

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE À PART ENTIÈRE : POUR UN VÉRITABLE EXERCICE DU DROIT À L'ÉGALITÉ

LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

À L'ENFANCE ET L'ÉDUCATION



ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE À PART ENTIÈRE : POUR UN VÉRITABLE EXERCICE DU DROIT À L'ÉGALITÉ

LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

À L'ENFANCE ET L'ÉDUCATION

RÉDACTION

Olivier Millaire Lafantaisie

Analyste-conseil

Direction de l'évaluation, des analyses
et des statistiques

COLLABORATION

Lucie Dugas

Coordonnatrice

Direction de l'évaluation, des analyses et
des statistiques

Marie-Claire Major

Analyste-conseil

Direction de l'évaluation, des analyses et
des statistiques

Lucie Sarrazin

Vanessa Marquis

Techniciennes en statistiques et aux plans d'action
Direction de l'évaluation, des analyses et
des statistiques

Johanne Blanchette

Josiane Corbeil

Conseillères

Direction du développement et de
l'intervention stratégique

SUPERVISION

Isabelle Émond

Directrice de l'évaluation, des analyses
et des statistiques

ÉDITION

Secrétariat général, communications et
affaires juridiques

RÉVISION LINGUISTIQUE ET MISE EN PAGE

Sheila Lotay

DATE

Le 15 octobre 2021

APPROBATION

Conseil d'administration de l'Office
Séance du 15 octobre 2021

RÉFÉRENCE SUGGÉRÉE

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU
QUÉBEC (2021). *Évaluation de l'efficacité de la
politique gouvernementale À part entière : pour un
véritable exercice du droit à l'égalité : les services
de garde éducatifs à l'enfance et l'éducation*,
Drummondville, Secrétariat général, communications
et affaires juridiques, L'Office, 203 p.

Ce document est disponible en médias adaptés
sur demande.

Dépôt légal – 2021

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

ISBN 978-2-550-90453-3 (version PDF)

ISBN 978-2-550-90454-0 (version texte électronique)

Office des personnes handicapées du Québec
309, rue Brock, Drummondville (Québec) J2B 1C5
Téléphone : 1 800 567-1465
Télécscripteur : 1 800 567-1477
www.ophq.gouv.qc.ca

REMERCIEMENTS

L'Office des personnes handicapées du Québec remercie les membres du Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique À part entière pour leur collaboration à la production des rapports d'évaluation de l'efficacité de la politique.

MOUVEMENT D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME DES PERSONNES HANDICAPÉES

Anik Larose
Stéphanie Cloutier
Société québécoise de la déficience intellectuelle

Véronique Vézina
Confédération des organismes de personnes
handicapées du Québec

Isabelle Tremblay
Alliance québécoise des regroupements régionaux
pour l'intégration des personnes handicapées

Charles Rice
Réseau communautaire en santé mentale

EXPERT

Patrick Fougeyrollas
Réseau international sur le Processus
de production du handicap

REPRÉSENTANTES ET REPRÉSENTANTS MINISTÉRIELS

Alexandre Paré
Ministère de la Famille

Guy Émond
Ministère des Transports du Québec

Josée Lepage
Alain Vigneault
Ministère de l'Éducation

Francis Gauthier
Esther Quirion
Ministère du Travail, de l'Emploi
et de la Solidarité sociale

Michel Duchesne
Annie Desaulniers
Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation

Marie-Hélène Cliche
Pour sa participation dans le cadre
de la rencontre spéciale du 11 juin 2021.
Ministère du Tourisme

Daniel Garneau
Ministère de la Santé et des Services sociaux

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC

Frances Champigny
Présidente du conseil d'administration
depuis le 18 août 2021
Vice-présidente du conseil d'administration
du 8 février 2018 au 10 mars 2021

Martin Trépanier
Président du conseil d'administration
du 9 octobre 2007 au 10 mars 2021

Daniel Jean
Directeur général

L'Office tient également à remercier les organisations suivantes pour leur collaboration dans le cadre des différentes collectes de données nécessaires à la réalisation des rapports d'évaluation.

MINISTÈRES ET ORGANISMES PUBLICS

Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ)

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)

Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST)

Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)

Ministère de la Culture et des Communications (MCC);

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Ministère de l'Enseignement supérieur (MES)

Ministère des Finances du Québec (MFQ)

Ministère des Forêts, de la Faune et des Parcs (MFFP)

Revenu Québec

Secrétariat du Conseil du trésor (SCT)

Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ)

Société des établissements de plein air du Québec (SÉPAQ)

AUTRES ENTITÉS PUBLIQUES

Bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial

Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI)

Comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins

Comités consultatifs des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Directions générales des commissions scolaires

ASSOCIATIONS ET REGROUPEMENTS

Alliance des centres-conseils en emploi (AXTRA)

Association des bibliothèques publiques du Québec

Association québécoise de la garde scolaire

Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH)

Association québécoise pour le loisir des personnes handicapées (AQLPH)

Association québécoise pour l'équité et l'inclusion au postsecondaire

Associations touristiques régionales

Conseil québécois des entreprises adaptées (CQEA)

Fédération québécoise de l'autisme (FQA)

Institut Nazareth et Louis Braille

Kéroul

Parasports Québec

Rassemblement des garderies privées du Québec

Regroupement des travailleuses et des travailleurs autonomes des centres de la petite enfance

Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées (ROSEPH)

Secteur des Centres de la petite enfance de la Fédération de la santé et des services sociaux – Confédération des syndicats nationaux et le secteur des responsables de services de garde

Soutien à la personne handicapée en route vers l'emploi (SPHERE-Québec)

SOMMAIRE

Ce rapport présente un jugement sur l'efficacité de la politique À part entière à atteindre le résultat attendu visant à *Accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance et en milieu scolaire, dans des conditions équivalentes à celles des autres enfants* et à *Accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement, en formation initiale et continue, dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants*.

La période d'évaluation couvre les actions prévues à la politique portant sur la réduction des obstacles relatifs aux services de garde à l'enfance et à l'éducation identifiés lors de son élaboration pour les huit premières années de la mise en œuvre de la politique, soit de 2009-2010 à 2016-2017. Le libellé de ces obstacles est ainsi conservé comme établi lors des consultations de 2008. Le rapport peut par ailleurs faire mention d'actions réalisées en lien avec les obstacles, mais qui ne s'inscrivent pas dans le cadre de la politique À part entière afin de poser les constats les plus complets possibles sur les obstacles. La section sur l'analyse de la contribution de la politique à la réduction de ces obstacles présente et considère des actions prévues dans le cadre de la politique après la période d'évaluation couverte.

Voici les principaux résultats de l'analyse de la contribution de la politique pour chacune des catégories d'obstacles identifiés lors de son élaboration :

- Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH)
 - L'obstacle lié à l'AIEH a été réduit, mais les actions réalisées n'ont pas permis de moduler l'allocation en fonction des besoins de chaque enfant. Par contre, les récentes bonifications de la Mesure exceptionnelle de soutien devraient permettre de réduire l'obstacle dans les prochaines années.
- Formation du personnel des services de garde éducatifs à l'enfance
 - L'obstacle concernant la formation du personnel des services de garde demeure puisque peu d'actions ont été réalisées pour le réduire.
- Accessibilité des lieux où s'offrent des services de garde
 - L'obstacle concernant l'accessibilité des lieux des services de garde n'a pas été réduit.
- Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire
 - Peu d'actions ont été réalisées afin de développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés et les résultats de certaines études démontrent que l'obstacle demeure.
 - Bien que des mesures aient permis de réduire l'obstacle identifié relativement à la préparation du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés, celui-ci est toujours présent. Cependant, des actions prévues dans le cadre de la Politique de la réussite éducative pourraient réduire encore davantage l'obstacle dans les prochaines années.
 - De 2009-2010 à 2016-2017, certaines actions au premier Plan global de mise en œuvre (PGMO) ont été réalisées afin de réduire les obstacles identifiés concernant les éléments de soutien requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves. Le déploiement de la Politique de la réussite éducative, amorcée en 2017, devrait également contribuer à les réduire dans les prochaines années.

- Plan d'intervention et les transitions
 - Certaines des actions réalisées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) concernant le plan d'intervention ont contribué à réduire les obstacles liés à l'établissement de plans d'intervention adéquats et la participation des parents. Par contre, ceux-ci demeurent présents.
 - Les nombreuses actions qui ont été réalisées concernant les transitions, notamment la réalisation de guides portant sur plusieurs d'entre elles, ont permis de réduire les obstacles relativement à la planification harmonieuse de toutes les transitions. La réalisation des travaux en cours devrait les réduire davantage.
- Éducation des adultes
 - Les actions réalisées entre 2009-2010 et 2016-2017 afin d'assurer une offre de services en éducation des adultes répondant aux besoins des personnes handicapées, ainsi que la mesure budgétaire Accroche-toi en formation générale des adultes, en vigueur depuis 2018-2019, ont permis de réduire l'obstacle.
- Reconnaissance des acquis et des compétences
 - Peu d'actions ont été réalisées afin d'assurer une reconnaissance officielle des acquis en milieu scolaire pour les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires. L'obstacle demeure donc présent.
 - Peu de mesures ont été réalisées en lien avec la reconnaissance des acquis et des compétences extrascolaires des personnes handicapées. Par conséquent, l'obstacle est encore présent.
- Études postsecondaires
 - La réalisation de mesures prévues dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2009-2013 et du Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux (PEG) ont permis de réduire les obstacles identifiés en lien avec l'accès aux études postsecondaires des élèves handicapés.
 - Aucune action n'a été réalisée par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES), entre 2009-2010 et 2016-2017, afin de favoriser l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés au postsecondaire. Par conséquent, l'obstacle demeure présent.
 - Les actions réalisées par le MES, entre autres la révision des programmes et mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap, l'implantation des Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) ainsi que l'augmentation des dépenses pour des services d'aide aux étudiants en situation de handicap au postsecondaire ont permis de réduire l'obstacle relevé relativement à l'accès des étudiants handicapés à des services d'aide spécifiques.
 - Certaines actions ont été réalisées par le MES afin de réduire l'obstacle concernant le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap, principalement dans le cadre du PGM0. Cependant, l'obstacle demeure présent.
- Soutien financier aux études
 - Les obstacles identifiés concernant le soutien financier aux études n'ont pas été réduits, puisque les actions réalisées n'ont pas permis de redéfinir les critères d'admissibilité à ceux-ci en conformité avec la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de*

leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (Loi). Toutefois, parmi les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses, la proportion de personnes en situation de handicap a augmenté de huit points de pourcentage entre 2011-2012 et 2016-2017.

- Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance
 - Le Guide pour la rédaction de la Politique sur les services de garde en milieu scolaire a été produit, mais il ne contient pas d'élément concernant la formation du personnel relativement aux élèves handicapés. Aucune autre mesure au PGM0 ou au PEG n'était prévue afin de réduire les obstacles identifiés en lien avec les services de garde en milieu scolaire. Ceux-ci n'ont donc pas été réduits.
 - L'obstacle lié spécifiquement aux services de surveillance a été réduit à la suite de la réalisation de mesures prévues dans le cadre du PGM0 et du PEG ayant permis la mise en place et la poursuite du Programme de surveillance pour les élèves handicapés de 12 à 21 ans ainsi que la diversification de ses modalités.

À l'issue de l'analyse des données, les recommandations suivantes sont émises :

Recommandation 1

Il est recommandé au ministère de la Famille (MFamille) de documenter l'utilisation du Volet A de l'AIEH par les services garde éducatifs à l'enfance afin d'identifier des leviers pour améliorer la réponse aux besoins des enfants handicapés.

Recommandation 2

Il est recommandé au MFamille de prendre des mesures pour améliorer la formation du initiale et continue du personnel des services de garde afin de favoriser l'intégration des enfants handicapés et d'établir des indicateurs permettant de suivre la mise en œuvre de ces mesures.

Recommandation 3

Il est recommandé au MFamille d'inclure explicitement un critère lié à l'accessibilité des services de garde dans le Programme de financement des infrastructures.

Recommandation 4

Il est recommandé au MFamille d'inclure dans le *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde* les notions générales d'accessibilité aux personnes handicapées et les obligations à cet égard.

Recommandation 5

Il est recommandé au MFamille de colliger des données de l'accessibilité des lieux où sont offerts les services de garde.

Recommandation 6

Il est recommandé au MEQ de prendre des mesures visant à développer des attitudes favorables à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés, au sein de l'ensemble de la communauté scolaire, incluant les élèves, les parents ainsi que le personnel scolaire.

Recommandation 7

Il est recommandé au MEQ de s'assurer que le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante intègre des composantes de formation initiale et continue permettant de préparer adéquatement le personnel enseignant à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

Recommandation 8

Il est recommandé au MEQ de s'assurer que l'offre de formation continue destinée au personnel scolaire portant sur l'adaptation des services et la prise en compte des besoins spécifiques des élèves HDAA soit suffisante pour l'ensemble du personnel, incluant le personnel enseignant à l'éducation des adultes ainsi que les directions d'établissements.

Recommandation 9

Il est recommandé au MEQ de s'assurer de la participation des élèves, lorsque possible, et de leurs parents dans le cadre des différentes étapes liées à la démarche du plan d'intervention et d'établir des indicateurs permettant d'en suivre la mise en œuvre.

Recommandation 10

Il est recommandé au MEQ de s'assurer de poursuivre l'offre de formation auprès de l'ensemble du personnel scolaire relativement au plan d'intervention et d'établir des indicateurs permettant d'en suivre la mise en œuvre.

Recommandation 11

Il est recommandé au MEQ de dresser un portrait précis de la clientèle actuelle et à venir à l'éducation des adultes, en portant une attention particulière aux données concernant les élèves handicapés.

Recommandation 12

Il est recommandé au MEQ d'actualiser la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que son plan d'action en s'assurant de préciser, les objectifs et les voies d'action favorisant l'accès des personnes handicapées à l'éducation des adultes et à la formation continue, notamment en matière de formation manquante et de formation à temps partiel.

Recommandation 13

Il est recommandé au MEQ de bonifier adéquatement l'offre de parcours de formation à l'éducation des adultes de sorte qu'elle réponde aux besoins spécifiques de formation de tous les élèves handicapés.

Recommandation 14

Il est recommandé au MEQ d'établir des modalités permettant une reconnaissance officielle des acquis et des compétences scolaires et extrascolaires pour les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires ou de diplôme d'études professionnelles.

Recommandation 15

Il est recommandé au MES d'établir, en collaboration avec les établissements d'enseignement postsecondaire et leur centre de services aux étudiants en situation de handicap, un processus permettant d'assurer que les plans d'intervention qui sont élaborés pour les étudiants handicapés du postsecondaire sont véritablement mis en œuvre.

Recommandation 16

Il est recommandé au MEQ d'améliorer la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire afin de favoriser l'intégration des élèves handicapés.

Recommandation 17

Il est recommandé au MEQ d'actualiser le *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire* afin d'y inclure une section portant spécifiquement sur l'adaptation des activités et du matériel éducatif permettant de répondre aux besoins des élèves handicapés.

Jugement sur l'efficacité de la politique À part entière

Comme suite de l'analyse de la contribution de la politique À part entière à la réduction des obstacles liés aux services de garde à l'enfance et à l'éducation, le Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation a posé un jugement sur l'efficacité de la politique à cet égard et a conclu que globalement, il y a eu des avancées en lien avec le résultat attendu lié aux services de garde éducatifs à l'enfance et peu d'avancées en lien avec le résultat attendu lié à l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
MÉTHODOLOGIE.	3
Portrait du résultat attendu	3
Contribution de la politique à la réduction des obstacles	3
<i>Les principaux obstacles à l'exercice des rôles sociaux des personnes handicapées</i>	4
<i>Analyse de la réduction des obstacles</i>	7
<i>Sources de données</i>	7
Le premier Plan global de mise en œuvre	8
Le Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux	8
Les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées	8
Programmes et mesures gouvernementaux, rapports et données administratives	9
Collectes de données complémentaires	9
Consultation auprès du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées et des ministères et organismes publics.	11
Jugement sur l'efficacité de la politique	11
LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE : UN PORTRAIT À PARTIR DU RECENSEMENT DE 2016 ET DE DONNÉES ADMINISTRATIVES	13
Taux d'incapacité chez les enfants de 0 à 4 ans	13
Portrait des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec	15
<i>Services de garde accueillant des enfants handicapés</i>	16
<i>Fréquentation des enfants handicapés dans les services de garde</i>	17
L'ÉDUCATION : UN PORTRAIT À PARTIR DES GRANDES ENQUÊTES POPULATIONNELLES ET DE DONNÉES ADMINISTRATIVES.	19
Taux d'incapacité chez les enfants de 5 à 14 ans	19
Prévalence de l'incapacité chez les personnes de 15 à 44 ans	20
Portrait de l'organisation des services aux élèves HDAA du réseau public d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire	22
<i>Les élèves HDAA</i>	22
Les élèves handicapés	23
Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.	23

<i>Les services éducatifs destinés aux élèves HDAA</i>	<i>.23</i>
Le financement des services destinés aux élèves HDAA	24
<i>Les comités consultatifs des services aux élèves HDAA</i>	<i>.24</i>
<i>Les services de garde en milieu scolaire</i>	<i>.25</i>
<i>La fréquentation des élèves HDAA aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire</i>	<i>.25</i>
<i>Répartition des élèves HDAA selon le type de classe ou d'école fréquentée.</i>	<i>.28</i>
<i>Diplomation et qualification des élèves au secondaire</i>	<i>.31</i>
<i>La fréquentation des services de garde en milieu scolaire des élèves HDAA du préscolaire et du primaire</i>	<i>.31</i>
 Portrait de l'organisation des services aux étudiants en situation de handicap à l'enseignement collégial et universitaire	 34
<i>Les services destinés aux étudiants en situation de handicap</i>	<i>.34</i>
<i>La fréquentation des étudiants en situation de handicap au collégial et à l'université.</i>	<i>.34</i>
 ACTIONS RÉALISÉES POUR RÉDUIRE LES PRINCIPAUX OBSTACLES LIÉS AUX SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE	 37
 Les programmes de soutien à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance	 37
<i>Portrait de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé</i>	<i>.37</i>
Admissibilité à l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé.	38
<i>Portrait de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins.</i>	<i>.38</i>
 Actions réalisées afin de moduler l'AIEH en fonction des besoins de chaque enfant	39
<i>Sondages auprès des organisations.</i>	<i>.44</i>
 Formation du personnel des services de garde	47
<i>Portrait de la formation du personnel des services de garde</i>	<i>.47</i>
Formation du personnel éducateur en CPE et en garderies subventionnées	48
Formation des personnes assurant l'accompagnement des enfants handicapés.	49
<i>Actions réalisées afin de bonifier la formation de l'ensemble du personnel des services de garde</i>	<i>.50</i>
<i>Sondages auprès des organisations.</i>	<i>.50</i>
 Accessibilité des lieux où s'offrent les services de garde.	51
<i>Portrait des normes et des critères d'accessibilité des services de garde.</i>	<i>.52</i>
<i>Actions réalisées afin de favoriser l'accessibilité des services de garde</i>	<i>.52</i>
<i>Sondages auprès des organisations.</i>	<i>.53</i>

