



Compréhension de l'enjeu

Problématique

L'éducation et le droit international

- Le **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)** affirme qu'il faut reconnaître l'égalité dans l'éducation. L'éducation doit « mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre.
- **L'article 26(1) de la Déclaration universelle des droits de l'homme** affirme de manière générale que « [t]oute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. »
- **L'article 4 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement** de 1960 engage les États « à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité de chance et de traitement en matière d'enseignement ».
- **L'article 28(1) de la Convention relative aux droits de l'enfant** de 1989 stipule que « [l]es États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances »
- L'obligation qui découle du **PIDESC** en matière d'éducation primaire s'avère exigeante: l'éducation primaire « doit » être obligatoire et accessible à tous.
- **L'article 13 du PIDESC**, qui stipule que l'éducation secondaire, sous ses différentes formes, « doit » être universellement rendue accessible.
- La dimension sociale ou systémique du droit à l'éducation engage les États à investir des ressources techniques et financières afin de créer et de maintenir un système d'éducation qui, en

L'éducation et le Québec

- Le Québec, quant à lui, a voulu se lier officiellement au traité en adoptant un décret en conseil, plus précisément **le décret numéro 1438-76 du 21 avril 1976**, dans lequel il s'engage à rendre sa législation conforme aux obligations du Pacte. Ainsi, dans la mesure où le Québec a signalé son intention de se conformer au PIDESC, il a le devoir de rendre effectif, pour les élèves HDAA et les EATSA, l'idéal d'autonomisation que cherche à réaliser le droit à l'éducation dans le Pacte.

[Le décret numéro 1438-76.pdf](#)

- Le **deuxième alinéa de l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique (LIP)** prévoit que la mission de l'école est « dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. »
- Selon **l'article 235 de la LIP**, la loi privilégie l'intégration des élèves HDAA en classes ou groupes ordinaires.
- Les centres de services scolaires sont tenus, d'une part, d'adapter leurs services éducatifs en fonction des besoins des élèves HDAA (**art. 234 LIP**) et, d'autre part, d'établir, en collaboration avec les parents et le personnel des écoles, un plan d'intervention adapté aux besoins et aux capacités de l'élève handicapé ou en difficulté, ainsi que d'assurer son évaluation périodique par le directeur de l'école (**art. 96.14 LIP**).
- La **Politique de l'adaptation scolaires** propose que l'orientation fondamentale qui doit guider toutes les interventions du réseau préscolaire, primaire et secondaire, soit « [...] d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou

général, soit obligatoire et gratuit au niveau primaire et qui, sous ses différentes formes, soit généralisé au niveau secondaire, avec l'obligation d'instaurer progressivement la gratuité.

- Le droit des parents quant à la possibilité de choisir l'école dans laquelle sont instruits leurs enfants ainsi que le droit à ce que le contenu de cette éducation soit en conformité avec leurs convictions morales et religieuses sont protégés à **l'article 5(1)(b) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement + article 13 PIDESC.**
- Les instruments juridiques internationaux demandent en effet des actions concrètes de la part de l'État afin de rendre, de manière non discriminatoire, l'éducation disponible et accessible sur l'ensemble de son territoire.
- Le droit à l'éducation, qu'il soit consacré dans le PIDESC ou dans d'autres instruments internationaux, vise d'abord et avant tout l'autonomie individuelle, à savoir vise à donner aux individus les capacités nécessaires pour participer pleinement à la vie en société.

d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance »

- Le ministère a introduit la notion « d'élève à risque » et a aboli la déclaration des élèves en difficulté.
- La politique préconise que l'organisation des services éducatifs soit au service de l'élève et qu'elle soit basée sur une approche individualisée de ses besoins et capacités

Introduction aux bris de scolarité que subissent les enfants HDAA et les EATSA

- Des outils destinés aux acteurs du réseau scolaire ont été explicités par le ministère afin de préciser les modalités de l'approche individualisée pour l'organisation des services offerts aux élèves HDAA et aux EATSA.
 - Des cadres de référence sur l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage
 - Des cadres de référence sur l'établissement des plans d'intervention
 - Des cadres de référence sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement
 - Des documents sur la conception et l'organisation des programmes de services éducatifs complémentaires
 - Des documents sur l'organisation des services éducatifs destinés aux élèves HDAA
 - Des documents sur le financement de ces derniers.
- **L'approche par catégorie dans le système d'éducation**
 - Explication: Afin de moduler les services dispensés aux élèves HDAA selon leurs besoins, l'approche en question les regroupe en « catégories » en fonction des caractéristiques de leur handicap grâce à un système de codes spéciaux conçu par le ministère.
 - Ces codes permettent aux centres de services scolaires de majorer l'allocation de base qui est normalement consentie pour chaque élève.
 - Des règles de pondération inscrites dans les conventions collectives, qui fixent les conditions de travail des enseignants, déterminent la composition des classes ordinaires pour les élèves handicapés.
 - Conséquences:

1. Un certain nombre de parents membres de comités consultatifs des services aux élèves HDAA nous ont signalé que l'application des règles de constitution des classes ordinaires prévues dans les conventions collectives entraînait des décisions administratives « malheureuses » ayant pour effet d'écarter plus fréquemment de ces classes les élèves dont le code de difficulté est associé à un facteur de pondération élevé, notamment les élèves présentant des troubles envahissants du développement [les EATSA] ou encore, une déficience intellectuelle, visuelle ou auditive.
2. Les centres de services scolaires ont un incitatif à recourir à des structures ségréguées, c'est-à-dire à créer des écoles spécialisées pour scolariser ces élèves, dans la mesure où tout dépassement du maximum d'élèves par classe doit faire l'objet d'une compensation financière pour l'enseignant qui en est titulaire. Plusieurs parents se trouvent donc obligés de payer les services que requiert leur enfant, ce qui contrevient à la gratuité de l'éducation.
3. L'approche par catégorie ne peut déterminer avec précision l'étendue des besoins éducatifs qui s'expriment dans les établissements d'enseignement, et donc de répondre adéquatement à l'ensemble de ceux-ci.
 - En somme, cette dynamique vient sérieusement compromettre le droit à l'instruction publique gratuite de ces élèves, en établissant des règles qui tendent à favoriser leur exclusion du système régulier d'enseignement. L'application de la pondération *a priori* des élèves HDAA s'inscrit en faux contre l'approche individualisée d'évaluation des besoins et capacités des élèves qui est privilégiée dans la **LIP** et dans la **Politique de l'adaptation scolaire**, mais elle crée aussi des bris de scolarisation pour les enfants HDAA et particulièrement pour les EATSA.
- En lisant conjointement la **LIP** et la **Charte (art. 10, 12 et 40)**: obligation d'offrir des services éducatifs sans discrimination à tous les élèves): l'exclusion que subissent certains élèves HDAA et certains EATSA des classes ordinaires revêtirait un caractère discriminatoire et donc ne serait pas conforme aux trois articles de la *Charte*.

Questions de recherche

Si le mode d'organisation des services en adaptation scolaire privilégié par la **LIP** et la **Politique de l'adaptation scolaire**, soit l'intégration à la classe ordinaire, ne respecte pas dans sa forme actuelle la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, compte tenu des parallèles entre les deux instruments juridiques, respecte-t-il les obligations auxquelles sont tenus les États en vertu des **articles 2 (1) et (2)** ainsi que **13 (2) du PIDESC**? Plus précisément, dans l'état actuel du réseau scolaire québécois, où les élèves HDAA et particulièrement les EATSA font face à des bris de scolarisation, la *Politique de l'adaptation scolaire* offre-t-elle le soutien nécessaire à ces élèves pour réaliser l'objectif d'autonomisation que cherche à concrétiser le droit international à l'éducation ? En d'autres mots, **les bris de services auxquels font face les élèves HDAA et les EATSA engagent-ils la responsabilité du Canada (Québec) en vertu des articles 2 (1) et (2) ainsi que 13 (2) du PIDESC?**

Historique et approche comparée

Historique: De l'exclusion à l'inclusion élèves EHDAA au Québec

1. Phase d'exclusion

- Malgré la **Loi sur l'assistance publique** adoptée en 1921, la majorité des enfants ayant une ou des « déficiences physiques ou intellectuelles » ne vont pas à l'école.
- Le Rapport Parent (1960)
 - En obligeant tous les enfants à aller à l'école publique, maintenant gratuite, jusqu'à 15 ans, l'accessibilité à l'éducation est plus facile qu'auparavant.

