

S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens !



Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH)

Mai 2016

« Une personne sur deux vivant sans handicap arrive à décrocher un emploi sans obtenir de diplôme d'études secondaires, ce n'est qu'avec un diplôme d'études collégiales en poche que les personnes vivant avec un handicap ont les mêmes probabilités de se trouver un emploi ».

(Ducharme et Montminy, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, p.16.)



Rédaction : Isabelle Bouchard et Jonathan Leblanc
Révision et mise en page : Ariane Bilodeau

GUIDE CONCERNANT LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP
**Ce guide s'adresse aux enseignantes et aux enseignants des cégeps
dont le syndicat est affilié à la FNEEQ-CSN**

FNEEQ-CSN

fneeq.qc.ca

Table des matières

Table des matières	3
Préface.....	5
Introduction	6
Chapitre I - Accommoder : pourquoi?	8
1.1 Principes et objectifs de l'accommodement	8
1.2 Obligation légale d'accommodement	9
1.2.1 À l'école primaire et au secondaire.....	9
Encadré 1 : Qu'est-ce qu'un handicap ?.....	9
1.2.2 À l'enseignement supérieur	10
1.3 Créer des illusions chez les étudiantes et les étudiants : ce n'est pas à nous d'en juger	11
Encadré 2: EESH et taux de réussite	11
1.4 Entre égalité et équité.....	12
Encadré 3 : L'exemple de l'ÉUF.....	12
1.5 L'accommodement en deux temps.....	13
1.5.1 Première étape : la norme raisonnablement nécessaire	13
Encadré 4: L'arrêt Meiorin	13
1.5.2 Deuxième étape : accommodement et contrainte excessive	14
1.5.3 Les limites de l'accommodement	14
1.5.3.1 La contrainte excessive	14
1.5.3.2 Le respect des compétences, objectifs et standards.....	14
Chapitre II : Une responsabilité partagée	16
Encadré 5: Schéma du partage des responsabilités	16
2.1 Le MEES.....	17
2.2 Le Collège	17
Encadré 6 : Responsabilité des collèges selon le MEES.....	17
Encadré 7 : Le respect de la convention collective versus l'exercice d'un droit fondamental	18
2.3 L'enseignante ou l'enseignant et le département.....	18
Le cas des stages.....	19
Encadré 8: Selon la Commission.....	20
2.3.1 Collaborer dans le respect de la convention collective	20
2.3.2 Exemples de contraintes excessives pour les enseignantes et pour les enseignants.....	21
Encadré 9 : Les activités que réalisent les enseignantes et les enseignants auprès des EESH	22
Encadré 10 : Les EEHS dans les conventions collectives du primaire et du secondaire	23
2.4 Le syndicat, le CRT et la Commission des études	23
2.5 Les responsabilités des étudiantes et des étudiants	23
2.6 Rôle des services adaptés.....	23
2.7 Politique institutionnelle	24
Cadre général d'une politique sur la population étudiante en situation de handicap.....	25

Chapitre III – Accommoder qui?	27
3.1 La distinction entre un trouble d'apprentissage et une difficulté d'apprentissage	27
3.2 Les handicaps nécessitant des services particuliers	28
Encadré 11 : La tentative de la conception universelle de l'apprentissage	28
3.3 La répartition de la population étudiante en situation de handicap dans le réseau collégial	30
Encadré 12 : Les EESH à l'université	31
Chapitre IV – Le diagnostic	32
4.1 L'accès au diagnostic	32
Encadré 13 : Qui peut établir un diagnostic ?	32
4.1.1 L'attente de diagnostic	33
4.2 Les coûts	33
4.3 La confidentialité	33
4.4 L'information auprès des enseignantes et enseignants : diagnostic ou limitation fonctionnelle	35
Chapitre V – Le financement	37
5.1 Le financement par collège	37
5.2 L'accès au service des prêts et bourses	38
Annexe 1 Encadré 9	39
Annexe 2 Les grandes orientations	45
Bibliographie	52

Préface

Alors que les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH) fréquentent les cégeps depuis des lustres, et ce en nombre grandissant, notre convention collective reste complètement muette à leur égard. Face à ce vide, nous avons donc décidé d'accompagner les enseignantes et les enseignants sur notre propre base, notamment en publiant ce guide.

On le sait, parfois un seul EESH dans une classe peut avoir un impact important sur notre tâche, que ce soit pour l'adaptation de notre matériel pédagogique ou de notre évaluation, mais surtout par l'encadrement dans et hors de la classe que cela exige. Imaginons alors cet impact quand ils deviennent de plus en plus nombreux, année après année.

Jusqu'à maintenant, au cégep, le financement ne reconnaissait un appui aux EESH que par des ressources non enseignantes. Bien que nécessaire, l'appui de nos collègues du personnel de soutien et professionnel n'est pas suffisant.

Faut-il le rappeler, la qualité de la relation pédagogique entre le personnel enseignant et leurs étudiantes et leurs étudiants est au cœur de la réussite éducative, y compris pour les EESH.

Ce n'est pas d'hier que la FNEEQ et le regroupement cégep s'intéressent à cette question : les travaux paritaires du comité national de rencontre (CNR) de la FNEEQ et les nombreux débats dans nos instances en sont la preuve. Et maintenant ce guide, qui ne saurait prétendre faire le tour de l'ensemble de ce vaste sujet, mais qui rassemble en un seul lieu nos travaux et notre réflexion.

Nous espérons bien humblement avoir ainsi fait œuvre utile, et que vous saurez tirer parti des nombreuses informations et des conseils que ce guide contient.

Bonne lecture !

Caroline Senneville
Présidente, FNEEQ-CSN

Introduction

Pourquoi un tel guide?

La première raison qui nous pousse à produire ce guide est bien simple : la fréquentation scolaire d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (EESH) dans le réseau collégial est en forte croissance. Bon nombre d'entre nous sont préoccupés par ce phénomène qui, parfois même, nous bouleverse et nous bouscule à juste titre. En effet, comment reconnaître ces étudiantes et ces étudiants? Comment les accompagner? Comment concilier nos pratiques enseignantes habituelles et les exigences légales d'accommodement? Une quantité considérable de guides destinés aux enseignantes et enseignants ont été publiés sur le sujet. Toutefois, aucun de ces guides ne porte le « sceau syndical », c'est-à-dire qu'aucun de ces ouvrages n'interroge les pratiques émergentes à la lumière de la convention collective actuelle, des avis légaux qui entourent la pratique, ainsi que des résultats des travaux paritaires¹ qui se sont déroulés en 2012-2013.

Rappelons que la convention collective actuelle ne précise pas le rôle et les responsabilités des enseignantes et des enseignants à l'endroit de cette population étudiante. En fait, elle ne reconnaît pas, ou pas encore, leur caractère particulier comme c'est le cas par exemple des conventions collectives des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire.

Par ailleurs, des travaux paritaires portant sur la question ont été réalisés par le comité national de rencontre (CNR) et ont pris fin en 2013. À la suite d'une large enquête menée auprès d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial ayant enseigné à des EESH, le rapport paritaire du CNR-FNEEQ parvient à la conclusion suivante : « Dans environ 40% des groupes dans lesquels il y avait la présence d'EESH les enseignants ont estimé qu'il y avait un impact important à très important quant à l'encadrement hors classe et à l'évaluation des apprentissages et ce, même si une part importante de ces groupes ne comptaient qu'un seul étudiant en situation de handicap »².

En ce qui a trait aux pratiques, elles diffèrent d'un collège à l'autre. En effet, le rapport paritaire du CNR illustre notamment que le développement des services adaptés dans les collèges se fait à géométrie variable. Certains collèges se sont dotés de politiques qui y sont relatives et d'autres pas. Certaines institutions donnent aux enseignantes et aux enseignants l'accès au diagnostic, alors que d'autres se limitent à leur transmettre les limitations fonctionnelles³ liées au handicap. D'autres encore se limitent à inscrire une cote sur les listes de classe transmises au personnel enseignant. Le moment où sont informés les enseignantes et les enseignants de la présence de EESH dans un groupe varie énormément. La diversité de ces pratiques peut avoir des conséquences peu souhaitables. D'abord, plusieurs administrations marginalisent le rôle que joue le personnel enseignant dans la réflexion autour de ces pratiques et de leur détermination, ce qui se traduit aussi par un alourdissement de la tâche. De cela découle une autre conséquence regrettable, une possible iniquité de traitement envers les étudiantes et les étudiants concernés.

¹ http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC/07_b_Rapports_des_comites/Rapport_EBP_VersionDepotCPNC_CNR_30Avril2013.pdf

² Ibid

³ L'Office des personnes handicapées du Québec (O.P.H.Q.) indique que les limitations sont des limites ou des manques d'habiletés dans l'exécution de certains mouvements, de certains gestes ou de certaines activités. Les limitations fonctionnelles peuvent être compensées par un appareillage spécifique ou des services palliatifs qui permettent à l'individu d'exécuter des activités de façon différente que les autres mais pour un même résultat.

Une autre raison à l'origine de ce guide est le besoin de mieux départager et identifier les limites dans lesquelles se situent les responsabilités et les tâches des enseignantes et des enseignants dans le réseau, mais aussi les responsabilités du collège, des étudiantes et des étudiants, des services adaptés et des enseignantes et des enseignants.

Il est fondamental d'assurer des moyens équivalents de réussite à l'ensemble des étudiantes et des étudiants du réseau collégial. Ce grand projet suppose une certaine harmonisation des pratiques dans le réseau collégial, peu importe le lieu où se situe le cégep, sa taille, ou les moyens financiers dont il dispose. Cette harmonisation ne peut s'opérer sans que la reconnaissance du rôle des enseignantes et des enseignants ne soit inscrite dans leur contrat de travail.

Une autre raison à l'origine de ce guide est l'obligation légale d'accommodement qui est établie par une série de décisions de la Cour suprême du Canada en fonction des chartes des droits et libertés canadienne et québécoise qui énoncent et garantissent les lois fondamentales de notre système législatif. D'ailleurs, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) s'est donné, au printemps 2009, le mandat de 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 dans une démarche intégrée de recherche, de concertation et de coopération avec les principaux organismes⁴.

Ce guide n'a pas la prétention de circonscrire tous les aspects relatifs à la population étudiante en situation de handicap. Il présente plutôt une vue d'ensemble des données dont nous disposons à l'heure actuelle sur la nature des handicaps, les obligations légales et le financement qui y est relatif. Nous espérons qu'il fera œuvre utile.

Ce guide ne constitue absolument pas une réponse terminale aux différents enjeux légaux qu'impose l'obligation d'accommoder. Le cadre légal exposé dans ce guide émane non seulement des textes de lois eux-mêmes mais surtout des interprétations qu'en font les tribunaux. Le développement des pratiques d'accommodement raisonnable continuera de se développer et conséquemment, influencera les interprétations futures.

Le guide rassemble une série de documents qui ont déjà fait l'objet de présentations au cours des dernières années lors de réunions du regroupement cégep. Il tient aussi compte de nombreuses entrevues que nous avons réalisées auprès de membres de la FNEEQ. Les questions relatives au cadre légal ont été produites par des conseillères et des conseillers de la fédération. Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce guide.

⁴ Ducharme et Montminy, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012.

Chapitre I - Accommoder : pourquoi?

Nous, enseignantes et enseignants de l'enseignement supérieur, revendiquons depuis toujours que notre expertise et notre autonomie doivent être reconnues. Nous exigeons depuis bien longtemps que les collègues qui nous emploient reconnaissent que nous sommes les spécialistes de nos disciplines et de leur enseignement. Il semble donc tout à fait logique que nous collaborions aux démarches d'accommodement, mais aussi que le travail supplémentaire engendré par l'approche inclusive des étudiantes et des étudiants en situation de handicap soit reconnu et que nos conditions de travail soient modulées en conséquence, dans le respect de notre droit fondamental à la négociation collective protégé par la liberté d'association.

Ce premier chapitre tente d'éclairer la pratique enseignante à partir de questions qui sont souvent posées par des membres aux comités exécutifs syndicaux :

- Quels sont les principes et les objectifs de l'accommodement?
- Comme enseignantes et enseignants, sommes-nous obligés d'accommoder les étudiantes et les étudiants?
- Qui a la responsabilité ultime de mettre en œuvre les accommodements?
- Pouvons-nous déterminer à l'avance la trajectoire éducative d'une étudiante ou d'un étudiant?
- Égalité et équité sont-elles conciliables?
- Qu'est-ce que la norme raisonnable nécessaire?
- Les accommodements ont-ils des limites?
- Quelles balises devraient être respectées dans l'élaboration d'une politique institutionnelle sur l'intégration des EESH?

1.1 Principes et objectifs de l'accommodement

Pour les membres de la FNEEQ, l'intégration de cette population étudiante repose sur une conception humaniste de l'école qui fait une large place aux principes d'égalité et d'accessibilité à l'éducation. De manière plus précise, l'accommodement doit répondre aux exigences suivantes :

- favoriser une meilleure intégration aux études collégiales et à la société des étudiantes et des étudiants ayant différents handicaps, tant à l'enseignement régulier qu'à la formation continue;
- assurer que, malgré leur handicap, ces étudiantes et ces étudiants aient des chances égales de réussite par rapport aux autres étudiants;
- assurer que l'intégration de ces étudiantes et de ces étudiants ne se fasse pas au détriment des autres étudiants du réseau collégial;
- assurer que les accommodements n'aient pas pour effet de baisser des standards d'atteinte des compétences;
- assurer une équité de traitement pour ces étudiantes et ces étudiants sur l'ensemble du territoire québécois;
- assurer des services de qualité par du personnel qualifié.

1.2 Obligation légale d'accommodement

Au-delà des principes et des idées que nous défendons, la nécessaire prise en compte de la réalité des étudiantes et des étudiants en situation de handicap découle aussi du régime juridique et des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne.

La notion d'accommodement raisonnable vient de la jurisprudence associée au monde du travail et elle est, la plupart du temps, appliquée sur la base d'un motif de handicap par rapport à tout autre motif, comme la religion. En 1999, la Cour suprême du Canada a choisi d'élaborer une approche systémique de la discrimination en emploi en soumettant les balises actuelles de l'accommodement.

Le concept d'accommodement raisonnable a évolué et la démarche d'accommodement raisonnable vise maintenant à s'assurer que le droit à l'égalité, ou à la non-discrimination, garanti par nos chartes, soit effectif : c'est-à-dire qu'il assure une égalité réelle des individus, dans les faits, et non simplement une égalité « en droit », ou « sur papier ». En somme, il ne suffit pas pour notre système juridique de proclamer l'égalité et d'interdire de discriminer sur la base de préjugés ou de stéréotypes, mais bien :

d'agir et de prendre tous les moyens nécessaires afin que le résultat concret pour les membres des groupes historiquement discriminés soit qu'ils aient les mêmes possibilités et opportunités que les autres.

Les mêmes balises élaborées par la Cour suprême en matière de droit du travail trouvent leur application dans le milieu de l'éducation, quel que soit l'ordre d'enseignement.

1.2.1 À l'école primaire et au secondaire

Au Québec, cette obligation de non-discrimination découle notamment de l'article 10 de la Charte québécoise :

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans discrimination, 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. »

Encadré 1 : Qu'est-ce qu'un handicap ?

Y a-t-il toujours obligation d'accommoder les étudiantes et les étudiants en situation de handicap ?

De fait, il est clair en droit que le droit à la non-discrimination sur la base du handicap couvre le handicap réel ou perçu. La Cour suprême a conclu que la protection contre la discrimination vise à faire cesser l'exclusion de certaines personnes de notre société, notamment sur la base de préjugés. Donc, l'obligation d'accommodement ne couvre pas qu'un handicap réel, comme le conclut la Cour suprême du Canada :

« La Charte ne définit pas le motif « handicap » et le sens ordinaire de ce mot ne ressort pas clairement à la lecture des différentes définitions que l'on retrouve dans les dictionnaires. Étant donné le caractère quasi-constitutionnel de la Charte, il convient de l'interpréter à la lumière de ses objectifs et de son contexte. Les règles d'interprétation n'appuient pas la prétention que le mot « handicap » doit signifier une anomalie physique ou mentale entraînant nécessairement des limitations fonctionnelles. La méthode d'interprétation large et libérale fondée sur l'objet visé par la loi ainsi que l'approche contextuelle militent en faveur d'une définition large du mot « handicap », qui ne nécessite pas la présence de limitations fonctionnelles et qui reconnaît l'élément subjectif de la discrimination fondée sur ce motif.

