

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
DANS LE CADRE DE LA CONSULTATION SUR
L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET L'ACCÈS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE
DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION

Analyse, recherche et rédaction

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

Paul Eid, Ph.D. (sociologie), chercheur

M^e Karina Montminy, conseillère juridique

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

Traitement de texte

Ramon Avila, technicien en recherche

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

Édition pour le site Web de la Commission

Le présent document a été édité par la Direction des communications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, à partir du texte officiel.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE APPROCHE INCONTOURNABLE DU POINT DE VUE DES DROITS DE LA PERSONNE	2
2. LES PERSONNES HANDICAPÉES	4
2.1 La situation des élèves handicapés aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.....	5
2.2 La situation des étudiants handicapés aux ordres d'enseignement collégial et universitaire.....	9
3. LES MINORITÉS ETHNIQUES ET RACISÉES	9
3.1 La faible diversité ethnoculturelle du corps enseignant : une zone de vulnérabilité.....	11
3.2 L'éducation antiraciste dans la formation des maîtres et les sessions de formation interculturelle à l'intention des enseignants.....	13
4. INCLUSION SCOLAIRE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC, LES INUITS, LES CRIS ET LES NASKAPIS	16
4.1 L'offre de services en éducation pour les Autochtones.....	16
4.2 La réussite scolaire	18
4.3 Le régime pédagogique.....	19
4.4 Les passages inter-établissements.....	20
4.5 La langue.....	20
4.6 La participation des parents	22
4.7 La formation professionnelle.....	23
4.8 Les actions de la Commission.....	23
CONCLUSION	24

INTRODUCTION

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse¹ a pour mission de veiller à la promotion et au respect des principes contenus dans la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec², loi de nature quasi constitutionnelle adoptée en 1975. Parmi ces principes, il s'en trouve un qui revêt une importance primordiale dans la Charte, à savoir celui de l'égalité juridique, qui se traduit par la reconnaissance du droit à l'égalité et à la non-discrimination, tel qu'il est énoncé dans l'article 10 :

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

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

Depuis sa fondation, la Commission a été appelée à lutter contre toutes les formes de discrimination qui s'exercent en lien avec les motifs prévus à l'article 10 et ce, dans l'ensemble des secteurs d'activités de la société québécoise, notamment dans celui de l'éducation. En matière de services éducatifs, la Commission a d'abord été amenée à intervenir en raison des responsabilités que lui confère la Charte de traiter les plaintes de discrimination ou de faire enquête au regard de ces situations³. Au fil des ans, l'examen des diverses situations qui ont été portées à l'attention de la Commission a permis de mettre au jour les mécanismes qui ont pour effet de marginaliser certains groupes au sein du système éducatif québécois : personnes handicapées, minorités ethniques ou racisées, peuples autochtones, gais et lesbiennes, personnes issues de milieux défavorisés, etc. Les diverses interventions menées par la Commission dans les établissements d'enseignement québécois lui ont permis d'être un témoin privilégié des difficultés vécues par les élèves issus de ces groupes pour faire valoir leurs besoins éducatifs spécifiques. Parallèlement à son travail d'enquête, la Commission a également développé une expertise avancée sur les questions relatives à l'accessibilité des services éducatifs par les nombreux travaux de recherche, d'éducation et de sensibilisation aux droits qu'elle a menés.

C'est en vertu de cette expérience que la Commission présente au Conseil supérieur de l'éducation ses commentaires dans le cadre de la consultation que cet organisme mène en vue de l'élaboration de son rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation. La question de l'éducation inclusive qui fera l'objet de ce rapport interpelle directement la Commission en ce qu'elle met en avant un projet éducatif où chaque établissement d'enseignement est appelé à « [...] se confronter à toutes sortes d'exclusions basées sur des facteurs économiques, ethniques, sexuels ou sociaux » et à accueillir tous les individus sans distinction, en faisant en sorte que « [...] personne ne soit stigmatisé et que tout le monde ait les mêmes droits »⁴.

Afin de répondre aux préoccupations du Conseil, nous proposons la démarche qui suit. Dans un premier temps, nous souhaitons rappeler brièvement l'évolution récente du cadre normatif international vers une approche qui favorise aujourd'hui l'éducation inclusive. Cette approche apparaît désormais incontournable du point de vue des droits de la personne et elle oriente de plus en plus les pratiques éducatives vers la recherche de modèles permettant sa réalisation. Dans un second temps, nous

¹ Ci-après appelée « la Commission »

² L.R.Q., c. C-12, ci-après « la Charte ».

³ Art. 71 de la Charte.

⁴ Felicity ARMSTRONG et Len BARTON. « Besoins éducatifs particuliers et inclusive education », dans Brigitte BELMONT et Alette VÉRILLON (dir.), *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous?*, Paris : Institut national de recherche pédagogique/Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, 2003, p. 95.

souhaitons illustrer la pertinence de l'approche inclusive au regard de la situation particulière de certains groupes qui sont davantage marginalisés au sein du système éducatif québécois, à savoir les personnes handicapées, les minorités ethniques ou racisées et les Autochtones. Nous avons retenu la situation de ces groupes aux fins de notre analyse car ce sont les groupes pour lesquels la Commission a été appelée à intervenir le plus fréquemment. Nous tenons toutefois à préciser que les effets d'exclusion dont sont victimes les membres de ces groupes trouvent un écho dans la situation d'autres groupes dont les caractéristiques sont en lien avec l'un ou l'autre des motifs de discrimination illicite prévus à l'article 10 de la Charte. La présentation des effets d'exclusion dont sont victimes ces groupes nous permettra d'identifier des éléments d'organisation du système éducatif québécois sur lesquels il importe d'agir car ils peuvent avoir des impacts discriminatoires sur les personnes concernées, notamment en entravant leur accès aux services éducatifs ou en compromettant leurs apprentissages.

Tout en affirmant que les établissements d'enseignement québécois se doivent d'être attentifs aux besoins éducatifs de tous les groupes vulnérables, la Commission souhaite attirer l'attention du Conseil supérieur de l'éducation sur l'absolue nécessité que ces établissements puissent offrir un enseignement de qualité pour tous, sans égard à la condition sociale des personnes qui les fréquentent. S'il existe une institution qui puisse permettre de combattre activement les préjugés qui sont liés à la pauvreté et de favoriser la mobilité sociale des membres des groupes les plus vulnérables de notre société, c'est bien l'École. En ce sens, il importe que cette institution soit accessible à tous et ce, à tous les ordres d'enseignement, de manière à assurer le plein épanouissement de toutes les personnes qui composent notre société et à lutter contre toutes les formes d'exclusion.

1. L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE APPROCHE INCONTOURNABLE DU POINT DE VUE DES DROITS DE LA PERSONNE

Si l'on peut aujourd'hui considérer que le vaste mouvement de démocratisation de l'éducation qui a été mis en branle au Québec dans les années 1960 a permis à un nombre sans cesse croissant d'individus d'avoir accès aux services éducatifs des divers ordres d'enseignement, il n'en demeure pas moins que l'exercice du droit à l'éducation, pourtant prévu dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, demeure encore aujourd'hui un objectif lointain pour certains groupes qui se trouvent marginalisés au sein même des établissements d'enseignement québécois.

Bien que le système éducatif québécois ait connu une profonde mutation depuis les années 1960 en ouvrant ses portes à des clientèles qui avaient été jusque là exclus, et ce à tous les ordres d'enseignement, il reste qu'il n'a pu prendre en compte les différences individuelles afin que tous les élèves puissent avoir accès, en toute égalité, à une éducation de qualité leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour assurer leur avenir personnel, professionnel et social⁵.

Ce constat est loin d'être propre au système éducatif québécois. À l'échelle internationale, nous assistons depuis une vingtaine d'années à une volonté sans cesse croissante de dépasser ces différences, non pas en les éliminant, mais bien en les intégrant dans la fibre même du tissu communautaire que constitue chaque établissement d'enseignement⁶. Cette orientation nouvelle des politiques éducatives découle du fait que, de nos jours encore, les établissements d'enseignement ne sont pas toujours en mesure de procurer aux personnes qui sont économiquement et socialement marginalisées les moyens nécessaires pour qu'elles participent pleinement à la vie de leur collectivité. Comme le constatait l'UNESCO dans un document publié en 1999 :

« Lorsqu'il existe des programmes qui s'adressent à divers groupes marginalisés ou exclus, ils fonctionnent en marge du système éducatif normal – avec des programmes spéciaux, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialisés. En dépit des

⁵ Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, qui fut adopté le 16 décembre 1966 par l'Assemblée générale des Nations Unies, affirmait que l'objectif fondamental de tout système éducatif est de s'assurer que chaque élève soit « [...] en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre ».

⁶ Raymond VIENNEAU. « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, 30 (2), 2002, p. 258.

bonnes intentions affichées, ils aboutissent trop souvent à l'exclusion : ils n'offrent pas la possibilité de continuer à étudier ou bien la différenciation devient une forme de discrimination, de sorte que les enfants ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général »⁷.

Ce modèle éducatif, jusqu'ici dominant, repose sur la prémisse suivante : plus les besoins éducatifs d'un élève s'éloignent de ceux de la majorité des élèves, plus les détours ségrégatifs utilisés pour y répondre le seront⁸. Un tel modèle, on le comprendra, n'a pu permettre de favoriser pleinement l'expression de la diversité dans le système régulier d'enseignement. Au contraire, il a eu pour effet d'entretenir le cercle vicieux des préjugés et de l'exclusion dont sont victimes les membres de certains groupes au sein de nos systèmes éducatifs, en les privant notamment d'interactions avec le groupe majoritaire. Qui plus est, pour les personnes issues de ces groupes, ce modèle a souvent eu pour conséquence « [...] d'empêcher ou de restreindre l'accès aux possibilités, aux bénéfices et aux avantages offerts à d'autres membres de la société »⁹. En ce sens, l'approche classique de l'intégration scolaire, dont les objectifs étaient pourtant louables, a malheureusement contribué à maintenir l'idée qu'on pouvait garantir l'égalité des chances dans la séparation, en maintenant des structures ségréguées au sein même des établissements d'enseignement.

Plus souvent qu'autrement, ce modèle a eu pour effet d'exclure un nombre important d'élèves du système régulier d'enseignement et de favoriser la multiplication des programmes spécifiques, en drainant une part importante des ressources vers des classes et des établissements spécialisés. C'est en réponse aux problèmes que posait ce modèle que l'approche inclusive s'est progressivement imposée depuis le début des années 1990. Cette dernière approche doit permettre à tous les élèves de trouver dans le système régulier d'enseignement un milieu de vie qui fait d'eux des personnes qui contribuent au développement de la vie de l'établissement et qui en retirent des bénéfices importants dans toutes les sphères de leur développement : intellectuel, affectif et social¹⁰.