- Le mandat du Rapport Parent dénote une collégialité ayant pour but d'intégrer ces enfants dans le système.
- En 1969, le ministère de l'Éducation crée le Service de l'enfance inadaptée, mettant ainsi de l'avant « la responsabilité des commissions scolaires d'organiser des services destinés aux élèves en difficulté ».
- En 1974, le gouvernement libéral de Robert Bourassa ajoute une direction au ministère de l'Éducation, celle chargée de l'enfance en difficulté ainsi que l'organisation des ressources humaines et financières.

2. Phase d'intégration

- Le Rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) en 1976 dénonce la ségrégation et l'exclusion des élèves en difficulté, l'utilisation abusive de classe dite spéciale et le manque de clarté dans les définitions des enfants exceptionnels. Le COPEX recommande de permettre à tous les enfants d'avoir un cheminement scolaire le plus normal possible.
 - Ce rapport est la base de la **Politique de l'adaptation scolaire** du ministère de l'Éducation en 1978
- Parallèlement à cette période, la **Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de l'intégration scolaire, professionnelle et sociale** est votée à l'Assemblée.
- L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) voit le jour.
- La *Charte des droits et libertés de la personne* sera modifiée pour «y interdire toute discrimination à l'endroit des personnes handicapées ».

3. Phase d'inclusion

*** *Changement de phase flou selon la littérature scientifique* ***

- En 1979, la **Loi sur l'instruction publique** modifie **ses articles 480 et 481** dans le but d'obliger les « commissions scolaires d'offrir aux enfants handicapés des services éducatifs spéciaux, en classe régulière, tels ... et non des classes spéciales » et pour préciser « que le gouvernement peut établir des règlements sur la nature des services éducatifs ».
 - Cette loi oblige les commissions scolaires à se doter de normes distinctes concernant la politique d'adaptation scolaire.
- En 1992, il y a une mise à jour de la **Politique de l'adaptation scolaire**
- Un constat des États généraux de 1995 démontre que malgré les efforts des gouvernements à inclure davantage les élèves HDAA, ceux-ci sont exclus par l'intégration de programme élitiste.
 - Il énumère des pistes de solutions pour faciliter cette intégration telles que le dépistage en bas âge, l'évaluation appropriée des besoins, l'élaboration du plan d'intervention, la sensibilisation des élèves, la collaboration entre les départements.
 - Les États généraux mettent la base des priorités du XXI^e siècle en matière d'éducation et de scolarisation pour les élèves HDAA.
- Il s'en suivra la réforme de l'éducation des années 2000.

Le Nouveau-Brunswick

- Sa faible densité de population a favorisé l'inclusion des élèves HDAA dans les classes régulières.
 - Au Québec, en raison de la densité de population élevée, on retrouve une concentration plus élevée d'élèves HDAA dans un même secteur, ce qui permet de les

Le Manitoba

- En 2004, l'adoption de **Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)** par le gouvernement manitobain consacre sa volonté de faire de l'inclusion le principe fondateur de son système scolaire.

placer ensemble dans des classes spécialisées.

- **La politique 322 sur l'inclusion scolaire**

- L'inclusion y est définie comme étant une « [...] philosophie et ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, [...] qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun [...] l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres »
- Aucun mot stigmatisant les élèves HDAA n'est employé. Des termes inclusifs qui renvoient à l'ensemble des élèves sont plutôt utilisés.
 - La **Politique de l'adaptation scolaire** du Québec de 1999 ne fait pas usage de termes inclusifs, mais emploie plutôt les mots « élèves handicapés ou en difficulté »
- Les rôles dévolus à chacun des intervenants, soit les directions d'écoles et les enseignants, y sont formellement explicités.
- Tout comme au Québec où l'obligation de fréquentation scolaire s'applique aux enfants de six ans et plus en vertu de **l'art. 14 de la Loi sur l'instruction publique**, au Nouveau-Brunswick, les enfants de plus de cinq ans, qu'ils soient EHDA ou non, sont assujettis à l'obligation de fréquentation scolaire prévue à **l'art. 15 (1) de la Loi sur l'éducation**
- Le gouvernement néo-brunswickois a adopté comme principe en 2013 qu'il n'y aurait aucune classe spécialisée dans sa province (**art. 12(3) Loi sur l'éducation**). Un élève HDAA se retrouve dans la même classe que ses pairs sans troubles d'apprentissage
 - Cette situation contraste avec le système scolaire québécois, où les classes ordinaires et les classes spécialisées coexistent pour accueillir les élèves HDAA.
- Un programme de formation pour les membres du personnel enseignant qui concerne spécifiquement les EATSA.

- Les élèves HDAA doivent être placés avec les autres élèves dans une classe régulière (**art. 2(2) du règlement**)

- Dans le document intitulé **Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Les normes concernant les services aux élèves**, on retrouve notamment des précisions sur le rôle des institutions et des acteurs au sein d'un système scolaire inclusif.

La Finlande

- Inclusion « par étape » en établissant d'abord l'intégration physique, puis l'intégration fonctionnelle et plus tard l'intégration psychologique et sociale
- Pour mettre en place cette nouvelle structure plus inclusive, il y a eu une période intensive de formation continue des enseignants dans chaque région de la Finlande organisée conjointement par les unités de formation des enseignants spécialisés de différentes universités et par le Conseil national finlandais de l'éducation.
- Les experts offrent aux élèves une variété d'expériences professionnelles dans la communauté et des services de formation en cours d'emploi, au cas par cas. Le professionnel et l'élève identifieront un objectif professionnel.
- Ce programme mise beaucoup sur l'autodétermination.
 - Les écoles vont donc aider les élèves à
 1. Établir leurs propres objectifs de transition, notamment en matière d'éducation postsecondaire, de carrière et de vie autonome
 2. Participer activement au développement de leur programme de transition
 3. Créer et maintenir un système qui soutient l'implication des familles tout en leur donne les moyens de soutenir l'autodétermination de leurs fils et de leurs filles.
- Afin d'intégrer davantage d'élèves en situation de handicap au sein des institutions scolaires, et ce, en particulier dans les cycles supérieurs, certains pays instaurent des quotas. Ces mesures d'actions positives imposent dans les critères

- **Règlement sur les programmes destinés aux enfants atteints de troubles du spectre autistique (2018)**

- L'art. 2 (1) de ce règlement prévoit qu'un enfant autiste qui n'est pas encore assujéti à l'obligation de fréquentation scolaire a la possibilité d'avoir accès à « [...] des interventions fondées sur des données probantes, dont une analyse appliquée du comportement et une intervention comportementale intensive»
 - Cet article a permis d'instaurer un **Programme préscolaire en autisme** du Nouveau-Brunswick, lequel vise les enfants de moins de 5 ans qui ont reçu un diagnostic. Ce programme permet à ces enfants d'avoir accès à un suivi avec des professionnels.

d'admission un certain pourcentage d'élèves en situation de handicap.

Volet juridique sur le droit à l'éducation des élèves TSA

Système international de protection

- **Le PIDESC:**

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels

Entrée en vigueur: le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de l'article 27 Préambule Les Etats parties au présent Pacte, Considérant que, conformément aux principes énoncés dans la Charte des Nations Unies, la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix

 <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

- **L'article 13 du Pacte** se consacre expressément au droit à l'éducation. L'enseignement primaire doit impérativement être obligatoire et accessible à tous gratuitement tandis que l'enseignement secondaire et supérieur doivent, quant à eux, être généralisés et rendus accessibles à toute personne notamment en instaurant progressivement leur gratuité. En vertu du même article, les États sont tenus de développer un réseau scolaire à tous les échelons, de mettre en place un système adéquat de bourses pour favoriser l'accès à l'éducation des personnes appartenant aux groupes défavorisés et d'améliorer les conditions matérielles de travail du personnel enseignant.
- **L'article 14 du Pacte** vient renforcer le prescrit de **l'article 13** en soulignant la priorité qu'il convient de reconnaître à l'obligation d'assurer un enseignement primaire gratuit pour tout le monde, « obligation immédiate pour tous les États parties ».
 - Si le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire ne sont pas encore établis pour tous, l'État partie concerné est tenu d'établir et d'adopter un plan détaillé des mesures nécessaires pour y parvenir.
- Le Pacte prévoit une démarche qui s'inscrit dans le temps et ne permet certainement pas aux États parties de se retrancher derrière le caractère progressif des droits (**article 2 du Pacte**)
- **Obligation de l'État qui a adhéré au Pacte:**
 1. Les États parties au Pacte sont tenus de réaliser le noyau minimal essentiel de chacun des droits consacrés dans celui-ci. Par « noyau minimal essentiel » est entendu « l'obligation fondamentale

minimale d'assurer, au moins, la satisfaction de l'essentiel de chacun des droits »