Le motif «handicap» ne doit pas être enfermé dans une définition étanche et dépourvue de souplesse. Il y a plutôt lieu d'adopter une approche multidimensionnelle qui tienne compte de l'élément socio-politique du motif. L'emphase est mise sur la dignité humaine, le respect et le droit à l'égalité, plutôt que sur la condition biomédicale tout court. Un handicap peut être soit réel ou perçu. Ainsi, une personne peut n'avoir aucune limitation dans la vie courante sauf celles qui sont créées par le préjudice et les stéréotypes. Les tribunaux devront donc tenir compte non seulement de la condition biomédicale de l'individu, mais aussi des circonstances dans lesquelles une distinction est faite. Un «handicap» n'exige pas obligatoirement la preuve d'une limitation physique ou la présence d'une affection quelconque. L'accent est mis sur les effets de la distinction, exclusion ou préférence plutôt que sur la cause ou l'origine précise du handicap.»⁵

Pour le moment et à notre connaissance, cet aspect du droit des étudiants n'est pas soulevé dans les collèges. De sorte que nous ne connaissons pas encore son impact sur notre pratique enseignante. Toutefois, un Collège pourrait être tenu d'agir lorsque confronté à des manifestations permettant raisonnablement de conclure en la présence d'un handicap.

Ainsi, pour qu'il y ait manquement à cette obligation de non-discrimination, nous devons être en présence :

1. d'une distinction en termes d'une exclusion ou d'une préférence;
2. basée sur l'un des motifs évoqués (sexe, couleur, handicap, etc.);
3. qui a pour effet de compromettre l'exercice en pleine égalité d'un droit prévu à la charte.

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

« [...] la discrimination peut se décrire comme une distinction, intentionnelle ou non, mais fondée sur des motifs relatifs à des caractéristiques personnelles d'un individu ou d'un groupe d'individus, qui a pour effet d'imposer à cet individu ou à ce groupe des fardeaux, des obligations ou des désavantages non imposés à d'autres ou d'empêcher ou de restreindre l'accès aux possibilités, aux bénéfices et aux avantages offerts à d'autres membres de la société. Les distinctions fondées sur des caractéristiques personnelles attribuées à un seul individu en raison de son association avec un groupe sont presque toujours taxées de discriminatoires, alors que celles fondées sur les mérites et capacités d'un individu le sont rarement. »⁶

Au primaire et au secondaire, nul doute n'est possible quant au fait que l'obligation d'accommodement s'applique, car le droit à « l'instruction publique » est explicitement reconnu par cette charte au chapitre des droits économiques et sociaux:

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

1.2.2 À l'enseignement supérieur

Cela dit, aucun droit à l'éducation supérieur n'est prévu par la charte. C'est donc par le droit reconnu à tous de ne pas être discriminé dans la conclusion d'un acte juridique (tel un contrat) que l'on reconnaîtra le droit pour l'étudiante ou l'étudiant à ne pas être discriminé lors de l'admission et une fois admis au Collège :

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

⁵ <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1789/index.do>

⁶ *Andrews c. Law Society of British Columbia*, [1989] 1 R.C.S. 174-175, EYB 1989-66977.

Il est en fait juridiquement admis que si nous ne pouvons pas discriminer au moment de la conclusion de l'acte juridique (ici, le contrat qui se génère officieusement entre le Collège et l'étudiante ou l'étudiant lors de l'admission et qui a pour objet essentiel la dispensation par le Collège de l'enseignement à l'égard de l'étudiant), il n'est guère plus possible de discriminer par la suite lors de l'accomplissement de l'acte juridique. S'il en était autrement, cette obligation serait facilement contournable et la protection ne serait rien de plus que virtuelle. Effectivement, le fait de permettre l'accès à l'éducation postsecondaire au collégial, mais de refuser par la suite le plein exercice du droit découlant de l'acte juridique conclu reviendrait indirectement à refuser une telle conclusion.

1.3 Créer des illusions chez les étudiantes et les étudiants : ce n'est pas à nous d'en juger

En somme, lors d'une démarche d'accommodement raisonnable, il faut toujours garder à l'esprit qu'un droit fondamental est en jeu, celui du droit à l'égalité. Ainsi s'exprime la CDPDJ : « En effet, depuis longtemps les tribunaux ont établi qu'il faut s'assurer que chaque personne est évaluée selon ses capacités personnelles plutôt qu'en fonction de présumées caractéristiques de groupe. L'évaluation doit être objective et porter sur les capacités réelles de l'étudiant. La croyance de l'établissement d'enseignement voulant que l'étudiant n'ait pas la capacité de compléter avec succès son programme d'études ne peut fonder son refus de considérer une demande d'accommodement. Il doit procéder à l'évaluation de ses capacités avant de pouvoir conclure dans ce sens. »⁷

Encadré 2: EESH et taux de réussite

La note moyenne des EESH à la première session est de 66,02 %, ce qui est supérieur à celle des autres, qui se chiffre à 62,34 %. Quant au taux de diplomation, il est de 55 % pour les EESH inscrits à des études préuniversitaires alors que les autres obtiennent leur diplôme dans 54,5 % des cas. Les EESH inscrits à des programmes techniques diplôment dans 53% des cas contre 51,7 % pour les autres. (FECQ, 2011, p. 97).

En d'autres mots, ni le collège, ni les enseignantes et les enseignants ne peuvent décider à l'avance des succès et des échecs des étudiantes et des étudiants au risque de les placer en situation de discrimination, ce qui équivaldrait à ne pas respecter volontairement la charte des droits et libertés de la personne. Cet état de fait est souvent en contradiction avec notre bonne volonté professionnelle de protéger les étudiantes et les étudiants de frustrations inutiles et de situations d'échec désagréables. Il va de soi que les collèges devraient mettre à leur disposition un service d'aide psychologique et d'orientation afin de faciliter certaines prises de décision.

⁷ Ducharme et Montminy, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, P.39.

En outre, de nombreux récits et témoignages illustrent que des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap sont parvenus à développer des compétences ou à trouver un emploi dans leur domaine d'études malgré les doutes de certains. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que tous nos étudiants ne sont pas à l'école avec pour objectif ultime de trouver un emploi. Certains y sont pour l'accès libre à la connaissance, d'autres pour développer leur identité ou pour y retrouver un milieu social. Il importe donc de distinguer deux types de réussite : la réussite scolaire et la réussite éducative. Si la première concerne davantage l'atteinte de compétences et se mesure plus aisément, la seconde est une réussite qualitative basée sur une vision plus humaniste. Pour la FNEEQ, il faut maintenir un équilibre entre les deux, comme elle le défend dans le texte *La réussite... quelle réussite?*⁸

1.4 Entre égalité et équité

Le fait de bénéficier d'un accommodement a pour objectif de donner aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap une chance égale de réussite. Pensons ici à l'usage de verres correcteurs pour la myopie. C'est le même principe qui s'applique pour les étudiantes et les étudiants aux prises avec un handicap. Le plus important n'est pas tant la mesure d'accommodement elle-même, mais sa conséquence : **mettre fin à des situations de discrimination.**

Toutefois, offrir des services supplémentaires au-delà de ceux requis pour établir une égalité réelle entre les étudiantes et les étudiants briserait ce principe d'équité et serait dès lors réputé constituer des privilèges. Ce serait comme tenir par la main une personne myope et portant des verres correcteurs.

Encadré 3 : L'exemple de l'ÉUF

« Cette logique est celle qui préside actuellement à l'attribution des mesures spéciales pour les personnes ayant des besoins particuliers qui se soumettent à l'épreuve uniforme de français. Notons que l'obtention du diplôme d'études collégiales est conditionnelle à la réussite de cette épreuve (aucune exemption n'est possible). Une mesure d'accommodement ne peut être consentie à l'étudiant en situation de handicap que si son collège fait parvenir une demande spéciale pour les personnes ayant des besoins particuliers, officielle au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au moins un mois avant la date de passation de l'épreuve pour cet étudiant. Cette demande doit être accompagnée de l'évaluation faite par un professionnel qualifié (médecin, neuropsychologue, psychologue, psychoéducateur, orthopédagogue, orthophoniste, etc.). Le ministère étudie la demande en portant une attention particulière au rapport du professionnel qualifié qui doit documenter l'impact du handicap sur la capacité de la personne à passer l'épreuve uniforme de français. Sur la base des besoins individuels qui seront mis en évidence par le professionnel, le MELS consent ou non à offrir des mesures d'accommodement à l'étudiant. »⁹

En résumé, la démarche d'accommodement vise à s'assurer que tout ce qu'il est raisonnablement possible de faire afin d'assurer le droit à l'égalité d'une personne sera fait, sans pour autant établir des normes « à rabais¹⁰ ». S'il est vrai que le Collège doit prendre tous les moyens nécessaires pour accommoder un étudiant, il ne peut pas garantir le résultat de cette démarche. Malgré les efforts consentis, un étudiant visé par un

⁸ http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/Conseils_fxdxraux/CF2011-06-1-2-3/2011-10-26-Reussite-scolaire-CES-Final.pdf

⁹ Ducharme et Montminy, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, P.176

¹⁰ Anne Pineau, *Le Bulletin*, Services juridiques CSN, Juin 2007.

accommodement demeure toujours soumis à la possibilité d'un échec comme tout autre qui ne répondrait pas aux exigences du cours.

Autant pour les étudiantes et les étudiants réguliers que pour les étudiantes ou étudiants en situation de handicap, la FNEEQ considère qu'en matière de réussite, il y a pour les enseignantes et les enseignants une obligation de moyens, mais pas de résultats.

1.5 L'accommodement en deux temps

1.5.1 Première étape : la norme raisonnablement nécessaire

Dans un premier temps, la démarche d'accommodement consiste à déterminer si une norme est justifiée par rapport à l'objectif. À cette étape, la question est de savoir si la norme est « raisonnablement nécessaire » pour l'atteinte de l'objectif poursuivi. De fait, nos lois fondamentales des droits de la personne ont été élaborées afin que personne ne soit exclu de la société sur la base de stéréotypes ou de préjugés. C'est l'un des objectifs primordiaux de notre système de droits et libertés et le droit à l'égalité se situe, avec d'autres, au sommet de la hiérarchie des droits. En ce sens, maintenir une norme qui irait au-delà de ce qui est « nécessaire » pour atteindre l'objectif aurait pour effet d'exclure des personnes pouvant répondre aux exigences d'une formation de façon satisfaisante, en ouvrant la porte à l'influence de préjugés et de stéréotypes dans l'établissement de cette norme. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, pensons aux questions des conditions d'admission, des compétences, des critères de compétence, des activités d'apprentissages, etc. Ce sont ces normes qui sont en jeu.

Encadré 4: L'arrêt Meiorin

Pour bien comprendre l'étape de la norme raisonnable et nécessaire, il est intéressant de s'attarder à la situation qui fut étudiée par la Cour suprême dans l'arrêt Meiorin.

Après trois ans de service satisfaisants pour ses supérieurs, une pompière forestière en Colombie-Britannique fut appelée à passer un examen visant à déterminer si sa capacité aérobique atteignait un seuil prédéterminé. Or, cette femme fut incapable de passer avec succès l'examen physique exigé pour obtenir son emploi. L'employeur, de bonne foi, utilisait des motifs de sécurité pour justifier les exigences de ce test. L'enjeu était de taille, puisque ces tests furent élaborés à la suite du rapport d'un coroner. Ce rapport comportait deux conclusions essentielles : 1. la vérification de la capacité physique des pompiers était nécessaire pour assurer leur sécurité, 2. les tests servant à cette vérification devaient être validés scientifiquement en tenant compte d'une analyse scientifique des tâches qu'ils avaient à accomplir.

Ayant échoué le test à quatre reprises, Mme Meiorin fut congédiée. Or, il fût démontré que la méthodologie employée pour mettre en œuvre ces tests était inadéquate. Se basant sur des données empiriques, les chercheurs avaient utilisé les performances moyennes des pompiers forestiers évaluées comme normes minimales pour l'emploi.

Il fut démontré par la suite scientifiquement que ce test désavantageait les femmes, car la capacité aérobique exigée était hors d'atteinte pour la majorité d'entre elles. Qui plus est, comme nous l'avons vu, en aucun temps la démarche d'élaboration des tests ne visait à déterminer ce qui était utile et nécessaire au plan aérobique pour accomplir les tâches visées, mais bien quelles étaient les caractéristiques physiques moyennes des personnes réalisant déjà ces tâches, des hommes dans la plupart des cas.

Le jugement de la Cour suprême pose implicitement la question suivante : comment tenter d'établir une égalité réelle et combattre les préjugés si, pour élaborer nos normes, nous nous référons justement aux caractéristiques du groupe dont la constitution résulte de cette discrimination, groupe qui lui n'était pas victime de discrimination?

1.5.2 Deuxième étape : accommodement et contrainte excessive

La première étape décrite ci-haut peut déjà limiter le nombre de situation nécessitant un accommodement raisonnable. De fait, l'élaboration objective de normes nécessaires peut avoir pour effet d'ajuster ces normes aux limitations de certaine personne. Cependant, comme la démarche d'accommodement doit faire l'objet d'une approche personnalisé, les cas particuliers pourront requérir une intervention individualisée. L'étudiante ou l'étudiant a droit à une étude particularisée de son dossier qui assurera que les mesures raisonnables sont mises en place pour l'accommoder, sans engendrer de contrainte excessive pour le Collège et ses enseignants. À ce chapitre, les coûts déraisonnables liés à une demande — étant entendu que certains coûts peuvent être jugés tout à fait raisonnables —, l'impact sur la sécurité des personnes fréquentant le Collège, la réalité des locaux disponibles ou des horaires applicables, la disponibilité des ressources matérielles et physiques, le respect du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), l'impact sur les autres étudiants et sur les enseignants ou le fait qu'aucun moyen palliatif ne peut être mis en place pour répondre à la norme sont autant d'exemples de facteurs pouvant entrer en ligne de compte. Il ne suffit pas de dire que l'accommodement est impossible, mais bien de démontrer qu'une analyse a été faite, que cette conclusion est justifiée par les faits et que les solutions possibles ont été évaluées.

L'obligation de procéder à une démarche individualisée remet donc en question le recours à des tableaux présentant des accommodements raisonnables prédéterminés en fonction des limitations fonctionnelles diagnostiquées. De fait, si ceux-ci peuvent donner des idées de solutions à proposer, la démarche juridique exige tout de même de vérifier si ces idées sont les bonnes pour accommoder une étudiante ou un étudiant en particulier.

1.5.3 Les limites de l'accommodement

1.5.3.1 La contrainte excessive

La personne n'a pas un droit absolu à n'importe quelle forme, ou à une forme précise, d'accommodement. Deux balises doivent être considérées dans la démarche d'accommodement. D'une part, la personne doit collaborer à la démarche et ne peut pas refuser un accommodement raisonnable et correspondant à ses besoins. D'autre part, les mesures envisagées ne peuvent être déraisonnables ou impossibles à mettre en pratique. En somme, l'obligation d'accommodement s'arrête là où il y a une contrainte excessive pour le collège. On verra au chapitre suivant des exemples (ou des situations) de contraintes excessives en enseignement collégial.

1.5.3.2 Le respect des compétences, objectifs et standards

Le collège a le devoir d'accommoder les étudiantes et les étudiants en situation de handicap. Toutefois, il doit respecter les compétences de chacun des programmes établies par le ministère. Ainsi, un accommodement ne pourrait avoir comme conséquence de modifier la compétence d'un programme. Seul le ministère est autorisé à faire cela. D'ailleurs, il l'utilise pour adapter les compétences à réaliser dans le cadre de l'épreuve uniforme de français (ÉUF). Un accommodement autorisé par le collège ou le centre de services adaptés ne pourrait avoir comme conséquence de modifier une compétence ministérielle. Si une compétence est jugée discriminatoire, elle doit être révisée par le ministère et appliquée à toutes les étudiantes et à tous les étudiants du programme dans l'ensemble du réseau.

La situation est différente pour les activités d'évaluation ou d'apprentissage qui sont déterminées localement. En effet, en fonction du test d'accommodement raisonnable, l'enseignante ou l'enseignant et le département

doivent s'assurer que les activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que les règles les entourant sont rationnellement liées à la compétence recherchée et qu'il est impossible, sans subir de contrainte excessive, d'accommoder une étudiante ou un étudiant dans l'apprentissage ou l'évaluation liés à cette compétence. L'exemple le plus commun pour l'illustrer est le suivant : le temps alloué pour faire l'examen est-il véritablement un élément incontournable de l'atteinte des compétences que l'on cherche à évaluer?

