



**Réflexions sur l'éducation inclusive et les dangers en regard de la  
mise en place d'un système d'éducation à deux vitesses**

**Alex Cliche**

**Agent de projet/Défense des droits**

**Regroupement d'organismes en DI/TSA de la Mauricie**

## Table des matières

Le paradoxe de l'intégration scolaire : Penser l'intégration sociale par l'exclusion ou le modèle éducatif visant le regroupement des élèves HDAA dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés.....	5
Les modalités de financement de l'offre de services éducatifs complémentaires ou quand les actes ne suivent pas les discours .....	10
Gestion malsaine des plaintes, maltraitance institutionnelle et mesures de contention abusives en milieu scolaire .....	12
La démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA) : Une pratique visant l'intégration de citoyens contributifs au sein de la société québécoise .....	22
Survole des moyens de scolarisation des élèves HDAA d'hier à aujourd'hui ; entre ségrégation et intégration .....	24
Piste de réflexion visant à repenser les structures régissant le système éducatif québécois sur le plan rationnel et éthique.....	28
Conclusion.....	31

Au Québec, tous les enfants doivent obligatoirement fréquenter l'école et bénéficier d'un cadre d'enseignement dans lequel ils pourront s'épanouir et construire leur identité sociale<sup>1</sup>. En 1999, François Legault, alors ministre de l'Éducation, signait la politique de l'adaptation scolaire [Une école adaptée à tous ses élèves](#) qui visait notamment l'intégration des élèves présentant un handicap ou rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) en milieu scolaire. Malheureusement, force est d'admettre que la voie facile, soit la voie parallèle, est encore aujourd'hui trop souvent présentée aux élèves a/Autistes<sup>2</sup> et/ou dits « présentant une déficience intellectuelle »<sup>3</sup>, et ce, notamment en raison d'un code de difficulté étiquetant l'élève non pas selon une évaluation fonctionnelle, mais selon un

---

<sup>1</sup> *Loi sur l'instruction publique*, 1988, I-13.3, art. 14.

<sup>2</sup> Conformément à ce que propose Marjorie Désormeaux-Moreau dans le *Guide de pratiques inclusives en recherche participative*, nous utiliserons le terme « a/Autiste » afin d'encourager un langage axé sur l'identité plutôt qu'un langage axé sur la personne. À cet effet, les auteures du *Guide de pratiques inclusives en recherche participative* mentionnent que si certaines personnes se considèrent autistes (à noter la présence de la minuscule) du fait qu'il s'agit pour elles d'une condition ou d'un état, d'autres quant à elles s'identifient Autiste (à noter la présence de la majuscule) et qu'en ce sens il s'agit d'une partie de leur identité et une dimension culturelle importante. L'utilisation des termes a/Autisme et a/Autistes en en qualité de nom commun est soutenu par des chercheurs universitaire tel que Marjorie Désormeaux-Moreau ainsi que par différents organismes comme [Autisme Soutien](#). La définition et l'adoption de cette terminologie a été réfléchi selon une convention observée au sein des communautés s/Sourdes. ; Marie-Hélène Poulin, Marjorie Désormeaux-Moreau et Marie Grandisson. [Guide de pratiques inclusives en recherche participative](#), Trois-Rivières, Canada : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec, Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, p.3.

<sup>3</sup> Conformément à ce que propose Marjorie Désormeaux-Moreau dans le *Guide de pratiques inclusives en recherche participative*, nous allons privilégier les termes personnes dite « ayant une déficience intellectuelle » ou vivant avec l'étiquette de la « déficience intellectuelle » afin de « référer aux personnes dont le fonctionnement intellectuel s'écarte de la majorités ». ; Marie-Hélène Poulin, Marjorie Désormeaux-Moreau et Marie Grandisson. [Guide de pratiques inclusives en recherche participative](#), Trois-Rivières, Canada : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec, Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, p.3.

diagnostic. Qu'à cela ne tienne, le fond du problème ne réside pas tant dans la structure de la politique de l'adaptation scolaire, et ce, même si elle n'a jamais été révisée depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, mais dans la manière dont elle est appliquée. Puisque le rôle de normaliser l'inclusion dans les classes ordinaires des personnes ayant un diagnostic de TDI ou de trouble du spectre de l'autisme (TSA) revient aux centres de services scolaire et qu'aucune législation n'encadre le processus visant l'inclusion ou l'exclusion des élèves, force est d'admettre que la voie de la facilité et des demi-mesures est trop souvent préconisée et se solde généralement par l'exclusion totale ou partielle des élèves jugés différents, et ce, en raison d'un mur de résistance venant de différents acteurs. Puisqu'il est impensable de penser l'égalité dans la séparation<sup>4</sup>, comment peut-on affirmer que la société québécoise est égalitaire si dès l'enfance les institutions d'enseignements catégorisent et cloisonnent les élèves d'après leurs différences? Nous assistons un peu malgré nous à l'élaboration d'un système d'éducation à deux vitesses c'est-à-dire une voie normalisée pour les élèves sans diagnostic justifiant leur exclusion et une autre pour les élèves ostracisés en classe spécialisée, et ce, non pas en raison d'une réelle incapacité à progresser dans une classe régulière, mais simplement jugée du fait qu'ils présentent un code de difficulté afférent à un diagnostic. C'est ainsi que les jugements tombent dans notre système scolaire qui se veut sur papier inclusif. À cet effet, Noam Chomsky mentionne que : « Les jugements sont très souvent déterminés non pas tant par les preuves que par l'engagement idéologique. Peut-être est-ce regrettable, mais c'est ainsi : nous sommes bien obligés de prendre parti, malgré le peu de preuves à notre disposition. Nous pouvons adopter les opinions qui ont cours dans notre société, les accepter sans réfléchir, comme c'est souvent le cas, en nous conformant à l'idéologie dominante. Celui qui veut se faire sa propre opinion en toute connaissance de cause devra faire un effort. Il n'y a pas d'alternative. »<sup>5</sup> ; or comme l'intégration des élèves HDDA n'est pas considérée comme une norme juridique

---

<sup>4</sup> Daniel Ducharme, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Marcel Didier Inc., Montréal, 2008, pp. 15-16.

<sup>5</sup> Noam Chomsky, *Pour une éducation humaniste*, Paris, L'Herne, 2010, p. 21.

impérative<sup>6</sup>, cela permet aux acteurs réfractaires à l'inclusion de justifier sans effort l'exclusion de certains élèves en classe spécialisée.

Nous pouvons ainsi nous questionner à savoir pourquoi cette attitude d'exclusion devient la norme au sein du réseau scolaire québécois, et ce, alors que différentes législations et politiques valorisent une logique d'intégration. Afin de répondre à cette question, nous tenterons dans un premier temps de dresser un bilan visant à exposer la dichotomie entre le discours et les actes en regard de l'inclusion des personnes a/Autistes et/ou dites « présentant une déficience intellectuelle » en milieu scolaire au Québec. Dans un deuxième temps, nous proposons d'explorer certaines pistes de réflexion permettant d'expliquer le pourquoi de cette tendance. Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas d'effectuer une critique vide de substance souvent propre aux textes d'opinion, mais bien de réfléchir et tenter d'expliquer cette pratique sur le plan sociologique, philosophique et historique en l'inscrivant dans différents courants de pensée afférents à la pratique éducative.

### **Le paradoxe de l'intégration scolaire : Penser l'intégration sociale par l'exclusion ou le modèle éducatif visant le regroupement des élèves HDAA dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés**

En juin 2022, le *Protecteur du citoyen* rendait public un rapport suivant une enquête spéciale menée sur l'accès aux services éducatifs complémentaires pour les élèves du primaire. Faisant état de nombreuses défaillances, ce rapport exposait d'emblée certaines données statistiques relatives à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire. Selon les données relatives à l'effectif des élèves HDAA concernant l'année scolaire 2019-2020, recueillies par le *Protecteur du citoyen* auprès de la

---

<sup>6</sup> Protecteur du citoyen, [Rapport spécial du protecteur du citoyen : L'élève avant tout](#), 2022, p. 15, [En ligne], consulté le 22 juin 2022

Direction des indicateurs et des statistiques du ministère de l'Éducation (MÉQ), cette catégorie ne regroupait pas moins de 18,2% de l'ensemble des élèves fréquentant les écoles primaires du réseau public du Québec<sup>7</sup>. Sur ces quelques 114 139 élèves HDAA, 27 741, soit 24,3%, étaient des élèves considérés et codés comme étant handicapés. En ce qui a trait aux élèves a/Autistes, ceux-ci reçoivent en raison de leur diagnostic un code 50 alors que pour les élèves dits ayant une « déficience intellectuelle » le code varie selon l'évaluation fonctionnelle de la personne. En effet, un code 23 réfère à un élève présentant une « déficience intellectuelle profonde » alors qu'un code 24 réfère quant à lui à un élève présentant une « déficience intellectuelle moyenne à sévère ». À cet effet, dans son rapport d'enquête portant sur « les éléments qui pourraient faire obstacle au droit des élèves HDAA de recevoir des services éducatifs en toute égalité »<sup>8</sup> la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse mentionne que le MÉQ utilise toujours le terme de « trouble envahissant du développement » à des fins de financement, et ce, malgré le fait que depuis la parution du DSM-5 le terme TSA est internationalement consacré<sup>9</sup>. Par ailleurs, notons également que justement la cinquième édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*<sup>10</sup> l'outil de référence par excellence des cliniciens faisant l'évaluation des troubles neurodéveloppementaux, oblige le clinicien à spécifier le degré de sévérité (niveau 1, 2, 3) en regard du fonctionnement de la personne au quotidien lors du diagnostic<sup>11</sup>.