ACTIONS RÉALISÉES POUR RÉDUIRE LES PRINCIPAUX OBSTACLES LIÉS À L'ÉDUCATION	. 55
Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire	. 55
<i>Portrait de programmes et mesures ayant une portée globale et visant l'intégration des élèves handicapés</i>	<i>. 56</i>
<i>Actions réalisées afin de développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés</i>	<i>. 59</i>
<i>Actions réalisées afin d'assurer une préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés</i>	<i>. 60</i>
Formation initiale du personnel scolaire	60
Formation continue du personnel scolaire	60
Établissements d'enseignement du réseau privé	63
Sondages auprès des organisations	64
<i>Actions réalisées afin d'assurer la présence de l'ensemble des éléments de soutien requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés</i>	<i>. 65</i>
Sondages auprès des organisations	66
Plan d'intervention et les transitions	. 70
<i>Actions réalisées afin d'assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats et la participation des parents</i>	<i>. 72</i>
Outiller les commissions scolaires	72
Outiller les parents	73
Sondages auprès des organisations	73
<i>Actions réalisées afin de favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions</i>	<i>. 77</i>
Sondages auprès des organisations	80
Éducation des adultes	. 81
<i>Actions réalisées afin d'assurer une offre de services en éducation des adultes qui réponde adéquatement aux besoins des personnes handicapées</i>	<i>. 82</i>
Les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement	82
Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue	84
Services éducatifs complémentaires	84
Programmes d'études spécifiques	85
Sondages auprès des organisations	85
Reconnaissance des acquis et des compétences	. 85
<i>Actions réalisées afin d'assurer une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés</i>	<i>. 86</i>
<i>Actions réalisées afin de développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire</i>	<i>. 87</i>

Études postsecondaires	88
<i>Portrait des services d'aide aux étudiants handicapés du postsecondaire.</i>	89
<i>Actions réalisées afin de mettre en place au niveau secondaire des mesures de promotion et de soutien aux élèves handicapés favorisant leur accès aux études postsecondaires</i>	90
Sondage auprès des organisations.	91
<i>Actions réalisées afin de favoriser, au postsecondaire, l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés</i>	92
Sondage auprès des organisations.	93
<i>Actions réalisées afin d'assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifiques</i>	93
<i>Actions réalisées afin d'assurer le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires</i>	94
Sondages auprès des organisations	96
Soutien financier aux études	96
<i>Portrait des programmes et mesures de soutien financier aux études destinés aux personnes handicapées.</i>	97
Programme d'allocation pour les besoins particuliers	97
Mesures spécifiques aux personnes handicapées dans le cadre du Programme de prêts et bourses	98
<i>Actions réalisées afin d'assurer aux personnes handicapées l'accès aux différents programmes et mesures de soutien financier aux études en redéfinissant les critères d'admissibilité de ceux-ci</i>	99
Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance	101
<i>Portrait des dépenses destinées aux élèves handicapés dans le cadre des services de garde en milieu scolaire</i>	102
<i>Actions réalisées afin d'assurer la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire relativement aux besoins des élèves handicapés</i>	103
Sondages auprès des organisations	103
<i>Actions réalisées afin d'assurer l'adaptation des activités éducatives offertes ainsi que la diversité et l'adaptation du matériel éducatif</i>	104
Sondages auprès des organisations	104
<i>Actions réalisées afin d'assurer l'accès à des services de surveillance et d'accompagnement pour les élèves handicapés du secondaire</i>	105
CONTRIBUTION DE LA POLITIQUE À LA RÉDUCTION DES OBSTACLES LIÉS AUX SERVICES DE GARDE	107
Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé.	107
Formation du personnel des services de garde éducatifs à l'enfance	109
Accessibilité des lieux où s'offrent des services de garde	110

CONTRIBUTION DE LA POLITIQUE À LA RÉDUCTION DES OBSTACLES LIÉS À L'ÉDUCATION	111
Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire	111
<i>Développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés</i>	111
<i>Assurer une préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés</i>	112
<i>Assurer la présence de l'ensemble des éléments de soutien requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés</i>	114
Plan d'intervention et les transitions	116
<i>Assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats et la participation des parents</i>	116
<i>Favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions</i>	117
Éducation des adultes	120
Reconnaissance des acquis et des compétences	122
<i>Assurer une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés</i>	122
<i>Développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire</i>	123
Études postsecondaires	123
<i>Mettre en place au niveau secondaire de mesures de promotion et de soutien aux élèves handicapés favorisant l'accès aux études postsecondaires</i>	123
<i>Favoriser, au postsecondaire, l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés</i>	125
<i>Assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifiques</i>	125
<i>Assurer le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires</i>	126
Soutien financier aux études	128
Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance	129
<i>Services de garde en milieu scolaire</i>	129
<i>Services de surveillance et d'accompagnement pour les élèves handicapés du secondaire</i>	130

CONSTATS ET RECOMMANDATIONS	131
Services de garde éducatifs à l'enfance.	131
<i>Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé</i>	131
<i>Formation du personnel des services de garde.</i>	131
<i>Accessibilité des lieux des services de garde</i>	132
Éducation	133
<i>Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire</i>	133
Développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés	133
Assurer la préparation adéquate du personnel scolaire lors de la formation initiale et continue	133
<i>Plan d'intervention et les transitions</i>	134
<i>Éducation des adultes</i>	135
<i>Reconnaissance des acquis et des compétences.</i>	136
<i>Études postsecondaires</i>	136
Favoriser, au postsecondaire, l'établissement de plans d'intervention pour les étudiants handicapés	136
<i>Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance</i>	137
JUGEMENT SUR L'EFFICACITÉ DE LA POLITIQUE À PART ENTIÈRE.	139
<i>Services de garde</i>	139
<i>Éducation</i>	140
CONCLUSION	143
ANNEXE	
QUESTIONNAIRES.	145
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.	185

LISTE DES TABLEAUX

1. Liste des principaux obstacles	4
2. Taux d'incapacité selon le sexe, population de 0 à 4 ans, Québec, 2016	13
3. Taux d'incapacité selon le type d'incapacité et le sexe, population de 0 à 4 ans, Québec, Recensement de 2016	14
4. Taux d'incapacité selon la gravité de l'incapacité et le sexe, population de 0 à 4 ans, Québec, 2016	14
5. Services de garde subventionnés accueillant des enfants handicapés selon le type de milieu, ministère de la Famille, 2009-2010 et 2016-2017	17
6. Répartition du nombre moyen d'enfants handicapés et d'autres enfants de moins de 5 ans dans les services de garde, par type de services de garde, ministère de la Famille, 2009-2010 et 2016-2017	18
7. Taux d'incapacité selon le type d'incapacité, population de 5 à 14 ans, Québec, 2016	20
8. Taux d'incapacité selon la gravité de l'incapacité, population de 5 à 14 ans, Québec, 2016	20
9. Taux d'incapacité selon l'âge et le sexe, population de 15 à 44 ans, Québec, ECI de 2017	21
10. Types d'incapacité, population de 15 à 44 ans avec incapacité, Québec, ECI de 2017	21
11. Représentativité des élèves ordinaires et des élèves HDAA, au préscolaire, au primaire et au secondaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017	26
12. Répartition des élèves handicapés selon le type de déficience, au préscolaire, au primaire et au secondaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017	27
13. Répartition des élèves HDAA selon le type de classe ou d'école fréquentée, préscolaire, primaire et secondaire réunis, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017	28
14. Taux de fréquentation des élèves HDAA en classe ordinaire par codes de difficulté, au préscolaire, au primaire et au secondaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2016-2017	30
15. Taux de diplomation et de qualification des élèves HDAA et des élèves ordinaires pour la cohorte 2010-2011 suivi jusqu'en 2016-2017, après 5 et 7 ans, réseau d'enseignement public, MEQ	31
16. Représentativité des élèves ordinaires et des élèves HDAA dans les services de garde en milieu scolaire, au préscolaire et au primaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017	32

17. Répartition des élèves handicapés dans les services de garde en milieu scolaire selon le type de déficience, au préscolaire et au primaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017	33
18. Nombre d'étudiants en situation de handicap au postsecondaire, réseau d'enseignement collégial et universitaire, MES, 2009-2010 et 2016-2017	35
19. Norme d'allocation de l'AIEH par enfant handicapé par jour d'occupation et par type de service de garde au 1 avril, ministère de la Famille, 2009 et 2017	40
20. Dépenses annuelles de l'AIEH pour les enfants de moins de 5 ans par type de services de garde, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2016-2017.	41
21. Nombre moyen d'enfants handicapés pour lesquels les services de garde bénéficient de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2016-2017.	42
22. Dépenses liées à la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins par type de service de garde, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2016-2017	43
23. Proportion du personnel éducateur qualifié dans les CPE et les garderies subventionnées, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2013-2014.	48
24. Répartition du personnel éducateur qualifié selon le type de qualification dans les CPE et les garderies subventionnées, ministère de la Famille, 2009-2010 et 2014-2015.	49
25. Dépenses annuelles visant à soutenir l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire dans le cadre de mesures en adaptation scolaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017	57
26. Autres dépenses annuelles pour des services et des ressources visant à soutenir les élèves handicapés , réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 et 2016-2017	58
27. Moyenne annuelle par élève des allocations de base pour les activités éducatives des jeunes, élèves ordinaires et élèves handicapés, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017	59
28. Dépenses annuelles destinées aux élèves HDAA dans le cadre des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise et des services régionaux et suprarégionaux de scolarisation, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017.	61
29. Nombre de personnes-ressources des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 à 2016-2017	62
30. Dépenses annuelles destinées aux élèves HDAA dans le cadre de programmes et mesures pour des environnements et des ressources adaptées, réseau d'enseignement privé, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017	64