2. Les États ne peuvent délibérément adopter des mesures réduisant le niveau de protection atteint ou, à tout le moins, ils doivent s'efforcer d'adopter des mesures susceptibles de prévenir, voire de pallier une situation de régression
 - Appliqué au droit à l'éducation des élèves TSA, ce principe interdit aux États de légiférer à rebours en diminuant le niveau de protection acquis.
 3. Les États sont fermement tenus d'exclure toute forme de discrimination, fondée sur un motif prohibé, dans la jouissance de l'exercice des droits reconnus par le PIDESC. Cette interdiction n'est pas tributaire des ressources disponibles.
 - **Empêcher les enfants souffrant d'un handicap de la possibilité de suivre un enseignement est incontestablement discriminatoire.**
 - Il est attendu des États qu'ils adoptent des mesures concrètes, délibérées et ciblées afin de mettre fin à la discrimination *de jure* et *de facto* qui les frappe en raison de leur handicap et qui compromet la réalisation des autres droits des élèves TSA.
 4. Les États doivent veiller à prendre en compte les besoins spécifiques de protection des personnes vulnérables.
 - **Le handicap est une condition personnelle de vulnérabilité, fragilité exacerbée lorsqu'il s'agit d'un enfant. En conséquence, les États sont tenus de leur fournir un régime de protection propre justifié par le principe de l'égalité des chances.**
- Pour renforcer l'effectivité de l'ensemble des droits reconnus par le Pacte fut adopté un **Protocole facultatif au PIDESC**. Cet instrument instaure un système de communications permettant aux individus qui s'estiment lésés dans leurs droits de porter plainte devant le Comité des droits économiques, sociaux et culturels.
 - Le Canada n'a **PAS** ratifié le Protocole facultatif. La conséquence directe et immédiate de cette abstention est l'impossibilité pour les particuliers d'agir devant le Comité à l'encontre du Canada pour mettre en cause sa responsabilité et faire constater son manquement aux obligations qui lui incombent en vertu du Pacte
 - Le Canada reste toutefois tenu par le système de suivi de la mise en oeuvre du Pacte prévu par **l'article 16**.
 - Ce dernier doit remettre au Comité, à des échéances déterminées, des rapports étatiques faisant état, en droit interne, de l'avancement de la réalisation des droits reconnus par le Pacte et des mesures adoptées pour œuvrer à leur épanouissement.
 - Lesdits rapports permettent au Comité d'exercer un contrôle sur la façon dont les États donnent suite aux obligations qui leur incombent et d'évaluer le progrès réalisé dans leur exécution.
 - Les organisations non-gouvernementales ont également la possibilité de déposer un rapport offrant un regard extérieur sur les initiatives, ou l'absence d'initiatives, de l'État pour guider le Comité dans ses recommandations formulées dans son observation finale.
 - Les observations finales émises par le Comité restent des documents qui font autorité et s'imposent aux États, tenus d'honorer leurs engagements de bonne foi conformément à **l'article 26 de la Convention de Vienne sur le droit des Traités**.
- La **Convention relative aux droits des personnes handicapées**:

Convention relative aux droits des personnes handicapées

Les États Parties à la présente Convention, a) Rappelant les principes proclamés dans la Charte des Nations Unies selon lesquels la reconnaissance de la dignité et de la valeur inhérentes à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde,

 <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

- La présente Convention est un instrument juridique international adopté par l'Assemblée générale des Nations unies et entrée en vigueur en 2008. Le Canada en est membre depuis 2010.
- La Convention se fonde sur le principe selon lequel « toutes les personnes souffrant de tout type de handicap doivent jouir de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales au même titre que toute personne humaine ».
- Les États membres ont donc l'obligation d'assurer le respect et l'égalité dans l'exercice de ces droits par les personnes handicapées.
- Plusieurs articles peuvent être mobilisés en matière de droits à l'éducation des personnes handicapées, notamment **l'article 2** qui définit la discrimination fondée sur le handicap ainsi que **l'article 7** qui porte sur l'égalité entre les enfants ainsi que l'importance primordiale de l'intérêt de l'enfant. **L'article 24** permet de mobiliser directement le droit à l'éducation des personnes handicapées dont elles bénéficient sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances. Il est important de souligner qu'en son **paragraphe 2**, la disposition susmentionnée crée une obligation pour les États de ne pas exclure les enfants handicapés, en raison de leur handicap, de l'enseignement primaire inclusif, gratuit et obligatoire.
- **L'article 34** prévoit un Comité des droits des personnes handicapées agissant en tant qu'organe quasi-judiciaire et ayant le rôle d'interpréter la Convention ou encore de surveiller la mise en œuvre des obligations par les États.
 - La première partie de son mandat consiste ainsi à interpréter le contenu de certaines dispositions de la Convention afin d'apporter plus de précision sur les obligations qui en découlent, sous la forme d'observations générales.
 - La deuxième partie du mandat du Comité est de surveiller la mise en œuvre de la Convention, en analysant les mesures adoptées par les États membres afin de se conformer à leurs obligations.
 - Cette surveillance s'effectue par le biais de l'obligation qui incombe aux États de soumettre, tous les quatre ans, un rapport répondant aux points préalablement soulevés par le Comité conformément à **l'article 35 de la Convention**.
 - Si l'État ne met pas en œuvre les recommandations du Comité, il est tout de même tenu d'honorer ses engagements de bonne foi.

- **Rapport du Comité face au Canada en 2017:**

[Observations finales concernant le rapport initial du Canada.pdf](#)

Le maintien d'établissements séparés d'éducation spécialisée pour les élèves handicapés qui ont besoin de beaucoup d'assistance ou dont on considère qu'ils peuvent gêner l'apprentissage de leurs pairs ; l'inégalité d'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la réussite scolaire ainsi que le fait que les enfants scolarisés dans des écoles séparées ne bénéficient pas de programmes périscolaires

- Le **Protocole additionnel à la Convention**, offrant deux nouvelles procédures de protection des droits, a été ratifié par le Canada en 2018.
 1. La première permet aux individus, par des communications individuelles, de saisir le Comité en cas de violation alléguée de leurs droits.
 2. Quant à la seconde, il s'agit d'une procédure d'enquête conférant au Comité des pouvoirs d'investigation en cas d'allégation d'une violation grave ou systématique de la Convention par un État partie.
- **La Convention relative aux droits de l'enfant:**

Convention relative aux droits de l'enfant

Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49 Préambule Les Etats parties à la présente Convention, Considérant que, conformément aux principes proclamés dans la Charte des Nations Unies, la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine ainsi que l'égalité et le caractère inaliénable de leurs droits sont le fondement de la liberté, de la justice et

 <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

- Un instrument juridique international adopté en 1989 par l'Assemblée générale des Nations unies et ratifié par le Canada en date du 13 novembre 1991.
- Conformément à **l'article 28**, chaque enfant a droit à l'éducation : les États doivent assurer l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous, ainsi que l'accessibilité à l'enseignement secondaire et supérieur.
- Quant aux enfants TSA, en vertu de **l'article 23**, les États ont l'obligation de s'assurer que « les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, (...) et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel ».
- **L'article 3** dispose que « dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale »
- Étant un État partie à la Convention, le Canada a l'obligation de prendre des mesures nécessaires pour garantir la pleine réalisation des droits consacrés dans celle-ci, tels que le droit à l'éducation.
- Aux termes de **l'article 44 de la Convention**, les États s'engagent à soumettre au Comité des droits de l'enfant des rapports périodiques sur les mesures qu'ils ont adoptées pour œuvrer à la réalisation des droits garantis.