L'idée de structurer l'offre de services scolaires sur une évaluation du niveau de fonctionnement adaptatif d'une personne a/Autistes et/ou dites « présentant une

---

<sup>7</sup> Protecteur du citoyen, [Rapport spécial du protecteur du citoyen : L'élève avant tout](#), 2022, p. 16, [En ligne], consulté juin 2022

<sup>8</sup> Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), [Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique](#), 2018, p. 10. [En ligne], consulté juin 2022

<sup>9</sup> *Idem.*, p.28.

<sup>10</sup> American Psychiatric Association, *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5<sup>e</sup> ed., Arlington, American Psychiatric Association, 2013

<sup>11</sup> Isabelle Marleau, « [L'évaluation des troubles neurodéveloppementaux : Sommes-nous « à la page » du DSM-5?](#) », 2019, [En ligne], consulté le 22-07-2022

déficience intellectuelle » peut être pertinente si l'objectif est de favoriser le développement de compétences précises voire de pallier une incapacité. Toutefois, puisque le système de codes actuellement en place se veut davantage un instrument de mesure destiné au financement qu'un outil visant à moduler l'offre de service, il n'est pas surprenant que les codes attribués aux élèves ne soient que peu représentatifs des capacités réelles des élèves, et ce, du fait qu'ils reposent essentiellement sur un fondement biomédical. En bref, ce système encourage une normalisation malsaine de l'offre de service éducatif complémentaire basée sur des préjugés afférents au diagnostic plutôt que sur une évaluation fonctionnelle de l'élève, mais nous y reviendrons.

Toujours selon les données recueillies par le *Protecteur du citoyen*, le taux d'intégration des élèves DAA en classe ordinaire était très élevé, soit 93,7 % des quelque 86 398 élèves formant ce groupe<sup>12</sup>. Cependant, le rapport reste muet quant au pourcentage d'intégration des élèves présentant un code les classifiant comme handicapés dans ces mêmes classes. Pour ce qui est de la région de la Mauricie, l'enquête menée par Bernard Lepage pour son reportage présenté dans le premier numéro de la revue [Le Référentiel](#) ne présente pas une situation aussi idyllique<sup>13</sup>. Comme le mentionne le journaliste : « Regrouper en seul endroit la clientèle nécessitant une approche pédagogique particulière, c'est l'orientation prise au Centre de services scolaires (CSSS) du Chemin-du-Roy » ; or le journaliste fait ici référence à l'école Marie-Leneuf, soit une école spécialisée offrant des services adaptés quelques 130 élèves âgés entre 4 et 21 ans<sup>14</sup>. Qu'à cela tienne, quelques établissements de ce centre de services scolaires offrent des classes TEACCH qui, faute d'intégrer les élèves en classe ordinaire, permet à certains élèves de fréquenter la même école que leurs pairs. En ce qui a trait au CSSS de

---

<sup>12</sup> Protecteur du citoyen, [Rapport spécial du protecteur du citoyen : L'élève avant tout](#), 2022, p. 16, [En ligne], consulté le 22 juin 2022

<sup>13</sup> Bernard Lepage, « Élèves vivant avec un trouble d'adaptation scolaire ; L'intégration délaissée au profit des écoles spécialisées », *Le Référentiel*, vol. 1 no.1 (printemps 2022), pp.23.

<sup>14</sup> *Idem.*, p. 23.

l'Énergie, la tendance y est beaucoup un moins drastique, et ce, même si le taux d'intégration est loin de refléter le 93,7% des élèves DAA. En effet, une attention est portée à l'évaluation fonctionnelle de l'élève et la voie alternative de la classe spécialisée est proposée lorsque les mesures d'adaptations offertes ne se sont pas montrées suffisantes afin que l'élève ait accès à tout son potentiel<sup>15</sup>. Néanmoins, le taux d'intégration demeure relativement faible, soit 38 % (61 sur 161) des élèves présentant un code 50, 23 ou 24<sup>16</sup>. Nous sommes ici bien loin du taux de 93,3% présenter pour la catégorie des élèves DAA dans le rapport *L'élève avant tout*. La décision d'orienter un élève vers une classe spécialisée devrait normalement être de dernier recours et l'aboutissement d'un processus au cours duquel l'élève aura bénéficié d'une évaluation adéquate permettant l'élaboration d'un plan d'intervention autour duquel se sera articulé diverses stratégies d'interventions et mesures de soutien. Toutefois, plus souvent qu'autrement les élèves présentant un code de difficulté se voient écartés sans considération sur une voie parallèle, et ce, du fait que l'intégration en classe dite ordinaire ne serait pas une norme juridique impérative ; or les parents souhaitant entamer des démarches judiciaires afin de rectifier une injustice menée à l'égard de leur enfant n'ont que peu de chance d'avoir gain de cause, et ce, même si la [Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse](#) statue d'emblée favorablement<sup>17</sup>.

En cloisonnant ainsi de façon presque systématique hors des classes ordinaires, les élèves présentant un code de difficulté afférent à un handicap et dans une moindre mesure les élèves DAA, cela à un effet néfaste sur une dimension importante de la mission de l'école tel qu'elle est définie par l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* : « Elle (l'école) a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à

---

<sup>15</sup> *Idem.*, p. 24.

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> [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.), p. 16-17 [En ligne], QCCA 82 (CanLII), consulté le 2022-08-08 ; [Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse \(Ouellet et un autre\) c. Commission scolaire de Montréal](#), 2014, [En ligne], QCTDP 5 (CanLII), consulté le 2022-08-08

entreprendre et à réussir un parcours scolaire. »<sup>18</sup> : or le retrait des élèves HDAA des classes ordinaires compromet grandement leur chance de socialisation. En ce sens, nous pouvons nous demander comment un tel système pourrait préparer les élèves à vivre dans une société égalitaire s'ils sont dans l'impossibilité de côtoyer des personnes vivant une réalité différente de la leur, et ce, au moment où ils sont en pleine construction identitaire. Peu importe l'angle sous lequel nous abordons la question, un modèle scolaire ségrégationniste ne peut en aucun cas préparer les élèves à vivre et évoluer convenablement, sans porter de préjugés, dans une société hétéroclite.

Attention, nous ne suggérons pas ici d'inclure systématiquement tous les élèves HDAA dans les classes ordinaires, puisque des mesures d'accommodement sont essentielles à la réussite de nombreux élèves, mais l'étude individuelle de chaque profil ne devrait pas aboutir systématiquement à la décision d'exclure l'élève du cursus régulier. Préconiser une évaluation au cas par cas des capacités de l'élève HDAA afin de déterminer si son intégration en classe dite ordinaire « est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale » n'est pas une orientation sortie d'une quelconque politique obscure, il s'agit d'un droit assuré par la *Loi sur l'instruction publique*<sup>19</sup> et par conséquent doit être appliqué comme tel au sein des différents établissements scolaires. Ce type de pratique préconisant une évaluation au cas par cas des modalités d'accommodements et d'adaptation est de plus en plus mis de l'avant au sein de différentes législations. À cet effet, nous pouvons penser au *Projet de loi 18* qui permettra dès son entrée en vigueur la modulation de la tutelle selon les capacités de la personne.

---

<sup>18</sup> *Loi sur l'instruction publique*, 1988, I-13.3, art. 36.

<sup>19</sup> *Loi sur l'instruction publique*, 1988, I-13.3, art. 235.