Lors d'une conférence internationale organisée par l'UNESCO portant sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, tenue à Salamanque en 1994, plus de 300 participants représentant 92 gouvernements nationaux ont été réunis pour examiner les changements de politiques nécessaires afin de lever les barrières systémiques qui entravent l'accès à l'éducation et à la réussite éducative des groupes les plus défavorisés, notamment les minorités ethniques ou racisées, les populations autochtones et les personnes handicapées. Cette importante conférence a mené à l'adoption d'une déclaration sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux¹¹, ainsi qu'à l'adoption d'un cadre d'action destiné à favoriser une meilleure prise en charge des besoins éducatifs spéciaux dans les systèmes réguliers d'enseignement¹². Ce dernier document s'appuie sur les grands principes directeurs suivants :

- Le rôle de l'établissement d'enseignement est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les élèves, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés;

⁷ UNESCO. *From Special Needs Education to Education for All: A Discussion Document. Tenth Steering Committee Meeting (Paris: 30 septembre – 1^{er} octobre 1998)*, 1999.

⁸ Serge THOMAZET. « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le Français aujourd'hui*, 2008, (152) : 19-27.

⁹ *Andrews c. Law Society of British Columbia* [1989] 1 R.C.S. 143.

¹⁰ Santiago MOLINA GARCIA et John ALBAN-METCALFE. « Integrated or inclusive education versus interactive education : the need for a new model », *European Journal of Special Needs Education*, 1998, 13 (2) : 170-179.

¹¹ UNESCO. *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*, 1994.

¹² UNESCO. *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, 1994.

- pour atteindre cet objectif, les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent être intégrés dans les services éducatifs conçus pour la majorité des élèves;
- pour que l'établissement réussisse sa mission, il faut mettre au point une pédagogie centrée sur l'élève et ses besoins. L'établissement doit prendre en compte la diversité des besoins des élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents;
- la mise en œuvre de cette pédagogie exige un effort concerté non seulement de la part des enseignants et autres personnels de l'établissement, mais aussi de la part des pairs (les collègues de l'élève), des parents, des familles et des bénévoles issus de la communauté;
- le placement des enfants dans des établissements spécialisés – ou dans des classes ou sections spéciales au sein d'établissements réguliers, de manière permanente – devrait être l'exception et n'être recommandé que dans les rares cas où il est manifeste que l'éducation dans le système régulier d'enseignement ne peut répondre aux besoins éducatifs ou sociaux de l'élève ou que son bien-être ou celui de ses camarades l'exige. Mais, même dans ces cas exceptionnels, il n'est pas nécessaire que son éducation soit entièrement séparée. La fréquentation à temps partiel d'établissements réguliers devrait être encouragée.

Depuis l'adoption de la Déclaration de Salamanque, on estime que près de 80 États ont répondu à l'appel de l'UNESCO en entreprenant une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour développer une stratégie éducative qui permettrait aux établissements d'enseignement d'être au service de tous les élèves, sans discrimination. Le Québec a suivi cette mouvance, notamment en adoptant sa politique éducative de 1997¹³, qui instaurait une réforme en profondeur du système d'éducation et réaffirmait l'absolue nécessité que chaque établissement d'enseignement favorise l'égalité des chances et l'intégration sociale, tout en assurant le succès pour le plus grand nombre d'élèves qui soit.

Douze ans se sont écoulés depuis l'adoption de cette politique. L'impact réel de cette dernière en terme d'accès à l'éducation et à la réussite éducative pour les élèves provenant des groupes vulnérables reste cependant à évaluer. Sans qu'elle puisse prétendre dresser un portrait exhaustif de la situation vécue par ces groupes dans le système éducatif québécois, la Commission souhaite soumettre, dans les prochaines sections de ce mémoire, un certain nombre d'observations sur les barrières systémiques qui entravent encore aujourd'hui l'accès, en toute égalité, à l'éducation et à la réussite éducative pour les personnes handicapées (section 2), les minorités ethniques ou racisées (section 3) et les Autochtones (section 4).

2. LES PERSONNES HANDICAPÉES

Si depuis une trentaine d'années, la société québécoise a réalisé d'importants progrès pour assurer la reconnaissance des droits des personnes handicapées et favoriser leur intégration sociale¹⁴, plusieurs obstacles restent encore à lever afin que l'exercice de ces droits soit pleinement effectif. Dans les dernières décennies, le système éducatif québécois a pourtant consenti des efforts particuliers dans le but d'assurer l'éducation des personnes handicapées, de favoriser leur plein épanouissement et de combattre l'exclusion dont ils ont traditionnellement été victimes au sein des établissements d'enseignement québécois. Cependant, ces efforts se sont traduits par des résultats qu'on peut encore aujourd'hui considérer comme mitigés : les mêmes constats relatifs à l'exclusion et à la marginalisation des personnes handicapées dans le système éducatif québécois exprimés jadis demeurent encore aujourd'hui d'actualité, malheureusement¹⁵.

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*, 1997.

¹⁴ Parmi les avancées les plus importantes en cette matière, il faut souligner l'adoption de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* en 1978, qui créait l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), ainsi que l'ajout du motif handicap aux motifs de discrimination illicite prévus à l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* en 1979.

¹⁵ Daniel DUCHARME. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Éditions Marcel Didier, 2008.

2.1 La situation des élèves handicapés aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire

Jusqu'à la fin des années 1960, la vaste majorité des élèves handicapés se voyaient confinés à des contextes éducatifs ségrégués (classes et/ou écoles spécialisées). Il n'existait alors pratiquement aucune obligation à l'égard de ces élèves. Plusieurs d'entre eux n'avaient accès à aucun service éducatif ou étaient tout simplement contraints de mettre un terme à leur scolarisation dès les premières années du primaire, faute de ressources pour répondre à leurs besoins¹⁶.

Dans la foulée des travaux de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Commission Parent) entrepris au début des années 1960¹⁷, l'État québécois a soutenu la création d'un réseau important d'écoles et de classes spéciales destinées à assurer l'éducation des élèves handicapés à l'ordre d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Dans un énoncé de politique adopté en 1978, le ministère de l'Éducation constatait cependant qu'après dix ans d'activités, ces écoles et classes spéciales avaient malheureusement contribué à marginaliser les élèves handicapés et à accroître leur sentiment d'échec¹⁸.

De ce constat est née la volonté de mettre en place des services éducatifs de qualité adaptés aux besoins des élèves handicapés et ce, dans un cadre qui se veut le plus « normal » possible, c'est-à-dire au plus près de la classe ordinaire fréquentée par la majorité des élèves. Cette approche « normalisante » a orienté les politiques et les normes qui régissent les services éducatifs destinés aux personnes handicapées depuis la fin des années 1970. Dans la mise à jour de la *Politique de l'adaptation scolaire* que le ministère de l'Éducation effectuait en 1992, l'importance de l'intégration en classe ordinaire pour les élèves handicapés était clairement exprimée :

« La classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. Elle devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires.

Dans la mesure où les adaptations requises sont effectuées, une classe ordinaire peut être efficace pour l'ensemble de ses élèves, même si elle reçoit un enfant dont les caractéristiques sont substantiellement différentes. Les élèves dits « réguliers » acquerront même à ce contact une meilleure compréhension des difficultés vécues par les personnes handicapées, ils accepteront ainsi mieux les différences et manifesteront par conséquent un plus grand respect de la personne »¹⁹.

Cette orientation a d'ailleurs été confirmée dans une version subséquente de la *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999²⁰, et elle se voit toujours prescrite aujourd'hui dans deux dispositions importantes de la *Loi sur l'instruction publique*²¹ :

¹⁶ Andrée DUFOUR. *Histoire de l'éducation au Québec*. Boréal, 1997.

¹⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 1965.

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, 1978.

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, 1992, p. 5

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, 1999.

²¹ L.R.Q., ch. I-13.3, art. 234 et 235.

« **234.** La commission scolaire doit [...] adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités [...].

235. La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire²² et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. »

Malgré la volonté maintes fois affirmée de favoriser l'intégration en classe ordinaire, il semble toutefois que cette orientation n'ait pas donné les fruits escomptés. Bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) ait procédé à l'évaluation de sa politique d'adaptation scolaire récemment, développant plus d'une centaine d'indicateurs de performance des services en adaptation scolaire, il est difficile de conclure que les commissions scolaires privilégient réellement l'intégration en classe ordinaire comme moyen d'offrir des services éducatifs aux élèves handicapés.

L'évolution des taux d'intégration de ces élèves en classe ordinaire nous permet d'émettre une telle réserve à l'égard des résultats obtenus²³. Ces taux connaissent de légères fluctuations depuis quelques années, de sorte que les minces progrès qui sont enregistrés une année semblent fondre comme neige au soleil l'année suivante. De 1997 à 2008, ces taux ont passé de 44 % à 46 % au primaire, et de 23 % à 28 % au secondaire.

De tels chiffres permettent de démontrer l'ampleur de l'exclusion dont sont victimes les élèves handicapés aux ordres d'enseignement primaire et secondaire: en 2008, plus de la moitié (54 %) des élèves handicapés étaient scolarisés à l'extérieur des classes ordinaires au primaire, tandis que près du trois quart de ceux-ci (72 %) avaient les mêmes conditions de scolarisation au secondaire.

Quant à ceux qui sont scolarisés en classe ordinaire, le ministère ne collige aucune information sur la nature et la qualité des services éducatifs qui leurs sont offerts. L'analyse des plaintes reçues à la Commission qui sont relatives à l'intégration scolaire des élèves handicapés pour la période 2005-2007²⁴ vient confirmer ce qu'elle avait par ailleurs observé dans les quelques 400 enquêtes qu'elle a mené en intégration scolaire entre 1979 et 2005: un nombre important d'élèves handicapés ne reçoivent pas les services auxquels ils ont pourtant droit et leur intégration à la classe ordinaire n'est que purement physique. Sur les 47 dossiers de plaintes ouverts à la Commission durant la période 2005-2007, plus du tiers (34 %) concernaient des services dispensés inadéquats (manque ou insuffisance de matériel ou d'équipement pour pallier le handicap, absence ou insuffisance de soutien professionnel, etc.). S'ajoute à ce nombre, une proportion presque équivalente de dossiers (31,9 %) où la commission scolaire refuse de procéder aux adaptations nécessaires pour favoriser une intégration réussie en classe ordinaire, en dépit de ce que prescrit le plan d'intervention de l'élève.

Ces données viennent confirmer le constat qui avait été émis quinze ans auparavant lors des *États généraux sur l'éducation*: l'intégration en classe ordinaire se fait trop souvent dans la précipitation et

²² C'est nous qui soulignons.

²³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Rapport annuel de gestion 2008-2009*, p. 54.

²⁴ Ramon AVILA, sous la direction de Daniel DUCHARME. *Analyse descriptive des plaintes relatives à l'intégration scolaire reçues à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du 1^{er} janvier 2005 au 31 décembre 2007*, 15 janvier 2009.

sans mesure de soutien adéquate, ce qui mène à une intégration « sauvage » des élèves handicapés dans les classes ordinaires²⁵.

