinte importante au droit à l’égalité reconnu à ces étudiants. Elle déplore toutefois que l’accès aux services adaptés soit réservé aux étudiants qui ont une déficience fonctionnelle majeure entraînant une incapacité significative et persistante. Elle avait à ce propos recommandé au ministère de réviser les modalités de financement afin que la définition de déficience soit remplacée par celle donnée au motif de discrimination handicap protégé par la Charte.



D’autre part, la Commission demeure préoccupée par un certain nombre d’obstacles qui persistent pour l’ensemble des étudiants en situation de handicap qui souhaitent s’inscrire à un parcours de formation collégiale et qui affectent leurs chances de réussite. Parmi ces obstacles, l’exigence de faire la démonstration de son handicap en présentant un diagnostic ou une évaluation diagnostique constitue encore un enjeu de taille pour les étudiants, tant pour ceux ayant bénéficié de services adaptés dans le passé que pour ceux qui en font la demande pour une première fois. L’accès à un diagnostic ainsi qu’à une évaluation diagnostique rend l’application de cette exigence difficile, surtout pour les étudiants en régions éloignées des grands centres urbains.

En fait, plus la recherche d’un professionnel habilité à poser un diagnostic ou une évaluation diagnostique est ardue, plus les délais pour obtenir un tel diagnostic ou une telle évaluation sont longs. Dans ce contexte, les mesures d’accommodement répondant aux besoins éducatifs de l’étudiant tardent à venir et risquent ainsi de compromettre sérieusement ses chances de réussite.

Par ailleurs, plusieurs arrimages essentiels favorisant cette réussite ne sont toujours pas assurés. C’est notamment le cas de la transition entre le secondaire et le collégial, où tous les mécanismes nécessaires à un passage harmonieux entre les deux ordres d’enseignement n’ont pas encore été mis en place pour garantir aux étudiants en situation de handicap une continuité dans leurs parcours scolaires et dans les services qu’ils recevront. C’est également le cas pour les liens qui doivent s’établir entre les établissements d’enseignement collégial et les milieux de stage pour les programmes de formation où un stage en milieu de travail est exigé. Dans chacun de ces cas, l’absence de processus formel de transition entre les institutions qui sont concernées (commissions scolaires, collèges, milieux de stages) est largement préjudiciable pour les étudiants en situation de handicap.

La Commission reconnaît que plusieurs changements imposés par une mise en œuvre raisonnée des recommandations qu’elle a formulées constituent un travail de longue haleine. À cet effet, elle reconnaît les efforts qui ont été consentis jusqu’à ce jour par les différents acteurs du réseau collégial pour apporter une réponse à ces dernières. Au terme de cet exercice de suivi, la Commission peut témoigner que de nombreuses initiatives ont été menées dans le réseau collégial pour assurer une meilleure prise en compte des besoins particuliers des étudiants en situation de handicap. À titre illustratif, nommons les formations offertes dans

l’ensemble du réseau aux personnes qui interviennent auprès de ces derniers ou l’élaboration de plan d’intervention pour l’identification des mesures d’accommodement à mettre en place.

Elle constate toutefois qu’un certain nombre de chantiers, impliquant d’importants acteurs n’œuvrant pas dans le secteur de l’éducation postsecondaire, doivent être nécessairement menés pour favoriser un plus grand respect des droits des étudiants en situation de handicap. Ces chantiers appellent un dialogue entre ces acteurs et les représentants du réseau collégial. Parmi ceux-ci, on retrouve la transition secondaire-collégial, les conditions d’admission et l’accès aux milieux de stages. Ils appellent la responsabilité des commissions scolaires et des milieux de travail à l’égard des personnes en situation de handicap. L’accès au diagnostic suppose également un travail de concertation avec le réseau de la santé et des services sociaux. Il en va également de la révision des exigences relatives à la diplomation, lorsque celles-ci ont pour effet d’exclure de manière disproportionnée les étudiants en situation de handicap et qu’elles ne sont pas justifiées pour l’exercice d’un métier ou d’une profession. Un tel exercice nécessite un dialogue entre le réseau collégial, les ordres professionnels et le milieu du travail.

L’ensemble de ces chantiers nécessite la pleine participation des collèges publics et privés, qui sont concernés au premier chef. Or, la responsabilité première de la réalisation de ceux-ci incombe toutefois au MEESR. Ce dernier doit exercer un leadership fort et constant en cette matière. Il doit permettre aux principaux acteurs concernés de travailler en synergie afin de définir des pistes d’action concrètes en vue d’assurer le respect des droits fondamentaux des étudiants en situation de handicap et leur garantir ultimement des chances égales de participation sociale.