31. Perception à l'égard de la présence des mesures de soutien et d'accompagnement requises pour favoriser l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, globalement et pour différents aspects, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	68
32. Perception à l'égard de la présence des mesures de soutien et d'accompagnement requises pour favoriser la participation des élèves HDAA dans les classes spéciales ou les écoles spécialisées, globalement et pour différents aspects, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	70
33. Perception à l'égard de différents aspects de l'élaboration et de l'application des plans d'intervention, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	74
34. Perception à l'égard de la participation des parents à différentes étapes des plans d'intervention, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	75
35. Perception à l'égard de la participation des élèves qui le peuvent à différentes étapes des plans d'intervention, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	76
36. Perception à l'égard de différents aspects de la planification des transitions, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	81
37. Dépenses pour des services d'aide aux étudiants en situation de handicap du postsecondaire, MES, 2009-2010 et 2016-2017	90
38. Mise en œuvre de mesures de promotion et de soutien favorisant l'accès des élèves HDAA aux études professionnelles ou postsecondaires, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	91
39. Perception à l'égard de l'adéquation de la formation des conseillères et conseillers offrant des services de soutien aux étudiants handicapés ayant différents types d'incapacité, questionnaires auprès de l'AQEIPS, de l'AQICESH, du CCSI de l'est du Québec et du CCSI de l'ouest du Québec, 2018	96
40. Dépenses annuelles et nombre de personnes handicapées ayant bénéficié du Programme d'allocation pour les besoins particuliers – Volet Adultes, MES, 2010-2011 à 2016-2017.	98
41. Dépenses annuelles et nombre de personnes handicapées ayant bénéficié des mesures spécifiques aux personnes handicapées du Programme de prêts et bourses, MES, 2009-2010 et 2016-2017	99

42. Dépenses annuelles pour les élèves handicapés dans le cadre des allocations supplémentaires aux commissions scolaires – Volet services de garde en milieu scolaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017	102
43. Perception concernant la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire à l'égard des besoins des élèves HDAA et des modes d'intervention appropriés, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires, des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA et de l'Association québécoise la garde scolaire et aux organismes nationaux, 2018.	103
44. Perception à l'égard de l'adaptation des activités éducatives et du matériel éducatif aux besoins des élèves HDAA dans les services de garde en milieu scolaire, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018	105
45. Évolution annuelle du nombre d'organismes, d'élèves, des dépenses et des budgets consentis au Programme de surveillance, ministère de la Famille, 2012-2013 à 2016-2017	106

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

AEC	Attestation d'études collégiales
AIEH	Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé
AQEIPS	Association québécoise pour l'inclusion et l'équité au postsecondaire
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (se nommait auparavant l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux)
AQRIPH	Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées
CCSI	Centre collégial de soutien à l'intégration
CDPDJ	Commissions des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CERAC	Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences
CISSS	Centre intégré de santé et des services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
COPHAN	Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec
COSME	Réseau communautaire en santé mentale
CPE	Centres de la petite enfance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
ECI	<i>Enquête canadienne sur l'incapacité</i>
FQA	Fédération québécoise de l'autisme
HDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LIP	<i>Loi sur l'instruction publique</i>
Loi	<i>Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale</i>
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (créé le 22 juin 2020, par le partage, entre deux ministères, des activités du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce dernier avait été créé en 2016 en remplacement du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche créé, en 2015. Au fil des ans, ces ministères ont changé plusieurs fois de dénomination)

MES	Ministère de l'Enseignement supérieur (créé le 22 juin 2020, par le partage entre deux ministères des activités du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce dernier avait été créé en 2016 en remplacement du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche créé, en 2015. Au fil des ans, ces ministères ont changé plusieurs fois de dénomination)
MFamille	Ministère de la Famille (créé le 20 septembre 2012 en remplacement du ministère de la Famille et des Aînés)
MFQ	Ministère des Finances du Québec (créé le 7 avril 2014, en remplacement du ministère des Finances et de l'Économie)
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (créé le 27 février 2015, résultant de la fusion des activités du ministère du Travail avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale)
MTQ	Ministère des Transports du Québec (créé le 18 octobre 2018, en remplacement du ministère des Transports, de la Mobilité durable et de l'Électrification des transports. Ce dernier avait été créé en 2016)
Office	Office des personnes handicapées du Québec
PEG	Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux
PGMO	Plan global de mise en œuvre
RBQ	Régie du bâtiment du Québec
RPM	Répertoire des programmes et mesures
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SFIS	Services de formation à l'intégration sociale
SQDI	Société québécoise de la déficience intellectuelle
TEVA	Transition de l'école à la vie active

INTRODUCTION

Le 4 juin 2009, le Conseil des ministres adoptait la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité (Gouvernement du Québec 2009). Cette politique a pour but d'accroître la participation sociale des personnes handicapées. Elle vise notamment l'atteinte de treize résultats liés à l'amélioration significative des conditions de vie des personnes handicapées, à une réponse complète à leurs besoins essentiels et à la parité avec les autres citoyens dans l'exercice de leurs rôles sociaux.

Le mandat d'évaluation de la politique a été confié à l'Office des personnes handicapées du Québec (Office) en cohérence avec son devoir d'effectuer, en vertu de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (Gouvernement du Québec 2005a), des travaux d'évaluation de l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées. Afin de réaliser ce mandat, un cadre d'évaluation comprenant trois questions d'évaluation a été développé par l'Office, puis adopté par son conseil d'administration. Ces trois questions visent respectivement à suivre la mise en œuvre de la politique, à évaluer sa contribution à la réduction des obstacles à la participation sociale des personnes handicapées et à l'atteinte de ses résultats attendus (Dubois, Dugas et Guay 2009; Dugas et Lavigne 2012).

Pour répondre à la première question, l'Office produit des bilans annuels faisant état de la mise en œuvre de la politique (Office 2010, 2012, 2013a, 2014a, 2015a, 2016, 2017a, 2018a, 2019a). Pour répondre à la deuxième et à la troisième question d'évaluation, une méthodologie en trois étapes permet de juger dans quelle mesure la politique À part entière a contribué à réduire les principaux obstacles à la participation sociale des personnes handicapées, et ce, pour chacun des résultats attendus.

Dans un premier temps, quatre rapports d'évaluation portant sur les résultats attendus visant une réponse complète aux besoins essentiels des personnes handicapées que sont les activités permettant de vivre à domicile (Office 2017b), l'habitation (Office 2017c), les communications (Office 2017d) et les déplacements (Office 2017e) ont été produits. Un rapport synthèse regroupe les principaux constats et recommandations (Office 2017f).

Dans un deuxième temps, trois rapports d'évaluation portant sur les résultats attendus visant la parité entre les personnes handicapées et les autres citoyens dans l'exercice des rôles sociaux que sont les services de garde éducatifs à l'enfance et l'éducation, l'emploi ainsi que le loisir, le sport, le tourisme et la culture sont produits.

Le présent document constitue le rapport portant sur les résultats attendus visant à *Accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance et en milieu scolaire, dans des conditions équivalentes à celles des autres enfants* et à *Accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement, en formation initiale et continue, dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants*. L'évaluation en lien avec l'exercice de ces rôles sociaux couvre des sujets diversifiés, soit l'AIEH, la formation du personnel des services de garde, l'accessibilité des lieux où s'offrent les services de garde, l'intégration en classe ordinaire et le soutien du personnel scolaire, le plan d'intervention et les transitions, l'éducation des adultes, la reconnaissance des acquis et des compétences, les études postsecondaires, le soutien financier aux études, ainsi que les services de garde en milieu scolaire et les services de surveillance.

L'objectif de ce rapport est de porter un jugement sur l'efficacité de la politique À part entière à atteindre le résultat attendu lié aux services de garde à l'enfance et à l'éducation. Pour porter un tel jugement, ce rapport est divisé en cinq grandes parties qui suivent les étapes de l'évaluation et utilisent le libellé des 26 obstacles identifiés lors de l'élaboration de la politique. La première partie présente le portrait des résultats attendus portant sur les services de garde et l'éducation; la deuxième partie détaille les actions réalisées dans le cadre de la politique afin de réduire les 26 obstacles portant sur les services de garde à l'enfance et l'éducation pour la période de l'évaluation 2009-2017. La troisième partie analyse la contribution de la politique à la réduction de chaque obstacle et reprend les éléments saillants des actions réalisées tout en considérant les autres initiatives liées à la politique planifiées ou mises en œuvre après la période d'évaluation. Cette partie statue sur la réduction des obstacles identifiés lors de l'élaboration de la politique pour les huit premières années de sa mise en œuvre. La quatrième partie identifie les principaux constats basés sur l'évaluation de la réduction des obstacles et les recommandations qui en découlent. La cinquième partie résume le jugement porté par le Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique lors de la rencontre du 24 mars 2021 quant à l'efficacité de la politique à avoir réduit les obstacles liés aux services de garde à l'enfance et l'éducation. La section méthodologie qui suit décrit avec plus de détails chacune de ces étapes.

MÉTHODOLOGIE

Cette section présente la méthodologie employée pour évaluer l'efficacité de la politique À part entière à atteindre les résultats attendus portant sur les services de garde éducatifs à l'enfance et l'éducation.

>>> *Portrait du résultat attendu*

La première étape de la méthodologie liée à l'évaluation de l'efficacité de la politique consiste à dresser un portrait général des résultats attendus sur les services de garde et l'éducation. Des indicateurs provenant du recensement de 2016 servent à documenter le taux d'incapacité ainsi que certaines caractéristiques de l'incapacité chez les enfants de moins de 15 ans. De plus, des indicateurs provenant de l'*Enquête canadienne sur l'incapacité* (ECI) de 2017 servent à documenter la prévalence de l'incapacité ainsi que certaines caractéristiques de l'incapacité chez les personnes de 15 à 44 ans, soit la tranche d'âge correspondant principalement à la clientèle étudiante au postsecondaire. Notons que cette dernière enquête sur l'incapacité est la plus récente pour les personnes de 15 ans et plus au moment de la rédaction des rapports. Le portrait des services de garde et de l'éducation est, quant à lui, réalisé à partir des données administratives du MFamille, du MEQ et du MES.