Dans ce contexte, non seulement l'apprentissage d'un élève handicapé peut être mis en péril, mais sa présence en classe ordinaire peut venir perturber les apprentissages des autres élèves, rendant difficile son maintien dans cette classe. L'absence de services adaptés aux besoins de l'élève handicapé contribue donc à le fragiliser tant sur le plan de l'accès à l'éducation que sur celui de sa réussite éducative. En ce sens, une telle situation constitue un prototype parfait de discrimination systémique fondée sur le handicap, puisqu'elle met en cause des normes et des pratiques organisationnelles qui ont pour effet de compromettre de manière discriminatoire le droit des personnes handicapées à l'instruction publique gratuite garanti à l'article 40 de la *Charte des droits et libertés de la personne*.

Pour assurer l'accès en toute égalité à l'éducation et à la réussite éducative des personnes handicapées, la Commission est d'avis que l'adoption d'un cadre d'organisation des services éducatifs inspiré du principe de l'éducation inclusive est nécessaire. Elle se réjouit donc de l'adoption de la *Convention sur les droits des personnes handicapées* par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2006 qui vient consacrer ce principe²⁶. Dans un avis qu'elle a rendu public en 2008, la Commission proposait une analyse comparative des services offerts aux élèves handicapés dans des contextes éducatifs où le choix de l'inclusion a été fait : Catalogne, Italie, Norvège, Grande-Bretagne et Nouveau-Brunswick²⁷. Cette analyse a permis d'identifier un certain nombre de paramètres organisationnels susceptibles de garantir une accessibilité accrue au système régulier d'enseignement pour les personnes handicapées, tout en assurant la réussite éducative de ces dernières. Sans énumérer les nombreux paramètres que cet avis identifie, rappelons toutefois certaines conditions qui doivent être impérativement réunies pour qu'une approche inclusive de l'éducation se matérialise et que cette dernière permette aux élèves handicapés d'occuper la place qui leur revient dans le système régulier d'enseignement :

²⁵ COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*, 1996.

²⁶ L'article 24 de cette convention portant sur le droit à l'éducation des personnes handicapées se lit comme suit :

1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :
 - a) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine;
 - b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
 - c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.
2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États parties veillent à ce que :
 - a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;
 - b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;
 - c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun;
 - d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective;
 - e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

²⁷ D. DUCHARME, préc., note 15.

- 1) **Favoriser l'émergence d'une vision solide et partagée des principes de l'inclusion.** À cet égard, le ministère doit exercer un leadership fort et s'assurer que l'ensemble des intervenants du réseau préscolaire, primaire et secondaire disposent des connaissances et outils nécessaires pour offrir des services éducatifs qui prennent réellement en compte la diversité des besoins éducatifs exprimés et puissent y répondre de manière intégrée et structurée dans le cadre du système régulier d'enseignement. Afin de favoriser la diffusion de cette vision partagée de l'inclusion, il serait souhaitable qu'un coordonnateur de l'inclusion puisse être nommé dans chaque établissement et qu'il soit en charge de sensibiliser l'ensemble du personnel scolaire aux pratiques respectueuses de cette approche et de coordonner l'offre de services dispensés dans l'établissement
- 2) **Offrir une formation initiale qui permette aux futurs enseignants d'avoir une meilleure connaissance de la diversité des besoins éducatifs des personnes handicapées et d'y répondre adéquatement.** Plusieurs enseignants titulaires de classe ordinaire estiment être insuffisamment préparés pour répondre aux besoins des élèves handicapés. Dans un contexte où l'intégration en classe ordinaire est privilégiée pour les élèves handicapés, il y a lieu de repenser l'offre de formation initiale des facultés de sciences de l'éducation de manière à ce que chaque futur enseignant puisse bénéficier d'une connaissance plus large des besoins éducatifs spécifiques des personnes handicapées que celle dont dispose les enseignants actuellement en fonction dans les établissements préscolaires, primaires et secondaires.
- 3) **S'assurer que les ressources spécialisées viennent en appui aux classes ordinaires des établissements d'enseignement régulier.** Pour qu'une véritable approche inclusive se développe au sein des établissements réguliers d'enseignement, il importe que les ressources spécialisées ne soient pas concentrées dans les établissements spécialisés, mais qu'elles soient intégrées aux établissements réguliers, de manière à appuyer plus directement les activités des classes ordinaires et à soutenir plus efficacement le travail des enseignants réguliers. Ces derniers doivent pouvoir bénéficier d'un contact régulier et soutenu avec des professionnels qualifiés pour répondre efficacement aux besoins spécifiques des élèves handicapés qui fréquentent leur classe. En ce sens, il est important de développer une proximité plus grande entre les services spécialisés et les classes ordinaires. Dans le même ordre d'idée, il faut également que chaque établissement régulier d'enseignement puisse disposer du matériel didactique et des outils techniques pour pallier le handicap, de manière à soutenir adéquatement les apprentissages de tous les élèves handicapés qui fréquentent ses classes.
- 4) **Favoriser le développement de pédagogies conformes aux principes de l'inclusion au sein de chaque classe ordinaire.** Ces pédagogies doivent viser au développement du sens de la communauté chez tous les élèves d'une classe ordinaire, en misant sur l'expression de la diversité. Elles doivent permettre de maximiser les interactions entre les élèves qui présentent un handicap et ceux qui n'en présentent pas. Elles doivent également mener à ce que des réflexes de soutien mutuel se développent entre les élèves, de manière à ce que chaque élève de la classe puisse contribuer à la réussite des autres élèves. La formation initiale des maîtres devrait permettre aux futurs enseignants d'être suffisamment outillés pour mettre à profit ces pédagogies dans le cadre de leur enseignement.
- 5) **S'assurer que les modalités d'évaluation des apprentissages tiennent compte des limitations des élèves.** Il importe que les critères d'évaluation des apprentissages soient suffisamment flexibles pour permettre aux élèves handicapés d'acquérir le maximum de compétences possibles, en tenant compte de la variété des rythmes et des styles d'apprentissages de ceux-ci. L'évaluation des apprentissages et la sanction des études ne devraient pas nécessairement s'appuyer sur une norme de réussite générale imposée à l'ensemble des élèves, mais tenir compte de la nature et du type de limitations que présente l'élève.
- 6) **Rechercher activement la participation des parents dans la définition des services qui permettront de répondre aux besoins de l'élève.** Pour assurer la réussite éducative de l'élève handicapé, il importe que l'école tisse des liens étroits avec la famille. Par la connaissance intime

qu'ils ont des capacités et des besoins de leur enfant, les parents peuvent jouer un rôle important dans l'élaboration du plan d'intervention adapté de l'élève, mais aussi dans son suivi. Il importe que ceux-ci soient étroitement associés à la définition des services qui permettront de répondre aux besoins éducatifs de leur enfant et que leur point de vue sur cette question soit effectivement pris en compte dans la prise de décision.

2.2 La situation des étudiants handicapés aux ordres d'enseignement collégial et universitaire

Si les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire reçoivent depuis plusieurs années déjà un nombre important d'élèves handicapés, il en va tout autrement pour les établissements d'enseignement supérieur (collèges et universités) où les étudiants handicapés étaient jusque là peu nombreux. Depuis quelques années, cette situation change cependant rapidement. Les collèges et universités reçoivent un nombre croissant d'étudiants handicapés, ce qui pose une série de défis nouveaux pour l'organisation des services éducatifs postsecondaires²⁸.

L'évolution du cadre normatif régissant les pratiques d'adaptation scolaire à l'instruction publique gratuite, conjuguée aux multiples interventions d'organismes chargés d'assurer le respect et la défense des droits des personnes handicapées ont eu pour principal effet que plusieurs élèves handicapés ont pu, dans les dernières années, fréquenter les classes ordinaires des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Plusieurs de ces élèves remplissent aujourd'hui les exigences requises pour être admis dans des programmes de formation préuniversitaire ou technique offerts au collégial.

Une telle situation se reflète dans les demandes qui sont transmises à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse concernant l'accommodement des besoins éducatifs des personnes handicapées aux ordres d'enseignement collégial et universitaire. Ces demandes concernent les moyens à mettre en œuvre pour offrir à ces étudiants des services éducatifs exempts de discrimination. Ces demandes touchent l'ensemble du parcours des étudiants handicapés: des conditions d'admission aux divers programmes d'études jusqu'à l'évaluation des apprentissages (modalités d'évaluation des compétences exigées dans chaque programme) et à la sanction des études (épreuve uniforme de français au collégial, exigences pour l'attribution des diplômes).

La grande variété des problèmes exposés dans ces demandes et leur ampleur laissent entrevoir qu'un certain nombre d'obstacles d'ordre systémique entravent l'accès aux études postsecondaires pour les étudiants handicapés. Cette réalité touche l'ensemble des étudiants handicapés, mais elle se présente avec davantage d'acuité chez les étudiants appartenant aux clientèles dites « émergentes », à savoir les étudiants qui présentent des troubles d'apprentissage et ceux qui présentent des troubles de santé mentale.

De manière à répondre adéquatement à l'ensemble des préoccupations qui lui ont surtout été soumises par les divers acteurs du réseau collégial (public et privé), la Commission a initié au printemps 2009 un projet de recherche et de coopération visant à circonscrire les enjeux relatifs à l'accommodement des besoins éducatifs des personnes handicapées au collégial. Ce projet permettra d'identifier les dimensions sur lesquelles il serait souhaitable d'agir en priorité pour assurer l'accès en toute égalité aux études postsecondaires pour les personnes handicapées.

²⁸ Selon une étude réalisée en 2006 par Catherine S. Fichten et l'équipe du réseau de recherche Adaptech, les étudiants présentant des limitations fonctionnelles représentaient moins de 2 % de l'effectif étudiant du réseau collégial au début des années 1990. Ce groupe représente aujourd'hui un peu plus de 10% des étudiants inscrits à des programmes d'études collégiaux (Catherine S. FICHTEN et al., *College Students with Disabilities : Their future and success*, Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson, 2006).

3. LES MINORITÉS ETHNIQUES ET RACISÉES

Des études récentes produites tant par le MÉLS²⁹ que par des chercheurs universitaires³⁰ démontrent que tous les élèves n'ont pas un accès égal à la réussite scolaire et à la diplomation. Ainsi, Marie McAndrew et Jacques Ledent ont mené, avec la collaboration du MÉLS, une étude quantitative portant sur la réussite scolaire et le taux de diplomation de trois cohortes d'élèves ayant intégré en secondaire 1 le réseau public en 1994, 1995 et 1996. Pour chaque indicateur retenu, les données ont révélé que les élèves des communautés noires et, dans une moindre mesure, ceux issus de l'immigration, accusaient un déficit significatif par rapport à l'ensemble de la population étudiante. Par exemple, parmi les élèves du secteur français arrivés à l'âge normal en secondaire I, 34,2 % des élèves noirs et 25,9 % des élèves issus de l'immigration avaient accumulé un retard scolaire en secondaire III, contre seulement 19,8 % pour l'ensemble de la population scolaire.