Dans les dix dernières années, la Commission a été saisie de nombreuses demandes concernant les étudiants en situation de handicap fréquentant les établissements d’enseignement collégial du Québec. Elle peut témoigner du fait que le réseau collégial s’est largement mobilisé afin de répondre adéquatement à son obligation d’accommodement à l’égard de ces étudiants. Cette mobilisation doit se poursuivre en ce sens et se refléter concrètement notamment dans leurs politiques institutionnelles d’évaluation des apprentissages, leurs plans de réussite et par la mise en place d’une politique portant sur le développement professionnel des enseignants et du personnel non-enseignant ou de

mécanismes permettant au candidat de faire part de son handicap lors de sa demande d’admission ou encore, de mécanismes pour la préparation et le suivi de stages de formation.

Malgré les initiatives menées, tant sur le plan ministériel qu’au plan local dans les établissements publics et privés, des barrières restent à lever pour favoriser un meilleur accès aux études collégiales pour les personnes en situation de handicap. Certaines de ces barrières sont d’ordre comportemental (préjugés, stéréotypes) et nécessitent que les efforts de formation du personnel des établissements soient maintenus. D’autres sont liées à la nécessité que le MEESR assume une plus grande responsabilité à l’égard du respect des droits des étudiants en situation de handicap et, qu’à cet effet, il appuie de façon appropriée le réseau collégial dans cette tâche.

À l’heure où l’État québécois entreprend un exercice de rationalisation de ses dépenses, la Commission estime nécessaire que les choix qui seront faits continuent à traduire les valeurs de respect de la personne telles qu’elles s’expriment dans la *Charte des droits et libertés de la personne*. Elle insiste pour que ces choix ne se fassent pas au détriment des personnes qui jouissent de la protection de la Charte<sup>93</sup>. Pour cette raison, elle recommande au MEESR de maintenir le soutien qu’il apporte aux établissements d’enseignement collégial pour que ces derniers offrent des services exempts de discrimination aux étudiants en situation de handicap et de mener à bien, avec les acteurs concernés, les chantiers qui s’avèrent nécessaires pour assurer une participation pleine et entière de ces personnes à la société québécoise.

La Commission identifie parmi les enjeux prioritaires de ces chantiers celui de modifier la *Loi sur les collèges d’enseignement général et professionnel* ainsi que la *Loi sur l’enseignement privé* afin d’y ajouter des dispositions portant sur les responsabilités des établissements d’enseignement collégial, publics et privés, quant à l’organisation des services aux étudiants en situation de handicap et prévoyant les règles de mise en œuvre qui en découlent, notamment l’obligation d’élaborer un plan d’intervention. Pour elle, cette reconnaissance légale est garante d’une plus grande reconnaissance des droits des étudiants en situation de handicap.

---

<sup>93</sup> COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse s’inquiète de l’impact du contexte budgétaire actuel sur le droit à l’égalité des personnes en situation de handicap*, communiqué de presse, 3 juin 2015.

De façon plus précise, la Commission identifie les actions suivantes à réaliser ou à poursuivre :

### MEESR

- Prendre tous les moyens nécessaires afin que les critères d’admissibilité pour le financement des services adaptés n’aient pas d’effets discriminatoires pour les étudiants en situation de handicap.
- Dans les travaux qu’il mène actuellement sur la révision de ces programmes d’aide financière, tenir compte des possibles effets discriminatoires de l’application de certains critères d’admissibilité relatifs aux types de déficiences requis pour l’obtention de mesures d’aides financières. À cet égard, qu’il confie au Comité consultatif sur l’accessibilité financière l’examen des aspects liés à l’accessibilité des personnes handicapées à l’aide financière.
- Exercer un leadership fort dans l’ensemble des actions portant sur la transition entre le secondaire et le collégial. Pour ce faire, réunir les principaux acteurs concernés de manière à proposer un mécanisme formel de transition qui permettra de favoriser l’accès aux études collégiales sans discrimination et assurer des chances égales de réussite à tous les étudiants. Une façon d’y parvenir est l’instauration d’un processus formel de transition entre les établissements d’enseignement secondaire et les établissements d’enseignement collégial qui définit les mesures d’accompagnement pour les élèves HDAA effectuant la transition entre les deux ordres d’enseignement. À cet effet, s’adjoindre la collaboration de la Fédération des commissions scolaires, de la Fédération des établissements d’enseignement privés, de la Fédération des cégeps ainsi que celle de l’Association des collèges privés.
- Mener une réflexion sur les conditions générales d’admission, en collaboration avec les principaux acteurs socioéconomiques, afin de déterminer si elles correspondent aux exigences réelles du marché du travail.
- Poursuivre les efforts afin d’uniformiser et d’opérationnaliser les diverses ententes de collaboration qui existent dans l’ensemble des régions du Québec entre le réseau de l’enseignement postsecondaire et le réseau de la santé. Il faut à cet égard s’assurer de l’existence de dispositifs nécessaires afin de permettre aux établissements privés d’enseignement de conclure de telles ententes de collaboration avec les CISSS de leur région.