Système régional de protection

- La Cour interaméricaine des droits de l'Homme a été créée en 1979 sur le fondement de **l'article 33(b) de la Convention américaine des droits de l'Homme**.
- Le Canada n'a **PAS** accepté la compétence de la Cour.
- Le Canada reste toutefois soumis à la Déclaration américaine des droits et devoirs de l'Homme, premier texte international qui traite des droits fondamentaux et de la nécessité de les protéger.
 - À **l'article 12 de la Déclaration**, se loge le droit à l'éducation qui comprend l'égalité d'opportunités dans tous les cas.
 - A défaut de pouvoir aller devant la Cour (la déclaration n'est pas juridiquement contraignante), il est toutefois possible de saisir la Commission interaméricaine qui puise sa compétence dans **les articles 106 et 145 de la Charte de l'OEA**.
 - Celle-ci peut recevoir des plaintes de la part des États, des organisations non-gouvernementales ou encore des individus en raison de violations alléguées des droits de la personne inscrits dans la

Déclaration.

- À ce jour, aucune pétition contre le Canada en matière d'éducation n'a été déposée auprès de la Commission. La Commission demeure une option de recours, capable de faire pression sur le gouvernement en matière de droit à l'éducation des enfants TSA.

Système interne de protection

- Nous sommes un pays de tradition dualiste. Ceci signifie que l'application des traités et conventions internationales en droit interne nécessite l'adoption d'une norme de transposition. Le droit international n'est donc pas d'application directe en droit interne au Canada (**Baker c. Canada**).
- Lorsque la convention internationale par laquelle le Canada est lié relève d'une compétence provinciale, c'est à ces dernières d'adopter la législation de transposition (**A.G. Canada c. A.G Ontario**)
- Transposition interne du **PIDESC** et de la **Convention relative aux droits de l'enfant: L'article 40 de la Charte québécoise**

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

- Les élèves TSA bénéficient donc bien du droit à l'instruction, publique et gratuite. De plus, ils doivent pouvoir bénéficier de ce droit sans discrimination (**article 10 de la Charte**).
- Selon **l'article 93 de la loi constitutionnelle de 1867**, l'éducation est une compétence provinciale.
- **La Loi sur l'instruction publique (LIP)**

- Loi sur l'instruction publique

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

- **L'article 1** vient rappeler le droit de toute personne, relevant de la province, aux services d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire jusqu'à l'âge de 18 ans, et 21 ans pour les personnes handicapées ; droit que **l'article 14** vient renforcer en prévoyant une obligation de fréquentation scolaire pour les enfants jusqu'à 16 ans.
- **L'article 96.14** met à la charge du directeur de l'école l'obligation d'établir « un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève ».
- Les **articles 234 et 235** prévoient que les centres de service scolaire, venus remplacer les commissions scolaires, doivent adapter leurs services éducatifs en fonction des besoins et capacités de l'élève TSA, par une « politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire 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 ».
- Principes jurisprudentiels:
 1. **Les juges sont venus préciser que le droit à la non-discrimination dont bénéficient les élèves TSA n'implique pas nécessairement un traitement égal à celui des autres élèves. A contrario, il impose une obligation d'accommodements raisonnables afin de répondre à leurs besoins.**
 - **L'affaire Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant:** « [c]'est la reconnaissance des caractéristiques réelles, et l'adaptation raisonnable à celles-ci, qui constitue l'objectif principal du par. 15(1) en ce qui a trait à la déficience »

- Les centres de service scolaire ont l'obligation d'adopter des accommodements raisonnables « pour empêcher la discrimination dans l'application du droit à l'instruction publique et de ses composantes » (*Johnson c. Commission scolaire Lester B. Pearson*)
- L'intégration en classe ordinaire se situe parmi ces accommodements (*Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*)
 - En parallèle avec l'article 235 LIP, Cette intégration doit se faire si elle ne constitue pas une contrainte excessive, qu'elle ne porte pas atteinte aux droits des autres élèves, et surtout qu'elle est guidée par l'intérêt de l'élève.

2. L'intérêt de l'enfant comme un élément central devant être au cœur de la prise de toute décision le concernant.

- Les juges dans l'affaire Eaton ont précisé que la décision contestée « était fondée sur le meilleur intérêt de l'enfant et que, dans les circonstances, il n'y avait pas eu violation du par. 15(1) de la Charte »
- L'intérêt de l'enfant demeure le point central de l'analyse et l'intégration, la norme générale (*Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*)
- Le législateur place l'intérêt de l'enfant au cœur de la démarche (*Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (X) c. Commission scolaire de Montréal*)
- **Article 33 du Code civil** concernant l'intérêt de l'enfant
 - Cet article qui peut servir de base pour définir ce qu'il est à prendre en considération lorsqu'il s'agit de définir qu'elle est l'intérêt de l'élève TSA.
- Toute décision et accommodement pris à l'égard de l'enfant TSA devant l'être dans son intérêt, l'enseignement qui lui est dispensé doit alors être adapté à ses capacités et besoins.
 - Cela impose de recourir à un plan d'intervention qui fait suite à une évaluation individuelle de la part du centre de service scolaire.

Dans le domaine de l'intégration scolaire, cette prémisse (l'article 234) est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit, d'une part, d'éliminer la discrimination qui s'opère par le biais de l'attribution, à un groupe, de caractéristiques fausses reposant sur des préjugés et, d'autre part, d'assurer que des mesures d'adaptation individuelles seront appliquées en fonction de l'évaluation individualisée des caractéristiques véritables des personnes handicapées dans le but de répondre véritablement à leurs besoins (*Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*)

- Le droit à la non-discrimination, n'ait pas adapté le fardeau de la preuve au contexte particulier de la scolarisation des élèves TSA.
 - Le test, et surtout la troisième étape, est difficile à appliquer en matière de droit à la scolarisation des élèves TSA « puisque l'on ne considère pas les normes ou les mesures « spéciales » pour les personnes handicapées comme étant discriminatoires, mais au contraire, comme contribuant à l'application du droit à l'égalité. »

Première piste d'analyse

La discrimination des élèves EHDAA

- La Commission des droits de la personne et de la jeunesse (ci-après « CDPDJ ») constate que « plus les besoins des étudiants en situation de handicap et les moyens d'y répondre sont méconnus, plus le terrain est fertile pour le développement de préjugés, et plus les atteintes au droit à l'égalité de ces étudiants risquent de se multiplier ».
 - **L'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne**
 - **Les articles 234 et 235 de la LIP** favorisent l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans des classes ordinaires, et demandent d'adapter les services éducatifs à leurs besoins.
- La CDPDJ a relevé en 2018 que « c'est près de 40% des EHDAA qui quittent le secondaire sans diplôme, ni qualification, alors que seulement 8.7% des élèves dits réguliers vivent la même situation ».
 - Les EHDAA sont clairement désavantagés.
- L'établissement d'un plan d'intervention à l'école est primordial et prévu à **l'article 96.14 de la LIP**. Cependant, selon le Rapport final demandé par le ministre de l'Éducation du Québec en 2021, entre 25 et 40% des élèves ne bénéficient pas de ce plan d'intervention.
- Selon une étude menée par les chercheurs Couturier et Hurteau en 2018, 81% du personnel d'éducation interrogé considère que la qualité des services offerts aux EHDAA est insuffisante, et 45 % estime qu'il faudrait allouer davantage de ressources en groupe pour les EHDAA. Selon la même étude, 88% du personnel enseignant interrogé considère le délai d'obtention des services offerts aux EHDAA insuffisant.
- Exemple pandémie: La Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN), a rapporté que certains parents d'EHDAA « ont été incités à ne pas envoyer leur enfant à l'école pour des motifs en lien avec le handicap et les services non disponibles pourtant préalablement prévus à leur plan d'intervention ». Des parents ont même reçu des refus catégoriques pour la réintégration de leurs enfants par certaines directions d'établissements. Les élèves EHDAA les premiers à souffrir du manque de ressources, alors que ce sont justement ceux qui en nécessitent le plus.
- En vertu de **l'article 2.1 du PIDESC**, les États parties doivent assurer l'exercice des droits au maximum des ressources disponibles. En ce sens, l'État n'est pas tenu d'assurer une mise en œuvre effective et complète d'un droit si cela s'avère impossible eu égard aux ressources insuffisantes.
 - La Cour suprême du Canada a considéré dans **l'arrêt Moore c. Colombie-Britannique** que « des services d'éducation spécialisés adéquats ne sont pas un luxe dont la société peut se passer. » En l'espèce, la Cour a condamné la commission scolaire pour sa mauvaise gestion du budget et pour ne pas avoir envisagé de solutions alternatives pour maintenir le service en place. Ainsi, le Québec est tenu d'assurer des services éducatifs adéquats minimum aux EHDAA, et ce, même dans les cas où la situation de ces élèves s'est stabilisée.
- Tous les EHDAA ne bénéficient pas d'un service et doivent donc se le partager
- Le Rapport demandé par le ministre de l'Éducation en 2021 relève des taux élevés d'EATSA ayant vécu ou vivant un bris de service depuis le 1er février 2021 : au préscolaire, ils représentent 14.6%, au primaire, 18%, et 13.6% au secondaire.
- Au Québec, de nombreux EHDAA se voient proposer, voire imposer une **scolarisation partielle**.
 - Le temps que l'EHDAA passe au sein de l'établissement est clairement insuffisant : déjà qu'il ne bénéficie pas d'une scolarisation à temps plein comme les autres élèves, une demi-journée d'école ne peut pas lui permettre de s'intégrer à la classe ou même de s'habituer à l'environnement scolaire.
 - Il faudrait envisager d'augmenter le nombre d'heures passer à l'école, mais cet aménagement n'est envisageable que si les ressources sont suffisantes (ce qui n'est pas le cas).
 - Les écoles excluent souvent les EHDAA par manque d'adaptation de leurs services.