Par ailleurs, ce devoir d'accommodement est une responsabilité de moyens et non de résultats. Comme tous les autres étudiantes et étudiants, cette population a droit aux services, mais ce droit ne garantit pas la réussite des cours.

Nous verrons un peu plus loin qu'il importe de faire la différence entre, d'une part, la valeur pédagogique d'un accommodement (permet-il de pallier une partie du handicap de l'étudiante ou de l'étudiant?) et, d'autre part, les moyens dont nous disposons pour réaliser l'accommodement.

Chapitre II : Une responsabilité partagée

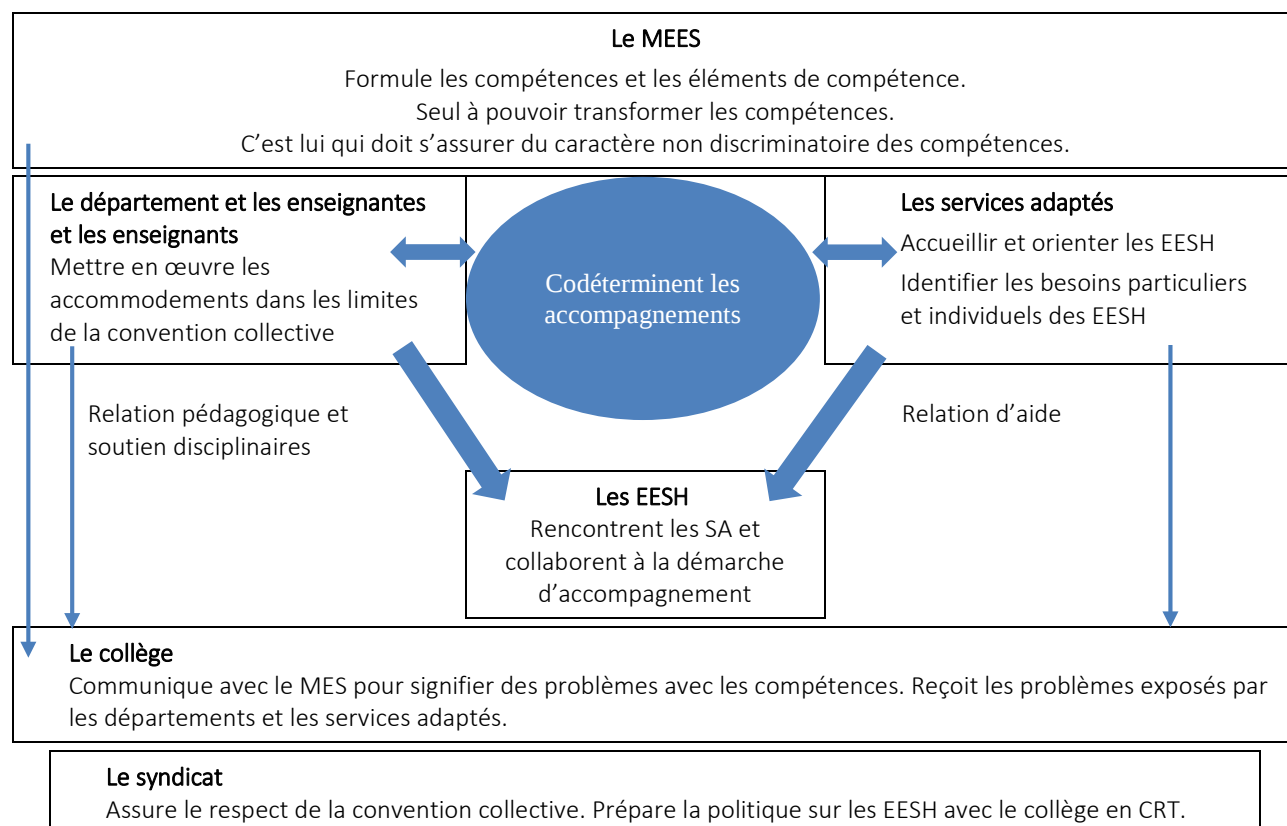
Concrètement, la démarche d'accommodement raisonnable dans le monde de l'enseignement collégial implique que différents acteurs interviennent en fonction de leurs responsabilités propres. Ainsi, le MEES, le Collège et ses services spécialisés, l'enseignante et l'enseignant ainsi que le département auquel il appartient ont un rôle à y jouer. Nous n'avons pas la prétention de définir l'ensemble des rôles de chacun ici, cette section est donc non limitative. Nous traiterons des responsabilités des étudiantes et des étudiants et des services adaptés dans d'autres sections spécifiques. Les étudiants, parce qu'ils sont les « bénéficiaires », des mesures d'accommodement, et les services adaptés parce que leurs rôles sont relativement nouveaux dans la pratique.

Ce chapitre propose aussi des pistes de réponse aux questions suivantes :

- Quels devraient être le rôle et les responsabilités de chacun des intervenants?
- Est-ce que le département doit être consulté sur la détermination d'accommodements susceptibles de pallier un handicap et d'agir sur une situation de discrimination?
- Quels sont les impacts de l'arrivée des EESH sur la tâche enseignante?
- La convention collective prévoit-elle le cas des EESH?
- Les EESH ont-ils droit de faire des stages?
- Qu'est-ce qu'une contrainte excessive?

Encadré 5: Schéma du partage des responsabilités

Voici de manière schématique un portrait des principaux liens qui pourraient régir les relations entre les différents acteurs.



2.1 Le MEES

De toute évidence, le MEES a un rôle déterminant à jouer au moment de l'élaboration des normes de chacun des programmes, plus particulièrement lorsqu'il en établit les compétences. De notre point de vue, c'est lui qui doit s'assurer que la composition des compétences des programmes ne soit pas discriminatoire.

Le MEES a également la responsabilité, et non la moindre, de s'assurer que les institutions d'enseignement disposent des ressources matérielles et du personnel nécessaires à l'accomplissement des tâches découlant de ces obligations d'accommodement.

2.2 Le Collège

Le Collège est aussi appelé à tenir compte de la réalité des EESH dans ses processus décisionnels et d'intervention. Il doit, entre autres, s'assurer qu'au plan physique, ses installations sont adaptées aux diverses réalités vécues par des étudiants en situation de handicap.

Le MEES n'est pas seul à intervenir sur le plan des normes. L'ensemble des étapes de l'élaboration d'un programme peut impliquer localement une réflexion sur le caractère « raisonnablement nécessaire » des normes choisies.

Au-delà de l'élaboration du programme, le Collège doit s'assurer que l'application des normes d'admission tient compte de son obligation d'accommodement. Selon la décision Meiorin, il faut que la norme d'admission permette de s'assurer que l'étudiant répond à ce qui est raisonnablement nécessaire pour être admis, afin qu'il puisse bénéficier d'accommodements raisonnables pour être en mesure de poursuivre avec succès sa formation. Dans les faits, pour la majorité des programmes dont le critère

d'admission est la réussite de préalables scolaires, il est fort probable qu'aucune modification de ces normes ne soit nécessaire.

Le Collège doit prendre les moyens nécessaires pour assurer l'accueil des EESH et la mise en place d'une infrastructure lui permettant de coordonner et d'assurer la collaboration entre les différents acteurs qui y interviennent en fonction de leurs responsabilités respectives.

Finalement, il est important de rappeler que la responsabilité première d'accommoder l'étudiante ou l'étudiant revient à la personne morale, le Collège en l'occurrence, qui lui offre le service duquel il a le droit de bénéficier sans discrimination. C'est lui qui conclut un acte juridique avec l'étudiant en l'admettant et qui doit mettre en place les mesures utiles à la réalisation de ses obligations et mobiliser les acteurs dont l'intervention est nécessaire.

Encadré 6 : Responsabilité des collèges selon le MEES

« ... il n'existe pas d'obligation formelle d'appliquer les recommandations transmises par les professionnels habilités. Les établissements tiennent compte d'un ensemble de facteurs pour déterminer les mesures d'accommodement à mettre en œuvre. Les recommandations des professionnels sont considérées, tout comme d'autres déterminants tels que les programmes d'études, les ressources disponibles, les règlements en vigueur, etc. »¹¹

Notons à nouveau qu'il s'agit ici de respecter un droit fondamental de l'étudiant. Cela pourrait-il justifier pour autant que notre convention collective soit mise de côté au nom de ce droit? La réponse à cette question est manifestement non. Il est admis en matière de droit du travail qu'un employeur, ici le Collège, a la responsabilité de respecter les obligations qu'il contracte envers différents individus, et ce même si elles semblent contradictoires.

¹¹ En ligne, sur le site du MEES, dans la section *Étudiants au collégial : accompagnement et soutien des étudiants* : <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/accompagnement-et-soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/responsabilites/>.

Encadré 7 : Le respect de la convention collective versus l'exercice d'un droit fondamental

Notre convention collective intervient à différents moments dans cette démarche d'accommodement. Premièrement, il importe de souligner que les dispositions de notre convention collective sont tout à fait compatibles avec la réalisation des obligations des Collèges. Ces dispositions doivent donc être respectées intégralement et le Syndicat n'a pas à en négocier des modulations. Par exemple, rien ne justifie de mettre de côté les responsabilités départementales sous prétexte d'accommoder un étudiant.

Deuxièmement, l'impact sur les tiers est une donnée reconnue comme pertinente par les tribunaux pour juger du caractère raisonnable d'un accommodement. En fait, le Collège est responsable de concilier les obligations qu'il contracte envers diverses personnes. S'il peut opposer à une demande d'accommodement le fait que l'impact sur les conditions de travail des enseignants est tel qu'y donner suite engendrerait une contrainte excessive, il doit s'assurer de prendre cette donnée en compte et chercher par tous les moyens à respecter ses obligations envers le personnel enseignant. Nous ne sommes pas obligés d'accepter l'inacceptable sous couvert de l'exercice d'un droit fondamental.

Il y a parfois confusion lorsque vient le temps d'accommoder un étudiant en situation de handicap. Le caractère raisonnable d'un accommodement au plan pédagogique et du point de vue de la personne accommodée brouille souvent les cartes quant au caractère acceptable ou aux modalités d'application dudit accommodement au regard de nos conditions de travail et du point de vue de l'enseignant.

La seule façon pour le Collège de modifier notre convention collective, et ce même en situation d'accommodement raisonnable, est la négociation avec nos représentants légaux, c'est-à-dire la FNEEQ. Des négociations doivent donc avoir lieu au plan national entre la FNEEQ et le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) pour prendre en compte cette nouvelle réalité. De même, un Collège se doit de négocier avec notre syndicat lorsque l'accommodement d'un étudiant en particulier a un impact sur nos conditions de travail.

2.3 L'enseignante ou l'enseignant et le département

Les enseignantes et les enseignants d'un département ont comme responsabilité de soumettre au Collège et à la Commission pédagogique (Commission des études) des recommandations pour améliorer la qualité de l'enseignement dans une discipline. Ce peut donc aussi être le lieu d'une réflexion particulière concernant les EESH.

Lors de l'élaboration des plans de cours, on peut accorder une attention particulière à la présence d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, en y mentionnant par exemple des ressources comme les centres d'aide du collège.

Les enseignantes et les enseignants d'un département ont aussi un travail normatif à faire lorsque l'on pense aux prérogatives qui leur sont dévolues par la convention collective, par exemple dans l'élaboration des méthodes d'évaluations. Il

est nécessaire de réfléchir, en fonction des accommodements, à la nature des exercices imposés ou des questions posées pour attester de l'atteinte de la compétence.

Le département doit également intervenir en matière de sélection des milieux de stage et de leur organisation. Une responsabilité qu'il partage avec le collège, l'étudiant et le milieu de stage.

Finalement, notre convention collective n'exclut pas que les volets de la tâche puissent impliquer de participer à une démarche d'accommodement, notamment en ce qui a trait à l'encadrement d'un EESH.

Même si le calcul de la charge individuelle (CI) de la convention collective actuelle ne tient pas compte de l'impact de ces étudiantes et de ces étudiants sur la tâche enseignante, le rapport du CNR concluait en 2013 que, dans environ 40 % des groupes qui comptent des EESH, le personnel enseignant estime que cela a un impact important ou très important sur l'encadrement hors classe et

sur l'évaluation, et ce même dans le cas où un groupe ne compte qu'un seul étudiant en situation de handicap.

Du point de vue individuel et départemental, nous estimons qu'en fonction du droit applicable et des principes d'accessibilité aux études supérieures et d'égalité que nous défendons, les enseignantes et les enseignants doivent collaborer à la recherche d'un accommodement raisonnable. C'est l'enseignant qui donne les cours. C'est lui qui, entre autres, élabore ses méthodes pédagogiques, prépare ses prestations, ses examens, encadre ses étudiants, corrige les travaux et les note. Cela n'a pas à changer parce que nous sommes face à une étudiante ou un étudiant en situation de handicap.

Le cas des stages

Une autre question importante soulevée régulièrement est celle de l'inclusion des EESH dans certains milieux de stages. En la matière, nous nous référons à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) qui reconnaît qu'il s'agit d'une responsabilité partagée. Voici cinq éléments qui encadrent les stages :

1. Les tribunaux reconnaissent une obligation d'accommodement aux établissements d'enseignement lorsque l'étudiant effectue un stage dans le cadre de son programme d'études (Hickey v. Everest Colleges Canada, 2009 HRTO 796 (CanLII), par. 34).
2. Les milieux de stage sont également tenus à l'obligation d'accommodement. Un refus serait considéré discriminatoire.
3. Les EESH doivent déclarer eux-mêmes leur handicap ou leur limitation au milieu de stage

s'ils veulent bénéficier de mesures d'accompagnement. Le collège ne peut divulguer cette information à l'exception de situations d'urgence (Loi sur l'accès à l'information, art. 59 (4) et art. 59.1). De la même manière, le milieu de stage ne peut solliciter ce genre d'information auprès du collège dans le respect de la vie privée de l'EESH protégée par l'article 5 de la charte. Il ne peut le faire « À moins que la nature du travail à réaliser l'exige ».

4. Il n'y aura atteinte à la sécurité d'intégrer que si le risque est grave ou excessif et s'il ne repose pas sur des impressions. Par ailleurs, l'atteinte qui en résulterait doit être réelle et importante plutôt qu'anodine (Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud, préc., note 124, p. 20).
5. Le fardeau de la preuve quant au danger que représente l'étudiant appartient à celui qui l'allègue pour refuser l'accommodement (Brown v. Trebas Institute Ontario Inc., 2008 HRTO 10 CanLII).

De plus, la CDPDJ insiste sur l'importance pour le collège d'inviter les étudiantes et les étudiants à divulguer leurs limitations fonctionnelles au milieu de stage et, conséquemment, à être en mesure de solliciter des accommodements (par exemple le recours à l'appui d'un collègue de travail). En la matière, il y a lieu de fournir un accompagnement adapté à ces élèves. De la même manière, l'enseignante ou l'enseignant responsable de stages doit recevoir l'appui et les ressources nécessaires.

« L'obligation d'accommodement dévolue à l'établissement d'enseignement à cet égard commande, que ce dernier prenne tous les moyens raisonnables pour favoriser la réussite de la réalisation du stage de l'étudiant en situation de handicap. Le fait d'exposer clairement au milieu de stage, avant le début du stage, les mesures d'accommodement requises par l'étudiant et l'objectif poursuivi en agissant ainsi, contribuerait à atténuer les préjugés associés à certains handicaps ou limitations susceptibles d'être véhiculés par les responsables en milieu de stage. »¹²

2.3.1 Collaborer dans le respect de la convention collective

En fonction des règles régissant la responsabilité civile, un Collège pourrait être tenu responsable des actions d'une enseignante ou d'un enseignant¹³. En fait, l'état de la jurisprudence arbitrale ne permet pas de déterminer exactement le traitement que pourrait recevoir un enseignant ayant nui par son action ou son inaction à la réalisation des obligations du Collège envers l'étudiante et l'étudiant, mais il est possible d'envisager que dans certaines circonstances factuelles précises, une mesure disciplinaire prise à l'encontre d'un enseignant collégial pourrait être maintenue en arbitrage de grief. En cas de désaccord, il convient de rappeler la règle maintes fois reprise en droit du travail face à une directive patronale : **sauf exception**, la salariée ou le salarié doit « obéir d'abord, se plaindre ensuite ».