- Exercer un leadership fort et amorcer rapidement une réflexion sur les profils de compétence exigés dans les programmes de formation collégiale et universitaire en associant à cette démarche les acteurs qui sont directement concernés par cette question.
- Soutenir adéquatement les établissements d’enseignement collégial dans la mise en œuvre des nouvelles orientations institutionnelles (politiques institutionnelles d’évaluation des apprentissages et plans de réussite) afin qu’elles prennent en compte la situation particulière des étudiants en situation de handicap et qu’elles se concrétisent pleinement.
- Maintenir son appui aux projets portant sur l’éducation inclusive et la conception universelle de l’apprentissage et inciter le développement de nouveaux projets qui en font la promotion.

#### ÉTABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL PUBLICS ET PRIVÉS

- Se doter de mécanismes permettant aux candidats en situation de handicap d’en faire part lors de leur demande d’admission. À cet égard, faire preuve de souplesse dans l’évaluation des conditions d’admissibilité aux fins de la prestation des services adaptés.
- Revoir les pratiques concernant la prestation des services adaptés aux étudiants ayant bénéficié de services adaptés dans le passé.
- Poursuivre les efforts afin d’optimiser l’utilisation du plan d’intervention en tant qu’outil privilégié de mise en œuvre du droit à l’égalité. Il importe à cet égard d’impliquer l’étudiant à toutes les étapes du processus de même que toutes les personnes susceptibles d’avoir une responsabilité à assumer dans la réussite des mesures proposées.
- Poursuivre les démarches pour consolider les mesures mises en place en faveur des étudiants en situation de handicap lors des stages de formation. Pour les établissements d’enseignement qui ne disposent pas de telles mesures, développer des mécanismes formels pour la préparation et le suivi lors des stages de ces étudiants.
- Entreprendre dès maintenant des démarches afin de réviser ou de mettre en place les politiques institutionnelles d’évaluation des apprentissages et les plans de réussite, de manière à assurer une plus grande cohésion des pratiques favorisant le respect du droit à l’égalité dans l’ensemble du réseau. Elle invite de même les établissements

d’enseignement privés à adopter de tels outils en prenant en considération les besoins particuliers des étudiants en situation de handicap.

### FÉDÉRATIONS DES CÉGEPS ET ASSOCIATION DES COLLÈGES PRIVÉS DU QUÉBEC

- Poursuivre le travail de sensibilisation et de formation initié dans les dernières années et accorder une attention particulière aux établissements d’enseignement et aux programmes de formation où des résistances persistent à l’égard de l’accommodement des étudiants en situation de handicap.

**ANNEXE 1**  
**LISTE DES RECOMMANDATIONS DE L'AVIS SUR L'ACCOMMODEMENT**  
**DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN SITUATION DE HANDICAP DANS**  
**LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2012)**

**I) LE FINANCEMENT DES SERVICES ADAPTÉS AU COLLÉGIAL**

**RECOMMANDATION 1**

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.

**RECOMMANDATION 2**

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.

**RECOMMANDATION 3**

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.

**RECOMMANDATION 4**

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.

### **RECOMMANDATION 5**

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.

### **RECOMMANDATION 6**

La Commission recommande au MELS de s'assurer que l'Aide financière aux études adaptent 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.

## **II) LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL**

### **RECOMMANDATION 7**

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.

### **RECOMMANDATION 8**

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.



**RECOMMANDATION 9**

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.

**RECOMMANDATION 10**

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.

**RECOMMANDATION 11**

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.

**RECOMMANDATION 12**

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.

**RECOMMANDATION 13**

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.

**RECOMMANDATION 14**

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.

#### **RECOMMANDATION 15**

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.

### **III) LE DIAGNOSTIC : ACCÈS ET PORTÉE**

#### **RECOMMANDATION 16**

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.

#### **RECOMMANDATION 17**

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.

#### **RECOMMANDATION 18**

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.

**RECOMMANDATION 19**

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.