- Non seulement la scolarisation partielle fait perpétuer la discrimination dont font l'objet les EHDAA à l'école, mais elle ne leur permet pas non plus de bénéficier d'une scolarisation optimale.
- Alors que les parents jouent un rôle d'autant plus important dans l'éducation de leurs enfants dans le cadre de la scolarisation partielle, ceux-ci ne sont pas souvent informés de la part des établissements scolaires, et se retrouvent par conséquent au dépourvu.
- Intégration irrégulière des EHDAA dans les classes ordinaires
 - C'est LA solution à privilégier.
 - Selon la **règle 6.1 des Règles pour l'égalisation des chances des handicapés** : « C'est aux services d'enseignement général qu'il incombe d'assurer l'éducation des handicapés dans un cadre intégré. Cette éducation devrait être intégrée à la planification de l'éducation nationale, à l'élaboration des programmes d'études et à l'organisation scolaire. »
 - En pratique, l'intégration de ces élèves en classes ordinaires, pour ceux pour lesquels il s'agirait de la solution la plus adaptée, reste insuffisante.
 - Au niveau du financement, la Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI) remarque que c'est très peu abordé par le gouvernement.
 - Lorsqu'il n'est pas possible ou souhaitable d'intégrer un EHDAA en classe ordinaire, un placement en classe spécialisée est possible.
 - Ce classement semble souvent se faire en fonction du diagnostic plutôt qu'en fonction de l'intérêt et des besoins de l'enfant. Cette solution est celle la plus « facile ».
 - 93 millions de dollars vont être octroyés à la création de classes spéciales d'ici 2025-2026.
- Les familles des élèves EHDAA sont souvent soumises à des dépenses supplémentaires auxquelles elles ne devraient pas être soumises (à contrario **art. 3 LIP et 45 Charte québécoise**)
 - Les familles déboursent des sommes additionnelles dans le privé pour des services non rendus par les écoles alors que ceux-ci figurent dans le plan d'intervention de l'élève.
 - La CDPDJ relève que « les enfants les plus à risque de présenter des retards de développement se trouvent bien souvent dans des situations de discrimination systémique qui produisent des effets disproportionnés d'exclusion pour eux, telles que des situations de grande pauvreté.
 - Cela va à l'encontre de **l'art. 10 de la Charte québécoise**.
- En pratique les EHDAA sont souvent sortis plus tôt du système scolaire et souvent redirigés vers des formations professionnelles, même lorsque cela ne leur est pas adapté.
 - Cela s'explique notamment par le fait que la gestion des élèves dans le système scolaire est très axée sur les résultats.

Les conditions de travail des enseignants

- Dans son *Observation générale n°13*, le CDESC a relevé qu'« alors que le **Pacte** stipule qu'il faut « améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant », les conditions générales de travail des enseignants se sont, dans la pratique, détériorées ces dernières années dans de nombreux États parties au point de devenir inacceptables.
- Les conditions de travail des enseignants dans le public au Québec se sont détériorées.
- Le facteur semblant avoir le plus grand impact sur leurs conditions de travail est le manque de ressources humaines et ce malgré l'augmentation des effectifs d'EHDAA.
 - L'augmentation du nombre d'EHDAA dans l'enseignement public ainsi que le manque de ressources oblige aujourd'hui les enseignants à effectuer du temps de travail supplémentaire.

- Dans son Observation Générale n°5, le CDESC indique que pour agir en respect de leurs obligations découlant de **l'article 13 du PIDESC**, « les États devraient faire en sorte que les enseignants soient formés à l'éducation des enfants souffrant d'un handicap dans les établissements d'enseignement ordinaires ». Actuellement, il n'existe au Québec aucune obligation de suivre une formation permettant d'acquérir les compétences nécessaires à l'enseignement aux EHDAA pour obtenir le brevet d'enseignement.
- Vu la composition des classes qui inclut de plus en plus d'élèves présentant des besoins et difficultés particulières, le manque de formation chez les enseignants est extrêmement préoccupant et contribue à ce que les conditions de travail de ces derniers soient très difficiles.
- La Recommandation de l'OIT et de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant⁶¹ édicte à son article 33.1 que « des cours devraient être organisés et d'autres dispositions prises pour permettre aux enseignants d'améliorer leurs qualifications ».
- La **règle 6 des Règles** pour l'égalisation des chances des handicapés indique que pour que l'éducation des élèves handicapés puisse être assurée dans le cadre de l'enseignement général, les États devraient, entre autres, prévoir de la formation permanente pour les enseignants.
- Le réseau scolaire québécois présente des carences en matière de soutien aux enseignants, alors que les services des professionnels en éducation sont sous-utilisés et que de réels enjeux de rétention du personnel et de recrutement existent pour le personnel de soutien. Cette situation va à l'encontre de ce qu'édictent les **Règles pour l'égalisation des chances des handicapés**.
- Le manque d'accès aux services des professionnels en éducation pour les EHDAA découlerait en partie de règles budgétaires inadéquates.
 - L'étude de Couturier et Hurteau démontre que 44 % du personnel en éducation ont qualifié l'accès au personnel professionnel insuffisant dans les écoles.
 - Un deuxième élément qui explique le manque d'accès aux services des professionnels en éducation serait une instrumentalisation de leurs services par les établissements scolaires.
- Il existe un taux de précarité élevé dans les emplois offerts pour le personnel de soutien. Cela se manifeste notamment dans l'offre de nombreux postes à temps partiel, comportant des horaires brisés ainsi que des salaires très bas.

La violation de l'article 13 du PIDESC par l'État québécois

- Il semble que le Québec n'agisse aujourd'hui pas en respect de l'obligation qui découle de **l'article 13 de ce Pacte**. En effet, l'état de la situation démontre que le Québec ne met pas en place un réseau d'éducation qui correspond aux exigences du PIDESC.
- Le Québec doit mobiliser le maximum de ses ressources disponibles, prendre tous les moyens appropriés et veiller à accorder une certaine priorité à l'allocation de ressources visant à mettre en œuvre le noyau minimal essentiel.
- Les différentes problématiques ne permettent pas aux EHDAA en général, et aux EATSA en particulier, de jouir pleinement de leur droit à l'éducation tel que prévu par le **paragraphe 1 de l'article 13 du PIDESC**.
- Les faits exposés concernant les conditions de travail des enseignants, le manque de formation qui leur est accessible ainsi que le manque de personnel leur venant en aide démontrent que le droit à toute personne à l'éducation n'est pas assuré au Québec, alors que les EHDAA ne profitent pas de services nécessaires pour leur intégration.
- Le fonctionnement des écoles québécoises tel qu'il est actuellement ne permet pas de mettre les EHDAA en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre.