## Les modalités de financement de l'offre de services éducatifs complémentaires ou quand les actes ne suivent pas les discours

Dans le document produit en 2007 par le ministère de l'Éducation portant sur la structuration des services éducatifs offerts aux élèves HDAA, il est mentionné que « le Ministère a introduit la notion d'élèves à risque et aboli la déclaration des élèves en difficulté, afin de s'assurer que tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire fera l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève handicapé ou en difficulté. »<sup>20</sup> ; or cette affirmation est complètement paradoxale vis-à-vis du système de codage sur lequel repose entre autres le financement de l'offre de services éducatifs complémentaires et qui vise justement à étiqueter ces élèves. En plus de cibler plusieurs problématiques afférentes à l'offre de services éducatifs complémentaires, le protecteur du citoyen formule dans son rapport d'enquête *L'élève avant tout*, 11 recommandations au MÉQ afin de rectifier ces défaillances. Ce rapport illustre clairement ce que le *Protecteur du citoyen* qualifie de « manque d'arrimage entre les besoins réels et les ressources » disponibles pour y répondre au sein du réseau d'écoles primaires publiques du Québec<sup>21</sup>. Plusieurs constats pertinents sont détaillés dans ce rapport, dont le manque important de personnel qualifié requis pour répondre aux besoins de tous les élèves ainsi que certains dysfonctionnements en regard du type de financement attribué à ces services. Alors que le ministère reconnaît que l'offre de services éducatifs complémentaires devrait être dispensée en fonction des besoins reconnus par une évaluation des élèves ainsi que par l'élaboration d'un plan d'intervention (PI), il impose un type de financement en partie catégoriel basé sur des codes de difficultés. Or, ces codes de difficulté ne sont attribués qu'à un pourcentage non représentatif de l'ensemble des élèves qui devraient

---

<sup>20</sup> Gouvernement du Québec; ministère de l'Éducation, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*,

<sup>21</sup> Protecteur du citoyen, [Rapport spécial du protecteur du citoyen : L'élève avant tout](#), 2022, p. 08, [En ligne], consulté le 22 juin 2022

bénéficier de ces services. En ce sens, il existe une certaine dichotomie entre le discours du MÉQ et ses actes ou plus précisément entre le mode de financement accordé aux organismes scolaires et la façon dont ces mêmes organismes doivent dispenser les services éducatifs complémentaires.

Comme le souligne le *Protecteur du citoyen*, les allocations sont majorées en fonction de différents codes de difficulté attribués à certains élèves comme ceux présentant un handicap ou un trouble grave du comportement<sup>22</sup>. Dans les faits, si les besoins de l'élève justifient à eux seuls l'accès aux services complémentaires, il est illogique que les élèves disposant d'un plan d'intervention, mais sans code de difficultés ne soient pas considérés dans les allocations. Ce mode de financement est lourd de conséquences puisqu'il ne représente aucunement les besoins réels de services. Pire, la responsabilité de remplir la reddition de compte liée au processus d'assurance-qualité est relayée par les organismes scolaires aux ressources professionnelles chargées de dispenser les services complémentaires. Ce faisant, cette modalité administrative engendre une diminution des disponibilités du corps professionnel qui ont alors beaucoup moins de temps pour se centrer sur l'accompagnement et le suivi des élèves. L'important manque de personnel qualifié requis afin de dispenser les services éducatifs complémentaires a pour conséquence que les élèves n'ont pas accès aux services requis au moment opportun et cela entraîne parfois des bris de services. Par exemple, dans certains cas, les services sont retirés aux élèves dès qu'ils ne sont plus en situation d'échec scolaire, et ce, malgré la persistance des difficultés rencontrées. Bref, n'est-il pas hypocrite de théoriser d'une part un modèle éducatif prônant l'inclusivité et l'égalité des chances et d'autre part structurer un modèle de financement rendant la chose impossible?

---

<sup>22</sup> *Idem.*

Finalement, nous trouvons étonnant que la gestion de l'enveloppe globale par les organismes scolaires ainsi que l'organisation des services n'a fait l'objet d'aucune analyse plus poussée au sein du rapport émit par le *Protecteur du citoyen*. Nous croyons que la question à savoir si les montants attribués aux organismes scolaires pour l'organisation des services éducatifs complémentaires servent bien à ce pour quoi ils ont été attribués mériterait de faire l'objet d'une enquête.

### **Gestion malsaine des plaintes, maltraitance institutionnelle et mesures de contention abusives en milieu scolaire**

“We think too much and feel too little: more than machinery we need humanity; more than cleverness we need kindness and gentleness. Without these qualities, life will be violent and all will be lost.”

Charlie Chaplin, *The Great Dictator*, 1940

En ce qui a trait à l'éducation, il est certes important de théoriser des idées, mais il est d'autant plus important de se doter des moyens nécessaires visant à les mettre en pratique. La politique de la réussite éducative tout comme la politique de l'adaptation scolaire se veulent certes fantastiques lorsque mises sur papier, toutefois elles sont en pratique inaccessible du fait de leur manque de cohérence avec la rigidité des structures qui régissent le système d'éducation québécois. En ce sens, lorsque les élèves HDAA sont placés sur une voie parallèle et privée des services éducatifs complémentaires auxquels ils devraient en théorie avoir droit, ils subissent une forme de maltraitance institutionnelle qui les brime dans leurs chances en regard des autres élèves; or la violence exercée envers les élèves dit HDAA se manifeste à différents niveaux et sous différentes formes que nous tenterons ici de définir.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'une des principales formes de maltraitance institutionnelle qui touche l'ensemble sinon la grande majorité des élèves HDAA est le manque d'encadrement en regard du financement des services éducatifs complémentaires. Le système de codage sur lequel reposent du moins en partie les mécanismes structurant le financement est tout à fait inapproprié. Nous pouvons entre autres penser au code 50 renvoyant au TED, et ce, même si cette nomenclature a été remplacée par celle de TSA depuis 2013<sup>23</sup>. Cette pratique vise à poser une étiquette sur ces élèves, et ce, sans réelle considération de l'évaluation fonctionnelle de l'élève ; or la conséquence directe d'une telle pratique est que cette étiquette peut générer une certaine appréhension du corps professoral pour qui l'élève devient un code de difficulté avec lequel il devra composer. Ainsi, nous sommes en droit de nous questionner à savoir en quoi un diagnostic posé au sein du réseau de la santé et des services sociaux est pertinent afin d'attribuer un code de difficulté au sein du réseau de l'éducation. Au RODITSA, nous croyons qu'il est questionnable de déterminer les besoins de services complémentaires d'un élève seulement via le prisme biomédical<sup>24</sup>. Cette pratique fortement « neuronormative » expose bien un enjeu systémique actuelle c'est-à-dire le besoin administratif de catégoriser les personnes présentant un neurotype autre que celui prédominant ; or tel est le cas pour les personnes a/Autistes et/ou vivant avec l'étiquette de la « déficience intellectuelle ». Afin d'éviter les pratiques s'appuyant sur le neurocapacitisme, il est impératif que les élèves puissent bénéficier d'une évaluation interne au réseau de l'éducation visant à déterminer ces besoins réels plutôt que de justifier l'uniformisation de la prestation de services complémentaires selon des codes de difficultés attribués selon des éléments peut représentatifs des capacités et des besoins de chaque élève.

---

<sup>23</sup> Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), [Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique](#), 2018, p. 10. [En ligne], consulté juin 2022

<sup>24</sup> Cette position est partagée notamment par Marjorie Désormeaux-Moreau chercheuse a/Autiste et professeure au sein de la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. ; Marjorie Désormeaux-Moreau. GRAADA, (7 mai 2023), « [Être a/Autiste : des statuts et des identités qui se jouent, se négocient et se développent](#) », Symposium GRAADA – Diversité de paroles, Youtube.

À titre d'exemple, le rapport *L'élève avant tout* mentionne que le MÉQ « a établi que pour déclarer un code 50, associé aux troubles du spectre de l'autisme (TSA), l'élève requiert un service continu, soit 10 heures de services par semaine. » : or le Protecteur expose par la suite l'incohérence de la chose du fait que l'a/Autisme englobe des personnes présentant différents niveaux de fonctionnement et par conséquent les mesures d'adaptation scolaire ainsi que les services complémentaires ne devraient pas être dispensés de façon uniforme<sup>25</sup>.