>>> *Contribution de la politique à la réduction des obstacles*

Cette deuxième étape de la démarche consiste en une analyse de la contribution de la politique à la réduction des principaux obstacles liés aux services de garde et à l'éducation. Dans le cadre des travaux entourant l'élaboration de la politique À part entière, une vaste consultation a été tenue au plan national et dans toutes les régions du Québec afin d'identifier, pour chacune des habitudes de vie, les principaux obstacles à la participation sociale des personnes handicapées. Ces obstacles sont à la base de la politique et ont orienté le choix de ses résultats attendus, défis et priorités d'intervention.

L'objectif de cette étape est d'apprécier dans quelle mesure la politique, par ses différents outils de mise en œuvre, a pu contribuer à réduire ces principaux obstacles. Cette étape s'inscrit en cohérence avec le modèle conceptuel du Processus de production du handicap (Fougeyrollas et autres 2018). Selon ce modèle, la réduction des obstacles rencontrés par les personnes handicapées devrait se traduire par un accroissement de leur participation dans les services de garde et en milieu scolaire; à tous les niveaux d'enseignement, en formation initiale et continue; dans des conditions équivalentes à celles des autres enfants, élèves et étudiants; comme précisé dans les résultats attendus de la politique À part entière.

Les principaux obstacles à l'exercice des rôles sociaux des personnes handicapées

Pour les quatre résultats attendus visant la parité entre les personnes handicapées et les autres citoyens dans l'exercice des rôles sociaux, les consultations réalisées dans le cadre de l'élaboration de la politique ont permis d'identifier 26 obstacles principaux en lien avec les services de garde et l'éducation. Le tableau 1 présente une liste de ces obstacles libellés comme établi lors de ces consultations.

Tableau 1
Liste des principaux obstacles

Catégorie	Obstacles
Services de garde éducatifs à l'enfance	
Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé	- L'allocation pour l'enfant handicapé en service de garde est souvent insuffisante, puisqu'il s'agit d'un montant fixe et non d'une allocation en fonction des besoins de l'enfant.
Formation du personnel des services de garde	- La formation de l'ensemble du personnel des services de garde ainsi que des personnes qui assurent l'accompagnement d'enfants handicapés ayant des incapacités plus importantes n'est pas toujours adéquate.
Accessibilité des lieux où s'offrent les services de garde	- Les lieux où se retrouvent les services de garde en installation et en milieu familial ne sont pas toujours accessibles pour les enfants handicapés.
Éducation	
Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire	- La méconnaissance et les appréhensions par rapport à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés nuisent au développement d'attitudes et de valeurs positives; - La préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés n'est pas toujours assurée; - L'ensemble des éléments de soutien requis pour assurer l'intégration en classe ordinaire des élèves, telle la collaboration entre les membres de l'équipe-école, un ratio adéquat par classe et par intervenante ou intervenant, la disponibilité des ressources humaines et matérielles, un financement adéquat, l'adaptation des programmes scolaires et de l'enseignement, n'est pas toujours garanti; - Le soutien offert par le personnel professionnel au personnel enseignant et aux élèves handicapés ne répond pas toujours à l'ensemble des besoins.

Catégorie	Obstacles
Plan d'intervention et les transitions	- Il existe encore de nombreux problèmes dans l'élaboration, l'application, le suivi ainsi que la révision périodique du plan d'intervention de l'élève handicapé, comme le délai d'élaboration du plan, la non-participation des autres réseaux, l'absence de planification des étapes transitoires; - La participation effective des parents d'élèves handicapés à l'établissement du plan d'intervention n'est pas toujours assurée; - Il n'y a pas de planification systématique de la transition des enfants, des élèves et des étudiants handicapés entre les services de garde éducatifs à l'enfance et les niveaux préscolaire, primaire et secondaire, entre le niveau secondaire et le collégial, entre le collégial et l'universitaire et, enfin entre la fin des études et la vie active; - Il n'y a pas de procédure encadrant la transition des élèves handicapés qui changent de classe ou d'école.
Éducation des adultes	- L'organisation des services en éducation des adultes et en formation continue ne répond pas adéquatement aux besoins des adultes handicapés, plus particulièrement en ce qui a trait à une offre de formation spécifique.
Reconnaissance des acquis et des compétences	- Il n'y a pas de mécanisme de reconnaissance des acquis en milieu scolaire pour les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires; - Les compétences acquises par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire ne sont pas formellement reconnues.

Catégorie	Obstacles
Études postsecondaires	- Les élèves handicapés sont souvent orientés vers les cheminements particuliers de formation au secondaire, ce qui peut fermer les portes vers des études postsecondaires; - Il n'y a pas suffisamment de mesures de soutien au niveau secondaire pour favoriser l'accès des élèves handicapés à des études postsecondaires; - Au postsecondaire, le recours aux plans d'intervention élaborés par les établissements n'est obligatoire que pour préciser le financement des services nécessaires à l'étudiant; - Le manque d'expertise et de soutien spécifique offerts aux étudiants handicapés dans les établissements postsecondaires peut avoir des conséquences sur la qualité de l'intégration de ces étudiants; - Les services d'aide aux étudiants en situation de handicap dans les établissements postsecondaires sont actuellement peu préparés pour répondre aux besoins des étudiants ayant des problèmes graves de santé mentale et ceux ayant des troubles graves d'apprentissage.
Soutien financier aux études	- Les critères d'admission au Programme d'allocation pour les besoins particuliers et au Programme de prêts et bourses sont définis par rapport à un diagnostic médical qui détermine si la personne répond aux critères de « limitations fonctionnelles majeures », sans tenir compte des besoins spécifiques de la personne handicapée; - Certains étudiants handicapés ne bénéficient pas des critères d'accès au Programme des prêts et bourses qui sont spécifiques aux personnes handicapées en formation à l'éducation des adultes au secondaire, ainsi que les étudiants ayant des problèmes graves de santé mentale ou des troubles graves d'apprentissage; - La définition utilisée pour donner accès au soutien financier aux études pour les personnes handicapées exclut certaines d'entre elles ou en restreint l'accès.

Catégorie	Obstacles
Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance	- Dans la majorité des cas, le personnel des services de garde en milieu scolaire n'a pas de formation suffisante relativement aux besoins des élèves handicapés et aux modes d'intervention les plus appropriés; - Les activités éducatives offertes dans les services de garde en milieu scolaire ne sont pas toujours adaptées; - Le matériel éducatif disponible dans les services de garde en milieu scolaire n'est pas suffisamment diversifié et adapté; - Les services de garde en milieu scolaire sont disponibles au niveau primaire seulement; il n'existe pas de formule semblable au secondaire. Plusieurs parents d'élèves handicapés du secondaire ont des besoins de surveillance et d'accompagnement pour leur enfant en dehors des heures de classe, lors des journées pédagogiques et de la semaine de relâche, en vue de faciliter la conciliation travail-famille. En effet, en cette matière, les besoins de garde et de surveillance des familles pour leur enfant handicapé peuvent être présents du très bas âge et jusque dans l'âge adulte.

Analyse de la réduction des obstacles

Pour chacune des catégories d'obstacles, des questions d'évaluation, des indicateurs de résultat et des méthodes d'analyse ont été élaborés. Afin d'évaluer l'efficacité de la politique sur la réduction des obstacles identifiés, tous les outils de mise en œuvre de la politique À part entière ont été considérés. L'analyse avait comme objectif de mesurer si les actions prévues dans le cadre de la politique ont été réalisées et si elles se sont avérées efficaces. Pour ces rapports, l'analyse porte sur la période comprise entre les années financières 2009-2010 et 2016-2017. Enfin, les rapports peuvent faire mention d'actions réalisées en lien avec les obstacles, sans toutefois s'inscrire dans le cadre de la politique À part entière. Ces actions sont incluses afin de poser les constats les plus complets possibles sur les obstacles huit ans après l'adoption de la politique.

Sources de données

Les données utilisées proviennent essentiellement des trois principaux outils de mise en œuvre de la politique pour la période à l'étude, soit le PGM (Office 2008), le PEG (Office 2015b) et les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées produits en vertu de l'article 61.1 de la *Loi*. De plus, conformément à ce qu'émet la politique À part entière, les politiques, les stratégies sectorielles, les lois et règlements, les programmes et mesures du gouvernement et les données administratives des ministères et organismes publics ont été considérés dans les analyses lorsqu'ils contribuent à la mise en œuvre de la politique. L'Office a également effectué des collectes de données complémentaires lorsque peu ou pas d'information était disponible sur certains obstacles. Cette section présente les principales sources de données utilisées pour ce rapport.

Le premier Plan global de mise en œuvre

Afin de donner une impulsion de départ à la mise en œuvre de la politique, l'Office a coordonné l'élaboration du PGMO de la politique À part entière. Le PGMO, qui couvre la période 2008-2013, comprend des actions sectorielles et intersectorielles sous la forme de moyens de mise en œuvre et d'engagements pris par des ministères et des organismes publics dans le but de relever les défis de la politique. L'Office a effectué le suivi du PGMO en documentant annuellement l'état de réalisation des 372 moyens, incluant 16 initiatives intersectorielles, que 28 ministères et organismes publics s'étaient engagés à mettre en œuvre. Le résultat de ce suivi est présenté dans les bilans annuels de la mise en œuvre de la politique À part entière (Office 2010, 2012, 2013a, 2014a, 2015a). Dans le cadre des travaux sur l'efficacité de la politique À part entière, les moyens de mise en œuvre du PGMO en lien avec les services de garde et l'éducation ont été analysés quant à leur état de réalisation et leurs effets sur les obstacles priorités.