Collaborer ne veut cependant pas dire ne pas respecter notre convention collective, accepter que nos tâches soient réalisées par d'autres, ou encore se faire imposer des méthodes pédagogiques ou d'évaluation que nous considérons comme inadéquates.

¹² Ducharme et Montminy, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, p. 163.

¹³ Code civil du Québec, art. 1463.

2.3.2 Exemples de contraintes excessives pour les enseignantes et pour les enseignants

Il n'est pas possible de faire une liste exhaustive de ce que constituerait une contrainte excessive. Les obligations légales impliquant une analyse au cas par cas ne permettent pas d'établir des lignes directrices de façon abstraite. Cependant, certains exemples peuvent tout de même illustrer notre propos. Ces exemples mettent en évidence l'exercice de conciliation auquel doit se livrer le Collège au regard de ses obligations.

Mise en situation 1 : Produire et rendre publiques des notes de cours

Une enseignante reçoit une directive du Collège de produire des notes de cours et de le faire par écrit, car un étudiant malentendant n'est pas en mesure d'observer la traduction en langue des signes de l'exposé de l'enseignant et de prendre des notes en même temps. Devons-nous accéder à cette demande?

La convention collective, à la clause 8-4.01, ne prévoit pas aux volets de notre tâche que nous devons absolument élaborer des notes de cours et encore moins les élaborer de sorte qu'elles soient utilisées par un tiers, ici l'étudiant. Ce que prévoit notre convention collective, c'est qu'il revient au département d'appliquer les méthodes pédagogiques (clause 4-1.05).

L'accommodement consenti par le Collège est manifestement raisonnable dans les circonstances. Ainsi, au plan pédagogique, il est fort envisageable et souhaitable que l'étudiant ait accès à de bonnes notes de cours. Par contre, la façon de réaliser cet accommodement a un impact sur l'enseignante: cela change les règles du jeu et établit des obligations (rédiger des notes de cours) qu'elle n'a pas et alourdit fort probablement sa tâche par rapport à celle qu'elle aurait accomplie autrement. Qui plus est, il est possible de s'assurer que l'étudiant ait accès à des notes de cours écrites tout en respectant la convention collective : **par exemple**, en s'assurant qu'un autre étudiant accepte la responsabilité de rédiger de manière compréhensible ses notes de cours et de les transmettre à l'étudiant (cela se fait déjà d'ailleurs dans certains collèges).

Si toutefois l'enseignante acceptait de produire des notes de cours par écrit, devrait-elle être rémunérée en conséquence du fait qu'elle n'a pas, au sens de notre convention, l'obligation de produire des notes de cours écrites? Cela devrait effectivement faire l'objet d'une négociation entre le syndicat et le collège.

Si l'enseignante dispose déjà de notes de cours, devrait-elle les rendre disponibles? Dans ce cas, nous estimons que la décision appartient à l'enseignante, mais nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'une mesure déraisonnable.

Mise en situation 2 : Redonner un ou des cours

Une étudiante a manqué un cours à cause de son handicap ou a rencontré des difficultés à comprendre une partie de la matière enseignée en raison de son handicap. Le Collège ordonne à l'enseignant de donner à nouveau un cours.

Devons-nous accéder à cette demande?

Il est bien possible que la reprise d'un cours constitue un accommodement raisonnable pour un étudiant. Le coût engendré pour le Collège pour la reprise du cours est somme toute minime par rapport à l'impact potentiel que cela peut avoir sur l'étudiant et son parcours. Le fait que les Collèges reçoivent du financement (voir chapitre 5) pour soutenir les EESH milite d'ailleurs en ce sens.

Pour l'enseignant, « collaborer » signifie-t-il reprendre ce cours sans autre forme de compensation? Manifestement, la convention collective n'est pas écrite de sorte à permettre la reprise d'un même cours au gré des besoins des étudiants. À cet effet, il suffit de se rapporter au calcul de la charge individuelle (CI) qui prend en compte, lorsque l'on calcule les périodes-étudiants-semaines (PES), le nombre d'heures de prestation alloué à un cours, le nombre d'étudiants inscrits et le nombre de semaines de prestation. Donc, si la charge est calculée sur la base d'un cours de 3 heures, donné pendant 15 semaines à 25 étudiants, comment peut-on croire que le fait de redonner le cours entrerait dans ce calcul? Résolument, il s'agit ici d'une charge supplémentaire.

Encore une fois, si l'accommodement est raisonnable du point de vue de l'étudiant, le Collège doit entreprendre des négociations avec le syndicat afin de procéder à la conciliation entre ses obligations envers l'étudiant d'une part, et l'enseignant d'autre part.

Mise en situation 3 : Une charge enseignante composée de 24 EESH

Une enseignante constate à la réception de ses listes de classe que l'un de ses groupes est composé de plus de dix, voire même vingt, EESH aux diagnostics variés. Viennent avec la présence de ces étudiantes et de ces étudiants une série de mesures d'accompagnement pertinentes. Cela représente-t-il une charge déraisonnable? L'enseignante sera-t-elle en mesure d'encadrer toutes ses étudiantes et tous ses étudiants? Y a-t-il un risque que des accommodements soient en contradiction avec d'autres accommodements et que, de ce fait, l'enseignante ne soit pas en mesure de les respecter?

Cette situation s'apparente à celle d'enseignantes ou d'enseignants dont chacun des groupes compte de cinq à huit EESH. Il s'agit d'une situation fréquente notamment en formation générale. Conséquemment, le même raisonnement s'applique. Il faut préciser que les travaux paritaires du CNR ont montré que la présence d'un EESH dans une classe ne génère pas nécessairement un impact sur la tâche. Toutefois, le même rapport conclut qu'un impact important peut être ressenti avec un seul étudiant qui a des troubles graves. L'étude a aussi montré que dès qu'un groupe est composé de plus de sept EESH, l'impact sur la tâche s'en trouve systématiquement élevé. Conséquemment, la lourdeur de cette tâche est nettement différente de celle des autres enseignantes et enseignants. Dans ce cas, le collège devrait-il répartir différemment les EESH dans les groupes? Devrait-il aussi s'assurer que des étudiants à qui l'on prescrit des accommodements contradictoires ne soient pas placés dans un même groupe? De toute évidence, le collège doit reconnaître le besoin de compensation pour cette enseignante.

Mise en situation 4 : Précorriger un texte

Les services adaptés prescrivent à une étudiante la possibilité que ses textes soient précorrégés avant leur remise officielle à son enseignante. Il s'agit d'un accommodement de plus en plus fréquent. L'enseignante est-elle obligée de procéder à cette précorrection.

Il va de soi que la précorrection est un moyen pertinent de pallier un handicap. Mais est-ce que ce doit être absolument l'enseignante qui procède cette opération? Rappelons qu'en matière de précorrection d'un texte, il existe une solution de remplacement au recours à l'enseignante ou à l'enseignant. En effet, le collège peut avoir recours à des étudiants tuteurs après entente avec le syndicat. Si ce n'est pas possible, il doit y avoir une négociation avec le syndicat pour régler la situation.

Mise en situation 5 : Un cours de lecture à vue pour un étudiant en déficit visuel

Un enseignant de musique doit donner un cours de lecture à vue à un étudiant qui a un déficit visuel. Est-ce que cette tâche est déraisonnable par rapport à la convention collective?

D'abord, si le collège a accepté l'étudiant en musique, il a l'obligation de lui offrir les cours du programme et de lui proposer des mesures d'accompagnement pour pallier son handicap. Cela dit, il est clair que la mise en œuvre de stratégies pédagogiques et de méthodes d'évaluation pour cet enseignant représente un travail hors du commun. Cette situation s'apparente en fait à une toute nouvelle préparation. Conséquemment, il devrait y avoir une négociation faite au comité des relations du travail (CRT) pour reconnaître et compenser le surplus de travail de l'enseignant.

Encadré 9 : Les activités que réalisent les enseignantes et les enseignants auprès des EESH

Ce tableau, qui se trouve à l'**annexe 1**, constitue un extrait du document de travail¹⁴ élaboré par un comité paritaire formé de représentantes du CPNC et des fédérations syndicales (FNEEQ et FEC). Ce tableau fait état d'activités d'enseignement qu'ont réalisées ou que peuvent réaliser des enseignantes et des enseignants auprès d'EESH d'abord de manière générale puis, selon les différentes catégories de handicaps.

¹⁴ Annexe C du Rapport CNR sur la présence d'EBP, p.39.

[en ligne : http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/dossiers/Dossiers_et_documentation/Rapport_EBP_VersionFinale_CNR_30Avril2013.pdf]

Encadré 10 : Les EEHS dans les conventions collectives du primaire et du secondaire

La convention collective des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire est beaucoup plus explicite que la nôtre sur la question de la présence d'EESH dans les classes. Certes, les cas sont probablement plus nombreux et plus exigeants que dans les cégeps. Toutefois, il est intéressant d'un point de vue syndical de savoir que les conventions collectives des enseignants du primaire et du secondaire prévoient des moyennes et des maximums dans les classes qui comptent des élèves en difficulté et à risque. Des mécanismes compensatoires sont également prévus dans le cas de dépassements de ratio. Toutefois, la compensation annuelle à laquelle l'enseignante ou l'enseignant a droit est limitée à :

- 1 752 \$ pour le 1^{er} élève excédentaire ;
- 1 190 \$ pour le 2^e élève excédentaire ;
- 2 628 \$ pour chacun des élèves excédentaires.

2.4 Le syndicat, le CRT et la Commission des études

Le rôle du syndicat local est de faire respecter la convention collective en la matière en fonction des droits. C'est aussi le rôle du syndicat de soumettre au CRT toute question relative aux conditions de travail de ses membres. En ce sens, les politiques institutionnelles EESH ne peuvent échapper à l'analyse en CRT puisqu'elles orientent les conditions de travail. Rappelons que les politiques institutionnelles **ne peuvent pas** se substituer à l'application de la convention collective. Selon notre convention collective, les politiques ont une valeur d'élément dont il faut « tenir compte ».

Il est aussi important que les questions pédagogiques soulevées par l'intégration de la population étudiante en situation de handicap soient traitées par la commission des études.

Par ailleurs, nous sommes d'avis que les cégeps doivent, en collaboration avec le syndicat, mettre sur pied une instance chargée d'entendre des contestations départementales concernant la mise en œuvre de certaines mesures d'accommodement, une instance qui ne solliciterait pas la participation des services adaptés.

2.5 Les responsabilités des étudiantes et des étudiants

Certes, nous reconnaissons et faisons la promotion de l'intégration des personnes en situation de handicap dans toutes les sphères de la société. Cette intégration implique aussi des responsabilités étudiantes. Selon la jurisprudence, les étudiantes et les étudiants en situation de handicap doivent participer, dans la limite de leur capacité, à l'élaboration des mesures d'accommodement en collaborant avec les intervenantes et les intervenants concernés.

Ainsi, nous estimons que les étudiantes et les étudiants ont notamment le devoir de rencontrer les services adaptés pour obtenir l'information et les services auxquels elles et ils ont droit. Nous les invitons aussi à rencontrer l'ensemble de leurs enseignantes et enseignants pour exposer leur condition, pour s'entendre sur les adaptations requises et pour collaborer à la démarche d'accompagnement.

2.6 Rôle des services adaptés

Il est délicat de se prononcer sur le rôle que devrait jouer auprès de nos étudiantes et de nos étudiants un service assuré par des travailleuses et des travailleurs d'un autre corps d'emploi sans risquer de se placer en situation d'ingérence. À cette

difficulté s'ajoute le fait que les services adaptés varient d'un cégep à l'autre, qu'ils ne disposent pas toujours de moyens équivalents et que ces moyens sont souvent insuffisants. Ce que permet de dire le rapport du CNR à cet égard, c'est que les commentaires émis par des enseignantes et des enseignants ayant enseigné à des EESH témoignent dans une large mesure de leur grande satisfaction à l'égard de ces services.

Toutefois, il y a encore de la confusion entre leur rôle et le nôtre. D'abord, les principales activités des services adaptés devraient être orientées vers la détermination des besoins particuliers et individuels des étudiantes et des étudiants. Ce sont ces services qui doivent d'abord identifier les besoins particuliers et individuels des étudiantes et des étudiants qui les consultent. Par la suite, ils nous proposent des accommodements. Comme il s'agit d'un travail qui doit se faire en collaboration avec les enseignants, ces accommodements peuvent être discutés en département.

Nous estimons aussi que les services adaptés doivent favoriser un soutien psychologique auprès des étudiantes ou des étudiants qui pourraient être amenés, pour différentes raisons, à mettre fin à leurs études collégiales.

2.7 Politique institutionnelle

Il est de plus en plus courant que des institutions collégiales se dotent d'une politique institutionnelle concernant la population étudiante en situation de handicap. Pour la FNEEQ, ce genre de politiques ne peut s'instituer sans discussion préalable entre les enseignantes et les enseignants et leurs instances syndicales, puis entre leurs instances syndicales et le Collège. **En l'absence de telles négociations préalables ou dans le cas où un Collège imposerait de façon unilatérale une telle politique, nous pouvons évidemment prendre les recours nécessaires.** Voici à cet effet un cadre général pour la mise en place d'une telle politique et les enjeux qui y sont associés.

Cadre général d'une politique sur la population étudiante en situation de handicap

Politique	Enjeux
Contexte général et législatif	- Droit à l'éducation - Obligation d'accommodement du collège - Respect de la convention collective - Cela ne doit pas contribuer à augmenter la tâche enseignante sans ressources
Principes généraux et objectifs poursuivis	- Sans discrimination, ni privilège - Équité - Les compétences ne peuvent être modifiées
Modèle: ➤ Structure organisationnelle - Direction des études, centre de services adaptés, service de l'organisation scolaire, départements, enseignants, étudiants, etc. ➤ Rôle et responsabilités de chacun des intervenants - Collège - Étudiante ou étudiant - Centre de services adaptés - Professionnels des services adaptés, mais aussi les aides pédagogiques individuels et les conseillers pédagogiques - Employés de soutien - Départements - Personnel enseignant - Autres acteurs ➤ Des orientations dictées par les principes généraux - Mécanisme de mise en œuvre et respect de ces orientations ➤ Mécanisme de concertation sur les différents besoins, situations problématiques ou litiges portant sur les orientations et leur mise en œuvre	- Définit une coordination des différentes interventions entre les différents services et les départements - Direction des études et Services aux étudiants - Responsabilités et rôles de chacun clairement définis - Responsabilités et devoirs du collège et de l'étudiant face à sa réussite - L'enseignant ne se substitue pas au professionnel et vice versa - Respect de l'autonomie et des fonctions départementales - Respect du cadre de la profession enseignante - Ne doit pas contribuer à augmenter la tâche enseignante sans ressources - S'assurer d'un mécanisme pour traiter les problèmes qui inclut une présence syndicale
Cadre d'intervention ➤ Conditions d'admissibilité aux services adaptés - Avec diagnostic ou en attente d'un diagnostic - Sans diagnostic et s'il a reçu des services au secondaire (recommandation de la CDPDJ) ➤ Règles générales encadrant les accommodements ➤ Plan d'intervention, plan de services et accommodements proposés - Selon le type de déclaration choisi par l'étudiante ou l'étudiant - Selon le moment de la déclaration (avant ou pendant la session) ➤ Mécanisme de concertation des situations problématiques ou des litiges liés aux accommodements proposés	- Qui est visé? - L'enseignant doit avoir accès aux limitations fonctionnelles de l'étudiant - Les accommodements adaptés au handicap (documentés par des études) - Les expériences doivent être encadrées - Les accommodements ne doivent pas altérer les compétences, les critères de performance, ni la nature des évaluations. - S'assurer d'un lieu de discussion sur l'effet non désiré des accommodements qui inclut une présence syndicale
Documentation et formations	- Accès à des formations sur une base volontaire - Disponibilité et accessibilité de la documentation pertinente

Résumé du chapitre I et II

Les deux premiers chapitres nous ont permis de mettre en lumière les aspects légaux entourant l'inclusion des EESH dans nos classes. En outre, il est clair que les enseignantes et les enseignants sont dans l'obligation **de participer aux accommodements de ces étudiantes et de ces étudiants, dans les limites de la convention collective**, puisque les mesures proposées sont des mécanismes susceptibles de pallier un handicap. Toutefois, comme il est de la responsabilité du collège de réaliser cet objectif d'égalité, il lui revient de nous donner les moyens nécessaires à la réalisation d'un accommodement lorsque ce que l'on nous demande dépasse largement ce qui relève de notre contrat de travail.