Par ailleurs, comme l'expose le rapport [Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique](#) produite par la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* (CDPDJ) la proportion d'élèves considérés HDAA qui fréquente les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire n'a cessé de croître depuis le début du siècle passant de 10,8 % de tous les effectifs scolaires pour l'année scolaire 2001-2002 à 20,4 % pour l'année scolaire 2015-2016. Plus récemment, le rapport *L'élève avant tout* faisait état que pour l'année scolaire 2019-2020 les élèves HDAA représentaient 18,2 % du total d'élèves. Nous croyons qu'il serait pertinent de se poser la question à savoir qu'est-ce qui pourrait expliquer cette soudaine recrudescence du pourcentage d'élèves considérés HDAA entre 2016 et 2020, et ce, alors que la tendance était à la hausse depuis 2002. Il ne s'agit ici que d'une hypothèse, mais il semblerait que le manque de personnel compétent pouvant effectuer l'évaluation des élèves et établir un plan d'intervention (PI), le phénomène de rationnement des services éducatifs complémentaires ainsi que l'essoufflement de ce que certains ont qualifié de « course au diagnostic », sont des causes qui pourraient expliquer cette scissure dans la tendance à l'augmentation du taux d'élèves HDAA.

---

<sup>25</sup> Protecteur du citoyen, [Rapport spécial du protecteur du citoyen : L'élève avant tout](#), 2022, p. 43, [En ligne], consulté le 22 juin 2022

Plusieurs causes peuvent expliquer la forte hausse du début du XX<sup>e</sup> siècle relativement au taux de diagnostic notamment en ce qui a trait à l'autisme et au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA / TDAH). Nous pouvons penser au développement à la fin du XX<sup>e</sup> début XXI<sup>e</sup> siècle de nouveaux outils permettant d'offrir un diagnostic plus juste ce qui eut pour effet d'accroître la prévalence de certaines conditions<sup>26</sup>. À cela s'ajoute la théorie de plusieurs chercheurs selon laquelle des facteurs environnementaux ou sociaux pourraient expliquer la croissance de certains diagnostics afférents à des troubles neurodéveloppementaux<sup>27</sup>. Qu'à cela ne tienne, la cause la plus préoccupante vis-à-vis de l'augmentation du taux de diagnostic est la « course au diagnostic » qui fit couler beaucoup d'encre dans les médias entre 2015 et 2017<sup>28</sup>. Ce que les médias nommèrent la « course au diagnostic » est le phénomène par lequel les centres de services scolaires misent sur le surdiagnostic afin de récolter une plus grande part de l'enveloppe réservée pour les subventions. Cela est rendu possible en raison du mode de financement en partie catégoriel, soit du fait que les organismes scolaires reçoivent une allocation de base majorée pour élèves présentant un code de difficulté, mais qu'aucune majoration n'est accordée aux élèves sans code pour qui les organismes scolaires doivent tout de même offrir des services, mais en puisant dans l'enveloppe globale qui leur est accordée en fonction des effectifs scolaires<sup>29</sup>.

Nous avons également eu des échos récents de cette tendance des centres de services scolaires à considérer davantage l'argent que les humains, en l'occurrence les enfants

---

<sup>26</sup> Mélanie Bolduc & Nathalie Poirier, « La démarche et les outils d'évaluation clinique du trouble du spectre de l'autisme à l'ère du DSM-5 », *Revue de psychoéducation*, vol.46 no1 (2017), p. 82-85. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1039682ar>, consulté le 16 juin 2022

<sup>27</sup> Michelle NG, Joanne G. DE MONTIGNY, Marianna OFNER et Minh T. DO, « [Facteurs environnementaux associés au trouble du spectre de l'autisme : étude de délimitation portant sur les années 2003 à 2013](#) », *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada : Recherche, politiques et pratiques*, vol. 37 no 1 (2017), pp. 1-26.

<sup>28</sup> Tommy Chouinard, « [« Course » aux diagnostics dans les commissions scolaires](#) », *La Presse*, 19-02-2015 ; Paul Jurnet, « [Élève en difficulté : trop peu et trop tard](#) », *La Presse*, 14-03-2017 ; Patricia Cloutier, « Fini la course aux diagnostics dans les écoles », *Le Soleil*, 17-11-2017

<sup>29</sup> Protecteur du citoyen, [Rapport spécial du protecteur du citoyen : L'élève avant tout](#), 2022, pp. 39-40, [En ligne], consulté le 22 juin 2022

fréquentant l'école et éprouvant des difficultés dans leur cheminement. En effet, lors d'une rencontre portant sur les services éducatifs organisés par la *Société québécoise de la déficience intellectuelle* (SQDI) en février 2022, certains parents dénoncèrent le fait qu'ils furent encouragés à entreprendre des démarches dans le but d'obtenir un diagnostic pour leur enfant et se firent promettre qu'en procédant ainsi, ils obtiendraient un accès plus facile à des services éducatifs complémentaires qui n'arrivèrent jamais. Doit-on vraiment mentionner que cela se veut un mensonge éhonté du fait que l'offre de services éducatifs complémentaires ne devrait en aucun cas être dispensée seulement en raison d'un diagnostic ? Cela suggère qu'en toute connaissance de cause des individus œuvrant au sein du réseau d'écoles publiques ont souhaité tirer profit de la condition d'enfants présentant des difficultés afin d'obtenir davantage de financement. Malheureusement, ces individus ne conçoivent pas la portée que peut avoir un diagnostic dans la vie d'une personne, car s'il peut apporter des réponses et permettre l'accès à certains services, il est aussi parfois source de discrimination notamment en ce qui a trait à l'embauche<sup>30</sup>.

Dans un autre ordre d'idées, la maltraitance envers les élèves HDAA atteint parfois son paroxysme sous la forme de violence physique prenant notamment la forme de mesures de contention abusives. Le 13 décembre 2022, Radio-Canada diffusait un reportage dénonçant certains abus menés dans une école de la Mauricie relativement à l'utilisation injustifiée de salle de retrait à des fins punitives. Bien que ce type de pratique vienne seulement d'être porté à l'attention d'un large auditoire via l'enquête de Radio-Canada, les problématiques relatives à une mauvaise utilisation des salles dites de retrait et d'apaisement ont été signalées dès le printemps 2022 à différentes instances, et ce, sans qu'aucune action ne soit entreprise. En effet, au printemps 2022, supporté par l'organisme *Autiste Mauricie*, des parents d'enfants fréquentant le *Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy* ont dénoncé auprès de différentes instances tels

---

<sup>30</sup> Alexis Beauchamp-Châtel, « [Entre diagnostic tardif et manque de services ...](#) », *L'Express*, no 15 (2022), pp.18-19.

que le *Protecteur de l'élève* du centre de services scolaire, la *Direction de la protection de la jeunesse* (DPJ) ainsi que directement à la police le fait que leur enfant avait été victime de telles pratiques. Aucune de ces instances n'a entrepris la moindre démarche visant à rectifier la situation. Comme le dit un dicton populaire : « on ne mord pas la main qui nous nourrit » et, en ce sens, nous ne nous étonnons pas de l'inaction du *Protecteur de l'élève*, soit une institution qui exerçait, avant l'entrée en vigueur de [Loi sur le protecteur national de l'élève](#), une gestion incestueuse des plaintes au sein des centres de services scolaires. Cependant, la réaction de la DPJ de refuser de prendre en charge ce dossier impliquant des mesures de contention abusive et des actes de violence envers les élèves est beaucoup plus surprenante, et ce, du fait qu'il s'agit de l'une des principales responsabilités de la DPJ que de « recevoir les signalements concernant des situations où des enfants peuvent avoir besoin de protection »<sup>31</sup>. D'autant plus surprenant que le mercredi 13 juillet 2022, la DPJ intervenait à la suite d'allégations similaires dans un camp de jour de Saint-Hippolyte offrant des services adaptés à des enfants a/Autistes et/ou dites « présentant une déficience intellectuelle »<sup>32</sup>. Ainsi, nous sommes en droit de nous questionner à savoir pourquoi les drapeaux rouges portés à l'attention de la DPJ relativement aux mesures abusives de contention ne sont pas traités uniformément. Pourquoi cette instance pourtant en charge de l'application de la [Loi sur la protection de la jeunesse](#)<sup>33</sup> s'est-elle montrée réfractaire à traiter le dossier alors que l'article 10 de cette loi mentionne clairement que « Les mesures, notamment l'isolement, prévues à l'article 118.1 de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (chapitre S-4.2) ne peuvent jamais être utilisées à titre de mesure disciplinaire »<sup>34</sup> ; ce qui était exactement l'un des principaux objets de la plainte.