Le Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux

Afin de donner une seconde impulsion à la mise en œuvre de la politique À part entière, l'Office a vu à l'élaboration du PEG, qui couvre la période 2015-2019. Celui-ci comprend des engagements qui réitèrent l'importance des plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées, qui poursuivent les démarches intersectorielles entreprises dans le cadre du PGMO et qui concernent des mesures spécifiques dans des secteurs névralgiques pour la participation sociale des personnes handicapées. L'Office effectue le suivi du PEG en documentant annuellement l'état de réalisation des 63 engagements qui y sont inscrits et qui relèvent de 24 ministères et organismes publics. Tout comme pour le PGMO, le résultat de ce suivi est présenté dans les bilans annuels de la mise en œuvre de la politique À part entière (Office 2017a, 2018a). Dans le cadre des travaux sur l'efficacité de la politique À part entière, les engagements inscrits au PEG en lien avec les services de garde et l'éducation ont été analysés quant à leur état de réalisation et leurs effets sur les obstacles priorités.

Les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées

Les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées sont produits par les ministères et organismes publics, incluant les centres intégrés de santé et des services sociaux (CISSS), les centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) et les établissements non fusionnés, qui emploient au moins 50 personnes et les municipalités qui comptent au moins 15 000 habitants en vertu de l'article 61.1 de la *Loi*. Dans ces plans, les ministères et organismes publics et les municipalités doivent notamment rendre compte des obstacles à l'intégration des personnes handicapées identifiés dans leurs secteurs d'activité, de même que les mesures prises au cours de l'année qui se termine et les mesures envisagées pour l'année qui débute dans le but de réduire ces obstacles.

L'Office analyse l'ensemble des plans d'action produits et des mesures prévues et réalisées par les ministères et organismes publics et les municipalités. Ainsi, plus de 4 000 mesures sont analysées annuellement par l'Office et les résultats sont présentés dans les bilans de la mise en œuvre de la politique À part entière. Les mesures sont également classées en fonction des obstacles qu'elles visent à réduire. Ce rapport présente les mesures qui contribuent à réduire les obstacles en lien avec les services de garde et l'éducation.

Programmes et mesures gouvernementaux, rapports et données administratives

Près de 250 programmes et mesures du gouvernement du Québec sont destinés aux personnes handicapées, à leur famille et à leurs proches. Plusieurs de ces programmes et mesures concernent les besoins essentiels des personnes handicapées. À l'aide de son répertoire des programmes et mesures destinés aux personnes handicapées (RPM), l'Office détient de l'information à jour sur les caractéristiques et l'évolution des dépenses de ces différents programmes et mesures. Les données du RPM représentent une source d'information essentielle à une meilleure compréhension des obstacles rencontrés par les personnes handicapées. D'autres rapports gouvernementaux et données administratives peuvent contribuer à documenter les actions posées dans le cadre de la politique À part entière pour réduire les obstacles liés aux services de garde et à l'éducation.

Afin de fournir un point de comparaison quant à la variation des dépenses présentées dans ce rapport, les dépenses peuvent être comparées avec le taux d'inflation mesuré au Québec. Le taux d'inflation utilisé correspond à l'évolution de l'indice des prix à la consommation de Statistique Canada entre les années civiles 2010 et 2017, soit 10,5 % (Statistique Canada 2018a). La période 2010-2017 correspond à quelques mois près aux années financières de la plupart des programmes présentés dans ce rapport. Dans certains cas le taux d'inflation utilisé correspond à l'évolution de l'indice des prix à la consommation de Statistique Canada entre les années civiles 2011 et 2017, soit 7,3 % (Statistique Canada 2018a).

Collectes de données complémentaires

Pour compléter les données obtenues par les sources présentées précédemment, des collectes de données ont été réalisées. Un questionnaire a notamment été acheminé à cinq organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, soit l'Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées (AQRIPH), la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec (COPHAN), le Réseau communautaire en santé mentale (COSME), la Fédération québécoise de l'autisme (FQA) et la Société québécoise de la déficience intellectuelle (SQDI), entre novembre et décembre 2018. Les questionnaires sont présentés à l'annexe I. Cette collecte portait sur les obstacles liés aux services de garde, à l'éducation, à l'emploi ainsi qu'au loisir, au sport, au tourisme et à la culture. En tout, quatre des cinq organismes ont participé à la collecte.

Pour le rapport portant spécifiquement sur les services de garde et l'éducation, différentes collectes ont été réalisées entre février et novembre 2018 auprès d'acteurs clés. Des demandes de données administratives ont été faites auprès du MFamille ainsi qu'auprès du MEQ et du MES.

Ainsi, dans les milieux des services de garde un questionnaire en ligne a été envoyé, entre mai et décembre 2018, à différentes instances. On retrouve d'abord les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial (bureaux coordonnateurs), qui coordonnent les services de garde éducatifs à l'enfance en milieu familial dans un territoire délimité. Puis, les comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (Comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien), qui sont responsables d'analyser toutes les demandes effectuées dans le cadre de la Mesure exceptionnelle de soutien dans leurs régions respectives, ont également été sondés.

Dans le milieu scolaire, entre octobre et décembre 2018, les directions générales des commissions scolaires¹ et des membres de leurs comités consultatifs des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (comités consultatifs des services aux élèves HDAA) ont été sondés. Ces comités sont responsables de se prononcer sur la politique d'organisation des services éducatifs prévus pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (élèves HDAA) ainsi que sur l'affectation des ressources financières liées à ces services. Les directions générales des commissions scolaires ainsi que les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA ont été sondés directement par le MEQ par l'intermédiaire de leur portail CollecteInfo.

Une consultation a également été menée auprès d'acteurs des milieux associatif et syndical. Les organisations suivantes ont été contactées :

- l'Association des éducatrices et des éducateurs en milieu familial du Québec
- l'Association des garderies privées du Québec
- l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance
- l'Association québécoise des centres de la petite enfance
- le Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance
- la Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec – Centrale des syndicats du Québec
- le Rassemblement des garderies privées du Québec
- la section des Centres de la petite enfance de la Fédération de la santé et des services sociaux – Confédération des syndicats nationaux
- la section des responsables des services de garde de la Fédération de la santé et des services sociaux – Confédération des syndicats nationaux
- le Regroupement des travailleuses et des travailleurs autonomes des centres de la petite enfance
- l'Association québécoise de la garde scolaire
- l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
- l'Association québécoise pour l'équité et l'inclusion au postsecondaire
- le Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Est
- le Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Ouest

Le taux de réponse des questionnaires en ligne adressés aux bureaux coordonnateurs est de 81 % (104 répondants sur 128). En ce qui a trait aux comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien, le MFamille avait préalablement demandé aux 71 comités consultatifs s'ils souhaitaient participer à la consultation de l'Office. Au total, 40 de ces comités ont manifesté un intérêt à participer à la consultation. Un questionnaire a donc été envoyé à ces 40 comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien et 34 ont fini par le remplir, ce qui correspond à un taux de réponse de 85 %. Puis, parmi les 70 commissions scolaires du Québec, 55 ont répondu au sondage (taux de réponse de 79 %) ainsi que 178 répondants dans les 70 comités consultatifs des services aux élèves HDAA. Nous ne

.....
1. Le présent rapport traite de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) en date du 10 décembre 2019, soit avant l'adoption, le 8 février 2020, de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* (projet de loi 40) et ayant mené à l'abolition des commissions scolaires francophones qui sont devenues des centres de services scolaires le 15 juin 2020 (Gouvernement du Québec 2021, 2020).

connaissions pas le nombre total de membres dans les 70 comités consultatifs et il est par conséquent impossible d'établir un taux de réponse. Parmi les organismes des milieux associatif et syndical, 10 des 15 organismes ont participé aux collectes par questionnaire, pour un taux de réponse de 67 %.

>>> Consultation auprès du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées et des ministères et organismes publics

Différentes étapes de consultation ont eu lieu au cours de l'année 2020-2021 en lien avec la production des rapports d'évaluation de l'efficacité de la politique À part entière. Ainsi, le MFamille, le MEQ et le MES ont été consultés pour valider les données et les analyses des rapports et obtenir leurs commentaires sur les constats et les recommandations. Le contenu des rapports a été modifié à la suite de cette consultation.

Les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées ont aussi été consultés afin d'obtenir leurs commentaires sur les constats et les recommandations. Toutefois, deux de ces organismes, soit le COSME et la FQA n'ont pas participé à cette consultation. Puis, des rencontres ont également eu lieu en février 2021 avec les organismes qui le souhaitaient, soit la SQDI et la COPHAN. Ces rencontres visaient à discuter des constats et des recommandations des rapports. Des bonifications ont ensuite été effectuées pour tenir compte des commentaires du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées.

>>> Jugement sur l'efficacité de la politique

La troisième étape a consisté à consulter les membres du Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique À part entière qui ont agi à titre d'experts. Cette démarche avait pour but de poser un jugement sur l'efficacité de la politique À part entière à avoir réduit les obstacles à la participation sociale des personnes handicapées pour chacun des résultats attendus, dont ceux portant sur les services de garde éducatifs à l'enfance et l'éducation.

Le Comité était composé de certains de ses membres réguliers, soit des représentantes et représentants du Conseil d'administration de l'Office, des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées (AQRI PH, COPHAN et SQDI), des ministères et organismes publics (ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MTESS], ministère des Affaires municipales et de l'Habitation, et le MFamille) ainsi que d'un expert du Réseau international sur le Processus de production du handicap. Pour l'occasion, le Comité a été élargi afin d'inclure des représentants d'autres ministères et organismes concernés par certains rapports d'évaluation. Le MEQ, le ministère des Transports (MTQ), COSME et la FQA sont des membres réguliers du Comité, mais ils n'ont pas pris part à la rencontre.