Accommoder, c'est accorder les mêmes chances de réussite à des étudiantes et à des étudiants aux prises avec un handicap. Refuser d'accommoder une étudiante ou un étudiant, c'est lui réserver un traitement discriminatoire. Toutefois, cette obligation d'accommodement n'est pas une garantie de réussite.

Chapitre III – Accommoder qui?

Chapitre III – Accommoder qui?

Au premier chapitre, nous nous sommes attardés à l'obligation d'accommodement sans nous demander qui sont celles et ceux qui doivent être accommodés, ni combien ils sont à fréquenter nos classes. Ce chapitre vise donc à mieux connaître le portrait de ces étudiantes et de ces étudiants qu'on a tour à tour désignés par les expressions «population étudiante dite émergente», «étudiantes et étudiants aux besoins particuliers» et «étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage». Nous avons en définitive adopté la désignation que recommande la CDPDJ : étudiantes ou étudiants en situation de handicap.

3.1 La distinction entre un trouble d'apprentissage et une difficulté d'apprentissage¹⁵

Il est important de bien comprendre la distinction entre une difficulté d'apprentissage et un trouble d'apprentissage.

Les **troubles d'apprentissage** sont permanents et le plus souvent de nature neurologique. Il n'existe pas de traitement pour éliminer ces troubles. Les troubles d'apprentissage peuvent être diagnostiqués par un orthophoniste, un orthopédagogue ou un neuropsychologue à l'aide de tests standardisés.

Les **difficultés d'apprentissage** quant à elles sont le plus souvent temporaires et peuvent être surmontées. Leurs causes sont multiples et ne sont pas neurologiques. Parmi ces causes, mentionnons à titre d'exemple les difficultés financières, de mauvaises méthodes de travail ou un manque d'intérêt.¹⁶ Par ailleurs, les équipes enseignantes des collèges ont développé plusieurs stratégies d'aide à la réussite qui s'adressent à toutes les étudiantes et à tous les étudiants, qu'ils soient ou non en situation de handicap.

¹⁵ *Étudiantes et étudiants ayant des besoins spécifiques*, déposé au Regroupement cégep des 8 et 9 septembre 2011.

¹⁶ Mireille DUBOS et Julie ROBERGE, *Trouble d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*. Centre collégial de développement de matériel didactique.

3.2 Les handicaps nécessitant des services particuliers¹⁷

Encadré 11 : La tentation de la conception universelle de l'apprentissage

Ce que c'est?

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est d'origine américaine. En effet, à la suite du retour de soldats lourdement handicapés par la Seconde Guerre et par la guerre de Corée, les autorités ont cherché à développer des moyens de favoriser leur intégration sociale, notamment en améliorant leur capacité de déplacement par le développement d'aides et de dispositifs techniques. Ainsi naissait le design universel qui consiste à construire des bâtiments qui tiennent compte dans leur conception même des besoins des personnes handicapées. On peut penser par exemple à l'installation de portes électriques, à l'utilisation de pictogrammes, ou à la construction de rampes à pente douce. Quoique ces aménagements sont réalisés pour les personnes handicapées, ils peuvent être utiles à un plus grand nombre.

La CUA est en quelque sorte une transposition des principes de l'organisation de l'univers matériel à celui de l'éducation. Elle consiste donc à concevoir dès la préparation d'un cours des aménagements favorisant l'apprentissage des EESH qui seront utiles à toutes les étudiantes et à tous les étudiants. Contrairement à l'approche par accommodement individuel — qui aux dires des tenants de la CUA serait condamnée à l'échec, car elle impliquerait trop de ressources —, la CUA, serait, elle, une solution à la fois pour les EESH et pour les autres groupes historiquement discriminés, dont celles et ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui sont issus de l'immigration, les «surdoués» et les «sous-doués», ainsi que les étudiantes et les étudiants qui éprouvent des difficultés temporaires.

C'est donc une approche qui se veut transversale. Elle considère qu'il n'y a pas un seul type d'apprenant et qu'il faut suggérer différentes façons d'accéder à la connaissance. Contrairement à l'approche traditionnelle qui, aux dires des théoriciens de la CUA, entretiendrait une confusion entre les objectifs et les moyens dans l'évaluation, la CUA suggère plusieurs façons d'évaluer une même compétence, et ce, au choix de l'étudiant. Toujours selon cette perspective, le cadre qu'elle propose serait plus durable, puisqu'il donnerait plus d'autonomie aux étudiants qui, de ce fait, fréquenteraient moins les services adaptés, ce qui engendrerait aussi des économies pour les établissements. La CUA postule que ce n'est pas l'étudiant qui doit s'adapter à l'environnement, mais plutôt l'environnement qui doit s'adapter à lui. Autrement dit, l'étudiant n'aurait pas de handicap, mais il vivrait dans un environnement mal adapté.

Certains défenseurs de la CUA affirment qu'elle peut se résumer à proposer à l'ensemble des étudiants les moyens suivants: des notes de cours écrites ou sous format audio, plus d'un choix quant à la forme des travaux et plus de temps pour réaliser les examens en classe. Pour d'autres, la CUA est une approche pédagogique qui appelle ses utilisateurs à déployer une multitude de stratégies pédagogiques adaptées que ce soit dans la présentation du plan de cours ou dans la réalisation d'exercices.

Deux principaux groupes de recherche interordres au Québec travaillent actuellement à intégrer l'approche de la CUA dans des cégeps : le Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH) et un groupe associé à l'Université McGill, le *Universal Design for Learning – Faculty Research*.

¹⁷ La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement, CNR, avril 2013, p.33.

Nous présentons ici une description partielle des handicaps tirée du document de travail élaboré par un comité paritaire, formé de représentantes du CPNC et des fédérations syndicales (FNEEQ et FEC) et qui avait comme mandat d'analyser la problématique de la population étudiante ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap et son impact sur la charge d'enseignement.

Ce descriptif a pour objectif de cerner les différentes manifestations ou limitations fonctionnelles des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers avec une ou plusieurs déficiences que nous sommes susceptibles de rencontrer dans nos collègues.

Diagnostiques ¹⁸ : nature de la déficience	Description du handicap et de ses manifestations ou des limitations fonctionnelles qui y sont associées
Déficience auditive • sourd ou malentendant	L'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience auditive est atteint à des degrés divers qui vont de la surdité légère, pouvant tirer avantage de l'amplification, à la surdité profonde pour laquelle l'amplification est sans effet. Parfois, la présence d'une ou d'un interprète est nécessaire.
Déficience visuelle • voyant ou non voyant	L'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience visuelle éprouve toujours, après correction au moyen de lentilles ophtalmologiques appropriées, des difficultés soit à lire, à écrire ou à se déplacer. Il en est de même pour l'étudiante ou l'étudiant non voyant qui utilise certaines technologies pour lire et écrire et qui peut avoir besoin d'une assistance pour se déplacer selon ses préférences, comme une canne, un chien Mira, ou un GPS.
Déficience motrice ou physique • paralysie cérébrale, quadriplégies, dysgraphie, etc.	L'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience motrice est celle ou celui dont l'évaluation neuromotrice révèle une ou plusieurs atteintes d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire, pouvant entraîner entre autres des difficultés de mobilité, de motricité ou de communication.
Déficience organique • cancer, diabète, colites ulcéreuses, maladie de Crohn, asthme, etc.	L'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience organique est celle ou celui dont l'évaluation médicale révèle une ou plusieurs atteintes des systèmes organiques vitaux (fonction respiratoire, circulatoire, digestive, nerveuse, musculaire, etc.) pouvant notamment entraîner, en raison des effets secondaires de la médication, de la fatigabilité, une faible tolérance à l'effort ou occasionner de fréquentes absences scolaires.
Déficience neurologique (TED) • Troubles envahissants du développement (TED) : autisme de haut niveau, syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié	Les troubles envahissants du développement (TED) ont souvent en commun trois catégories de caractéristiques: 1. difficulté dans le décodage des expressions verbales et non verbales; 2. difficulté dans les relations sociales; 3. rigidité ou des conduites répétitives. La présence de ces caractéristiques est fort variable tant dans son intensité que dans ses manifestations d'une personne à une autre.

¹⁸ Annexe A des travaux du CNR. Le présent document constitue un **document de travail** élaboré par un comité paritaire, formé de représentantes du CPNC et des fédérations syndicales (FNEEQ et FEC) et qui a pour mandat d'analyser la problématique de la population étudiante ayant des besoins particuliers et son impact sur la charge d'enseignement. Ce document de travail a pour objectif de cerner les différentes manifestations ou limitations fonctionnelles des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers en lien avec une ou plusieurs déficiences. Pour certaines déficiences, l'énumération mentionnée n'est pas exhaustive.

Diagnostiques ¹⁸ : nature de la déficience	Description du handicap et de ses manifestations ou des limitations fonctionnelles qui y sont associées
Déficience neurologique (autre que TED) • Traumatismes crâniens (léger, modéré, grave), épilepsie, dysphasie, dyspraxie (mouvement), troubles spécifiques de la mémoire, etc.	– L'étudiante ou l'étudiant ayant un traumatisme craniocérébral (TCC) a reçu un choc à la tête suffisamment important pour endommager son cerveau. On distingue trois types de TCC : léger, modéré et grave. On peut distinguer quatre types d'atteinte : les séquelles cognitives, l'atteinte physique, les troubles sensoriels et la dimension affective. Généralement, le TCC léger laisse peu de séquelles cognitives permanentes, alors que les TCC modérés et graves sont susceptibles de laisser des séquelles cognitives, affectives et comportementales permanentes. – Exceptionnellement, l'étudiante ou l'étudiant épileptique est sujet à des crises soudaines et brèves dont la nature et l'intensité peuvent varier.
Troubles d'apprentissage (TA) • Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie	On entend par troubles d'apprentissage : le trouble spécifique de la lecture (dyslexie), de l'orthographe (dysorthographe), de la mathématique (dyscalculie).
Trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)	Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est un problème neurologique qui entraîne des difficultés à inhiber (freiner) et à contrôler les idées (inattention), les gestes (bougeotte physique) et les comportements (impulsivité). Il affecte aussi les fonctions exécutives dont l'organisation, la gestion du temps ou de l'agenda, ou la planification.
Trouble mental (TM) • Trouble panique, trouble de l'humeur, trouble anxieux, schizophrénie, trouble de la personnalité limite, etc.	Les troubles mentaux peuvent se manifester par une fluctuation d'attitudes et par divers comportements tels que l'absentéisme, des retards dans la remise des travaux, un manque d'organisation, de la fatigue, un désintérêt, un travail d'une qualité inégale, un manque de concentration ou des problèmes de mémoire à court terme. Ces personnes sont généralement plus sensibles au stress.

3.3 La répartition de la population étudiante en situation de handicap dans le réseau collégial

Selon les données présentées en 2013 au Sommet de l'enseignement supérieur par le MESRST, entre 2007 et 2011, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap « **s'est accru de 285 %**, passant de 1 542 à 5 942. Ils constituaient 3 % de l'effectif des collèges en 2011, comparativement à 0,9 % en 2007. »

À l'automne 2012, il y avait, selon les données de SOCRATE¹⁹, environ 7 500 EESH dans le réseau collégial, ce qui constitue une hausse de 385 % depuis 2007. Leur nombre s'est donc multiplié pratiquement par 5 en 5 ans. Aux dernières nouvelles, il y aurait, pour l'année 2013-2014, 19 992 étudiantes et étudiants en situation de handicap ce qui représenterait 12 % de l'ensemble de la population étudiante.

Selon l'information présentée par le MESRST au Sommet de l'enseignement supérieur, les EESH qui sont maintenant admis au collégial ont besoin de plus en plus de soutien.

¹⁹ SOCRATE est un système de gestion des données d'étudiantes et d'étudiants mis en place par le ministère et à partir duquel les collèges déclarent leurs effectifs étudiants.

À partir des réponses à un questionnaire mis en ligne par le comité national de rencontre (CNR) en 2012 et qui était destiné aux collèges, on peut estimer que la population étudiante en situation de handicap du réseau collégial à l'automne 2011 se distribuait de la manière suivante :

- 33,0 % ont des troubles d'apprentissage (TA);
- 30,7 % ont un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA ou TDAH);
- 10,2 % ont un trouble de santé mentale (TM);
- 4,7 % ont un trouble envahissant du développement (TED);
- 8,3 % ont une déficience neurologique autre qu'un TED;
- 13 % ont une déficience auditive, visuelle, motrice ou organique.

La lutte aux préjugés envers les personnes en situation de handicap, qui a conduit à l'intégration de ces étudiants par la mise en place d'accommodements dans les écoles primaires et secondaires, permettant ainsi leur réussite, est un facteur déterminant de l'arrivée d'un plus grand nombre de ces étudiantes et étudiants aux études supérieures.

Encadré 12 : Les EESH à l'université

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap est lui aussi en forte croissance. En effet, son nombre est passé de 2 360 à 9 189 entre 2005 et 2014, (AQISESH, 2014).

Chapitre IV – Le diagnostic

En plus du droit inaliénable à l'égalité, la mise en œuvre de mesures d'accompagnement met en évidence un autre droit tout aussi important, celui du respect de la vie privée. Outre la confidentialité, la question du diagnostic soulève plusieurs enjeux, dont son accès et ses coûts.

4.1 L'accès au diagnostic

L'accès au diagnostic varie beaucoup selon le collège et la région. Dans certaines régions, les ressources professionnelles habilitées à poser un diagnostic sont insuffisantes ou tout simplement absentes. De plus, il n'y a pas de processus harmonisé pour réaliser un diagnostic par les différents professionnels autorisés à le faire. Ces situations posent un problème d'équité et peuvent porter atteinte au droit à l'égalité des EESH.

C'est pourquoi la création de centres externes d'évaluation nous semble nécessaire. Ainsi, les étudiantes et les étudiants auraient accès à des équipes multidisciplinaires composées de professionnels habilités à poser des diagnostics. La standardisation des évaluations permettrait une équité de traitement sur l'ensemble du réseau collégial. De plus, des délais rapides favoriseraient une meilleure intégration de ces étudiantes et de ces étudiants et par conséquent une meilleure réussite scolaire.

Plutôt que de reprendre le lourd processus conduisant à un diagnostic pour une étudiante ou un étudiant qui en a déjà fait l'objet au primaire ou au secondaire, les collèges pourraient recourir à une évaluation fonctionnelle qui serait régulièrement mise à jour et qui permettrait de tenir compte de l'évolution de leurs besoins. Cette approche serait particulièrement pertinente pour

certaines populations étudiantes, notamment celles qui présentent des troubles d'apprentissage. Cette conclusion de la CDPDJ illustre que l'étudiante ou l'étudiant n'a pas à fournir un nouveau diagnostic s'il fait la preuve qu'il a bénéficié de services adaptés dans le passé. Selon la Commission : « le refus par son établissement l'enseignement de lui dispenser de tels services constitue une preuve *prima facie* de discrimination à son égard »²⁰.

De plus, il faut mentionner que les premières manifestations de troubles de santé mentale surviennent généralement au début de l'âge adulte. Dans de tels cas, c'est souvent en cours de formation collégiale que s'enclenche le processus qui doit mener à l'obtention d'un diagnostic. Il est donc particulièrement important que le diagnostic soit fait rapidement afin de permettre à ces étudiantes et à ces étudiants l'accès à des accommodements.

Encadré 13 : Qui peut établir un diagnostic ?

Selon le MEES, les professionnels suivants sont habilités à établir un diagnostic ou une évaluation diagnostique en fonction de leur champ d'expérience respectif :

- les médecins,
- les psychologues,
- les orthophonistes,
- les optométristes,
- les audiologistes,
- les conseillères et conseillers d'orientation détenteurs d'une attestation de formation de leur ordre professionnel,
- les infirmières et infirmiers détenant l'expérience et la formation requises par règlement de leur ordre professionnel.

²⁰ Ducharme et Montminy, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, p.21.