---

<sup>31</sup> Gouvernement du Québec, « [Directeur de la protection de la jeunesse \(DPJ\)](#) », [En ligne], consulté août 2022

<sup>32</sup> Nora T. Lamontagne, « [La DPJ débarque d'urgence dans un camp de jour, les parents dans le flou](#) », *La Presse*, 15 juillet 2022 ; Frédéric-Xavier Duhamel, « [D'ancien collègue dénoncent des pratiques problématiques du directeur général](#) », *La Presse*, 23 juillet 2022

<sup>33</sup> [Loi sur la protection de la jeunesse](#), 1977, chapitre P-34.1.

<sup>34</sup> [Loi sur la protection de la jeunesse](#), 1977, chapitre P-34.1, art. 10.

Le 20 décembre 2022, la [Fédération québécoise de l'autisme](#) (FQA), la [Société québécoise de la déficience intellectuelle](#) (SQDI) et la [Coalition de parents d'enfants à besoins particuliers du Québec](#) (CPEBPQ) ont signé conjointement une lettre ouverte afin d'exprimer leur incompréhension en regard de l'attitude désintéressé du ministre de l'Éducation Bernard Drainville ainsi que de leur indignation vis-à-vis de la solution proposée par ce dernier, soit la création d'un guide de référence destiné aux différents acteurs œuvrant dans le réseau de l'éducation. Nous sommes tout à fait de l'avis des nationaux lorsque ceux-ci mentionnent :

« [...] il nous semble clair que la solution proposée par le ministre : un simple « guide de référence », ne suffira pas à s'assurer que l'utilisation des mesures de contrôles et de contention dans les écoles demeure exceptionnelle. Les faits rendus publics nous prouvent d'ailleurs déjà le contraire. »

Parallèlement, faisant suite à la décision du ministre Drainville de ne pas mener une enquête publique sur la mauvaise utilisation des salles d'apaisement dans les écoles, le Regroupement d'organismes en DI/TSA de la Mauricie, appuyé par le ROPPH<sup>35</sup> a fait parvenir 125 lettres destinées à l'ensemble des députés et députées de l'Assemblée nationale du Québec. Complémentaire à la lettre produite par les organismes nationaux, la missive du RODITSA visait à dénoncer les problématiques régionales vécues en Mauricie, notamment en ce qui a trait au processus de plainte. Au cours des dernières années, de nombreux facteurs découlant entre autres de la pandémie de COVID-19 sont venus exacerber certains maux de sociétés. Cela a eu pour effet d'aggraver certaines problématiques notamment en ce qui a trait aux filets sociaux censés assurer la protection des citoyens de tous âges. Malheureusement, cette conjoncture affecte particulièrement les personnes régulièrement placées sur une voie parallèle comme

---

<sup>35</sup> *Regroupement d'organismes de promotion pour personnes handicapées - région Mauricie*

c'est le cas pour les élèves dits HDAA<sup>36</sup>. Manque de personnel, manque de formation, manque de gros bon sens, il s'agit là d'excuses utilisées à outrance aujourd'hui afin de justifier à peu près n'importe quel manquement ou mesure discriminatoire. C'est pourquoi nous avons dénoncé dans la lettre envoyée aux députés que le fait de se cacher derrière un masque de bonnes intentions a souvent pour conséquence de venir gangréner le travail de sensibilisation aux différentes conditions sociales et au respect des droits de chaque individu au sein de la société québécoise. Qu'à cela ne tienne, nous sommes bien conscients que les salles d'apaisement peuvent être un outil pertinent mis à la disposition de certains intervenants scolaires et utilisés correctement ces salles peuvent être bénéfiques et éviter qu'un élève en vienne à se désorganiser. Nous sommes également conscients de la pertinence du fait que certains acteurs puissent pratiquer, en dernier recours, des mesures de contention aux élèves pour qui de telles pratiques ont été préalablement validées par une personne habilitée à le faire, comme un(e) ergothérapeute<sup>37</sup>. Il s'agit de la raison pour laquelle nous encourageons le gouvernement à agir sur cet enjeu systémique puisqu'il appert que les structures actuellement en place permettent que des mesures de contention à des fins punitives soient pratiquées à outrance et ont pour conséquence de porter atteinte à l'intégrité des élèves concernés. Nous croyons qu'il en va du devoir du gouvernement de réagir, notamment en menant une enquête publique visant à identifier les failles dans les mécanismes structurant l'encadrement de ces mesures, et ce, du fait qu'à l'heure actuelle certains intervenants agissent impunément comme bon leur semble. Il serait également pertinent de resserrer les législations afin que ces situations n'en viennent pas qu'à devenir un problème de violence systémique. Notons qu'à l'heure actuelle les circonstances dans lesquelles de telles pratiques peuvent être appliquées doivent déjà impérativement être consignées dans le plan d'intervention propre à chaque élève, et ce, en plus d'être encadrées par un protocole strict. À cet effet, l'Ordre des

---

<sup>36</sup> Les élèves en situation de handicap et/ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

<sup>37</sup> L'Ordre des ergothérapeutes du Québec, (16 février 2022), « [La contention en milieu scolaire](#) », [En ligne], consulté le 16 février 2023

ergothérapeutes du Québec publiait en 2022 un article intitulé La contention en milieu scolaire. Cet article fait mention qu'à l'heure actuelle plusieurs écoles et centres de services scolaires font défaut à la loi et autorisent que des personnes non habilitées décident de l'utilisation de mesure de contention auprès des élèves<sup>38</sup>. Selon ce même article, le manque de ressources humaines et plus précisément de personnes habilitées à poser des actes réservés, serait l'enjeu principal à l'origine de ces manquements. Rappelons qu'à l'heure actuelle « seuls les ergothérapeutes, infirmières, médecins et physiothérapeutes sont légalement autorisés à décider de l'utilisation de mesures de contention en milieu scolaire. Les autres intervenants œuvrant au sein d'écoles ou de CSS n'étant pas des professionnels habilités par le législateur, ils ne peuvent donc pas décider d'utiliser des mesures de contention, mais peuvent cependant appliquer de telles mesures, lorsque la décision de les utiliser a été planifiée par un professionnel habilité et consignée au plan d'intervention. »<sup>39</sup>

Par ailleurs, prenons un instant pour traiter du processus de plainte et comparer des pommes avec des oranges. Un autre cas ayant fait l'actualité médiatique au courant du mois de février 2023 est venu éclairer les difficultés du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy à gérer convenablement les plaintes qu'il reçoit en regard de son personnel. Le 6 février 2023, était diffusé dans les médias un dossier mettant en lumière les plaintes portées envers un enseignant travaillant pour le centre de service scolaire du Chemin-du-Roy qui aurait abusé dans les années 1990 de jeunes filles mineures à qui il enseignait. Or, sans vouloir nous prononcer en regard de ce dossier, ce que nous trouvons alarmant est le fait que la réaction du ministre Drainville fut complètement différente en regard de ce dossier, et ce, alors que cette affaire mettait également en lumière les problématiques afférentes au système de gestion des plaintes dans le même centre de service scolaire. Alors que le ministre n'a jamais daigné se prononcer sur cet

---

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> L'Ordre des ergothérapeutes du Québec, (16 février 2022), « [La contention en milieu scolaire](#) », [En ligne], consulté le 16 février 2023

élément dans le cadre du dossier concernant les mesures abusives de contention, ce dernier a exprimé : « ce n'est pas normal qu'on soit obligé d'avoir une plainte pour vérifier des informations et mettre en branle un processus d'enquête pour protéger les élèves. »<sup>40</sup>, et ce, alors que moins de 2 mois plus tôt, soit le 20 décembre 2022, il exprimait qu'aucune enquête publique n'était nécessaire en regard des nombreuses plaintes dénonçant des pratiques abusives relatives à l'utilisation des salles de retrait<sup>41</sup>. Nous pouvons ainsi nous questionner à savoir pourquoi le cabinet du ministre adopte actuellement une attitude complètement dichotomique en raison de la « catégorie » d'élève visé par les plaintes, et ce, alors que les différentes situations problématiques portées à son attention en l'espace de quelques mois se présentent toutes deux comme à haut risque de préjudice pour les élèves concernés. Au RODITSA, nous appuyons les propos de Marwah Rizqy lorsqu'elle mentionne que : « Les parents sont en droit de s'attendre à ce que l'intégrité physique et morale de leurs enfants soit respectée »<sup>42</sup>, et ce, peu importe si ce dernier évolue dans le cursus régulier ou adapté. De plus, nous supportons fortement la demande de Mme Rizqy qu'une enquête sur la gestion des plaintes soit menée auprès du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy<sup>43</sup>.