Deuxième piste d'analyse

Le noyau minimal essentiel, le maximum des ressources disponibles et la justiciabilité

- Chaque État parti au PIDESC « a l'obligation fondamentale minimum d'assurer, au moins, la satisfaction de l'essentiel de chacun des droits »
- **Noyau minimal essentiel** = un seuil de réalisation des DESC (Droits économiques, sociaux et culturels) en deçà duquel l'État est présumé violer ses obligations en vertu du PIDESC.
 - Le noyau minimal essentiel concernant le droit à l'éducation implique au moins l'obligation pour l'État « d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale d'éducation englobant l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base », laquelle « devrait prévoir des mécanismes, par exemple des indicateurs et des critères, à partir desquels il serait possible de suivre de près les progrès en la matière ».
 - Un État partie dans lequel de nombreuses personnes manquent de l'essentiel, notamment pour des raisons discriminatoires, « est un État qui, à première vue, néglige les obligations qui lui incombent en vertu du Pacte »
 - Le noyau minimal essentiel est étroitement lié à l'obligation de l'État de protéger les individus et les groupes les plus vulnérables de la société, puisqu'ils sont généralement les plus touchés par les actes et omissions « coupables » de l'État.
 - L'accès à l'éducation des EHDAA au Québec semble incompatible avec les engagements internationaux du Canada au titre du droit à l'éducation, tel que consacré à **l'article 13 du PIDESC**.
 - **MANQUE DE DONNÉE**: Le défaut du gouvernement de colliger des données adéquatement ventilées sur la scolarisation des EHDAA, y compris les enfants autistes, situe l'action étatique en deçà du noyau minimal essentiel pour ce qui concerne la collecte de données.
 - Les bris de scolarisation et la déscolarisation d'enfants qui auraient les capacités d'être scolarisés à l'école régulière violent l'obligation de l'État de fournir une éducation primaire universelle et obligatoire, de même qu'une éducation secondaire universelle et généralement accessible.
 - L'impossibilité pour les écoles publiques de fournir des services dont les EHDAA ont besoin force les parents à aller chercher ces services au privé, ce qui contrevient à l'obligation de gratuité de l'éducation primaire et secondaire.
- En vertu de **l'article 2(1) du PIDESC**, chacun des États partis est tenu d'agir « au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice » des DESC.
 - Si un État veut invoquer le manque de ressources disponibles pour justifier le défaut de réalisation du noyau minimal essentiel, « il doit démontrer qu'aucun effort n'a été épargné pour utiliser toutes les ressources qui sont à sa disposition en vue de remplir, à titre prioritaire, ces obligations minimum », ce qui est un seuil particulièrement élevé.
 - Dès lors qu'il ne satisfait pas à ce noyau minimal essentiel et qu'il refuse d'en appeler à la communauté internationale pour pallier son manque de ressources, l'État engage sa responsabilité pleine et entière.
- Dans **l'arrêt Moore**, rendu en 2012 et qui concernait la fermeture d'un Centre de diagnostic pour EHDAA, la Cour suprême du Canada a jugé que le manque de ressources n'était pas un argument valable s'il existe des solutions de rechange moins attentatoires au droit des EHDAA de ne pas être discriminés dans l'accès à l'éducation.
- Si un État fait défaut de réaliser immédiatement le noyau minimal essentiel du droit à l'éducation en utilisant le maximum des ressources disponibles au meilleur de ses capacités, la notion de justiciabilité peut intervenir pour demander aux tribunaux de forcer le gouvernement à respecter ses engagements internationaux à cet égard.

- Le Comité des DESC considère qu'un État qui n'offre pas de recours judiciaires ou administratifs pour les violations des DESC doit pouvoir démontrer qu'ils sont superflus, compte tenu de tous les autres moyens offerts pour garantir leur exercice.
 - Le fardeau placé sur les épaules de l'État qui cherche à justifier l'absence de recours pour la violation des DESC est particulièrement élevé.
 - Si le gouvernement choisit d'attribuer ses ressources d'une manière qui ne permet pas raisonnablement d'espérer réaliser le noyau minimal essentiel (sans parler du reste du droit à l'éducation qu'il reste à accomplir), les tribunaux québécois ne risquent pas de ramener le gouvernement sur le droit chemin. Or, n'est-ce pas la mission des tribunaux que de protéger les plus vulnérables contre la tyrannie de la majorité et faire respecter les Chartes, qui sont présumées respecter les engagements internationaux du Canada ?
- Les recours internes inefficaces et peu utilisés, conjugués à la réticence difficilement justifiable des tribunaux civils à intervenir en vertu des Chartes s'opposent à la notion de justiciabilité et à l'obligation de l'État de fournir « tous les moyens appropriés » en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits consacrés dans le PIDESC

Les mesures régressives au Québec sur le droit à l'éducation pour les EHDAA

- L'interdiction de mettre en place des mesures régressives prend son origine dans le vocabulaire utilisé dans **l'article 2(1) du PIDESC**, qui prévoit l'obligation « d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus ».
- Cette obligation fait naître l'interdiction d'adopter des mesures délibérément régressives. S'il le fait, il incombe à l'État de démontrer que cette décision a été prise « après avoir mûrement pesé toutes les autres solutions possibles et qu'elle est pleinement justifiée eu égard à l'ensemble des droits visés dans le Pacte et à l'ensemble des ressources disponibles ». Le fardeau de la preuve réside donc du côté de l'État.
- Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur les droits de personnes handicapées, Mme Catalina Devandés-Aguilar: L'une des principales observations fut que les EHDAA se retrouvent souvent dans des classes spécialisées ou dans des écoles complètement séparées du reste du système scolaire. Cela prône l'exclusion et non l'inclusion.
- Dans le plan budgétaire de 2021-2022, il est écrit que « le gouvernement créera 150 classes spéciales additionnelles adaptées aux besoins spécifiques de ces élèves [HDA] » = MESURE RÉGRESSIVE.
 - Le fait de tendre vers une exclusion du système dit « ordinaire » des EHDAA constitue une mesure régressive, puisqu'il fait un pas de recul dans l'inclusion de ces personnes et porte atteinte à leur droit à l'éducation, tel qu'entendu par le droit international et les experts sur le sujet.
- La suppression délibérée du siège réservé aux parents d'EHDAA sur les conseils d'administration des centres de services scolaire affecte viscéralement la possibilité de représenter les intérêts uniques de ces enfants dans les instances décisionnelles et constitue, par son recul par rapport aux acquis précédents, une mesure régressive.
- Depuis 2002, les commissions scolaires doivent, pour donner suite à des modifications législatives à la LIP, produire des outils de gestion axée sur les résultats, tels qu'un plan stratégique et un plan de réussite. Toutefois, ce système ne tient pas compte des réalités éducatives des EHDAA.
 - Cette gestion axée sur les résultats peut compromettre fondamentalement les objectifs de l'éducation pour les enfants handicapés, qui « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité ».

L'obligation d'agir et le contrôle de la réalisation sur la base de données, en contexte québécois

- Les États signataires du PIDESC sont tenus par une obligation d'agir, en vertu de **l'article 2**.

- En théorie
 - L'obligation d'agir demande la mise en place des mesures législatives, administratives, budgétaires et judiciaires appropriées pour une pleine réalisation des droits prévus.
 - Un État qui viole ces principes quand il ne parvient pas à fournir des services essentiels pour assurer le respect des DESC, une obligation d'agir lui est incombé pour assurer le respect de ces droits.
- Au Québec
 - **L'article 40 de la Charte québécoise** protège le droit à l'éducation.
 - Un EHDAA est soumis à une obligation de fréquenter des services qui s'arrête à la fin de l'année scolaire lorsqu'il atteint l'âge de 16 ans ou lorsqu'il obtient un diplôme remis par le ministère de l'Éducation.
 - Plusieurs formalités permettent des exemptions à ce droit:
 - Selon la *LIP*, les centres de services scolaires ont le devoir de fournir des services éducatifs en fonction des besoins de l'EHDAA, à la condition que celui-ci ne représente pas une contrainte excessive pour l'école.
 - Un bris de scolarisation est jugé acceptable, malgré **l'article 18.0.1 de la LIP**.
 - En vertu de l'article 2805 du *Code civil du Québec*, l'administration publique est présumée agir de bonne foi lorsqu'elle prend une décision, comme lors d'une décision de bris de scolarisation.
 - L'obligation d'agir n'est pas applicable dans ce contexte.
 - Le gouvernement du Québec et le ministère de l'Éducation mettent effectivement en place des mesures et des programmes pour assurer l'éducation et la scolarisation des EHDAA et limiter les bris de scolarité. Cependant, même si le gouvernement met en place des mesures, celles-ci ne sont pas toujours adaptées à la situation sur le terrain où elles ne concordent pas toujours avec les recommandations des groupes de protection et de défense des droits, telle que la CDPDJ.
 - Il apparaît toutefois que la réalité, donc l'effectivité de la norme, diffère parfois des dispositions juridiques, particulièrement lorsque plusieurs enfants sont victimes de bris de scolarisation en raison d'un manque de ressources.
 - Accès à l'information:
 - L'Observation générale no1 demande à ce que les États effectuent premièrement une évaluation de la situation. Les États signataires du PIDESC doivent donc effectuer une analyse des lois, règlements, procédures et pratiques pour s'assurer de leur conformité aux exigences du PIDESC.
 - Les États signataires doivent effectuer des vérifications régulières de la situation des droits et de la réalisation des mesures mises en place.
 - Le Comité des DESC a souligné dans l'Observation générale no3 qu'un manque de ressources disponibles ne constitue pas une raison valable pour justifier l'absence de contrôle de réalisation et de non-réalisation des DESC.
 - **L'article 220 de la LIP** exige entre autres l'élaboration d'un rapport annuel par les Centres de service scolaire en fonction des indicateurs déterminés sur l'atteinte des objectifs définis par le ministère de l'Éducation.
 - Le ministère de l'Éducation met sur place des politiques et des plans qui établissent entre autres les objectifs à atteindre, comme le Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie.