On apprenait aussi dans cette même étude que, toujours au secteur français, le taux d'obtention du DES après cinq ans de fréquentation du secondaire est de 37,1 % chez les communautés noires, de 45,5% chez les élèves issus de l'immigration, et de 57,8 % chez l'ensemble des étudiants. Les taux de réussite aux examens ministériels de français du secondaire V varient également selon que l'on s'attarde aux élèves des communautés noires (79,8 %), aux élèves issus de l'immigration (85,1 %) ou à l'ensemble de la population étudiante (89,6 %). Enfin, les élèves des communautés noires sont, proportionnellement, plus souvent diagnostiqués EHDAA³¹ que l'ensemble de la population étudiante (14,8 % contre 12,6 %) et, le cas échéant, davantage susceptibles d'être dirigés en cheminement particulier (11,7 % contre 8,9 %)³².

Ces disparités n'ont certes pas une cause unique, étant plutôt alimentées par une myriade de facteurs qui s'influencent mutuellement. Il serait important notamment d'explorer le rôle joué par l'accès inégal au capital culturel et économique pour expliquer ces écarts intergroupes en matière de réussite et de persévérance scolaires. Bien que des nuances s'imposent, on sait que certaines minorités, notamment les communautés noires, constituent des groupes au sein desquels on retrouve des taux de pauvreté particulièrement élevés³³. C'est pourquoi les efforts pour favoriser l'inclusion scolaire des jeunes des minorités ethniques et racisées doivent être étroitement arrimés à la lutte à la pauvreté et aux inégalités, en particulier dans des quartiers tels que Montréal-Nord et Saint-Michel, où se conjuguent des phénomènes de pluriethnicité et de pauvreté concentrées.

Dans les lignes qui suivent, la Commission se penchera plus à fond sur deux facteurs qui, outre les inégalités socioéconomiques, doivent être pris en considération si l'on veut réunir les conditions optimales pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves des minorités ethniques et racisées. Plus précisément, la Commission souhaite attirer l'attention sur le manque de diversité ethnoculturelle au sein du corps enseignant, ainsi que sur la place marginale accordée à l'éducation antiraciste dans le cadre des formations en éducation interculturelle dispensées aux enseignants et aux

²⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, 2006; MÉLS, « Études exploratoires du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire », *Bulletin statistique de l'éducation*, no. 34, janvier 2008, p.1-19.

³⁰ Marie McANDREW et Jacques LEDENT, *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport final*, septembre 2008.

³¹ EHDAA : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

³² Par ailleurs, la proportion d'élèves issus de l'immigration identifiés EHDAA (9.8 %) et, au sein de ce groupe, la proportion d'élèves dirigés en cheminement particulier (6.4 %) sont légèrement inférieures à la moyenne.

³³ Notons, à cet égard, que la recherche de précitée de M. McANDREW et J. LEDENT, préc., note 30, suggère que l'indice de défavorisation conçu par le MÉLS constitue un piètre facteur de prédiction de la réussite et de la persévérance scolaires chez les jeunes des communautés noires. Cependant, les auteurs reconnaissent eux-mêmes que cet indicateur est limité puisqu'il ne mesure qu'indirectement, et donc imparfaitement, le capital socioéconomique de l'élève et de sa famille.

futurs maîtres. Ces deux questions sont capitales, dans le cadre du modèle de l'éducation inclusive, puisqu'elles renvoient à la nécessité pour l'école de modifier certaines de ses pratiques et caractéristiques institutionnelles afin de mieux prendre en considération les besoins et les intérêts particuliers de certains groupes d'élèves qui diffèrent de la majorité.

3.1 La faible diversité ethnoculturelle du corps enseignant : une zone de vulnérabilité

De l'avis de la Commission, l'une des stratégies qui contribueraient à faire de l'école un environnement plus favorable à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration et des minorités racisées consisterait à s'assurer que le profil ethnoculturel des enseignants et du personnel spécialisé (ex. : orthopédagogues, orthophonistes, etc.) reflète mieux la diversité qui caractérise la clientèle scolaire dans les régions et les établissements à forte « concentration ethnique ».

Une telle mesure pourrait jouer un rôle non négligeable dans le cadre d'une stratégie visant à prévenir le décrochage et à augmenter la réussite scolaire chez les élèves issus des minorités ethniques et racisées. D'une part, elle aurait l'avantage de donner à ces élèves des modèles positifs de réussite auxquels ils peuvent s'identifier tout au long de leur parcours scolaire. En outre, un personnel scolaire issu de l'immigration ou appartenant à des groupes racisés serait plus à même de tenir compte de la diversité dans leurs interventions pédagogiques auprès des élèves. Enfin, une recherche québécoise³⁴ suggère que les intervenants desservant une clientèle immigrante qui ont eux-mêmes vécus à l'étranger sont en général plus à même d'interpréter les problèmes d'intégration de leur clientèle en termes de discrimination et, corrélativement, sont moins susceptibles de leur appliquer un traitement différentiel sur la base de préjugés ethnocentristes ou de généralisations abusives. Sans constituer une panacée, œuvrer à rendre le personnel scolaire, et en particulier le corps enseignant, plus en phase avec le caractère pluriethnique des régions et des écoles concernées ne peut que contribuer à stimuler la persévérance et la motivation à réussir chez les jeunes des minorités ethniques et racisées.

Un tel objectif concerne bien sûr en priorité les régions administratives du Québec qui abritent des fortes concentrations de jeunes issus de l'immigration. Il s'agit bien sûr principalement de l'île de Montréal où, en 2003-2004, on retrouvait 62,9 % des élèves québécois issus de l'immigration fréquentant les ordres préscolaire, primaire et secondaire, mais également, bien que dans une moindre mesure, en Montérégie et à Laval, où ces proportions atteignaient 11,9 % et 9,8 % respectivement³⁵.

En ce qui concerne la région du Grand Montréal, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir en vue de rendre le corps enseignant davantage à l'image de la clientèle étudiante extrêmement diversifiée qu'y s'y trouve. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les taux d'élèves et d'enseignants des minorités ethniques au sein de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et de la Commission Marie-Victorin (CSMV), soit les trois commissions qui, à elles seules, accueillent la grande majorité des élèves issus de l'immigration au Québec.

La CSMB (Montréal), la CSDM (Montréal) et la CSMV (Montérégie), comme toutes les commissions scolaires du Québec, sont assujetties à la *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*³⁶, dont la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse doit veiller à l'application. Dans le cadre de son mandat, la Commission doit effectuer des analyses d'effectifs afin d'évaluer le degré de représentation et, le cas échéant, de sous-représentation des groupes cibles parmi le personnel des organismes assujettis à la Loi. Selon nos chiffres, parmi les enseignants réguliers à l'emploi de la CSMB, les taux de présence des membres des minorités ethniques – soit ceux dont la

³⁴ Annick LENOIR-ACHDJIAN, Sébastien ARCAND, Michèle VAATZ-LAROUCI, *Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec. Une question de perspective*, une étude publiée par l'Institut de recherche en politiques publiques (IRPP), vol. 15, no.3, mars 2009, aux p.16-22.

³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, 2006, à la p.17.

³⁶ L.R.Q., ch. A-2.01 (ci-après « Loi sur l'accès à l'égalité » ou « Loi »).

langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (les allophones)³⁷ – varient entre 0 % et 7 %, selon l'ordre d'enseignement concerné ou encore la matière enseignée³⁸. Or, en 2007, les élèves allophones représentaient 42,6 % de la clientèle étudiante qui fréquente les écoles de la CSMB³⁹. À la CSDM, le portrait est sensiblement le même ; alors que la proportion d'élèves allophones y est de 45,3 %⁴⁰, les enseignants allophones affectés à la formation générale ne forment qu'entre 0 % et 9 % des enseignants réguliers de la CSDM, selon l'ordre d'enseignement concerné ou la matière enseignée⁴¹. Enfin, à la CSMV, qui dessert la Montérégie, la proportion d'élèves allophones est de 18,56 %⁴² alors que les proportions d'enseignants réguliers allophones en formation générale oscillent entre 0% et 5 %⁴³.

Quant aux minorités visibles, nos données indiquent qu'elles sont proportionnellement plus nombreuses que les minorités ethniques au sein du corps enseignant de la CSDM et de la CSMB, représentant entre 1 % et 14 % dans la première, et entre 1 % et 10 % dans la seconde, les chiffres variant selon l'ordre d'enseignement et la matière enseignée. Bien que les commissions scolaires ne comptabilisent pas de statistiques relativement à la présence des minorités visibles parmi leurs étudiants, il importe de garder à l'esprit que ces personnes représentent 16 % de la population montréalaise⁴⁴. Qui plus est, il ne faut pas non plus perdre de vue le fait qu'une forte proportion des jeunes des minorités visibles au primaire et au secondaire se retrouvent, tout comme les jeunes des minorités ethniques, dans des écoles où ils sont fortement surreprésentés par rapport à leur poids réel dans la population montréalaise⁴⁵.

La Commission considère que les commissions scolaires montréalaises devraient, en collaboration avec le MÉLS, élaborer des stratégies pour augmenter la part des professeurs issus des minorités ethniques au sein des écoles primaires et secondaires du réseau public afin, notamment, que le corps enseignant et le personnel spécialisé soient davantage à l'image de la clientèle étudiante qu'ils desservent.

Toutefois, l'atteinte d'un tel objectif risque d'être compliquée par une réalité mise en lumière par certaines données recueillies par la Commission dans le cadre de son mandat de veiller à l'implantation des programmes d'accès à l'égalité (PAE) dans les organismes publics⁴⁶. Il faut d'abord rappeler que la Loi

³⁷ Plus précisément, les critères qui déterminent l'appartenance à une minorité ethnique au sens de la Loi sur l'accès à l'égalité (art. 1) sont les suivants : « (...) *les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qui font partie d'un groupe autre que celui des autochtones et celui des personnes qui font partie d'une minorité visible* ».

³⁸ Site Internet de la Commission, [En ligne].
http://www.cdpedj.qc.ca/php/pae/pdf/E30630_Commission_scolaire_Marguerite_Bourgeois_Sommaire_Minorites_Ethniques.pdf. Il est à noter que ces données ont été transmises par la CSDM en avril 2004. Elles ont donc pu légèrement changer en fonction du profil ethnolinguistique des enseignants réguliers qui ont quitté leurs fonctions ou qui ont été recrutés depuis cette date.

³⁹ Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, *Rapport annuel 2007-2008*, mars 2009, p. 15.

⁴⁰ Commission scolaire de Montréal, *Rapport annuel d'évaluation, année 2007-2008*, mars 2009, p.10.