Dans un autre ordre d'idée, le 30 juin 2022, conformément à la [Loi sur le protecteur national de l'élève](#) sanctionné moins d'un mois plus tôt le 2 juin 2022, le gouvernement Legault a annoncé la nomination de M. Jean-François Bernier à titre de *Protecteur national de l'élève* (PNE)<sup>44</sup>. Conformément à l'article 1 de la nouvelle législation, M. Bernier possède une connaissance du système d'éducation et des mécanismes de règlement des différends du fait de la fonction qu'il occupait en tant que

---

<sup>40</sup> Amélie St-Yves, (6 février 2023), « [Un abuseur qui enseigne toujours: choc, colère et incompréhension](#) », Le Nouvelliste, [En ligne], consulté le 6 février 2023

<sup>41</sup> Louis-Philippe Arsenault et Magalie Masson, (20 décembre 2022), « [Salles d'isolement dans les écoles : pas d'enquête publique, clame Drainville](#) », Radio-Canada, [En ligne], consulté le 20 décembre 2022

<sup>42</sup> Amélie St-Yves, (8 février 2023), « Enseignant abuseur : « [Je n'ai toujours pas reçu de plainte](#) », dit le ministre », Le Nouvelliste, [En ligne], consulté le 8 février 2023

<sup>43</sup> *Idem*.

<sup>44</sup> Cabinet du ministre de l'Éducation, [Protecteur national de l'élève - Un nouveau protecteur de l'élève pour garantir une meilleure protection des élèves du Québec](#), [En ligne], consulté le 11-07-2022

Vice-protecteur du citoyen entre 2015 et 2018<sup>45</sup>. Au RODITSA nous nous réjouissons de cette nomination puisqu'elle témoigne d'une volonté d'améliorer les mécanismes de protection des élèves. La création d'un organisme indépendant et autonome devrait permettre une gestion moins incestueuse des plaintes.

M. Bernier dispose d'un an afin de former son organisation et nommer entre autres les protecteurs régionaux des élèves. La réforme sera donc en vigueur dès la rentrée scolaire 2023, alors que d'autres dispositions de la loi entreront en vigueur le 15 septembre 2023. Nous surveillerons attentivement la nomination imminente du protecteur de l'élève attribué à la région de la Mauricie afin de savoir si ce dernier acceptera de porter conjointement avec l'organisme *Autisme Mauricie* le dossier critiquant les méthodes d'intervention musclées et la ségrégation en milieu scolaire. Toutefois, soulignons que la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* affirmait ne pas comprendre « pourquoi le projet de loi prévoit que le conseil d'administration du centre de services scolaire est laissé libre d'appliquer ou non les conclusions et recommandations du protecteur régional ou du protecteur national de l'élève »<sup>46</sup> : or, cela laisse présager que cette « désincestualisation » de la gestion des plaintes n'aura peut-être pas l'impact souhaité au sein des établissements scolaires.

## **La démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)<sup>47</sup> : Une pratique visant l'intégration de citoyens contributifs au sein de la société québécoise**

---

<sup>45</sup> Gouvernement du Québec, PL 9, [Loi sur le protecteur national de l'élève](#), 42<sup>e</sup> lég, Québec, 2022 (sanctionné le 2 juin 2022), Chapitre 17, [En ligne], consulté le 11-07-2022

<sup>46</sup> Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, « [Projet de loi sur le protecteur national de l'élève : la Commission s'interroge sur le traitement des situations de discrimination](#) », 19 janvier 2022

<sup>47</sup> Selon le *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)* la vie sociale active est défini comme suit : « Par « vie active » on entend un ensemble d'activités permettant à une personne (ou un jeune) d'effectuer des actions et des occupations qui répondent à ses champs d'intérêt et à ses besoins. » ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active \(TEVA\)](#), 2018, p. 5.

En 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur adoptait la politique de la réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* dans laquelle le premier ministre de l'époque, Philippe Couillard, posait dans son mot de présentation la question suivante : « Comment faire en sorte que chaque jeune ait les moyens de s'épanouir à l'école et qu'il puisse ainsi contribuer pleinement à notre société? »<sup>48</sup> ; or, ce questionnement met de l'avant l'objectif de la politique et plus largement présente le rôle que doit avoir l'apprentissage et l'éducation au sein de l'organisation sociale québécoise, c'est-à-dire de conditionner des citoyens contributifs.

C'est dans cette logique qu'en 2018 le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur produisit le [Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active \(TEVA\)](#) visant à faciliter l'arrimage entre les différents services s'inscrivant dans le parcours d'apprentissages d'un élève HDAA « présentant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante »<sup>49</sup>. Parallèlement, en 2018, la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* exposait dans son rapport portant sur le respect des droits des élèves HDAA que le faible taux de diplomation de ces élèves en rapport à celui des élèves dits « réguliers » était alarmant. Les données exposées par la Commission mentionnent que ce n'est pas moins de 40% des élèves présentant un code de difficulté afférent à un handicap qui quitte la formation générale du secondaire sans diplôme ni qualification. Or, dans certains cas, la démarche TEVA peut permettre de relativiser ce manque de diplôme ou de qualification en effectuant une planification adéquate des alternatives possibles pour la personne, et ce, au-delà des études secondaires et d'assurer ainsi son insertion sociale.

Cette démarche est d'autant plus pertinente qu'elle s'harmonise parfaitement avec le [Programme de revenu de base](#), soit un nouveau modèle qui permettra aux personnes

---

<sup>48</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir](#), 2017, p. 3.

<sup>49</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active \(TEVA\)](#), 2018, p. 7.

présentant des contraintes sévères à l'emploi d'obtenir une prestation de revenu plus élevée et avantageuse à bien des égards. L'adhésion à ce programme permettra entre autres d'être à l'emploi et d'avoir un salaire annuel pouvant atteindre 13 656\$, sans que la prestation soit diminuée. Ce nouveau programme entrera en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2023 et sera certainement très bénéfique, notamment en ce qui a trait à l'embauche inclusive dans la mesure où plusieurs personnes en situation de handicap pourront, si elles le souhaitent, exercer un vrai travail sans que leur filet social n'en soit affecté. Ce programme devrait donc avoir un effet positif sur la démarche TEVA et qu'il devra être considéré à l'étape de « collecte et analyse de l'information » puisqu'il s'agit d'un potentiel élément facilitateur à la réalisation d'un projet de vie.

La démarche TEVA se positionne ainsi dans une logique de continuum de services débutant lors de la scolarisation et visant l'intégration de citoyen contributif dans la société québécoise. Fantastique lorsque présenté sur papier, la démarche TEVA est en apparence un élément progressiste de la société québécoise ; or son application étant tributaire au bon vouloir des directions d'école elle demeure largement marginalisée. Ainsi, sans réelle considération pour les droits des élèves HDAA, leur inclusion sur le marché du travail et plus largement dans la société est conditionnée par la bonne volonté et la position personnelle de la direction des centres de services scolaires et des écoles. Ainsi, nous croyons qu'il est hypocrite d'affirmer haut et fort que le système d'éducation québécois repose sur des valeurs d'universalité, d'accessibilité et d'équité alors que les valeurs prédominantes au sein du système sont plutôt conformité et obéissance envers la direction des écoles.

### **Survole des moyens de scolarisation des élèves HDAA d'hier à aujourd'hui ; entre ségrégation et intégration**

Comme mentionné précédemment, la plus récente mise à jour de la *Politique de l'adaptation scolaire* vise directement l'intégration sociale des jeunes « qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportement ou d'apprentissage »<sup>50</sup>. Or, cette politique, datant déjà d'un autre siècle, se présente comme l'aboutissement d'un long processus débutant avec la parution du *Rapport Parent* en 1964<sup>51</sup>. En effet, alors que le Québec est en pleine reconstruction identitaire du fait de la Révolution tranquille, un nouveau courant de pensée pénètre la province et s'articule autour du concept de « normalisation »<sup>52</sup>. Cette nouvelle approche entraîne rapidement une modification du modèle institutionnel afin de permettre à toute personne ayant un handicap de bénéficier de conditions de vie plus près de celle de leurs concitoyens. Ainsi, entre 1963 et 1970, le gouvernement du Québec met en place de nombreuses classes et écoles spécialisées visant à regrouper les élèves par diagnostic médical ou en fonction de leur difficulté. Ce modèle vise d'une part à minimiser, par un processus d'exclusion, le sentiment d'échec des élèves ayant des difficultés en regard des autres élèves en classe « ordinaire », et d'autre part à optimiser le cadre d'enseignement aux élèves HDAA<sup>53</sup>. Or, seulement pour la période s'étendant entre 1968 et 1978, les diagnostics cliniques deviennent si fréquents (puisqu'ils sont demandés par les écoles et les commissions scolaires) que l'effectif des élèves HDAA augmente de 250%<sup>54</sup>.