**IV) LE PLAN D'INTERVENTION****RECOMMANDATION 20**

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.

**RECOMMANDATION 21**

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.

**V) LA FORMATION ET LE SOUTIEN AU PERSONNEL****RECOMMANDATION 22**

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.

### **RECOMMANDATION 23**

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.

### **RECOMMANDATION 24**

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.

### **RECOMMANDATION 25**

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.

### **RECOMMANDATION 26**

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.

---

**VI) LES MILIEUX DE STAGES ET LES ORDRES PROFESSIONNELS****RECOMMANDATION 27**

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.

**RECOMMANDATION 28**

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.

**RECOMMANDATION 29**

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.

**VII) L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES, LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LA SANCTION DES ÉTUDES****RECOMMANDATION 30**

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.

**RECOMMANDATION 31**

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).

### **RECOMMANDATION 32**

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.

### **RECOMMANDATION 33**

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.

### **RECOMMANDATION 34**

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.

### **RECOMMANDATION 35**

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.

## **VIII) L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN ÉDUCATION**

### **RECOMMANDATION 36**

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.

## **ANNEXE 2 ORGANISMES QUI ONT PARTICIPÉ À LA TABLE DE TRAVAIL**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et Sport (MELS)  
Fédération des cégeps  
Association des collèges privés du Québec (ACPQ)  
Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ)  
Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) – Cégep du Vieux Montréal  
Services adaptés – Cégep de Ste-Foy  
Center for Students with Disabilities – Dawson College  
Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep (FEC-CSQ)  
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)  
Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ)  
Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ)  
Fédération des employées et employés de services publics (FEESP-CSN)  
Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)  
Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)  
Association des conseillers et conseillères d'orientation du collégial (ACOC)  
Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI)  
Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS)  
Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS)  
Association québécoise pour les troubles de l'apprentissage (AQETA)  
Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN)  
Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS)  
Comité interordres : nouvelles populations en situation de handicap  
Réseau de recherche Adaptech  
Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)  
Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)





### **ANNEXE 3 ORGANISMES QUI ONT RÉPONDU AU SUIVI DE L'AVIS**

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRST)  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS)  
Réseau de recherche Adaptech  
Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)  
Office des professions du Québec  
Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE)  
Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)  
Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH)  
Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI)  
Fédération des Cégeps  
Association des collèges privés du Québec (ACPQ)  
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)  
Fédération des employées et employés de services publics (FEESP-CSN) – Secteur soutien cégeps  
Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ)  
Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire (AQEIPS)  
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Cégep de La Pocatière  
Cégep de Matane  
Cégep de Rimouski  
Cégep de Rivière-du-Loup  
Champlain Regional College  
Cégep de Limoilou  
Cégep de Sainte-Foy  
Cégep de Drummondville  
Cégep de Victoriaville  
Cégep de Beauce-Appalaches  
Cégep de Lévis-Lauzon

Cégep de Thetford  
Cégep de Sept-Îles  
Cégep de Sherbrooke  
Cégep de la Gaspésie et des Îles  
Cégep régional de Lanaudière – Terrebonne  
Cégep régional de Lanaudière – L'Assomption  
Cégep régional de Lanaudière – Joliette  
Collège Lionel-Groulx  
Cégep de Saint-Jérôme  
Collège Montmorency  
Collège de Shawinigan  
Cégep de Trois-Rivières  
Cégep Édouard-Montpetit  
Cégep de Granby  
Cégep de Saint-Hyacinthe  
Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu  
Cégep de Sorel-Tracy  
Collège de Valleyfield  
Collège Ahuntsic  
Cégep André-Laurendeau  
Collège Bois-de-Boulogne  
Collège Gérald-Godin  
John Abbott College  
Cégep Marie-Victorin  
Cégep de Saint-Laurent  
Vanier College  
Cégep du Vieux Montréal  
Heritage College  
Cégep de l'Outaouais  
Collège d'Alma  
Cégep de Chicoutimi  
Cégep de Jonquière  
Cégep de Saint-Félicien

Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières

Collège André-Grasset

Collège international des Marcellines

Collège international Marie-de-France

Collège Jean-de-Brébeuf

Collège Lasalle

Collège O'Sullivan de Montréal

Collège Stanislas

Collège international Sainte-Anne

Conservatoire Lassalle

École de musique Vincent-d'Indy

Institut Teccart 2003

Marianopolis College

Collège Laflèche

Collège Ellis (campus de Trois-Rivières)

Collège Ellis (campus de Drummondville)

Séminaire de Sherbrooke

Campus Notre-Dame-de-Foy

Collège Mérici

Collège O'Sullivan de Québec