⁴¹ Site Internet de la Commission, [En ligne].
http://www.cdpedj.qc.ca/php/pae/pdf/E30220_Commission_scolaire_de_Montreal_sommaire_Minorites_Ethniques.pdf. Il est à noter que ces données ont été transmises par la CSDM en avril 2004. Elles ont donc pu légèrement changer en fonction du profil ethnolinguistique des enseignants réguliers qui ont quitté leurs fonctions ou qui ont été recrutés depuis cette date.

⁴² COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN, *Compter sur nos ressources. Rapport annuel 2002-2008*, à la p.6.

⁴³ Site Internet de la Commission, [En ligne].
http://www.cdpedj.qc.ca/php/pae/pdf/E30640_Commission_scolaire_Marie_Victorin_Sommaire_Minorites_Ethniques.pdf. Il est à noter que ces données ont été transmises par la CSDM en février 2003. Elles ont donc pu légèrement changer en fonction du profil ethnolinguistique des enseignants réguliers qui ont quitté leurs fonctions ou qui ont été recrutés depuis cette date.

⁴⁴ Statistique Canada, *Recensement de la population de 2006*, Produit no 97-562-XCB2006011.

⁴⁵ Marie McANDREW, *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2001.

⁴⁶ Charte, art. 86 et suivants.

sur l'accès à l'égalité oblige les organismes publics à s'assurer que les membres des groupes cibles sont représentés au sein de leurs effectifs au prorata de leur représentation parmi les personnes qualifiées pour occuper le poste à doter dans une zone de recrutement donnée⁴⁷. Or, la Commission a pu constater, sur la base des statistiques disponibles, que les proportions de membres des minorités ethniques et racisées du Grand Montréal qui possèdent les qualifications requises pour enseigner au primaire et au secondaire sont extrêmement faibles. Par exemple, la proportion des Montréalais issus des minorités ethniques qui sont qualifiés pour enseigner est de 7 % en ce qui concerne le niveau primaire, et de 8 % au secondaire, quelle que soit la matière. Il s'ensuit que même si les commissions scolaires atteignaient leurs objectifs d'accès à l'égalité en ayant à leur emploi entre 7 % et 8 % de professeurs issus de minorités ethniques, la représentation de ce groupe cible au sein du corps enseignant serait quand même largement inférieure à son poids dans la population montréalaise (21,1 %), et plus encore par rapport à son poids au sein de l'ensemble des élèves en formation générale, qui est de 45,3 % à la CSDM et de 42,6 % à la CSMB.

Une manière de remédier à ce problème serait d'envisager, en amont, des mesures pour inciter les membres des minorités ethniques et racisées à se diriger, à l'université, vers les filières d'études menant à l'enseignement primaire et secondaire. Pour ce faire, les facultés d'éducation des universités pourraient mettre sur pied un programme d'accès à l'égalité visant à augmenter leurs proportions d'étudiants issus des minorités ethniques, à l'instar de ce que le Collège Ahuntsic a fait pour son programme Techniques policières⁴⁸. En parallèle, les facultés d'éducation devraient passer par les conseillers en orientation dans les écoles secondaires et les cégeps en vue d'inciter les jeunes des minorités à se diriger vers la formation des maîtres. Les conseillers en orientation seraient ainsi mieux outillés pour agir à titre d'agents multiplicateurs dans le cadre des efforts déployés par les facultés d'éducation pour recruter davantage d'aspirants enseignants issus des minorités.

3.2 L'éducation antiraciste dans la formation des maîtres et les sessions de formation interculturelle à l'intention des enseignants

Un enseignant sensibilisé au pluralisme culturel, ainsi qu'aux sources et aux manifestations des préjugés racistes et discriminatoires, est mieux outillé pour contribuer favorablement à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves des minorités ethniques et racisées. Ainsi qu'elle le mentionnait dans un mémoire rendu public en 2006, la Commission considère que l'éducation au pluralisme culturel et l'éducation antiraciste forment les deux côtés d'une même médaille⁴⁹. En conséquence, elle estime que ces deux approches devraient nourrir tout autant, et sur un pied d'égalité, le contenu de l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires publics, tant aux élèves qu'aux futurs maîtres.

Or, plusieurs sources et données suggèrent que l'éducation interculturelle, telle qu'elle se pratique actuellement dans les écoles québécoises, est essentiellement axée sur la sensibilisation au pluralisme culturel, mais laisse par contre peu de place à une approche anti-discrimination. Ainsi, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) dressait un tel constat dans son document de consultation « Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination » :

« [...] l'éducation interculturelle en milieu scolaire a surtout porté sur l'apprentissage de connaissances, d'attitudes et d'habiletés nécessaires pour vivre harmonieusement au sein d'une société pluraliste, plutôt que la mise en évidence du racisme ou de situations d'inégalité »⁵⁰.

⁴⁷ Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, art. 7.

⁴⁸ Pour plus de détails, [En ligne]. http://www.collegeahuntsic.qc.ca/pdf/programmes/Acces_egalite.pdf

⁴⁹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire à la Commission de la culture de l'Assemblée nationale sur le document de consultation Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*, 2006, cat. 2.120-1.28, p.14-17.

⁵⁰ MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC), *Vers une politique de lutte contre le racisme et la discrimination*, document de consultation, 2006, p.36. Mentionnons que le projet de « politique de lutte contre le racisme et la discrimination », annoncé initialement par le MICC, a été relégué aux oubliettes et

La Commission partage entièrement ce constat et désire rappeler quelques commentaires critiques à ce sujet, en ce qui concerne plus particulièrement la formation des maîtres. Nombreuses sont les initiatives positives mises en avant par le MÉLS, les commissions scolaires, les écoles, et les établissements d'enseignement post-secondaire, pour faire la promotion, auprès des futurs professeurs, du principe d'égalité, de la diversité et du pluralisme culturel. La Commission déplore toutefois le fait que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle en milieu scolaire, et ce, tant auprès des élèves que des futurs maîtres, tendent à accorder une importance moindre aux phénomènes du racisme, des préjugés et de la discrimination en tant que facteurs qui compromettent le principe d'égalité inscrit dans les chartes des droits.

Un tel constat a été également établi par les auteures d'une étude récente produite par la Chaire d'études ethniques de l'Université de Montréal⁵¹. Cette recherche analyse la place réservée à la perspective antiraciste dans les cours, les programmes scolaires, les politiques interculturelles des institutions d'enseignement, les projets éducatifs et les codes de vie des écoles, ainsi que dans les formations en éducation interculturelle destinées aux intervenants du milieu scolaire, dont les futurs enseignants. Elle s'appuie sur une analyse de contenu de documents officiels, ainsi que sur des entrevues auprès de nombreux intervenants du milieu scolaire et d'organismes publics (dont la Commission) et communautaires.

Il est pertinent de rappeler ici deux des principales conclusions que tirent les auteures de leur analyse:

- 1) Il semblerait que les répondants aient tous constaté que les « *interventions ou activités au contenu proprement antiraciste s'inscrivent dans une perspective présentée comme 'interculturelle'. En d'autres mots, on fait de l'antiracisme sans vouloir en parler: les pratiques et outils utilisés pour combattre le racisme ne découlent pas d'une perspective antiraciste, et on se refuse d'utiliser ce terme, par crainte de susciter des résistances. C'est le cas de nombreuses activités scolaires, des cours de cégeps ou d'université, ainsi que des politiques institutionnelles* »⁵²
- 2) À part quelques exceptions, « *le racisme est généralement perçu sous l'angle de dérapages marginaux ou épisodiques(...). Aux niveaux primaire et secondaire, les intervenants rencontrés estiment que les problèmes sont traités sous l'angle de rapports interindividuels, entre acteurs, et non pas dans une perspective systémique.* »⁵³.

En outre, les auteures ont constaté que les intervenants du milieu de l'éducation, au premier chef les professeurs, étaient réticents à adopter une approche explicitement antiraciste dans les classes, y compris dans le cadre de la formation des maîtres, parce qu'ils trouvaient cette dernière trop « *confrontante, conflictuelle ou culpabilisante pour le groupe majoritaire (bourreau et victime). On préfère parler d'éducation interculturelle ou à la citoyenneté afin de rassembler plutôt que de diviser* »⁵⁴.

Selon ces mêmes auteures, le peu d'intérêt que suscite la perspective antiraciste dans le milieu de l'éducation s'observe également par la quasi absence de la problématique des inégalités et de la discrimination dans les sessions de formation interculturelle pour les intervenants du milieu scolaire dispensées par la Direction des services aux communautés culturelles du MÉLS⁵⁵.

remplacé, deux ans plus tard, par le document suivant : *La diversité : une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*, 2008.

⁵¹ Marie McANDREW, Maryse POTVIN et Fasal KANOUTÉ, *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, Chaire d'études ethniques de l'Université de Montréal, 2006.

⁵² *Id.*, p. 79.

⁵³ *Id.*, p. 79.

⁵⁴ *Id.*, p.80.

⁵⁵ *Id.*, p. 31-32. N'ayant pu assister à ces sessions réservées au personnel scolaire, les chercheuses font ce constat sur la base des informations fournies par le MÉLS sur son site internet, qui comprend des descriptifs détaillés des différents thèmes abordés dans le cadre de ces sessions. *Id.*, p. 55. Le représentant du MÉLS

Abondant dans le même sens, un autre chercheur, Fernand Ouellet, mentionne que la variante de l'éducation interculturelle qui est privilégiée dans les écoles, et celle vers laquelle les professeurs se tournent spontanément, est celle de la « connaissance des cultures », axée sur l'apprentissage de la différence culturelle⁵⁶. Or, selon Ouellet, plusieurs recherches ont démontré qu'une telle approche, axée sur la valorisation et la protection des particularismes culturels, comporte son lot « d'effets pervers », dont « l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur 'formule culturelle' (...), le renforcement des frontières entre les groupes (...), la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée,...) [et] la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante⁵⁷ ».

Ainsi que la Commission l'a déjà fait valoir⁵⁸, pour éviter ces effets pervers, il est essentiel qu'une perspective proprement antidiscrimination, et notamment antiraciste, soit mieux intégrée aux cours, aux formations et aux objectifs de programmes destinés à favoriser chez les élèves et les enseignants une sensibilité à la diversité, l'acquisition de compétences interculturelles et l'intériorisation des valeurs civiques et démocratiques. Une telle approche serait préférable à des cours ou à des formations consacrés exclusivement aux questions de racisme, de discrimination et d'inégalités afin, entre autres, de ne pas braquer et démotiver inutilement les professeurs et les élèves. Il serait davantage constructif que les cours d'éducation à la citoyenneté et d'éducation interculturelle replacent la problématique du racisme et de la discrimination sous toutes ses formes dans le cadre d'une perspective plus large, centrée sur le principe d'égalité inscrit dans la *Charte des droits et libertés de la personne*.