---

<sup>50</sup> Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation, [\*Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves\*](#), 1999, p. III.

<sup>51</sup> Gustavo Gonçalves et Claude Lessard, « L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels », *Canadian journal of education*, vol. 36 no. 4 (2013), pp. 334-336.

<sup>52</sup> Développé par Wolfensberger en Scandinavie, le concept de normalisation se veut un incontournable dans l'histoire contemporaine des services aux personnes autistes ou présentant un trouble de développement intellectuel notamment en ce qui a trait à l'éducation spécialisée. L'objectif visé est d'offrir aux personnes en situation de handicap des services visant à aplanir les écarts relatifs aux conditions de vie en regard de la société en général. ; Élise Milot, « Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 2009, p. 5-6.

<sup>53</sup> Élise Milot, « Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 2009, p. 6-7.

<sup>54</sup> Gustavo Gonçalves et Claude Lessard, « L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels », *Canadian journal of education*, vol. 36 no. 4 (2013), pp. 334-336.

En 1976, le rapport *COPEX*, produit par le *Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle*, démontre que le système de classes et d'écoles spécialisées ne mène pas aux objectifs escomptés et expose plusieurs problématiques, dont l'exacerbation du niveau d'intolérance en milieu scolaire régulier<sup>55</sup>. Ce rapport et plusieurs autres études contemporaines insufflent une remise en question généralisée en regard de l'efficacité des classes spécialisées et de l'organisation des services. Ce faisant, cette période fut propice à l'avènement de mouvements visant la normalisation de l'offre de services en milieu scolaire. Ces mouvements s'articulent notamment autour de la pénétration du concept d'intégration scolaire, soit une traduction du concept américain de *mainstreaming*<sup>56</sup>. Ce concept prend racine dans l'*Individuals with Disabilities Education Act* adoptée en 1975 aux États-Unis qui revendique que l'élève en situation de difficulté ait accès à l'environnement scolaire le moins restrictif possible<sup>57</sup>. Au Québec, cette volonté de normalisation fut moussée par plusieurs recherches qui exposèrent clairement que les classes spéciales ne remplissaient pas leur rôle pédagogique. Supposément pensées pour être optimales en regard des jeunes en difficulté, on admet dès lors que les classes spéciales privent les élèves des contacts sociaux essentiels à leur plein épanouissement. La seconde moitié des années 1970 est donc marquée par l'avènement des premiers mouvements valorisant l'intégration scolaire<sup>58</sup>. Ceux-ci culminent en 1978 avec l'adoption d'un énoncé de politique ainsi qu'un plan d'action dans lesquels le ministère de l'Éducation reconnaît que l'intégration sociale sur le long terme des élèves considéré comme ayant des besoins particuliers passe par leur

---

<sup>55</sup> Élise Milot, « Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 2009, pp. 6-7.

<sup>56</sup> *Idem.*, p. 10.

<sup>57</sup> *Idem.*

<sup>58</sup> Gustavo Gonçalves et Claude Lessard, « L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels », *Canadian journal of education*, vol. 36 no. 4 (2013), pp. 334-336.

intégration scolaire et valorise la mise en place de services éducatifs adaptée aux besoins de tous les élèves<sup>59</sup>.

Ainsi, la période s'étendant de 1978 à 1994 est marquée par l'affirmation de l'idée d'inclure les élèves HDAA dans les classes ordinaires. Cette nouvelle vision est d'ailleurs sanctionnée en 1988 avec l'adoption de la *loi sur l'instruction publique*. La révision de cette loi en 1997 précise le rôle de l'école ainsi que l'organisation des services offerts aux élèves HDAA. En ce sens, l'article 36 mentionne entre autres que la mission de l'école comme établissement d'enseignement est de dispenser les services éducatifs et collaborer au développement social et culturel de la communauté et « dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et réussir un parcours scolaire. »<sup>60</sup>. De plus, l'article 234 mentionne que : « Le centre de services scolaire (la commission scolaire) doit, sous réserve des articles 222 et 222.1, adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins [...] »<sup>61</sup>. Cette volonté d'intégration à la vie sociale est réitérée dans la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999 et se traduit par la promotion de mécanismes structurants visant à individualiser l'attention portée à chaque élève selon ses besoins<sup>62</sup>. Cette nouvelle vision valorise la production d'un cheminement personnalisé et adapté à chaque individu tout en visant une intégration plus en douceur et dans le respect de la personne.

Aujourd'hui nous notons une forme d'essoufflement dans les politiques éducatives en ce qui a trait l'inclusion des élèves HDAA dans les classes ordinaires. À titre d'exemple, nous pouvons penser au plan d'engagement 2021-2024 afférent à la

---

<sup>59</sup> Daniel Ducharme, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Marcel Didier Inc., Montréal, 2008, pp. 33-45.

<sup>60</sup> *Loi sur l'instruction publique*, 1988, I-13.3, art. 36

<sup>61</sup> *Loi sur l'instruction publique*, 1988, I-13.3, art. 234

<sup>62</sup> Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, 1999, 56 p.

politique [À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité](#), dans laquelle le ministère de l'Éducation s'engage principalement à permettre une meilleure accessibilité aux personnes handicapées à la pratique d'activités récréatives, sportives, physiques et de plein air en favorisant notamment l'accès à des équipements adaptés et en offrant du soutien sous la forme d'accompagnement<sup>63</sup>. Le ministère prévoit également la réalisation d'un guide de transition de l'école vers la vie estivale visant à faciliter l'intégration dans les camps de jour. Dans cette nouvelle mouture de la politique, c'est l'*Office des personnes handicapées du Québec* qui semble donner le ton quant aux mesures plus concrètes à adopter directement dans les établissements d'éducation. L'Office s'engage notamment à analyser, dans le cadre de la formation donnée au niveau de l'enseignement supérieur, les connaissances et les modèles en place afférents à l'adaptation des pratiques d'enseignement, aux accommodements disponibles et aux outils d'intervention visant une saine inclusion des personnes handicapées. Brosse un portrait de ces mesures est d'autant plus important du fait que les inégalités en regard des droits à l'éducation n'affectent pas seulement les élèves de niveau primaire et secondaire. Plusieurs programmes gouvernementaux, ayant pour public cible les personnes fréquentant les établissements d'enseignements supérieurs, sont encore très discriminatoires en regard des personnes présentant un TDI ou un TSA. Nous pouvons penser entre autres à l'aide financière aux études dans la mesure où le *Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Jeunes* et le *Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Adultes* considère admissible seulement les personnes présentant une déficience physique dite fonctionnelle et exclut complètement les autres situations de handicap.

## **Piste de réflexion visant à repenser les structures régissant le système éducatif québécois sur le plan rationnel et éthique**

---

<sup>63</sup> Office des personnes handicapées du Québec, « [Une action gouvernementale concertée à l'égard des personnes handicapées : Mise en œuvre 2021-2024 de la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité](#) », 2022, P. 18-19

Lancé en 2017, la politique de la réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, expose les facteurs sociaux comme un élément déterminant de la réussite des élèves. Ce document mentionne que : « le fait pour un enfant ou un élève d'entretenir des interactions sociales harmonieuses avec ses pairs et les adultes autour de lui contribue à sa réussite »<sup>64</sup> ; or il semblerait qu'un changement drastique de paradigme soit nécessaire afin de concrétiser cette idée puisque le système actuel ne permet que rarement à un élève étiqueté comme HDAA d'entretenir de telles interactions. Si l'État québécois entend procéder à ce changement de paradigme afin d'assurer une meilleure cohésion sociale, il devra obligatoirement tenir compte de certains aspects, dont les mécanismes structurant l'adaptation scolaire, la révision des modalités de financement des services éducatifs complémentaires et la disponibilité des ressources aptes à dispenser ces services.

L'irrationalité afférente aux différentes visions de l'intégration scolaire qui ont cours actuellement au sein du système est certainement l'une des plus importantes problématiques relatives au domaine de l'adaptation scolaire. La nature de la problématique afférente à la notion d'intégration scolaire vient de l'aspect polysémique de ce concept<sup>65</sup>. En effet, comme l'a mentionné Élise Milot : « Pour certains, l'intégration scolaire peut signifier le fait d'être scolarisé dans une classe spéciale située dans une école ordinaire, alors que pour d'autres, elle implique l'insertion à temps plein dans un groupe régulier. »<sup>66</sup> ; or c'est justement la nature variable du concept d'intégration qui permet un certain décalage dans l'application des différentes politiques éducatives valorisant l'adaptation scolaire. En Mauricie, les différentes

---

<sup>64</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [\*Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir\*](#), 2017, p. 17.