Résumé de la seconde analyse:

En conclusion, les obligations qui découlent de **l'article 2(1) du PIDESC** et qui incombent aux États qui le ratifient incluent : le respect immédiat d'un noyau minimal essentiel, l'interdiction de mesures régressives, ainsi que l'obligation pour l'État d'agir afin de prévenir et de remédier aux violations des deux premières obligations. Ces obligations ne sont pas respectées en ce qui concerne les EHDAA au Québec. En effet, concernant le noyau minimal essentiel, le principal nerf de la guerre concerne les bris de services et la scolarisation partielle des EHDAA, qui contreviennent à l'accès à l'éducation primaire et secondaire pour tous. De plus, il est toujours ardu de faire valoir les DESC auprès des tribunaux, ce qui a des répercussions sur la justiciabilité de ces droits. Pour ce qui est de l'interdiction de mesures régressives, deux situations majeures ont été soulevées, soit l'alignement budgétaire qui a tendance à exclure les EHDAA du système scolaire, ainsi que le retrait du siège réservé aux parents d'EHDAA sur les comités décisionnels des centres de services scolaires. Finalement, l'obligation d'agir du gouvernement est partiellement violée, particulièrement pour ce qui a trait à l'effectivité des normes sur les terrains, qui ne répondent pas toujours aux besoins des EHDAA. La problématique liée à l'obligation d'agir est exacerbée par la difficulté du suivi du dossier au ministère, notamment en raison d'un haut taux de roulement du personnel. Ainsi, il est évident que le gouvernement québécois a encore du travail à faire s'il souhaite respecter les engagements internationaux du Canada. À terme, l'objectif de ces engagements demeure toujours la tendance vers une meilleure intégration des EHDAA au système scolaire et à la société en général, dont ils font partie intégrante.

Pistes de solutions et perspectives

L'inclusion des élèves aux besoins particuliers favorisée par la flexibilité de son cursus et la formation initiale et continue du personnel scolaire

- Dans l'avis au Ministère provenant du Conseil supérieur de l'éducation d'octobre 2017, il lui recommande « de s'assurer que les programmes de formation initiale du personnel scolaire permettent de développer les aptitudes, les connaissances et les compétences liées aux exigences d'une éducation inclusive tout au long du continuum de formation (formation initiale et continue) »
- Dans un système éducatif inclusif, il est totalement exclu de « catégoriser les élèves selon leurs forces et leurs capacités car tout le monde peut le faire dans la classe et tout le monde peut apprendre au même rythme mais de façon différente ».
- La catégorisation des élèves, l'école exclusive, naît aussi dans le fait d'être placée au fond de la classe, notamment pour ces personnes.
- Il faudrait arriver à reconnaître officiellement la formation générale pour les élèves sans formation secondaire.
 - Il serait bon d'envisager plus de souplesse au sein du cursus scolaire de l'élève EATSA.
- La souplesse qui devrait être envisagée, comme étant une solution aux problèmes rencontrés, dans les écoles au Québec pour les élèves ayant des besoins particuliers pourrait éventuellement passer cette période d'adaptation extensible pour permettre à l'intéressé de développer l'ensemble de ses capacités et compétences, ainsi que s'adapter au système dans lequel il se trouve ; mais également celui dans lequel il se trouvera dans les années à venir par une adaptation progressive.

L'inclusion des élèves aux besoins particuliers favorisée par la mise en place d'un support de personnel santé pour les enseignants

- Un enfant aux besoins particuliers, pour être au mieux accompagné mais aussi lui permettre de s'épanouir et d'acquérir des connaissances scolaires dans de meilleures conditions possibles, a besoin de cet accompagnement spécifique. Deux dimensions:
 1. Un accompagnement de l'enfant peut être réalisé par les enseignants spécialisés mais aussi par les professionnels de santé en même temps.

- La mise en place de classes inclusives va apporter également aux autres élèves en termes de connaissances mais aussi d'apprentissage social.
- Des formations complémentaires doivent porter sur l'ensemble des éléments relatifs à l'approche inclusive afin de préparer, en particulier les enseignants, à prendre en charge les élèves aux besoins particuliers.
- Cela implique des compétences en communication avec ces derniers, mais aussi une connaissance plus profonde des caractéristiques des besoins imposés par ce handicap afin de pouvoir les prendre en charge de manière plus efficace en cas de crise par exemple.
- Les classes inclusives pourraient être mise en place si des intervenant pivots spécialisés dans des domaines de santé comme la psychologie, orthophonie mais aussi par exemple l'ergothérapie étaient institués. La mission de ces intervenants serait d'instaurer des communications entre les écoles, cela permettrait aux intervenants de suivre les élèves à chaque stade de leur vie.
- L'exemple de la France peut illustrer ce propos. En effet, la loi sur l'égalité des droits et des chances du 31 mars 2006, dans son article 19, indique que les enseignants doivent recevoir une formation sur la sensibilisation au handicap et à l'éducation des enfants aux besoins particuliers.

2. Un accompagnement du personnel éducatif réalisé par un personnel dédié

- Le but est ici de dresser une évaluation complète et individuelle, cette évaluation d'un élève aux besoins particuliers doit être réalisée en collaboration avec plusieurs intervenant car c'est par le biais de cette évaluation qu'il sera possible de savoir quel est le degré d'intégration de l'élève, c'est-à-dire si celle-ci est partielle ou complète et quelles seraient les mesures les plus profitables pour ce dernier.
- Une autre solution déjà mise en place au Royaume-Uni, serait d'intégrer un coordinateur éducatif au sein de l'équipe pédagogique pour les élèves ayant des besoins spécifiques est intégré au sein des classes.
- Selon un intervenant de l'association Autisme Québec, les enfants doivent être accompagnée avec les parents dans le choix de l'école par des psycho éducateurs spécialisés en TSA, cela permettrait par exemple aux enfants de visiter l'école avant la rentrée.
- Bonifier les conditions du personnel professionnel non-enseignant permettrait d'attirer des futurs professionnels dans les programmes ce qui entraînerait un rapprochement des liens entre les services de santé et éducatif et ainsi les enfants EATSA seraient efficacement inclus au sein du système éducatif.

Vers une meilleure communication parents-enseignants dans l'élaboration du plan d'intervention pour une meilleure compréhension des besoins de l'élève et d'intervention plus valorisée des parents dans le processus d'enseignement

- Au Canada, plus précisément au Québec, la **Loi de l'instruction publique** dans son **art. 96.14** a défini l'obligation du directeur de l'école de rédiger un plan d'intervention pour tous ces enfants.
 - Le Canada a mis en place l'une des obligations positives qui lui est attribuée en vertu de **l'article 2(1) du PIDESC!**
 - Pendant ce processus de plan d'intervention, le directeur de l'école est tenu d'inclure la participation des parents ainsi que celle des élèves.
- Nous proposons que la collaboration des parents-enseignants dans l'élaboration du plan d'intervention soit basée sur la confiance, le respect mutuel et la communication.
- Nous suggérons aussi qu'il y ait une communication continue entre les parents enseignants afin d'assurer une meilleure compréhension des besoins de l'élève.

- Une autre solution très importante à prendre en considération, est la coopération et le partenariat entre les enseignants et les parents.
- Cette participation non seulement va valoriser l'intervention des parents dans le processus du plan d'intervention, mais elle va également favoriser la réalisation effective du droit à l'éducation.

Les technologies de la pandémie: une option vers la réalisation du droit à l'éducation?