Cela dit, la sensibilisation aux valeurs d'égalités et de non-discrimination doit se faire de manière contextualisée. En effet, l'école ne devrait pas se contenter de promouvoir des droits abstraitement sans rappeler qu'historiquement, certains groupes minoritaires ou désavantagés, tant à l'échelle locale qu'internationale (ex. : les femmes, les Autochtones, les homosexuels, les minorités ethnoculturelles et « visibles », etc.), ont souffert et souffrent encore de préjugés, d'attitudes et de comportements discriminatoires qui compromettent leur droit à l'égalité dans divers secteurs de la société. Or, à l'heure actuelle, dans les cours, les curriculums et la formation des maîtres, le racisme et la discrimination sont plutôt présentés comme le fruit de pathologies individuelles suffisamment marginales pour ne pas constituer un obstacle systémique à l'insertion socioprofessionnelle⁵⁹. Corrélativement, le racisme et la discrimination ne seraient pas mis en relation avec les rapports de pouvoir inégaux entre le groupe majoritaire et les minorités ethnoculturelles et racisées⁶⁰.

Il importe donc que l'éducation interculturelle en milieu scolaire, tout en continuant à initier les enseignants, et par eux les élèves, au pluralisme culturel et aux valeurs civiques, mette davantage l'accent sur les mécanismes systémiques qui ont contribué historiquement, et qui contribuent encore aujourd'hui, bien que de manière plus subtile, à rendre certaines minorités ethnoculturelles et racisées plus susceptibles que d'autres de faire l'objet d'un traitement différentiel discriminatoire dans la sphère publique.

La Commission, ainsi qu'elle l'a déjà recommandé⁶¹, considère donc que les formations des maîtres dispensées par les universités québécoises devraient intégrer explicitement ces objectifs. Au Québec, tous les programmes des Facultés d'éducation sont tenus de refléter les orientations et les objectifs

responsable de ces formations a affirmé en entrevue craindre que les enseignants visés par la formation ne se braquent si l'on abordait avec eux le phénomène du racisme et des préjugés en milieu scolaire.

⁵⁶ Fernand OUELLET, *Les défis du pluralisme en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2002, p. 13.

⁵⁷ *Id.*, p.14.

⁵⁸ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 49, p.16.

⁵⁹ M. McANDREW, F. KANOUTÉ et M. POTVIN, préc., note 51, p.79.

⁶⁰ *Id.*, p.79-80.

⁶¹ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 49, p.17.

d'apprentissage énoncés dans un document officiel du MEQ publié en 2001 : *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. En conséquence, la Commission recommande à nouveau⁶² que soit reconnue, dans ce document, l'importance de familiariser les aspirants professeurs avec les mécanismes institutionnels et systémiques qui ont contribué historiquement, et contribuent encore, à renforcer diverses formes de préjugés, d'exclusion et de discrimination à l'endroit des minorités ethniques et racisées. Dans cette même optique, l'approche antiraciste aurait également intérêt à être mieux intégrée aux sessions de formation interculturelle dispensées aux enseignants actuellement en poste dans les écoles, les cégeps et les universités.

4. INCLUSION SCOLAIRE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC, LES INUITS, LES CRIS ET LES NASKAPIS

L'accès à l'éducation et à la réussite éducative dans une perspective d'éducation inclusive pour les Autochtones au Québec est particularisé par l'existence d'un système éducatif autochtone autonome de celui du réseau de l'éducation québécois. En effet, à partir des années 1970, il y a eu une prise en charge progressive de l'éducation par les Autochtones au Canada⁶³. Cette prise en charge s'inscrivait dans un processus d'autodétermination des peuples autochtones, tant à l'échelle nationale que mondiale, dans lequel ils revendiquaient le droit d'assurer librement leur développement économique, social et culturel.

De cette façon, les Autochtones mettaient fin aux politiques d'assimilation auxquelles ils avaient été contraints. Il faut le rappeler, sur le plan historique, l'intégration à un système d'éducation a été utilisée comme un outil d'assimilation, tant dans les pensionnats indiens que dans les externats et les écoles provinciales.

Récemment, le principe d'autodétermination des peuples autochtones en matière d'éducation a été reconnu en droit international par l'adoption en 2007 de la *Déclaration sur les droits des peuples autochtones*.

L'article 14, alinéa 1 prévoit :

« Les peuples ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. »

4.1 L'offre de services en éducation pour les Autochtones

Au Canada, l'éducation des Autochtones est une compétence partagée entre le gouvernement fédéral et les provinces. En fait, en vertu de la *Loi sur les Indiens*⁶⁴, le gouvernement fédéral finance et administre les écoles situées sur le territoire d'une réserve indienne. Ce type d'école est communément désigné école de bande. Cependant, depuis les années 1970, le gouvernement fédéral verse, dans le cadre d'ententes de financement, des sommes dédiées aux conseils de bande de chacune des communautés, lesquels gèrent les services éducatifs à l'enseignement primaire et secondaire⁶⁵.

⁶² *Id.*

⁶³ Le mouvement s'est amorcé en 1972 par la publication d'une déclaration de principe de la Fraternité des Indiens du Canada : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*, Bulletin statistique de l'éducation, n° 30, mai 2004, p. 5.

⁶⁴ *Loi sur les Indiens*, L.R., 1985, ch. I-5, art. 114 et ss.

⁶⁵ Il y a 52 écoles primaires autochtones au Québec. En revanche, il existe 38 écoles secondaires cycle complet et 8 écoles secondaires de premier cycle. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Les écoles autochtones au Québec, la liste des coordonnées*, septembre 2009, [Enligne]. www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/Aff_institutionnelles_autochtones/EcolesAutochtonesQc2009.pdf.

Le financement des écoles conventionnées, c'est-à-dire celles situées au Nunavik et dans la Baie-James, diffère. En effet, à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James en 1975, la Commission scolaire Crie et la Commission scolaire Kativik ont été créées, ainsi qu'une école pour les Naskapi⁶⁶. Les deux premières ont compétence en matière d'enseignement primaire, secondaire et d'éducation des adultes; elles sont régies par les lois du Québec. Le gouvernement du Québec finance 75 % des coûts de fonctionnement de la Commission scolaire Kativik alors que le gouvernement fédéral y contribue pour 25 %. Les proportions sont inversées pour la Commission scolaire Crie et l'école naskapie. La clientèle des écoles appartenant à ces commissions scolaires ainsi que pour l'école naskapie est constituée en majorité d'enfants inuits, cris et naskapie.

Par ailleurs, plusieurs Autochtones fréquentent les écoles du le réseau d'éducation québécois. Le gouvernement fédéral attribue dans ces cas une subvention aux écoles provinciales pour chacun des élèves ayant un statut d'indien inscrit. Le principe d'inclusion scolaire prend un tout autre sens pour les enfants scolarisés dans des écoles où ils sont minoritaires.

Dans un tel contexte, il faut s'assurer du respect du droit à l'égalité de ces enfants autochtones dans l'accès à l'éducation et à la réussite de leur étude, et ce, au même titre que l'ensemble des enfants non Autochtones. Ce droit prend sa source dans les Chartes et dans la *Déclaration sur les droits des peuples autochtones*. Il est prévue à l'alinéa 2 de l'article 14 de cette déclaration que :

« Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune. »

Il est fort intéressant de constater que l'organisation des services éducatifs actuels en milieu autochtone au Québec a permis, en 2001-2002, à 87,8 % des enfants autochtones et inuits à l'enseignement primaire et secondaire, d'être formés dans le réseau scolaire autochtone⁶⁷. Ainsi pour cette période, il y avait 7221 enfants autochtones formés dans les écoles de bande, 3623 dans les écoles conventionnées et 1921 dans les écoles publiques ou privées provinciales.

En ce qui concerne les études post-secondaires, les jeunes Autochtones fréquentent en majorité les collèges et les universités du réseau québécois. Précisons qu'aucun établissement collégiale ou universitaire autochtone autonome n'existe actuellement. Plusieurs des établissements québécois offrent des programmes de formation adaptés aux Autochtones, dans leur langue maternelle et dans une perspective de complément à des expériences de travail concrètes. Cependant, l'offre de programmes est limitée presque exclusivement au domaine de l'enseignement et des services sociaux⁶⁸. Les partenariats conclus entre les universités et les communautés autochtones permettent, dans certains cas, à l'étudiant de recevoir une formation dans sa communauté.

Par ailleurs, depuis 1996, les Premières Nations du Québec ont pleine compétence en matière de formation professionnelle et de développement de la main-d'oeuvre autochtone. La Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec est l'organisme qui en est responsable : 22 organisations locales (regroupant 29 communautés) y sont membres⁶⁹.

⁶⁶ *Convention complémentaire de la Baie-James et du Nord Québécois et conventions complémentaires*, Édition 1998, Québec, Les publications du Québec, chap. 16-17.

⁶⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 63. Précisons qu'il y a 55 communautés ou villages autochtones au Québec. Près de trois quarts des Autochtones vivent dans une réserve, un village ou un territoire conventionné.

⁶⁸ L'Université McGill offre en collaboration avec la Commission scolaire Kativik une formation d'enseignement du primaire et de spécialistes de l'inuktitut, [En ligne]. www.kativik.qc.ca/fr/formation-des-maitres-inuit. L'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offrent également une formation en éducation. Cependant, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offre des programmes en administration, [En ligne]. www.uqat.ca/firstnations/offeredprograms.asp.

⁶⁹ La Commission administre les mesures d'emploi et de formation incluses aux accords placés sous sa juridiction par l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. Elle est responsable du marché de l'emploi et du développement des compétences des Premières Nations. Informations tirées du site Web de la

Malgré les particularités de l'organisation des services éducatifs offerts aux Autochtones, il importe de préciser que le MÉLS est un acteur majeur et incontournable dans l'éducation des Autochtones, tant pour ceux fréquentant les établissements de son réseau que pour ceux fréquentant les écoles de bande, financées par le gouvernement fédéral⁷⁰.

Ces distinctions majeures dans l'offre de services éducatifs pour les Autochtones engendrent des défis à dimensions variables selon l'établissement d'enseignement fréquenté. Or, malgré les caractéristiques propres à chacun de ces établissements, des défis communs s'observent.

4.2 La réussite scolaire

Malgré une amélioration constante de la réussite scolaire des Autochtones depuis quelques décennies, il est préoccupant de constater qu'en 2001, 62,5 % des Autochtones résidant dans une communauté n'avaient pas de diplôme d'études secondaires⁷¹, comparativement à 31,5 % des non Autochtones⁷². En 2006, les pourcentages étaient sensiblement les mêmes. En fait, 59,7 % des Autochtones résidant dans une communauté n'avaient pas de diplôme d'études secondaires⁷³, comparativement à 25,03 % pour les non Autochtones.

De plus, 70,3 % des Autochtones résidant dans une réserve entreprennent leur cinquième secondaire avec au moins une année de retard par rapport à l'âge normal⁷⁴.