4.1.1 L'attente de diagnostic

Dans l'attente d'un diagnostic, il est important de renforcer les liens entre les répondantes et les répondants des services adaptés et les enseignantes et les enseignants, de manière à ce que ces derniers aient une meilleure compréhension de la situation des étudiantes et des étudiants qu'ils accueillent dans leurs classes.

Des ressources pourraient être mobilisées pour dépister les difficultés et favoriser la réussite de ces étudiants. À l'interne, les différents centres d'aide à la réussite pourraient être mis à contribution de manière plus substantielle. À l'externe, les services adaptés des collèges pourraient, s'ils ne le font pas déjà, travailler en réseau, notamment avec les ressources des milieux associatifs et communautaires qui disposent d'une expertise importante et peuvent appuyer les interventions des collèges.

Il importe de distinguer le diagnostic et l'évaluation des besoins. Ce sont deux éléments qui permettent de définir les services qui seront offerts à l'étudiant, mais qui surviennent à des moments distincts du processus. L'évaluation des besoins, dans l'attente d'un diagnostic, s'appuie sur des éléments tangibles et rationnels qui permettent de déterminer les mesures temporaires à mettre en place pour répondre aux besoins de l'étudiant (sans qu'il n'y ait toutefois de financement accordé en fonction des besoins spécifiques de cet étudiant). Le diagnostic confirme, précise ou complète les observations faites au moment de l'évaluation des besoins et permet d'obtenir le financement nécessaire pour mettre en place les accommodements qui répondront aux besoins de l'étudiant.

Le mode de financement des services ne tient pas compte des EESH qui présentent plusieurs handicaps (comorbidité). L'étudiant qui se trouve dans cette situation ne peut présenter qu'un seul diagnostic lié à un seul handicap, généralement celui qui permettra de couvrir le plus grand nombre de ses limitations. En l'absence d'un diagnostic pour

les autres handicaps, le bilan fonctionnel de l'étudiant permet de tenir compte de ses autres limitations, sans être cependant reconnu aux fins du financement des services.

4.2 Les coûts

Les coûts relatifs à l'obtention d'un diagnostic constituent une barrière importante pour les étudiantes et les étudiants qui ne disposent pas de moyens financiers suffisants. Cela crée une discrimination inacceptable au regard de l'égalité des chances pour toutes et tous. Cela d'autant plus que ces coûts ne sont pas inclus dans les dépenses admissibles des règles relatives à l'aide financière aux études.

À cet égard, nous proposons la création de centres externes d'évaluation dans le but de standardiser et d'accélérer les mesures d'évaluation liées aux besoins éducatifs. Nous proposons aussi que les coûts liés à un diagnostic ne soient pas assumés par les étudiantes et les étudiants.

4.3 La confidentialité

La question de la confidentialité est complexe dans la mesure où une étudiante ou un étudiant peut exiger que son dossier reste confidentiel.

Lorsqu'une étudiante ou un étudiant est invité à collaborer à la démarche d'accommodement le visant et à sa mise en œuvre, elle ou il devrait normalement fournir l'information nécessaire à sa réalisation. Cependant, les difficultés liées à l'obtention d'un diagnostic peuvent faire en sorte que la personne qui sollicite une telle démarche d'accommodement ne puisse véritablement nommer ce qui l'affecte, faute d'un diagnostic accessible.

Par contre, lorsque l'enseignant connaît le handicap, mais qu'il ne peut pas le dévoiler aux autres de la classe, la situation peut parfois être plus difficile à gérer. Plusieurs hésitent à dévoiler la nature de leur diagnostic en raison de la persistance de nombreux préjugés qui y sont relatifs, mais aussi

en raison d'une perception erronée de la part d'autres étudiantes et étudiants du groupe qui comprendraient mal la notion d'équité et qui confondraient accommodement et traitement avantageux.

Au-delà du droit fondamental à l'égalité ou à la non-discrimination, la présence d'un EESH suppose aussi une réflexion sur la protection du droit fondamental à la vie privée.

Au Québec, la Charte des droits et libertés de la personne garantit le respect de ce droit. À cette charte s'ajoutent des lois spécifiques visant à protéger les renseignements personnels recueillis par une personne physique ou morale sur une autre personne.

Afin de bien comprendre la portée de ces lois en matière de droit à la vie privée, il importe de prendre en compte que la position de départ adoptée par le législateur et reflétée dans ces lois est la primauté de la protection des renseignements qualifiés de « nominatifs », c'est-à-dire tout renseignement portant sur une personne et permettant de l'identifier. En fonction de ce point de départ, les lois applicables prévoient donc que la collecte de renseignements personnels doit être justifiée et être limitée à ce qui est nécessaire à la réalisation de la mission de l'organisme, ici le Collège.

De plus, toujours en fonction de ce même principe de protection, la communication de ces renseignements dans le contexte collégial ne sera permise qu'en deux circonstances. La première : lorsque la personne sur qui porte ce renseignement y consent. La seconde : lorsque la transmission de l'information est nécessaire (essentielle ou indispensable) à la réalisation des fonctions de la personne à qui cette information est transmise dans le cadre de la mission du Collège.

À cet égard, la question de l'information que nous sommes en droit de connaître se pose donc plus spécifiquement dans le cadre d'une démarche d'accommodement raisonnable. En somme, la situation se résume à savoir ce qu'il est nécessaire de savoir pour l'accomplissement de nos tâches par rapport au handicap d'un étudiant.

À priori, il semble tout à fait opportun d'intervenir auprès des administrations collégiales afin que celles-ci s'assurent d'obtenir le consentement des EESH qui demandent un accommodement pour pouvoir ensuite transmettre l'information aux enseignantes et aux enseignants concernés. Cela a pour avantage indéniable de clarifier la situation, **car une personne, ou le titulaire de l'autorité parentale à son égard si elle est mineure, peut légalement consentir à la transmission de renseignements personnels.**

Le Collège devrait aussi avertir l'étudiant, en fonction des lois applicables, de la possibilité d'une telle communication et de l'identité des groupes de personnes sujets à recevoir cette communication aux fins de la réalisation de la démarche d'accommodement, et toujours dans le cadre de la transmission des informations nécessaires aux enseignants dans l'exercice de leur fonction.

Il y a trop d'exceptions à la loi d'accès et de protection des renseignements qu'il est préférable d'en référer au Collège lorsque nous sommes interpellés par d'autres intervenants que ceux des services adaptés pour fournir des informations sur nos étudiants.

4.4 L'information auprès des enseignantes et enseignants : diagnostic ou limitation fonctionnelle

Deux concepts doivent être distingués, celui de diagnostic et celui de limitation fonctionnelle.

De façon générale, le diagnostic consiste en la « détermination de l'affection ou du trouble dont une personne est atteinte à partir d'un nombre plus ou moins élevé de renseignements obtenus au sujet de cette personne ²¹ ». Cet exercice de détermination se résume à nommer la maladie, l'affection ou le trouble identifié.

Le concept de limitation fonctionnelle fait quant à lui référence aux impacts du handicap sur la capacité d'action de l'étudiante ou de l'étudiant. Il convient de rappeler à cet égard qu'une limitation inexistante, mais associée à l'étudiant par le Collège engendre le même droit à l'accommodement.

En fonction de ce qui précède, nous pouvons conclure que le diagnostic (et le dossier médical de façon générale) n'est pas nécessaire à l'exercice des fonctions d'enseignement. Celui-ci, sauf exception, n'est pas un professionnel de la santé, et le diagnostic semble donc peu propice à offrir à ce dernier quelque information utile que ce soit pour son enseignement et ses interventions auprès d'un EESH. Cela d'autant plus que les différents handicaps, plus particulièrement ceux liés aux troubles envahissants du développement, aux troubles mentaux ou aux troubles d'apprentissage peuvent se manifester de façon bien différente d'une personne à l'autre. La transmission du diagnostic pourrait par exemple favoriser l'attribution de façon erronée à un étudiante ou un étudiant des limitations fonctionnelles souvent liées au même diagnostic, mais pourtant inexistantes chez cet étudiant.

La nature des limitations fonctionnelles et les opinions médicales sur l'opportunité de certaines

mesures d'accommodement peuvent faire l'objet d'une transmission dans certaines circonstances.

D'abord, il est tout à fait légitime que le département connaisse le type de limitations fonctionnelles des étudiants des cours qu'il encadre afin qu'il puisse s'acquitter de ses responsabilités dans l'élaboration des méthodes pédagogiques ou d'évaluation, par exemple. Cependant, il n'est pas nécessaire que l'ensemble des membres de l'assemblée départementale soient mis au courant de l'identité des étudiantes et des étudiants touchés par un handicap. De fait, la pertinence d'une telle information est faible et il est clair qu'un enseignant peut adéquatement se prononcer sur un accommodement proposé en fonction de limitations fonctionnelles spécifiques sans connaître l'identité de l'étudiant.

Il en est tout autrement des enseignantes et des enseignants invités à agir directement auprès de l'étudiante ou de l'étudiant, ceux qui leur enseignent et la coordination départementale. Il est difficile, voire impossible, d'imaginer qu'un enseignant puisse élaborer des mesures d'accommodement appropriées et les appliquer sans savoir qui en a besoin et en fonction de quoi. Rappelons que c'est au corps enseignant qu'incombe la responsabilité de donner le cours et de prendre toutes les décisions qui s'y rattachent au plan pédagogique, et non au conseiller pédagogique, à l'orthopédagogue ou à l'aide pédagogique individuel. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant devrait être informé des impacts de la maladie sur les plans interpersonnel et communicationnel dans le cas d'un élève atteint d'un problème de santé mentale pouvant influencer, selon l'expertise médicale, sa façon de réagir à certains gestes ou paroles à son égard. Dans le cas contraire, il est raisonnable d'envisager qu'une situation problématique pourrait naître entre l'enseignant et l'étudiant, le déclenchement d'une « crise » par exemple, ce qui pourrait

21

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp

contribuer à ostraciser davantage cet étudiant face au reste du groupe. Il est tout aussi raisonnable d'envisager un impact négatif à plus long terme sur cet étudiant puisque l'enseignant, en toute bonne foi, mais tenu dans l'ignorance des limitations, n'est pas en mesure d'intervenir selon une démarche appropriée dans les circonstances.

Dans le cadre de ses responsabilités, notamment celle de traiter les demandes des étudiants envers le département, la coordination départementale devrait elle aussi connaître cette information.

Ces deux cas indiquent clairement que les enseignantes et les enseignants ainsi que la coordination départementale doivent recevoir l'information relative à la nature des limitations fonctionnelles et à l'identité des étudiants concernés pour être en mesure de s'acquitter de leurs responsabilités.

En définitive, il importe de souligner qu'une personne à qui est transmis un renseignement personnel devra elle aussi assurer la protection du renseignement obtenu.

Le bon moment pour être informé

Des enseignantes et des enseignants sont trop souvent informés tardivement de la présence de EESH dans leurs classes. Par exemple, on les en informe alors que l'étape de la préparation à long terme du cours est déjà réalisée et que les stratégies pédagogiques ainsi que les activités d'évaluation sont déjà planifiées. Le plan de cours a parfois même été présenté en classe. Nous pensons que si les besoins particuliers d'une étudiante ou d'un étudiant exigent de revoir la préparation, le collège doit en donner les moyens. De manière plus générale, nous sommes d'avis que les collègues doivent aviser les enseignantes et les enseignants le plus tôt possible pour s'assurer qu'ils soient en mesure de préparer leurs cours en conséquence et pour que les étudiantes et les étudiants puissent en bénéficier. Il faut aussi convenir que certaines

préparations sont plus exigeantes que d'autres. À titre d'exemple, l'enseignant qui doit préparer des leçons de lecture à vue dans un programme de musique pour un étudiant éprouvant des troubles visuels doit être avisé rapidement de cette situation.

Mécanismes d'information entre le secondaire et le cégep

Les mécanismes d'information entre le secondaire et le cégep sont à peu près inexistantes pour plusieurs raisons.

Peu de lieux de concertation

Un meilleur arrimage devrait être mis en place pour assurer un suivi plus efficace des services aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap au collégial et pour réduire les délais dans l'offre de services. Cela pourrait passer par un mécanisme d'échange d'information qui **respecterait les balises évoquées plus haut**. Il faudrait également développer un mécanisme pour favoriser le traitement de l'information obtenue des commissions scolaires et son interprétation en fonction de la réalité du nouveau contexte d'enseignement.

Continuité de services

Il est important de souligner que la CDPDJ recommande qu'il y ait une continuité des services entre les différents ordres d'enseignement. En d'autres mots, une étudiante ou un étudiant qui a bénéficié d'accommodements au secondaire, appuyés ou non par un diagnostic, devrait selon cette recommandation avoir droit à ce que les services reçus au secondaire le soient aussi au cours de ses études collégiales. Elle ou il doit toutefois en faire la preuve auprès du collège.

Chapitre V – Le financement

Le financement des activités liées aux EESH est sans doute un des facteurs les plus déterminants de leur intégration à la vie collégiale. Nous avons déjà abordé cet enjeu dans le cas de l'accès au diagnostic. Ce chapitre propose un exposé des règles du mécanisme qui détermine le financement que reçoit chacun des collèges pour la population étudiante en situation de handicap, ainsi qu'un exposé des règles relatives aux prêts et bourses.

5.1 Le financement par collège

Le financement de cette population étudiante ne répond pas à la même logique que celle qui prévaut au primaire et au secondaire. Dans ces ordres d'enseignement, le financement se fait selon le type de handicap.

C'est l'*Annexe budgétaire SO24* prévue au *Régime budgétaire et financier des cégeps* qui prévoit un financement particulier pour les EESH. Une allocation de 664 \$ par étudiant et par session est accordée.

Cette annexe prévoit pour l'ensemble du réseau collégial un montant de 14 464 200 \$ pour l'accueil de cette population étudiante. Cette somme fixe est répartie dans les institutions selon « les besoins de l'ensemble des étudiants, du personnel et des établissements^{22,23} ». Une enveloppe globale prédéterminée de 9 985 200 \$ est disponible pour soutenir l'organisation et l'offre de services dans les collèges.

Une somme de 5 353 600 \$ est prévue pour le montant de base et elle est répartie entre les établissements. De cette somme, 3 714 400 \$ sont attribués pour l'année 2013-2014 pour faciliter l'embauche de personnel professionnel et de soutien. Le montant de base accordé à chaque cégep est établi en tenant compte de l'effectif étudiant total (« PES brutes » à l'enseignement régulier en t-2 (les deux années précédentes), divisé par 44) :

- Établissements de 1 à 2000 étudiants : 57 100 \$
- Établissements de 2001 à 3000 étudiants : 89 200 \$
- Établissements de 3001 à 4000 étudiants : 114 100 \$
- Établissements de 4001 à 5000 étudiants : 146 200 \$
- Établissements de 5001 à 6000 étudiants : 171 200 \$
- Établissements de 6001 et plus : 196 100 \$

Une somme de 4 631 600 \$ est répartie entre les établissements au prorata du nombre d'étudiants en situation de handicap de l'année scolaire t-2 tel que déclaré dans le système SOCRATE.

Une enveloppe globale de 4 479 000 \$ est prévue pour les Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) et les services qu'ils offrent auprès des collèges de leur région.

Par ailleurs, au sortir du sommet sur l'enseignement supérieur, le MERST a annoncé 5 M\$ pour les étudiants et les étudiants en situation de handicap. Tout semble indiquer que cette somme a été ou sera investie dans les services adaptés.

²² Annexe 024

²³ <http://www.merst.gouv.qc.ca/personnel-de-college/regles-budgetaires-et-reddition-de-comptes/regime-budgetaire-des-cegeps/les-documents-et-les-annexes/>

De plus, nous avons reçu lors de la dernière négociation, 10 M\$ en ajout de ressources enseignantes aux fins de mesures pour améliorer la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers et en situation de handicap à compter de l'exercice financier 2015-2016 jusqu'à l'exercice financier 2019-2020.

Nous aurons à voir localement comment devront être utilisées ces nouvelles ressources et nous devons nous assurer que cette enveloppe perdure au-delà de 2020. L'annexe 2 du document est le point de départ de ce guide.

5.2 L'accès au service des prêts et bourses

Notons aussi que certaines étudiantes et certains étudiants reçoivent, lorsqu'ils y sont admissibles, des prêts et bourses qui tiennent compte de leur handicap. Soulignons toutefois que, comme le dénonce la CDPDJ, les critères déterminés dans le *Règlement sur l'aide financière aux études* pour déterminer les limitations fonctionnelles sont restrictifs.