- La normalisation des classes hybrides, soit une classe qui se donne à la fois virtuellement et en présentiel, comme outil pour rendre l'éducation plus accessible aux enfants EATSA.
 - La possibilité de contrôler l'environnement des élèves dans la classe.
 - La flexibilité que les classes hybrides offrent dans la gestion du parcours scolaire de l'élève
 - La classe hybride n'oblige pas la famille de l'élève (ainsi que l'élève lui ou elle-même) à se déraciner de leur communauté à la suite d'un placement dans une école spécialisée ou une école mieux équipée au niveau du personnel professionnel non-enseignant.
 - La classe hybride comporte un risque d'exacerbation de la ségrégation entre les élèves non-EATSA et les élèves intégrés/en processus d'intégration suivant la classe en virtuel.
 - Pour atténuer ces conséquences, nous suggérons la possibilité d'ouvrir l'option de suivi en virtuel de la classe hybride à tous les élèves sans discrimination afin de ne pas créer de divisions supplémentaires.
 - La question des inégalités quant à l'accès à la technologie comme obstacle à l'implémentation des classes hybrides

Les stratégies de mobilisations

Mobilisation judiciaire

- La mobilisation judiciaire est un ensemble d'initiatives destinées à mobiliser les droits économiques, sociaux et culturels dans l'arène judiciaire en tant que demandeur ou intervenant.
- Il est au possible au Québec de formuler des recours au niveau interne afin de réclamer la mise en œuvre des droits d'un enfant rencontrant des bris de scolarisation:
 1. Possibilité de formuler une plainte au Centre de services scolaires (CSS) pour invoquer le principe de non-discrimination du droit à l'éducation garanti par **l'article 15 de la charte canadienne des droits et libertés de la personne**, si un élève ou un parent d'élève se trouve en désaccord avec une décision prise par un établissement ou un service scolaire, après n'avoir pas obtenu gain de cause en s'adressant directement à la personne concernée par la plainte ou à son supérieur immédiat. Selon nos recherches et nos entrevues, il en ressort que cette piste n'est pas souvent efficace parce que le CSS ne se rend pas jusqu'au protecteur de l'élève, car il essaie d'étouffer la procédure dans l'œuf (protecteur de l'élève est publique).
 2. Le **Projet de loi 9** sur le protecteur national pourrait aider parce qu'elle vise à mettre en place plusieurs mesures pour la protection des enfants avec un bris de scolarité (nomination d'un protecteur national qui exercera ses fonctions à temps plein et de façon exclusive, exigence de rapports annuels et une protection contre les représailles de la personne chargée de gérer la plainte ou du protecteur). Concernant la faisabilité, il faut préciser qu'actuellement la loi est toujours en projet donc pas encore fonctionnel...
 3. Selon le principe de participation prévu par la **Loi sur l'instruction publique (article 192)**, il y'a la possibilité d'intégrer des parents d'enfants HDAA (handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage) plus particulièrement ceux des enfants TSA comme représentants dans les CSS comme c'était le cas dans les commissions scolaires pour faire valoir les droits des enfants TSA.

- Les parents qui comprennent mieux les besoins des enfants et seront les mieux placés pour proposer des idées d'adaptation qui pourront aider leurs enfants en milieu scolaire.
- 4. La possibilité pour les enfants HDAA et leurs parents d'aller devant les tribunaux pour défendre le droit au programme d'accès à l'égalité visant la correction de la situation de personnes discriminées dans le secteur de l'éducation.
- 5. Si les services du plan d'intervention ne sont pas fournis par l'école, les intéressées pourront évoquer l'article 1.2 d) de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale qui prône le fait de « favoriser l'adaptation du milieu aux besoins des personnes handicapées »
- On pourrait mobiliser **les articles 10 et 40 et de la Charte canadienne des droits et libertés de la personne** pour défendre le principe de l'instruction gratuite, parce que du fait des bris de service du plan d'intervention en milieu scolaire, des parents doivent déboursier au privé et engager personnes cela compromet la gratuité que prévoit la charte.
 - Le fait d'exiger la gratuité des services devant les tribunaux pourrait contraindre les écoles à la mise en œuvre effective des services spéciaux pour les enfants TSA.
- Mobilisation autour de **l'article 1.2 d) de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale**, elle aura pour effet de permettre une plus large ouverture d'esprit concernant l'idée de revendiquer les droits des enfants à une adaptation adéquate à l'accès aux services spéciaux.

Mobilisation politique

- Cette approche consiste à cadrer une revendication politique dans le langage des droits, dans laquelle les ressources sont soit discursives ou symboliques. La mobilisation politique visera donc à cadrer les principes de bris de scolarisation et de scolarité partielle dans ce contexte.
- 1. Obtenir l'appui de l'opinion publique québécoise
 - La société québécoise de l'autisme affirme qu'effectivement le trouble du spectre de l'autisme, et des enjeux qui y sont inhérents, est encore mal connu et que de nombreux clichés sont notamment encore véhiculés. Il importe donc en premier lieu d'éduquer la population aux défis auxquels font face les EATSA et leur famille.
- 2. Obtenir une mobilisation citoyenne
 - Une fois que les citoyens et les personnes concernées sont informés et que l'opinion publique québécoise est favorable à des idées de changement, il est alors le temps de mettre en place une mobilisation sociétale unifiée et cohérente.
 - Une masse exerce une influence sur les décisions gouvernementales bien plus grande qu'une personne ou un groupe seul.
- 3. Obtenir des changements de la part des instances gouvernementales
 - Une mobilisation importante a le potentiel d'impacter la réputation d'un gouvernement si celui-ci n'y donne pas suite.
 - Puisqu'il s'agit d'influencer les instances gouvernementales, il faut d'abord construire un mouvement de gens qui soutiennent les demandes quant aux enjeux de déscolarisation, ce qui peut prendre énormément de temps et d'efforts.

La mobilisation programmatique

- Une adaptation de ce que l'on pourrait appeler l'approche basée sur les droits de la personne
- Celle-ci émane des « stratégies qui mobilisent le cadre normatif des droits économiques, sociaux et culturels [DESC] à titre de ligne directrice d'un programme ou d'une politique, dans le but d'arrimer les pratiques aux prescriptions des droits et ainsi, de favoriser la réalisation des droits en action ».
 - Le cadre normatif : un noyau minimal essentiel, une réalisation progressive au maximum des ressources disponibles, une non-discrimination, une priorité aux personnes vulnérables et une participation des personnes concernées.
- Selon l'approche programmatique, il faudrait encourager les décideurs qui proposent de nouveaux plans et réformes à baser davantage leurs propositions et leurs décisions sur le cadre normatif des DESC. En effet, le paradigme de l'élève HDAA devant s'adapter à son environnement et non l'inverse semble subsister dans les orientations du système scolaire québécois et nuire au plein exercice du droit à l'éducation d'élèves qui auraient de la difficulté à contribuer à l'obtention de ces cibles de réussite.
- Un enfant qui manque de l'école par manque de ressources et dont on ne peut même pas justifier l'absence par la contrainte excessive contrevient au noyau minimal essentiel qui est de pouvoir à tout le moins accéder à des services d'enseignement au même titre que les autres. Les lignes directrices du gouvernement ne devraient donc pas occulter ce problème, mais bien en parler davantage afin que les établissements d'enseignement réalisent tout l'enjeu de priver un élève de ce qui constitue finalement son droit.
- Selon l'approche programmatique, le gouvernement devrait non seulement utiliser le maximum des ressources à sa disposition, mais repenser également toute l'allocation des ressources, le décloisonnement des domaines et l'utilisation des divers professionnels afin de la rendre la plus efficiente possible.
- Avec la modification de la LIP, la composition obligatoire des conseils d'administration des centres de services scolaires a changé. À l'article 143 n'y a plus de siège réservé à un parent d'élève HDAA25. Cette modification, à la limite régressive, ne propose pas d'alternative pour assurer que la voix de ces personnes soit prise en considération.
- Compte tenu du fait que le nombre d'EHDA soit en augmentation, adopter une approche programmatique signifie aussi de surveiller que ces enveloppes budgétaires ne diminuent pas et s'accroissent suffisamment en fonction des besoins sans quoi l'on pourrait avancer encore une fois la notion de mesures régressives (système de cote).
- L'objectif ultime de cette approche est de traduire la norme dans des politiques qui par leur application répondent aux besoins réels des EATSA.
- Un comité comme celui de la Ligue des droits et libertés pourrait avoir avantage à s'engager dans des pratiques collaboratives en menant de front une approche programmatique.