La rencontre du Comité, qui s'est tenue le 24 mars 2021, visait à connaître le jugement porté par les différents membres du Comité à partir des données, analyses et constats présentés dans les rapports d'évaluation. La discussion de nature semi-dirigée, animée par le directeur général de l'Office, était axée autour des deux grandes questions suivantes :

- Question 1 : En vous basant sur les données, les analyses et les constats des rapports, considérez-vous que depuis 2009 les actions réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de la politique À part entière ont produit des avancées significatives en lien avec les résultats attendus liés aux services de garde éducatifs à l'enfance et à l'éducation?
- Question 2 : Est-ce que les recommandations proposées permettront d'obtenir des avancées significatives en lien avec les services de garde éducatifs à l'enfance et l'éducation?
 - Sous-question : Y a-t-il des recommandations qui vous apparaissent prioritaires?

Une procédure présentant le déroulement de la rencontre incluant ces deux questions a été envoyée aux membres du Comité environ deux semaines avant la rencontre afin qu'ils puissent débiter leurs réflexions. Lors de la rencontre, des périodes de 1 h 15 étaient prévues pour discuter de chaque rapport. Ces périodes débutaient par une brève présentation de 15 minutes des principaux constats et recommandations suivie d'une période de discussion à partir des deux grandes questions. Environ 30 minutes étaient consacrées par question. Le but n'était pas d'obtenir un jugement unanime, mais d'inclure dans les rapports les perceptions et les conclusions des membres du Comité de suivi.

Les discussions qui ont eu lieu lors de la rencontre ont été enregistrées afin d'assurer que les rapports reflètent le plus fidèlement possible leur contenu puis ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Une section du rapport présente le jugement posé par le Comité sur l'efficacité de la politique À part entière à avoir réduit les obstacles à la participation sociale des personnes handicapées pour chacun des quatre résultats attendus.

LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE : UN PORTRAIT À PARTIR DU RECENSEMENT DE 2016 ET DE DONNÉES ADMINISTRATIVES

Cette section dresse un portrait du résultat attendu de la politique À part entière portant sur la participation des enfants handicapés dans les services de garde. Selon le modèle conceptuel du processus de production du handicap, la réalisation de l'habitude de vie relative aux services de garde contribue à la participation sociale de l'enfant, car elle lui permet de réaliser ses activités quotidiennes.

Cette section présente d'abord les données du recensement relativement au taux d'incapacité et aux types d'incapacité chez les enfants âgés de 0 à 4 ans en 2016, soit la tranche d'âge correspondant majoritairement à la clientèle des services de garde. Il s'agit des données les plus récentes sur l'incapacité chez les enfants de cette tranche d'âge au moment de l'écriture des rapports. Puis, un bref portrait de l'organisation des services de garde au Québec et de leur fréquentation par les enfants handicapés est dépeint. Ces données sont tirées du Recensement de 2016 (Statistique Canada 2019), du rapport *Vivre avec une incapacité au Québec. Un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006*, produites par l'Institut de la statistique du Québec (Camirand et autres 2010), et de données administratives du MFamille.

>>> Taux d'incapacité chez les enfants de 0 à 4 ans

Les données du Recensement de 2016 indiquent que 6,2 % des enfants de 0 à 4 ans ont une incapacité (tableau 2), ce qui représente 27 690 enfants au Québec. Les garçons de 0 à 4 ans sont proportionnellement plus nombreux que les filles à avoir une incapacité (7,2 % c. 5,3 %).

Tableau 2

Taux d'incapacité selon le sexe, population de 0 à 4 ans, Québec, 2016

	n	%
Garçons	16 270	7,2
Filles	11 420	5,3
Total	27 690	6,2

Source : Recensement de 2016, Statistique Canada (2019).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

L'incapacité liée à l'apprentissage (difficulté à apprendre, à retenir de l'information ou à se concentrer) est la plus fréquente chez les enfants de 0 à 4 (tableau 3). Parmi les enfants de cette tranche d'âge, 3,3 % ont ce type d'incapacité, mais il est plus fréquent chez les garçons (4,0 %) que chez les filles (2,5 %).

De plus, 1,7 % des enfants de 0 à 4 ans ont une incapacité liée à la mobilité ou à la dextérité, 0,7 % ont une incapacité liée à la santé mentale, 0,6 % ont une incapacité liée à la vision, 0,5 % une incapacité liée à l'audition et 2,3 % ont une incapacité de type indéterminé.

Tableau 3

Taux d'incapacité selon le type d'incapacité et le sexe¹, population de 0 à 4 ans, Québec, Recensement de 2016

	Ensemble		Garçons		Filles	
	n	%	n	%	n	%
Apprentissage	14 570	3,3	9 140	4,0	5 435	2,5
Mobilité ou dextérité	7 645	1,7	4 190	1,8	3 450	1,6
Santé mentale	2 895	0,7	1 775	0,8	1 120	0,5
Vision	2 600	0,6	1 360	0,6	1 235	0,6
Audition	2 210	0,5	1 305	0,6	910	0,4
Indéterminé	10 170	2,3	6 060	2,7	4 115	1,9

1. Un enfant peut présenter plus d'un type d'incapacité.

Source : Recensement de 2016, Statistique Canada (2019).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Parmi les enfants avec incapacité de 0 à 4 ans au Québec, une proportion similaire a une incapacité modérée ou grave (3,2 %) et une incapacité légère (3,1 %) (tableau 4). La proportion de garçons est plus élevée dans les deux catégories. En effet, 3,6 % d'entre eux ont une incapacité modérée ou grave (c. 2,7 % des filles) et 3,6 % ont une incapacité légère (c. 2,6 %).

Tableau 4

Taux d'incapacité selon la gravité de l'incapacité et le sexe, population de 0 à 4 ans, Québec, 2016

	Ensemble		Garçons		Filles	
	n	%	n	%	n	%
Incapacité modérée ou grave	14 025	3,2	8 205	3,6	5 820	2,7
<i>Incapacité modérée</i>	4 445	1,0	2 720	1,2	1 725	0,8
<i>Incapacité grave</i>	9 580	2,2	5 485	2,4	4 100	1,9
Incapacité légère	13 670	3,1	8 070	3,6	5 600	2,6

Source : Recensement de 2016, Statistique Canada (2019).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

>>> **Portrait des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec**

La première politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde a été adoptée en 1983 (MFE 1983). En janvier 1997, le gouvernement du Québec publiait un livre blanc visant à préciser les nouvelles dispositions de la politique familiale québécoise qui s'intitulait *Les enfants au cœur de nos choix* (Gouvernement du Québec 1997). Cette politique visait l'atteinte de trois objectifs, dont celui de favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances. C'est en concordance avec la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec 2005b)², reconnaissant à tout enfant le droit de recevoir des services de garde éducatifs personnalisés, que le MFamille s'est fixé trois objectifs, afin de rendre accessibles les services de garde subventionnés aux enfants, quelles que soient leur réalité et leurs conditions particulières (MFamille 2017a) :

1. Favoriser l'accès et la participation à part entière des enfants handicapés chez les prestataires de services de garde afin de permettre à ces enfants de vivre et de croître en étant mieux intégrés à leur communauté et de recevoir les services de garde dont ils ont besoin;
2. Soutenir les prestataires de services de garde dans l'exercice de leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés tout en maintenant un service de garde de qualité pour tous;
3. Favoriser la participation des parents dans l'intégration de leur enfant chez un prestataire de services de garde.

Par la suite, la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité a été élaborée, puis adoptée en 2009 (Gouvernement du Québec 2009). L'un des résultats attendus par la politique est d'accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance et en milieu scolaire, dans des conditions équivalentes à celles des autres enfants. De ces textes de loi et politiques émerge une volonté de favoriser la participation sociale des enfants handicapés dans les services de garde.

D'ailleurs, au Québec, tout organisme ou personne offrant des services de garde à plus de six enfants doit être régi par la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, c'est-à-dire qu'il doit être titulaire d'un permis délivré par le MFamille ou être reconnu par un bureau coordonnateur à titre de responsable de service de garde en milieu familial (Gouvernement du Québec 2005b, art. 6). Les services de garde régis par la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* peuvent être subventionnés ou non subventionnés. Les services de garde subventionnés offrent des places à contribution réduite alors que les services de garde non subventionnés sont pour la plupart à but lucratif et déterminent le tarif quotidien que les parents doivent défrayer (MFamille 2017a). Tous les services de garde régis par la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* doivent offrir un programme éducatif. Le plus fréquemment utilisé est le programme *Accueillir la petite enfance* (MFamille 2019a). Ce programme éducatif a été publié pour la première fois en 1997 et mis à jour en 2007 et en 2019 (MFamille 2019b).

.....
2. En remplacement de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*, adoptée en 1997.

Il existe trois catégories de services de garde régis : les Centres de la petite enfance (CPE)³, qui sont subventionnés, les garderies subventionnées et non subventionnées, et les services de garde en milieu familial, subventionnés et non subventionnés. Il est à noter que certains services de garde en milieu familial peuvent être non régis et non subventionnés (AQCPE 2019) s'ils accueillent six enfants ou moins. Le présent rapport ne concerne que les services de garde éducatifs à l'enfance régis et subventionnés pouvant bénéficier des aides financières destinées à favoriser la participation des enfants handicapés.

Services de garde accueillant des enfants handicapés

Les données présentées ici concernent les enfants handicapés pour lesquels les services de garde ont reçu des aides financières supplémentaires. Il peut s'agir de l'AIEH et de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins. Ces mesures sont présentées en détail dans la section suivante.