Dans une perspective d'inclusion scolaire, ces données sont très significatives et permettent d'établir des constats quant aux trajectoires des élèves autochtones dans le système éducatif. Il est reconnu que le retard scolaire à l'entrée au secondaire a un effet direct sur la réussite des études secondaires⁷⁵ et par le fait même, sur l'accès aux études post-secondaires.

Cette situation risque également d'avoir une forte incidence sur la possibilité d'être sans emploi ou mal rémunéré et de vivre sous le seuil de pauvreté⁷⁶.

Des données démontrent que les taux de passage direct aux études collégiales pour les étudiants fréquentant les écoles conventionnées sont très faibles comparativement à l'ensemble des commissions scolaires du Québec⁷⁷. En 2006, seulement 10,02 % des Autochtones vivant sur réserve avaient un

Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec, [En ligne]. http://www.cdrhpnq.qc.ca/about_fr.htm.

⁷⁰ Notons que lors du budget 2008, le gouvernement fédéral a annoncé qu'il souhaite favoriser l'intégration des écoles de bande avec les systèmes provinciaux, [En ligne]. www.budget.gc.ca/2008/plan/chap4a-fra.asp.

⁷¹ SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE QUÉBEC, *Enrichir le Québec de sa relève, Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*, p. 52, [En ligne]. www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf. Selon le recensement 2001, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires pour les Autochtones qui résident dans une réserve serait de 5,7 %.

⁷² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 63, p.18.

⁷³ STATISTIQUE CANADA, Recensement de la population de 2006, produit N° 97-566-XCB2006028.

⁷⁴ SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE QUÉBEC, préc., note 71, p.52.

⁷⁵ ASSEMBLÉE NATIONALE, Commission de l'éducation, *La réussite scolaire des Autochtones, mandat d'initiative, rapport et recommandations*, février 2007.

⁷⁶ ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS, *La situation de l'économie des Premières Nations et la lutte pour abolir la pauvreté*, document préparé pour le Sommet économique et commercial inter-nations qui a eu lieu du 9 au 11 mars 2009, à Toronto, p.42.

⁷⁷ La moyenne des taux de passage direct pour la Commission scolaire Crie est de 5,7 %, celle des élèves de la Commission scolaire Kativik est de 9,1 % et celle pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec est de 60,1 %. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 63, p. 17.

certificat ou un diplôme d'un collège ou d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire, comparativement à 16,05 % des non Autochtones. Enfin, très peu d'Autochtones obtiennent un grade universitaire, soit 5,71 % des Autochtones vivant sur une réserve comparativement à 21,35 % des non Autochtones⁷⁸.

À ce sujet, mentionnons qu'une étude a démontré que les Premières Nations fréquentent des établissements d'enseignement postsecondaire en plus grand nombre, mais que bon nombre d'entre eux quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme en raison d'un manque de préparation scolaire adéquate dans leur jeunesse ou d'un milieu d'apprentissage postsecondaire inhospitalier⁷⁹.

4.3 Le régime pédagogique

Un des défis de la réussite scolaire repose sur le fait qu'il existe plusieurs modes d'organisation scolaire au sein des communautés autochtones du Québec. Ainsi, pour une même nation, il est possible d'observer plus d'un mode d'organisation, chacune des communautés adoptant son propre mode.

De plus, le fait pour certaines écoles de bande de ne pas faire partie d'un système scolaire organisé présente pour elles un défi de taille qui se répercute inévitablement sur l'accessibilité aux services éducatifs complets pour les Autochtones. En effet, il est irréalisable pour une école - et c'est encore plus vrai si elle est située dans une région éloignée des centres urbains - d'offrir une gamme de services diversifiés aux élèves à besoins variables. Les ressources professionnelles et spécialisées, souvent lacunaires dans le réseau québécois, sont inexistantes dans plusieurs communautés autochtones. Dans un tel contexte, l'appartenance à un réseau d'éducation permettrait notamment un meilleur partage des connaissances et des ressources.

À ce sujet, mentionnons que lors du Forum socioéconomique des Premières Nations ayant eulieu à Mashteuiatsh en 2006, il fut convenu d'élaborer une stratégie visant la mise sur pied d'un système d'éducation global des Premières Nations afin d'améliorer les services éducatifs ainsi que leur accès.

De plus, à cette même occasion, le MÉLS s'est engagé à travailler conjointement avec le Conseil en éducation des Premières Nations et des cégeps partenaires à la mise en place d'un centre d'études collégiales autochtones. Les travaux se poursuivent à ce sujet. Actuellement, la législation ne permet pas aux établissements d'enseignement postsecondaire des Premières Nations de délivrer des diplômes ni des certificats de manière indépendante. Pour le faire, ils sont obligés de s'associer à un établissement non autochtone, assujetti au régime d'enseignement collégial⁸⁰.

Au niveau primaire et secondaire, plusieurs écoles de bande ont opté pour le régime pédagogique québécois. Or, celui-ci n'est pas toujours approprié à leurs besoins éducatifs, des adaptations doivent y être apportées. Par exemple, des communautés ont développé des programmes incluant des activités traditionnelles et mettant en valeur la culture et la langue. Ce type de programme est constructif tant pour les élèves que pour les membres de la communauté, leur offrant la possibilité de s'investir auprès des jeunes par la transmission de leur savoir.

À ce sujet, nous soulignons la pertinence d'une recommandation formulée par la Commission de l'éducation dans le rapport qu'elle a produit sur la réussite des Autochtones. Elle recommandait au MÉLS, au ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine ainsi qu'au ministère de la Santé et des Services sociaux, de dégager les ressources nécessaires pour les communautés en vue de développer des « programmes et des services pour favoriser la participation de la communauté

⁷⁸ STATISTIQUE CANADA, préc., note 73.

⁷⁹ ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS, préc., note 76, p.42.

⁸⁰ L'urgence d'établir des critères permettant d'identifier et de dénoncer les différentes formes d'intégration forcée, huitième session instance permanente des nations unies sur les questions autochtones, 20 mai 2009, [en ligne]. www.cepn-fnec.com/news/document/doc_onu_fr.pdf

autochtone locale à la planification, à l'élaboration, au fonctionnement et à l'évaluation du projet éducatif à l'école. »⁸¹.

Par ailleurs, le contenu même des cours cadre souvent mal avec le contexte social et historique des Autochtones, entre autres celui des cours d'histoire. Ainsi, à notre avis, dans une perspective d'inclusion scolaire, une révision ou une adaptation du contenu de certains cours pourrait favoriser l'apprentissage des élèves et étudiants autochtones et ainsi contribuer à l'amélioration de la réussite. La Commission de l'éducation formulait de même une recommandation dans ce sens⁸². Elle recommandait : « Que le MÉLS porte une attention spécifique aux demandes des commissions scolaires et des conseils de bande pour ajuster le programme pédagogique, notamment le contenu du cours d'histoire, et qu'on puisse y intégrer d'autres éléments de compétences à développer en lien avec les cultures autochtones. »

4.4 Les passages inter-établissements

Par choix ou en raison de l'absence de services en éducation dans les communautés autochtones, des enfants autochtones sont scolarisés dans le réseau québécois. Force est alors de reconnaître que la scolarisation de ces enfants pose des nombreux défis.

L'inclusion scolaire signifie pour ces enfants une offre de services qui permette une prise en compte des caractéristiques propres aux communautés auxquelles ils appartiennent. Le principe même de l'inclusion commande une prise en compte des besoins de l'enfant en tant que membre d'une communauté mais aussi en tant qu'individu possédant des caractéristiques qui lui sont personnelles. Chaque enfant présente des particularités distinctes et l'enseignement qui lui est offert doit être adaptée en conséquence.

En vue d'assurer une transition harmonieuse entre l'école de bande et les établissements d'enseignement du réseau québécois, le MÉLS et l'Assemblée des Premières Nations du Québec ont convenu lors du Forum socioéconomique s'étant tenu à Masteuiatsh en 2006, de mettre sur pied une table de concertation dont le mandat est d'examiner les défis spécifiques à cette problématique.

Dans un objectif d'inclusion scolaire devant mener à un accès égalitaire des élèves et étudiants autochtones au système scolaire québécois ainsi qu'à leur réussite, il importe que les travaux menés par cette table soient rendus publics et que des actions concrètes en découlent.

À titre illustratif, des solutions permanentes devraient être trouvées afin de remédier au problème de l'éloignement géographique des communautés aux établissements d'enseignement québécois. Dans plusieurs cas, des jeunes doivent fréquenter un établissement situé à plus de 75 kilomètres de leur communauté, se voyant obligés d'être hébergés à l'extérieur de cette dernière. Cette situation les éloigne considérablement du mode vie dans lequel ils ont été habitués d'évoluer. De toute évidence, ce problème d'accessibilité au système éducatif québécois a un effet direct sur la réussite des Autochtones.

Par ailleurs, mentionnons un autre problème lié à l'accessibilité, soit le manque de logements dans certaines villes, comme par exemple à la Ville de Val-d'Or⁸³.

4.5 La langue

Dans une perspective d'inclusion scolaire, la langue, pierre angulaire de la culture autochtone, constitue un défi à plusieurs facettes. À notre avis, la langue est un élément déterminant de l'inclusion des Autochtones au sein du système éducatif québécois. Il est reconnu que le maintien de la langue maternelle est essentiel à l'estime de soi, au bien-être psychologique, et que sa perte entraîne des

⁸¹ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p.13.

⁸² ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p.21.

⁸³ *Résultats de l'analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*, Service Premières Nations, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE, décembre 2008, [En ligne].
www.reseaudialog.qc.ca/DocsPDF/etude_besoins_education_pn_FR.pdf

problèmes d'identité chez les élèves autochtones⁸⁴. De plus, la capacité à maîtriser sa langue maternelle aurait une influence sur le développement intellectuel et les résultats scolaires de ces jeunes⁸⁵.

Ajoutons que la *Déclaration sur les droits des Peuples autochtones* reconnaît à l'article 13 le droit aux Autochtones de :

« [...] revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. »

La prise en charge de l'éducation par les autorités autochtones a permis aux élèves d'être formés dans leur langue autochtone maternelle pour les premières années de leur parcours scolaire⁸⁶. Cette reconnaissance de l'apprentissage des langues autochtones par le système d'éducation québécois revêt une importance considérable, compte tenu des politiques d'assimilation auxquelles les Autochtones ont été soumis jusque dans les années 1970.

Cependant, seulement les premières années d'enseignement primaire sont offertes dans la langue maternelle. L'élève doit rapidement apprendre une langue seconde (plusieurs en ont déjà une bonne connaissance) soit le français ou l'anglais. D'autres communautés, dont celles appartenant à la nation innue, offrent une scolarisation exclusivement dans leur langue maternelle⁸⁷.

Dans un tel contexte, les transitions vers les écoles provinciales peuvent être difficiles et commandent des mesures soutenues d'intégration pour ces étudiants. À ce sujet, rappelons qu'une des actions énoncées dans la stratégie d'action jeunesse 2009-2014 a pour objet de « soutenir des projets d'écoles du réseau scolaire public québécois visant notamment à l'amélioration des compétences linguistiques des élèves autochtones »⁸⁸.