<sup>65</sup> Élise Milot, « Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 2009, p. 11.

<sup>66</sup> *Idem.*, p. 11-12.

mesures d'intégration scolaire visant les élèves présentant un code de difficulté se présentent généralement sous la forme d'intégration physique dans la mesure où ces élèves fréquentent la même école de quartier que leurs pairs, mais sans plus.

Nous croyons que le système scolaire québécois gagnerait à structurer son offre de services sur une conception humaniste afin de donner une réelle chance à chaque élève de construire son identité sociale telle qu'il l'entend. Comme l'a mentionné Chomsky, cette définition de l'éducation renvoie au fait que : « l'enfant est doué d'une nature propre dont le noyau est l'impulsion créatrice. L'objectif de l'éducation consiste donc à apporter le terreau et la liberté nécessaire à l'éclosion de cette impulsion créatrice, à assurer un environnement complexe et stimulant que l'enfant pourra explorer à sa guise, de façon à éveiller son impulsion créatrice propre et à enrichir sa vie de façon diverse et originale. »<sup>67</sup> ; or, suivant cette logique l'école québécoise devrait offrir à l'ensemble des élèves un environnement à la fois stimulant et adapté plutôt qu'un système rigide à deux vitesses (adapté ou régulier). Ainsi, nous croyons que le système éducatif québécois gagnerait à faire preuve de plus d'humilité devant les objectifs à atteindre quant aux apprentissages des élèves, et ce, afin d'éviter de catégoriser trop rapidement des élèves qui disposent aux mêmes titres que leurs pairs d'une capacité innée à l'apprentissage « déterminé par les processus de maturation et d'interaction avec l'environnement »<sup>68</sup>. En ce sens, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage ainsi qu'une conceptualisation de ce qui est appris seraient des éléments essentiels à étudier afin d'établir un modèle éducatif permettant réellement de mettre en œuvre les lignes directrices de la politique de l'adaptation scolaire.

Une conception humaniste de l'éducation va également dans le sens de ce que propose Daniel Ducharme, soit qu'afin d'optimiser l'adaptation scolaire et relever collectivement

---

<sup>67</sup> Noam Chomsky, *Pour une éducation humaniste*, Paris, L'Herne, 2010, p. 13. P.

<sup>68</sup> *Idem.*, p. 23.

le « pari de l'éducabilité » des élèves HDAA, il faudrait la participation de l'ensemble des acteurs scolaire afin d'adopter de nouvelles dispositions d'esprit et s'ouvrir à une vision de l'éducation ou une attention individualisée serait portée en regard de chaque élève<sup>69</sup>. Dans la mesure où nous assistons depuis plus de 40 ans à la reproduction de structures qui permettent aux centres de services scolaires ainsi qu'aux établissements d'enseignement d'écarter les élèves HDAA privant ainsi ces derniers des conditions optimales leur permettant de s'épanouir socialement, il serait grand temps d'appliquer l'orientation mise de l'avant dans la Politique sur l'adaptation scolaire de 1999, soit : « Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. »<sup>70</sup> ; or, accepter et obliger l'application d'un tel modèle équivaldrait à enfin offrir la chance à tous les élèves de devenir des citoyens actifs et valorisés au sein de leur communauté<sup>71</sup>.

## Conclusion

En somme, la question de la scolarisation des élèves HDAA dont font partie les personnes a/Autistes et/ou dites « présentant une déficience intellectuelle » continue de faire l'objet de grands débats sociaux et ne fait l'objet d'aucun consensus parmi les acteurs impliqués. Ces débats prennent racine dans l'abandon du modèle institutionnel au Québec et s'articulent principalement autour des questions à savoir quels

---

<sup>69</sup> Daniel Ducharme, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Marcel Didier Inc., Montréal, 2008, p. 24.

<sup>70</sup> Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, 1999, p. 17.

<sup>71</sup> Daniel Ducharme, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Marcel Didier Inc., Montréal, 2008, p. 24.

mécanismes doivent structurer les mesures d'adaptation scolaire et quel est le lieu de scolarisation idéal pour les élèves HDAA. Somme toute, il semblerait que la véritable problématique afférente à l'intégration en milieu scolaire ne repose pas tant sur la question à savoir si l'on doit ou non intégrer les élèves HDAA en classe ordinaire, mais plutôt de savoir comment les écoles du Québec peuvent intégrer dans leur gestion pédagogique et administrative la gestion de l'adaptation scolaire. Puisque la nature même du concept d'adaptation scolaire ne renvoie pas à l'idée d'une voie parallèle, il est illogique de poursuivre les pratiques actuelles qui consistent à décourager le maintien des élèves HDAA en classe ordinaire et de justifier leur exclusion sous prétexte que leur réussite est tributaire de certaines mesures d'adaptation. Qu'à ce la tienne, à l'heure actuelle nous observons la reproduction de structures désuètes afférentes au domaine de l'éducation préconisant une forme d'intégration malsaine dans un système à deux vitesses plutôt qu'une véritable forme d'inclusion des jeunes en milieu scolaire. Après plus d'un demi-siècle d'avancement et de (re)questionnement à l'égard des différentes visions proposées, il est évident que le modèle éducatif actuellement en place se veut toujours axé sur « le contrôle et la tutelle »<sup>72</sup> des élèves se qui justifie le comportement de bon nombre de détracteurs à l'égalité des chances, pour qui certains élèves ne peuvent simplement pas être diplômés, de soustraire une majorité d'élèves présentant un code de difficulté aux classes ordinaires sous prétexte de favoriser leur intégration. Cette confusion entre intégration et inclusion est pour sûr l'une des causes ayant pour effet la marginalisation des élèves trop facilement jugés différents et inaptes à évoluer dans une classe dite « ordinaire ». Contrairement à ce que beaucoup semblent croire, le simple fait d'admettre des élèves présentant un code de difficulté dans des classes spécialisées au sein d'écoles fréquentées par des élèves évoluant en classe ordinaire ou de placer partiellement ces élèves en classe ordinaire pour une partie de la journée voir pour certains cours, ne rend pas de facto le milieu scolaire plus inclusif.

---

<sup>72</sup> Noam Chomsky, *Pour une éducation humaniste*, Paris, L'Herne, 2010, p. 18.

Cela ne fait que mieux illustrer l'illogisme de cette pratique voulant qu'un élève intégré, mais exclu puisse s'épanouir convenablement dans une société sans jugement.

En somme, ce type de système d'éducation à deux vitesses se présente comme un ingrédient de plus dans la recette d'une société marquée par les inégalités, la discrimination, les préjugés et l'exclusion. Si l'inclusion en milieu scolaire se veut tributaire de l'expression d'une vision socio-culturelle, nous pouvons nous questionner à savoir si notre société est vraiment aussi ouverte, inclusive et moderne qu'on le pense. Nous croyons fermement que l'adaptation scolaire devrait être dans la majorité des cas une adaptation du cursus régulier modulé aux capacités de l'élève et non pas un continuum d'isolement de la petite enfance à l'âge adulte ou de l'école à la vie active.

## Références

Assemblée nationale du Québec. 1978, [Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale](#), RLRQ, c. E-20.1.

Assemblée nationale du Québec. 1988, [Loi sur l'instruction publique](#), RLRQ, c. I-13.3.

DUCHARME, Daniel. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Montréal, Marcel Didier Inc., 2008, 215 p.

GONÇALVES Gustavo et Claude Lessard, « L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels », *Canadian Journal of Education*, vol.36 no. 4 (2013), p. 327-373.

Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation. [Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves](#), 1999, 56 p., [En ligne], consulté février 2022

Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage \(EHDA\)](#), 2007, 26 p., [En ligne], consulté février 2022

Gouvernement du Québec; Ministère de la santé et des services sociaux. [Plan d'action 2011-2014 pour l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées](#), 2011, 73 p. [En ligne], consulté février 2022

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir](#), 2017, 79 p. [En ligne], consulté juillet 2022

MILOT, Élise. « Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 2009, 178 p.

Office des personnes handicapées du Québec, « [Une action gouvernementale concertée à l'égard des personnes handicapées : Mise en œuvre 2021-2024 de la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité](#) », 2022, 30 p., [En ligne], consulté février 2022