Le programme d'aide financière pour les EESH comporte deux volets: les déficiences fonctionnelles majeures (physiques et permanentes)²⁴ et les troubles graves de santé mentale ou physique (épisode)²⁵. Dans les deux cas, les étudiantes et les étudiants peuvent recevoir de l'aide financière même s'ils ne sont pas inscrits à temps plein aux études. Toutefois, dans le premier cas, la totalité de l'aide est accordée sous la forme de bourses et la période d'admissibilité est totale. Dans le cas des troubles épisodiques, l'aide est accordée sous la forme de prêts et de bourses et la moitié du nombre de mois pendant lesquels la personne est aux études à temps partiel est alors prise en compte pour déterminer la période d'admissibilité.

Un financement selon les besoins :

Pour la FNEEQ, les besoins de financement sont importants. Les travaux paritaires que nous avons menés auprès d'enseignantes et d'enseignant ont révélé une insuffisance dans l'offre de services adaptés. En effet, plusieurs ont mentionné que, malgré le professionnalisme et la volonté du personnel de ces services, le nombre de professionnels spécialisés devrait être augmenté, d'une part, pour assurer à la population étudiante visée un meilleur accès aux services et, d'autre part, pour mettre sur pied un service-conseil auprès du personnel enseignant et des départements.

Par ailleurs, nous le constatons tous les jours, les ressources sont insuffisantes pour reconnaître tout le travail que font les enseignantes et les enseignants auprès de cette population. L'intégration de ces étudiantes et ces étudiants en situation de handicap est nécessaire, mais elle ne peut se réaliser pleinement sans l'ajout de ressources pour répondre aux besoins éducatifs, intellectuels et cognitifs de cette population.

²⁴ <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/aide-financiere-aux-etudes/programme-de-prets-et-bourses/mesures-pour-aider-les-personnes-atteintes-dun-probleme-grave-de-sante/deficiences-fonctionnelles-majeures/>

²⁵ <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/aide-financiere-aux-etudes/programme-de-prets-et-bourses/mesures-pour-aider-les-personnes-atteintes-dun-probleme-grave-de-sante/trouble-grave-de-sante-mentale-ou-physique/>

Annexe 1 Encadré 9

Les activités que réalisent les enseignantes et les enseignants auprès des EESH

De façon générale, les activités qui suivent découlent de la présence dans un groupe-cours d'une étudiante ou d'un étudiant ayant des besoins particuliers nécessitant des mesures d'accommodements (mesures palliatives) selon les informations fournies par les services adaptés

Interaction avec les services adaptés du collège :

- Prendre connaissance des informations fournies par les services adaptés pour chaque étudiante ou étudiant ayant des besoins particuliers : caractéristiques et manifestations des limitations fonctionnelles et, le cas échéant, effets des traitements médicaux et de la médication ainsi que des accommodements requis et des impacts sur l'apprentissage;
 - Au besoin, échanger avec les services adaptés sur les informations fournies et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir (*pertinence et faisabilité*) incluant quoi faire en cas d'urgence;
 - Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, (avant ou après la prestation de cours), demander aux services adaptés des informations complémentaires sur la limitation de l'étudiante ou de l'étudiant et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir - faire le suivi).
-
- Répondre aux demandes d'information des services adaptés au cours de la session;
 - Référer aux services adaptés les étudiantes et les étudiants qui pourraient avoir besoin d'aide (dépistage).

Plan de mesures d'urgence : connaître son rôle dans le plan des mesures d'urgence en vigueur au collège et l'appliquer le cas échéant; dans le cas d'une déficience motrice, physique ou neurologique (ex. : épilepsie), s'informer sur les mesures particulières à prendre.

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissages) :

- Déterminer les impacts des accommodements requis sur les apprentissages, sur le déroulement d'une séance de cours, sur les réactions éventuelles des autres étudiantes et étudiants du groupe-cours;
- Adapter les stratégies pédagogiques (enseignement et apprentissage) pour tenir compte des accommodements demandés par les services adaptés ; réguler son action (*pratique réflexive*).

Sortie à l'extérieur : selon la nature du handicap, prendre les mesures appropriées (notamment en demandant l'aide des services adaptés) pour tenir compte des limitations fonctionnelles de l'étudiante ou de l'étudiant lorsque les cours nécessitent des sorties à l'extérieur du Collège.

Stage à supervision indirecte : (à l'extérieur du Collège, incluant l'international) : s'informer régulièrement et fréquemment du déroulement du stage (suivi) dans un milieu de stage qui reçoit une étudiante ou un étudiant ayant une limitation fonctionnelle.

Stage à l'étranger : (groupe accompagné par des enseignantes et des enseignants) prendre les mesures appropriées pour tenir compte de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des besoins particuliers.

Gestion de la classe : lors du déroulement d'une séance de cours, afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage, gérer une classe où il peut y avoir des réactions de certaines étudiantes ou certains étudiants compte tenu de la présence d'étudiantes ou d'étudiants ayant une ou des limitations fonctionnelles.

S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens !

Encadrement hors de la classe :

- Au besoin, au début de la session, rencontrer l'étudiante ou l'étudiant pour discuter des attentes respectives en raison de l'application des accommodements en lien avec les exigences du cours spécifiées au plan de cours;
- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, demander aux services adaptés des informations complémentaires sur la limitation de l'étudiante ou de l'étudiant et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir lors des rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant.

Évaluation des apprentissages - Examens et travaux :

Le cas échéant, adapter les conditions de passation d'une évaluation aux besoins et aux limitations de l'étudiante ou de l'étudiant, par exemple :

- Faire parvenir un examen à l'avance pour qu'il puisse être administré sous une autre forme;
- Adapter l'espace-temps (durée et lieu) des évaluations; formuler clairement les consignes d'examens pour la personne qui en assumera la surveillance (utilisation de la calculatrice, de logiciels, possibilité de sortir du local, etc.) et en aviser les services adaptés;
- Participer, au besoin, à des activités de concertation avec les autres enseignantes et enseignants qui ont aussi des étudiantes et étudiants ayant des limitations fonctionnelles et avec le personnel des services adaptés (équipe de travail).

Déficiences auditives : sourd ou malentendant

De façon spécifique pour une déficience auditive, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :

- Au début de la session, rencontrer l'interprète afin d'établir les modalités de fonctionnement notamment lors du déroulement d'une séance de cours;
- Prévoir un éclairage complémentaire lorsque la pénombre dans la classe nuit à la vision de l'étudiante ou de l'étudiant en déficience auditive (sourd ou malentendant);
- Réserver une place spécifique (à l'avant) en classe et en laboratoire pour l'étudiante ou l'étudiant en déficience auditive et l'interprète;
- Proposer pour les exposés oraux les modalités de passation ou d'adaptation de contexte;
- Lors d'activités pédagogiques en dehors de la classe, réserver une place spécifique à la fois pour l'étudiante ou l'étudiant en déficience auditive et pour l'interprète (pièce de théâtre, place dans le bus, etc.);
- Produire à l'avance selon l'échéancier convenu et remettre aux services adaptés la documentation requise (powerpoint suffisamment descriptifs et notes de cours) pour que celle-ci soit disponible à l'avance pour l'interprète; fournir, si nécessaire, un lexique ou de la documentation spécialisée;
- Utiliser autant que possible les vidéos sous-titrées.

Lors du déroulement d'une séance de cours :

- Adapter la prestation de cours en fonction de la présence d'une ou d'un interprète, par exemple, prendre des pauses plus fréquemment (pour l'interprète);
- Porter un appareil fm (amplificateur de voix);
- Parler face à la classe (lecture labiale et expression du visage);
- Parler plus lentement et assez fort;
- Utiliser le plus de support visuels possibles.

Gestion de la classe afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage (lors du déroulement d'une séance de cours) :

- Clarifier les règles applicables lors des échanges entre les personnes présentes dans la classe;
- Au besoin, intervenir en classe pour s'assurer que les échanges entre les étudiantes et les étudiants permettent à l'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience auditive de suivre la conversation (éviter la cacophonie);
- Soutenir la communication entre l'étudiante ou l'étudiant en déficience auditive et les autres étudiantes et étudiants du groupe-cours et, dans le cas d'un travail d'équipe, apporter une attention particulière à l'équipe dans laquelle elle ou il est intégré.

Déficience visuelle : voyant et non voyant

De façon spécifique pour une déficience visuelle, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :

- Faire parvenir à l'avance selon l'échéancier convenu les documents, notes de cours, plans de cours et examens pour le traitement en braille ou en d'autres médias substituts;
- Prévoir des conditions matérielles particulières, par exemple un éclairage adéquat, ou du matériel pédagogique adapté, par exemple des vidéos sous-titrées, des textes ou des notes de cours plus aérés ou des examens rédigés en points de forme pour tenir compte des limitations fonctionnelles d'une étudiante ou d'un étudiant ayant des besoins particuliers;
- Prévoir, avec l'aide des services adaptés, un accompagnement ponctuel au laboratoire lors des manipulations;
- Au début de la session, dans le cas où il est nécessaire d'avoir une accompagnatrice ou un accompagnateur présent en classe, en raison de son intervention dans la relation pédagogique (maître-élève) et afin d'être en mesure d'évaluer les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant en situation de handicap, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) pour établir les modalités de fonctionnement en précisant son rôle lors de la prestation de cours. (exemple : éducation physique - natation).

Gestion de la classe afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage (lors du déroulement d'une séance de cours) :

- en raison de la présence d'un chien-guide MIRA, gérer les impacts éventuels sur les autres étudiantes et étudiants (peur, allergie, explications à donner, modifier la configuration de la classe, etc.);
- Donner toutes les informations et explications verbalement (de manière claire et descriptive).

Encadrement hors de la classe :

- Lors des rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant, donner toutes les informations et explications verbalement (de manière claire et descriptive).

Déficience motrice ou physique : paralysie cérébrale, quadriplégie, dysgraphie, etc.

De façon spécifique pour une déficience motrice ou physique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :

- Accessibilité des lieux d'apprentissage : prévoir l'accessibilité des lieux pour les activités pédagogiques incluant ceux situés à l'extérieur de la classe et, le cas échéant, rechercher des solutions avec les services adaptés;
- Adaptation des activités pédagogiques : prévoir des aménagements de l'espace physique pour l'exécution des activités pédagogiques dans le cas des sorties, des stages à l'extérieur, des laboratoires et, à défaut, prévoir d'autres activités pédagogiques;
- Au début de la session, compte tenu de l'intervention de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur dans la relation pédagogique (maître-élève) et afin d'être en mesure d'évaluer les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant en situation de handicap, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) pour établir les modalités de fonctionnement en précisant son rôle lors des exposés oraux, des travaux et des examens;
- Le cas échéant notamment dans certains laboratoires, prévoir une place spécifique afin d'assurer la sécurité;
- prévoir un accompagnement ponctuel au laboratoire, lors des manipulations.

S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens !

Lors du déroulement d'une séance de cours :

- Au fur et à mesure du déroulement de la session, au besoin, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) afin d'apporter des ajustements, si nécessaire dans la prestation de cours.

Encadrement hors de la classe :

- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) afin d'apporter des ajustements, si nécessaires dans le soutien aux apprentissages et aux examens (par exemple : production des travaux individuels, travaux de groupes, examens, etc.).

Déficiência organique : cancer, diabète, colites ulcéreuses, maladie de Crohn, asthme, etc.

De façon spécifique pour une déficiência organique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les

Prendre connaissance de son rôle dans le protocole d'urgence élaboré par les services adaptés.

Encadrement hors de la classe :

Au fur et à mesure du déroulement de la session, en raison des absences fréquentes liées à la déficiência organique et de leur impact sur les activités d'apprentissage et d'évaluation (examens, travaux, exposés oraux, travaux d'équipe, etc) :

- pour une absence de courte durée : faire le point sur ce qui a été manqué, proposer et convenir avec l'étudiante ou l'étudiant des mesures à prendre pour remplacer les activités prévues lors de la séance des cours manqués, par exemple : lectures complémentaires, exercices particuliers, remise d'une copie des notes de cours, annoter davantage la copie de l'étudiante ou de l'étudiant, etc.;
- pour une absence de longue durée : faire le point sur ce qui a été manqué, proposer et convenir des modalités particulières de rattrapage et d'évaluation.

Déficiences neurologiques : troubles envahissants du développement (TED) : autisme de haut niveau, syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié

De façon spécifique pour une déficiência neurologique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) : Pour les TED :

- Pour réduire l'anxiété de l'étudiante ou de l'étudiant liée aux changements dans le déroulement du cours, prendre des mesures pour la ou le prévenir à l'avance du déroulement de la séance de cours et des changements qui peuvent survenir, par exemple :
 - Pour chaque séance de cours, préparer un document à remettre au début de la séance de cours et qui comprend : les consignes concernant les travaux et les lectures à faire, les échéanciers du travail de session, des examens, de la sortie à venir, etc.;
 - Remettre à l'étudiante ou à l'étudiant les notes de cours à l'avance;
 - Préparer et remettre à l'étudiante ou à l'étudiant au début de la séance de cours un document expliquant le déroulement de la séance de cours, etc.;
- À la suite d'un incident ayant perturbé une séance de cours, revoir l'organisation de la matière pour les semaines à venir;
- Revoir l'organisation des activités pédagogiques notamment les séances de cours où des travaux d'équipe sont prévus;
- Exceptionnellement, dans un même groupe-cours, planifier une évaluation des apprentissages basée sur un travail individuel au lieu d'un travail d'équipe pour l'étudiante ou à l'étudiant ayant une déficiência neurologique;
- Au début de la session, dans le cas où il y aurait une éducatrice ou un éducateur spécialisé, rencontrer celle-ci ou celui-ci pour convenir des modalités de fonctionnement en précisant son rôle et ses interventions en classe et en dehors de la classe.

Lors du déroulement d'une séance de cours - gestion de la classe - afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage :

- gérer sa propre anxiété en raison de la présence de l'étudiante ou de l'étudiant ayant une déficience neurologique (imprévus, crises, désorganisations, comportements irritants à répétition, etc.);
- Réserver une place spécifique en classe et en laboratoire (souvent à l'avant) ;
- Pour les travaux d'équipe, en raison de la très grande difficulté pour les TED de travailler en équipe : en déterminer, si nécessaire, les règles de formation et les règles de participation;
- Expliquer les allégories et les métaphores et porter une attention particulière dans la façon de donner des informations, notes et directives qui peuvent parfois être prises au pied de la lettre;
- Si nécessaire, intervenir auprès de l'étudiante ou de l'étudiant afin de rappeler les comportements attendus et maintenir l'attention de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des problèmes de concentration;
- Appliquer le protocole d'urgence et demander l'aide des services adaptés;
- Référer aux services adaptés une étudiante ou un étudiant en situation de crise;
- Le cas échéant, prendre des mesures pour reprendre le contrôle de la classe après une situation ayant causé l'interruption de la prestation de cours.

Encadrement hors de la classe :

- Rencontrer régulièrement et fréquemment l'étudiante ou l'étudiant pour répondre à ses questions, pour s'assurer du respect des attentes respectives incluant les comportements attendus en classe.

Déficiences neurologiques - autre que TED : traumatismes crâniens (léger, modéré, grave), épilepsie, dysphasie, dyspraxie (mouvement), etc. De façon spécifique pour une déficience neurologique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :

- À la suite d'un incident ayant perturbé une séance de cours, revoir l'organisation de la matière pour les semaines à venir.

Lors du déroulement d'une séance de cours - gestion de la classe - afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage :

- Gérer sa propre anxiété en raison de la présence de l'étudiante ou de l'étudiant ayant une déficience neurologique particulièrement en cas de crise (épilepsie);
- Réserver une place spécifique (souvent à l'avant);
- Si nécessaire, intervenir auprès de l'étudiante ou de l'étudiant afin de maintenir l'attention de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des problèmes de concentration;
- Le cas échéant, prendre des mesures pour reprendre le contrôle de la classe après une situation ayant causé l'interruption de la prestation de cours;
- Appliquer le protocole d'urgence et demander l'aide des services adaptés;
- Référer aux services adaptés une étudiante ou un étudiant en situation de crise.

Encadrement hors de la classe :

- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, rencontrer l'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience neurologique pour faire le point sur ses apprentissages, proposer et convenir de modalités particulières de rattrapage.