En plus de cette action, le MÉLS devrait soutenir davantage les écoles de bande qui souhaitent dispenser le régime pédagogique québécois dans la langue maternelle de leur clientèle autochtone. À notre avis, des efforts visant à assurer une certaine uniformité dans l'approche pédagogique permettraient une meilleure intégration des élèves autochtones aux établissements d'enseignement du réseau québécois. D'autres aspects concernant la pédagogie doivent toutefois être pris en compte. Nous y avons fait référence à la section précédente.

Par ailleurs, la langue peut devenir une barrière à l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, surtout lorsque ceux-ci fréquentent le réseau de l'éducation québécois. Leur faible maîtrise d'une langue seconde a souvent pour effet de les éloigner de l'éducation de leurs enfants. Cet élément doit être pris en compte et devrait mener à la mise en place de mesures concrètes afin de faciliter les communications entre les parents et les acteurs du réseau de l'éducation québécois. Par exemple, il est nécessaire de former le personnel enseignant aux réalités autochtones et aux défis auxquels ces peuples doivent faire face. Cette sensibilisation contribuerait à améliorer les communications entre les parents et les enseignants.

Dans un autre ordre d'idée, plusieurs enseignants de langue maternelle autochtone ont été embauchés, majoritairement dans les ordres d'enseignement préscolaire et primaire, pour enseigner dans les écoles situées dans les réserves. Tel que mentionné précédemment, des programmes adaptés en

⁸⁴ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p.14.

⁸⁵ *Id.*

⁸⁶ Précisions que la Charte de la langue française prévoit que les réserves indiennes ne sont pas soumises à son application. *Charte de la langue française*, L.R.Q., ch. C-11, art. 97.

⁸⁷ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p.14.

⁸⁸ SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE QUÉBEC, préc., note 71.

enseignement sont dispensés dans quelques universités du Québec. Ces programmes s'inscrivent dans une approche inclusive de l'enseignement à la clientèle autochtone puisqu'ils sont adaptés aux réalités des étudiants autochtones et tiennent compte du contexte d'intervention future. Il est donc essentiel de maintenir l'offre de services de ces programmes dans les universités du Québec.

En revanche, peu d'enseignants autochtones enseignent dans les écoles du réseau québécois alors que dans certaines régions les enfants autochtones sont nombreux à les fréquenter. Il serait pertinent de faire porter la réflexion sur cette question.

Dans une autre perspective, la langue, jumelée à d'autres aspects culturels, peut constituer une barrière à l'intégration des enseignants non Autochtones enseignant dans les communautés autochtones. Cet aspect mérite une attention particulière. Afin d'assurer une meilleure inclusion scolaire des enfants autochtones vivant sur réserve, il est essentiel que les enseignants soient en mesure de connaître et comprendre le contexte particulier de leur intervention. Dans cette optique et dans la foulée du Forum socioéconomique des Premières Nations, l'Institut culturel et éducatif montagnais (devenu l'Institut Tshakapesh) effectue une étude portant sur les besoins de formation en relations interculturelles⁸⁹. Il devra par la suite développer une formation sur les Premières Nations pour les professionnels non Autochtones appelés à intervenir au sein de ces communautés.

Mentionnons à ce sujet que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse a constaté lors de l'enquête qu'elle a menée sur les services de protection de la jeunesse au Nunavik, à quel point la préparation des futurs enseignants aux réalités du Nunavik était essentielle à une intégration réussie et à la rétention du personnel⁹⁰.

4.6 La participation des parents

La réussite des enfants autochtones repose en grande partie sur la capacité qu'ont leurs parents de les soutenir. Selon certains experts et chercheurs, la participation des parents à la scolarisation de leur enfant est essentielle à la réussite scolaire⁹¹.

Afin d'assurer cette participation, les parents doivent être en pleine possession de leurs moyens et de leurs capacités. Ainsi, ils doivent avoir accès aux services de santé et sociaux dont ils ont besoin. La gravité des problèmes sociaux auxquels ils doivent faire face, notamment ceux liés à la consommation d'alcool et de drogues ainsi que ceux liés à la santé mentale, ont de grandes répercussions sur la réussite scolaire de leur enfant.

Dans un contexte socioéconomique caractérisé par la pauvreté, l'arrimage des services sociaux aux services éducatifs constitue un vecteur de réussite pour les Autochtones. Une étude a démontré que les membres des Premières Nations vivant dans un cadre familial sont environ trois fois plus susceptibles que les autres Canadiens d'avoir un revenu se situant sous le seuil de la pauvreté⁹².

Toutefois, se pose également le problème du partage de compétences entre le gouvernement fédéral et les provinces. Le gouvernement fédéral est responsable du financement des services sociaux offerts aux Autochtones vivant sur réserve alors que c'est le gouvernement du Québec qui finance ceux offerts dans les communautés conventionnées.

⁸⁹ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p. 20.

⁹⁰ La Commission a mené une enquête portant sur les services de protection de la jeunesse dans la baie d'Ungava et la baie d'Hudson au terme de laquelle elle a produit un rapport : *Nunavik, rapport, conclusions d'enquête et recommandations*, avril 2007.

⁹¹ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p.12. Voir notamment une étude portant sur les différents modèles de collaboration familles-écoles : Michèle VATZ-LAAROUSSI et L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, *Les différents modèles de collaboration familles-écoles réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*, 2005, 157 pages, [En ligne]. www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf.

⁹² ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS, préc., note 75, p.39.

Malgré ce partage de compétences, le gouvernement québécois joue un rôle important en la matière. Dans cet esprit, nous jugeons pertinent de rappeler deux recommandations formulées par les membres de la Commission de l'éducation dans le rapport qu'elle a produit sur la réussite scolaire des Autochtones en 2007. La première s'adressait au MÉLS, au ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine et au ministère de la Santé et des services sociaux. Elle visait l'attribution de ressources nécessaires pour « développer des programmes et des services pour appuyer les parents dans leur rôle de premiers enseignants de leurs enfants et afin qu'ils jouent un rôle primordial dans la planification, l'élaboration, le fonctionnement et l'évaluation du projet éducatif de l'école »⁹³. La deuxième recommandation s'adressait aux mêmes ministères et prévoyait l'attribution de ressources nécessaires pour « développer des programmes et des services pour appuyer les familles élargies dans l'éducation et le soin des enfants »⁹⁴.

4.7 La formation professionnelle

La formation professionnelle pose des défis majeurs pour les Autochtones en terme d'accessibilité. L'offre de services est somme toute considérable, mais elle repose en partie sur des initiatives locales et sur des besoins *ad hoc*.

La Commission de l'éducation a fait valoir dans son rapport sur la réussite scolaire des Autochtones « qu'il semblait y avoir peu ou pas de programmes de formation professionnelle ou technique pour les jeunes autochtones dans les écoles secondaires. »⁹⁵

En fait, peu de données fiables et complètes existent pour ce secteur de l'éducation. Il est intéressant de souligner que la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec et le Conseil en éducation des Premières Nations ont actuellement pour mandat de faire le point sur la question. La première phase de l'étude révèle que les solutions aux obstacles qui empêchent l'accès des Premières Nations à la formation professionnelle reposent sur une modification des politiques, des programmes et des conditions de financement du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada⁹⁶.

Les résultats de l'étude devraient permettre au gouvernement du Québec, dans une perspective d'inclusion scolaire des Autochtones, d'élaborer et de mettre en place des mesures et des stratégies afin que des formations adéquates soient effectivement offertes aux Autochtones et qu'elles leur soient accessibles.

4.8 Les actions de la Commission

La Commission a contribué de façon significative aux rapprochements entre élèves autochtones et non Autochtones dans les dernières années en participant conjointement avec l'Institut culturel éducatif montagnais, au programme « Sous le shaputuan ». Le programme s'adresse aux étudiants du secondaire et a comme objectif de développer un sens critique sur les croyances et les préjugés populaires et de favoriser chez les élèves une perception plus juste du milieu autochtone⁹⁷. Il comporte de quatre à cinq journées d'activités précédées d'un atelier de formation pour les enseignants. À ce jour, plus de 70 écoles secondaires ont été visitées, ce qui a permis de rejoindre plus de 70 000 jeunes et 2 000 enseignants.

⁹³ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p.13

⁹⁴ *Id.*

⁹⁵ ASSEMBLÉE NATIONALE, préc., note 75, p. 18.

⁹⁶ CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS, *Rapport annuel 2007-2008*, [En ligne]. www.cepn-fnec.com

⁹⁷ COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Rapport d'activités et de gestion 2005-2006*, p. 52.

De plus, la Commission a produit un document pédagogique *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, publié pour la première fois en 2002. Il a été mis à jour en 2008 et édité à 22 000 exemplaires en français, et à 2 000 exemplaires en anglais.

CONCLUSION

Par ce mémoire, la Commission a voulu rappeler les principes fondamentaux qui doivent guider l'ensemble des acteurs du système éducatif québécois dans l'élaboration des services destinés aux clientèles les plus vulnérables qui fréquentent les établissements d'enseignement du Québec. Ces principes qui font aujourd'hui l'objet d'un vaste consensus s'articulent autour du droit à l'égalité tel qu'il est prescrit dans les outils internationaux et à l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne*, en contexte québécois. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que le réseau des établissements qu'il soutient, doit se conformer aux obligations qui découlent de ce droit, en offrant des services éducatifs qui soient exempts de discrimination.

Pour ce faire, l'approche inclusive qui s'est progressivement imposée depuis quelques années, constitue une manière particulièrement adéquate de répondre aux besoins des élèves et/ou étudiants issus de groupes vulnérables et marginalisés : personnes handicapées, minorités racisées et ethniques, Autochtones, gais et lesbiennes, personnes issues de milieux défavorisés, etc. Durant les 15 dernières années, le système éducatif québécois a franchi d'importantes étapes dans l'organisation de services susceptibles de répondre efficacement aux besoins des membres de ces groupes. Il faut s'en réjouir. Cependant, la Commission est d'avis que l'absence d'un véritable modèle éducatif fondé sur l'inclusion contribue malheureusement à maintenir certains groupes à l'écart au sein de nos établissements d'enseignement et ce, malgré les bonnes intentions manifestées par le personnel éducatif qui œuvre au sein de ces établissements.

Nous espérons que le rapport que produira le Conseil supérieur de l'éducation en 2010 sur l'état et les besoins en éducation saura ouvrir une discussion aussi large que possible sur les moyens à privilégier pour faire de chaque établissement d'enseignement québécois, un milieu de vie et d'apprentissage qui soit accueillant et inclusif. Cette approche inclusive de l'éducation, dont nous souhaitons vivement la réalisation, devrait ultimement permettre à chaque élève et/ou étudiant présentant des besoins particuliers de devenir un citoyen à part entière, susceptible de contribuer activement à la vie sociale de sa collectivité.