Troubles d'apprentissage (TA) : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie

Trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

De façon spécifique pour un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :

- Adapter les activités pédagogiques, par exemple :
 - o préparer les consignes à distribuer à chaque séance de cours concernant les travaux et les lectures à faire, les échéanciers du travail de session, des examens, de la sortie à venir, etc.;
 - o préparer un document expliquant le déroulement de la séance de cours, etc.;
- Rédiger des examens en utilisant davantage les points de forme au lieu d'un long texte descriptif, si possible;
- Aérer les notes de cours;
- Pour les directives entourant les travaux et examens, détailler le plus possible les tâches à réaliser;
- Si possible, faire parvenir à l'étudiant les notes de cours à l'avance (TDAH);
- Préciser les travaux et examens pour lesquels l'étudiante ou l'étudiant aura recours à des médias substituts (*logiciels, ordinateurs*).

Lors du déroulement d'une séance de cours - gestion de la classe - afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage :

- Pour chaque séance de cours, distribuer à l'étudiante ou l'étudiant concerné les consignes et le document en expliquant son déroulement;
 - Réserver une place spécifique (souvent à l'avant) pour l'étudiante ou l'étudiant ayant un trouble de déficit d'attention;
 - Maintenir son attention durant la prestation de cours.
-

Annexe 2 Les grandes orientations

EESH

Grandes orientations

Projet révisé à la suite de la réunion du regroupement cégep des 25 et 26 février 2016

1. Demandes et orientations de la négociation

Demandes

- (2.1) Ajouter des ressources à l'enseignement pour prendre en compte les interventions pédagogiques particulières faites auprès des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (EBP/EESH). (2.1)
- (2.2) S'assurer que les enseignantes et les enseignants soient informés des limitations fonctionnelles des EBP/EESH inscrits dans leurs groupes avant le début des cours ou, à défaut, le plus tôt possible, et s'assurer que les départements conviennent du caractère raisonnable des mesures d'accommodement.
- 2.3) Créer un comité paritaire national intercatégoriel pour assurer un suivi de la situation des EBP/EESH et formuler des recommandations.

Orientations

Considérant que :

- le nombre de EESH est déjà très élevé actuellement et devrait presque doubler au cours des cinq prochaines années;
- l'enquête du CNR n'a pas permis d'identifier de facteur permettant d'établir une base de répartition d'éventuelles ressources;
- l'appellation « EESH » désigne une très grande diversité de situations (allant de la maladie mentale grave au léger trouble de l'attention en passant par les handicaps physiques) et que l'impact sur la tâche des enseignantes et des enseignants est en conséquence très varié, touchant notamment l'encadrement, l'évaluation, et le surplus de travail lié aux absences des étudiants;
- les situations les plus lourdes (maladie mentale, crises, comportements très problématiques) ne sont pas connues d'avance, ni même diagnostiquées.

Orientation adoptée aux fins de consultation des syndicats

- o Qu'une nouvelle enveloppe de ressources, au volet 1 de la tâche, soit répartie entre les cégeps en fonction des besoins, dont l'utilisation sera déterminée localement. (2.1)

2. Mise en contexte – résultats de la négociation 2015

2.1 10 M\$ (125 ETC), par année jusqu'en 2020, cumulables, réservés à l'enseignement :

- o annoncés le 29 novembre 2015, confirmés par une lettre de la sous-ministre de l'Éducation et convenus durant la négociation;
- o disponibles dès l'année 2015-2016 et pour la durée de la convention collective;
- o inscrits dans un paragraphe spécifique de l'annexe 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);
- o répartis en \$ au prorata des EESH inscrits dans les collèges en T-2 et transformés en ETC localement.

- 2.2 Mise en place d'un forum de consultation, regroupant le MEESR et les fédérations syndicales (FNEEQ et FEC), relatif au suivi de l'ajout des ressources EESH.
- 2.3 Mise en place d'un comité national intercatégoriel relatif aux EESH.
- 2.4 Identification du besoin de ressources EESH lors des deux dernières rondes de négociations.
- 2.5 Constat : ces ressources sont insuffisantes, il faudra nécessairement faire des choix.
- 2.6 Utilisation des ressources : orientations nationales, mais répartition locale.

3. Principales conclusions du rapport conjoint CNR sur les EBP¹ (avril 2013)

- 3.1 Données issues d'un sondage auprès de 748 enseignantes et enseignants dans 1454 groupes-cours.
- 3.2 L'arrivée des EESH dans les classes a des impacts différents sur la charge des enseignantes et des enseignants.
- 3.3 Tous les aspects de notre tâche ne sont pas affectés de la même manière.
 - Selon l'étude, ce sont surtout l'encadrement et l'évaluation qui sont le plus souvent identifiés comme ayant des impacts élevés à très élevés sur la tâche.
 - 97 % des enseignantes et des enseignants ont rencontré régulièrement un ou des EESH pour répondre à leurs questions;
 - 31 % l'ont fait 3 fois ou moins par session;
 - 33 % l'ont fait 4 à 5 fois par session;
 - 36 % l'ont fait toutes les semaines ou aux 2 semaines.
 - L'encadrement hors classe a eu un impact important à très important dans 38 % des groupes-cours;
 - 92 % des enseignantes et des enseignants ont adapté les conditions de passation des examens, par exemple l'espace-temps (durée et lieu) des examens;
 - 63 % l'ont fait 3 fois ou moins par session;
 - 32 % l'ont fait 4 à 5 fois par session;
 - 5 % l'ont fait toutes les semaines ou aux 2 semaines.
 - L'évaluation des travaux et des examens a eu un impact important et très important dans 40 % des groupes-cours.
- 3.4 La présence des EESH a un impact sur la tâche, plus particulièrement pour les activités d'encadrement hors de la classe et pour l'évaluation des apprentissages, mais on n'a pas pu déterminer si la nature de la déficience intervient moins, autant ou davantage que le nombre d'EESH.
 - Un seul étudiant avec de multiples limitations fonctionnelles peut avoir autant d'effet sur la tâche que plusieurs étudiants ayant la même limitation. Plus que le nombre d'EESH, ce sont la multiplication des limitations fonctionnelles et leurs accommodements parfois contradictoires qui sont à l'origine de l'impact important à très important sur la tâche.

¹ Appellation antérieure pour EESH

4. Principes généraux de l'accommodement (guide syndical, regroupement mars 2016)

- L'intégration de cette population étudiante repose sur une conception humaniste de l'école qui fait une large place aux principes d'égalité, d'accessibilité et de non-discrimination. Ces buts louables trouvent leur application dans le moyen qu'est l'accommodement.
- L'inclusion de ces étudiantes et ces étudiants repose aussi sur une conception qui conjugue la réussite scolaire et éducative. En la matière, il faut rappeler notre responsabilité de moyens et non pas de résultats.

Les droits et libertés de la personne

- Les Chartes canadiennes et québécoises des droits et libertés prévoient le droit de tous à ne pas être discriminé sur la base, notamment, de leur sexe, de leur origine ethnique ou de leur handicap.
 - Pour qu'il y ait discrimination au sens de la charte québécoise :
 1. d'une distinction en termes d'une exclusion ou d'une préférence;
 2. basée sur l'un des motifs évoqués (sexe, couleur, handicap, etc.);
 3. qui a pour effet de compromettre l'exercice en pleine égalité d'un droit prévu à la charte (dans le cas des Cégeps : l'accès à un service normalement offert au public et la conclusion d'actes juridiques).
- La notion d'accommodement raisonnable a été élaborée dans le contexte du travail à la suite des revendications de travailleuses et de travailleurs et vise à répondre à une situation de discrimination.
 - En 1999, dans l'arrêt Meiorin, la Cour suprême a adopté une approche systémique de la discrimination faisant en sorte que :
 - les normes doivent être *a priori* déterminées de façon rationnelle par rapport à l'objectif et être nécessaire à l'atteinte dudit objectif, afin d'éviter des effets discriminatoires;
 - comme les effets discriminatoires sont à proscrire pour en arriver à l'égalité réelle, **chaque personne a droit à une analyse individualisée** de sa situation afin de déterminer s'il est possible de l'accommoder pour palier auxdits effets.
 - Pour déterminer si un accommodement est raisonnable, on doit soupeser différents facteurs servant à déterminer si la mesure d'accommodement envisagée est « excessive » (par exemple, ces facteurs sont : des coûts disproportionnés, des impacts importants sur le droit des tiers, la création d'un danger pour autrui ou pour la personne accommodée, etc.).

Responsabilités

- La responsabilité est partagée :
 - au plan normatif (compétence des programmes) : le MERST peut intervenir;
 - aux plans normatif et pratique : le Collège détermine ses normes d'admission et peut mettre en place des locaux adaptés;
 - aux plans normatif et pratique : le département détermine les méthodes pédagogiques particulières et voit à leur application.

- Le Collège doit accommoder les étudiants en situation de handicap. L'obligation première lui appartient :
 - le Collège peut donc exiger de ses salariés, les enseignants, de participer à la démarche d'accommodement;
 - l'enseignant est le spécialiste de la discipline et de son enseignement (ce que reconnaît le volet 1 de la tâche enseignante) : il doit être au cœur de la démarche d'accommodement. Cette démarche doit respecter son autonomie;
 - la situation d'accommodement n'évacue pas l'application de la convention collective : si une situation n'y est pas prévue, par exemple, si l'accommodement demande un travail hors de l'ordinaire comme la reprise d'un cours, le Collège doit négocier avec le Syndicat.

5. Principal objectif

Répartir les ressources pour faire reconnaître des activités d'encadrement (volet 1 et 2) que des enseignantes et des enseignants réalisent déjà sans ressources auprès d'EESH pour favoriser leur réussite.

- Les impacts sur la tâche de la présence des EESH sont plus grands que les ressources consenties, il faudra donc faire des choix.

6. Orientations et étapes proposées pour la répartition de ces ressources

Les réalités étant différentes d'un collège à l'autre, il est possible que la répartition ne puisse s'appliquer de la même façon dans tous les collèges.

- 6.1 Viser une première répartition pour l'automne 2016.
- 6.2 Viser une répartition assez stable pour les quatre années.
- 6.3 Utiliser l'entièreté des ressources.
- 6.4 Privilégier des libérations plutôt que le saupoudrage.
- 6.5 Orienter les libérations vers des projets d'encadrement disciplinaire (plutôt que vers des activités d'évaluation ou de préparation) des volets 1 ou 2 aux fins de mesures pour améliorer la réussite des EESH (contrairement aux autres activités d'aide à la réussite qui s'adressent à tous).
- 6.6 Inscrire ces ETC dans les projets de répartition des ressources.
- 6.7 Obtenir les données non nominales nécessaires (pourcentage et nombre absolu) sur :
 - la distribution des PES-EESH par discipline de la dernière année;
 - les PES totales par discipline de la dernière année.
- 6.8 Répartir les ressources selon les balises suivantes :
 - collectivement plutôt qu'individuellement (éviter le cas par cas, l'alternance ou l'appel de projets individuels);
 - par discipline (plutôt que par programme ou par département);
 - dans les disciplines où il y a plus de chance que la tâche collective soit lourde.
 - devant l'insuffisance des ressources, il faudra faire des choix, sachant que la distribution des EESH varie selon les disciplines :

- Hypothèses écartées :
 - sélection au hasard, au mérite, par alternance ou selon la loi de la jungle...;
 - sélection en fonction du bon vouloir des disciplines;
 - sélection au prorata avec un minimum par discipline :
 - PES total ou PES par ETC : parce qu'ils ne tiennent pas compte du nombre d'EESH qui peut varier d'une discipline à l'autre;
 - nombre de EESH par ETC : l'information est facile à obtenir, mais ne tient pas compte du nombre de périodes, mais bon indicateur.
- Hypothèses retenues :
 - sélection au prorata avec un minimum par discipline :
 - PES-EESH (favorise le grand nombre brut, mais exclut les petites disciplines où le pourcentage d'EESH est élevé);
 - pourcentage de PES-EESH (favorise les disciplines où moins de profs enseignent à plusieurs étudiants).
 - Conséquemment, favoriser une répartition qui tient compte à la fois :
 - du nombre le plus élevé de PEES-EESH (les discipline de la formation générale entre autres) et ;
 - du pourcentage le plus élevé de PES-EESH (autres disciplines);
 - avec une valeur minimale de 0,20 ETC.
 - possibilité de retenir un autre facteur, par exemple le taux de réussite des EESH par programme.

6.9 Suggestions de projets à déterminer en département/ comité programme :

- dédoublement de profs durant les laboratoires, les périodes d'exercices ou de travaux pratiques, avec quota d'heure par un prof libéré à cet effet (encadrement dans la classe);
- libération de groupe-cours parce que le facteur PES-EESH est très élevé pour l'encadrement des étudiants;
- création d'un autre groupe-cours quand c'est possible (prestation);
- heure supplémentaire d'encadrement disciplinaire hors classe réservée à des EESH. Si dans les centres d'aide alors, suivi distinct, avec quota d'heure.

○ Projets à éviter :

- pas de profs pivots, pas de projet de recherche, pas de transferts aux tuteurs étudiants, pas de saupoudrage, pas d'activités reliées aux révisions de programme.

6.10 Discussion et présentation des choix en assemblée générale et/ou en conseil syndical :

- discussion sur les postulats et les principes retenus;
- détermination des critères pour l'allocation locale;
- choix des disciplines qui recevront les ressources;
- accès aux ressources uniquement à la session d'automne 2016;
- détermination d'un ou de quelques instruments de suivi;

- o identification des activités qui ne seront plus réalisées pour cause d'insuffisance de ressources;
 - o activités de mobilisation au besoin;
 - o Etc.
- 6.11 Démarche pour déterminer une entente EESH en CRT (à valider avec votre personne conseillère).
- o Cette entente pourrait comprendre :
 - une méthode visant à assurer le suivi de ces ETC par la création d'une colonne EESH dans le projet de répartition des ressources, ainsi que dans l'état d'utilisation (8-5.10) et le bilan d'utilisation (8-5.11);
 - la conversion de \$ en ETC;
 - un rapport qualitatif d'activité à inscrire dans le bilan annuel du département;
 - des garanties que ces ETC ne seront pas utilisés pour financer des activités-EESH déjà existantes et qu'ils s'ajoutent aux activités d'aide à la réussite qui existent déjà;
 - un calendrier prévoyant, entre autres, une mise à jour de l'entente.
- 6.12 Partager avec les autres syndicats du regroupement les résultats des démarches.
- o Développement d'un mode de communication de type « groupe Google ».
- 6.13 Assurer le suivi en transmettant à la coordination du regroupement cégep l'information nécessaire pour alimenter les travaux du comité Forum, par exemple :
- un formulaire que les départements et disciplines transmettent à leur syndicat deux fois années et qui indique les activités d'enseignement réalisées « bénévolement » auprès des EESH ainsi que les activités d'enseignement qui n'ont pas pu être réalisées faute de ressources;
 - une liste des mesures retenues, dans quelles disciplines, etc.;
 - un tableau de distribution des PES-EESH par discipline.
- 6.14 Présentation à la direction des études.

Bibliographie

Convention collective des enseignantes et des enseignants de cégep de la FNEEQ :

http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Conventions_collectives/Archives-2010-2015/CC-2014-05-14-FNEEQ-2010-2015-AJour-Incluant-Lt-entente.pdf

Convention collective des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire de la CSQ :

http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Entente_nationale_2010-2015.pdf

Comité national de rencontre (CNR) FNEEQ-CPNC, *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement*, avril 2013.

http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC/07_b_Rapports_des_comites/Rapport_EBP_CPNC_CNR_3_0Avril2013.pdf

DUCHARME, Daniel et Karina Montminy, *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Commission des droits de la personne et de la jeunesse, mars 2012.

http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf

TREMBLAY, Anne-Sophie, *Perceptions de professeurs du niveau collégial des élèves ayant une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble de santé mentale ainsi que de leur sentiment de compétence à enseigner et à intervenir auprès de ces élèves*, Université du Québec à Trois-Rivières, août 2014.

Comité école et société de la FNEEQ, *La réussite... quelle réussite?*, juin 2011.

http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/Conseils_fxdxraux/CF2011-06-1-2-3/2011-10-26-Reussite-scolaire-CES-Final.pdf

Philion R., Bourassa M., Lanaris C. et Pautel, C., *Guide de référence sur les mesures d'accommodements pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*, 2016

<http://uqo.ca/docs/9752>