En 2016-2017, on dénombre 17 032 services de garde subventionnés au Québec (tableau 5). De ce nombre, 3 529 accueillent des enfants handicapés, soit 21 % des services de garde, ce qui représente une hausse de 39 % depuis 2009-2010 (2 543 ou 15 %). La situation diffère grandement selon le type de milieu de garde. Ainsi, la grande majorité des CPE (91 %) accueille des enfants handicapés, alors que la proportion est de 65 % dans les garderies subventionnées et de 11 % dans les services de garde en milieu familial. Depuis 2009-2010, on observe une progression constante de la proportion de services de garde accueillant des enfants handicapés pour tous les types de milieux de garde, notamment pour les garderies subventionnées (52 % en 2009-2010 c. 65 % en 2016-2017).

.....

3. Un CPE est « un centre de la petite enfance qui n'a pas d'agrément pour coordonner la garde en milieu familial. Cette entreprise n'a qu'une seule division (division CPE) qui compte d'une à sept installations. On appelle CPE-bureau coordonnateur l'entreprise qui a un agrément de bureau coordonnateur. Celle-ci comporte deux divisions : une division CPE et minimalement une division bureau coordonnateur (MFamille 2018a : 3).

Tableau 5

Services de garde subventionnés accueillant des enfants handicapés selon le type de milieu, ministère de la Famille, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010			2016-2017		
	Services - Total	Services accueillant des enfants handicapés	Proportion des services accueillant des enfants handicapés	Services - Total	Services accueillant des enfants handicapés	Proportion des services accueillant des enfants handicapés
	n	n	%	n	n	%
CPE	1 346	1 106	82,2	1 512	1 371	90,7
Services de garde en milieu familial	15 304	1 119	7,3	14 796	1 691	11,4
Garderies subventionnées	618	318	51,5	724	467	64,5
Total	17 268	2 543	14,7	17 032	3 529	20,7

Source : Ministère de la Famille, données administratives provenant des rapports financiers annuels des services de garde, 2009-2010 (lecture du 30 novembre 2010) et 2016-2017 (lecture du 15 janvier 2018), 2021.

Traitement et compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Fréquentation des enfants handicapés dans les services de garde

Au Québec, pour l'année 2016-2017, le nombre moyen d'enfants de moins de 5 ans fréquentant un service de garde est de 233 568 comparativement à 220 118 en 2009-2010. Parmi ceux-ci, le nombre moyen d'enfants handicapés bénéficiant de l'AIEH a augmenté de 86 % entre 2009-2010 et 2016-2017, passant de 4 799 à 8 932 (tableau 6). En comparaison, la hausse du nombre moyen d'enfants sans incapacité fréquentant un service de garde est de 4,3 % sur la même période (224 636 enfants en 2016-2017 comparativement à 215 319 en 2009-2010). Ainsi, de 2009-2010 à 2016-2017, la proportion du nombre moyen d'enfants handicapés parmi l'ensemble des enfants de moins de cinq ans dans les services de garde s'est accrue, passant de 2,2 % à 3,8 %.

Le tableau 6 permet également d'observer que, tout comme en 2009-2010, les enfants handicapés de moins de 5 ans fréquentent majoritairement les CPE. Ils s'y trouvent dans une proportion de 62 % en 2016-2017 comparativement à 63 % en 2009-2010. Ils sont moins nombreux proportionnellement à fréquenter les services de garde en milieu familial (19 %) et les garderies subventionnées (19 %). Les enfants handicapés sont deux fois moins nombreux que les autres enfants à fréquenter un service de garde en milieu familial (19 % c. 38 %), mais fréquentent les garderies subventionnées dans une proportion similaire (19 % c. 20 %).

Aussi, le nombre moyen d'enfants handicapés de moins de 5 ans en garderie subventionnée a plus que doublé (127 %) entre 2009-2010 et 2016-2017, passant de 739 à 1 680. Au cours de cette même période, le nombre moyen d'enfants handicapés de moins de 5 ans fréquentant les CPE a augmenté de 85 % (3 007 c. 5 561) et de 61 % du côté des services de garde en milieu familial (1 053 c. 1 691).

Tableau 6

Répartition du nombre moyen¹ d'enfants handicapés² et d'autres enfants de moins de 5 ans dans les services de garde, par type de services de garde, ministère de la Famille, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010		2016-2017		Variation 2009-2017
	n	%	n	%	%
Enfants handicapés – Nombre moyen	4 799	100,0	8 932	100,0	86,1
CPE	3 007	62,7	5 561	62,3	84,9
Services de garde en milieu familial	1 053	21,9	1 691	18,9	60,6
Garderies subventionnées	739	15,4	1 680	18,8	127,3
Autres enfants – Nombre moyen	215 319	100,0	224 636	100,0	4,3
CPE	81 820	38,0	94 288	42,0	15,2
Services de garde en milieu familial	94 411	43,9	84 422	37,6	-10,6
Garderies subventionnées	39 088	18,2	45 926	20,4	17,5
Tous enfants – Nombre moyen	220 118	100,0	233 568	100,0	6,1
Proportion d'enfants handicapés parmi l'ensemble des enfants	2,2 %		4,0%		

1. Le nombre moyen d'enfants de moins de 5 ans est calculé en additionnant le nombre total d'enfants de moins de 5 ans reçus par les services de garde régis et subventionnés, puis en divisant par le nombre de mois pendant lesquels les enfants ont été reçus.

2. Il s'agit des enfants ayant bénéficié de l'AIEH.

Source : Ministère de la Famille, données administratives de 2009-2010 (lecture du 30 novembre 2011) et de 2016-2017 (lecture du 2 octobre 2017), 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

L'ÉDUCATION: UN PORTRAIT À PARTIR DES GRANDES ENQUÊTES POPULATIONNELLES ET DE DONNÉES ADMINISTRATIVES

Cette section dresse un portrait du résultat attendu de la politique À part entière portant sur l'éducation des personnes handicapées. Selon le modèle conceptuel du Processus de production du handicap, les habitudes de vie relatives à l'éducation comprennent l'éducation préscolaire (habitudes reliées à l'éducation pendant la petite enfance), traitée dans la section précédente du rapport, l'éducation scolaire (habitudes reliées à l'apprentissage scolaire de base), la formation professionnelle (habitudes reliées à l'apprentissage d'un métier ou d'une profession, telles que les centres de formation professionnelle, les collèges et les universités et les autres enseignements professionnels) ainsi que les autres formations (habitudes reliées aux cours de formation générale qui ne sont pas compris dans les trois catégories précédentes). Il sera donc ici question de l'éducation des élèves et des étudiants handicapés, incluant les services de garde en milieu scolaire.

Cette section présente d'abord les données du recensement relativement au taux d'incapacité et aux types d'incapacité chez les enfants âgés de 5 à 14 ans en 2016, soit la tranche d'âge correspondant à la majorité des élèves d'âge scolaire. Il s'agit des données les plus récentes sur l'incapacité chez les enfants de cette tranche d'âge au moment de l'écriture de ce rapport. Elle présente également les données de l'ECI relativement à la prévalence de l'incapacité et aux types d'incapacité chez les personnes âgées de 15 à 44 ans en 2017, soit la tranche d'âge correspondant à une part de la clientèle du secondaire et principalement à la clientèle étudiante au postsecondaire. Puis, de brefs portraits de l'organisation des services aux élèves handicapés du réseau d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que de l'organisation des services aux étudiants « en situation de handicap »⁴ du réseau d'enseignement collégial et universitaire sont présentés, incluant leur fréquentation respective. Ces données sont tirées du Recensement de 2016 (Statistique Canada 2019), du rapport *Vivre avec une incapacité au Québec. Un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006*, produit par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) (Camirand et autres 2010), de l'ECI de 2017 ainsi que de données administratives du MEQ et du MES.

>>> **Taux d'incapacité chez les enfants de 5 à 14 ans**

Les données du Recensement de 2016 indiquent que 19,8 % des enfants de 5 à 14 ans ont une incapacité au Québec, ce qui représente 175 385 enfants (données non présentées). L'incapacité liée à l'apprentissage (difficulté à apprendre, à retenir de l'information ou à se concentrer) est la plus fréquente chez les enfants de 5 à 14 ans (tableau 7). Effectivement, parmi les enfants de cette tranche d'âge, 14,3 % ont ce type d'incapacité. Ensuite, 5,2 % des enfants de 5 à 14 ans ont une incapacité liée à la santé mentale, 3,2 % ont une incapacité liée à la vision, 1,3 % ont une incapacité liée à la mobilité ou à la dextérité, 0,8 % ont une incapacité liée à l'audition et 4,3 % ont une incapacité de type indéterminé.

.....
4. Expression utilisée par le MES pour désigner une catégorie d'étudiants comprenant notamment des étudiants handicapés au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*.

Tableau 7**Taux d'incapacité selon le type d'incapacité¹, population de 5 à 14 ans, Québec, 2016**

	n	%
Apprentissage	126 490	14,3
Santé mentale	45 675	5,2
Vision	28 385	3,2
Mobilité ou dextérité	11 545	1,3
Audition	7 265	0,8
Indéterminé	38 130	4,3

1. Un enfant peut présenter plus d'un type d'incapacité.

Source : Recensement de 2016, Statistique Canada (2019).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Au Québec, la proportion d'enfants de 5 à 14 ans ayant une incapacité légère (9,8 %) est similaire à celle ayant une incapacité modérée ou grave (9,9 %) (tableau 8). Plus précisément, parmi ce dernier groupe d'enfants, 5,7 % ont une incapacité grave et 4,2 % ont une incapacité modérée.

Tableau 8**Taux d'incapacité selon la gravité de l'incapacité, population de 5 à 14 ans, Québec, 2016**

	n	%
Incapacité modérée ou grave	88 180	9,9
<i>Incapacité modérée</i>	37 655	4,2
<i>Incapacité grave</i>	50 525	5,7
Incapacité légère	87 205	9,8

Source : Recensement de 2016, Statistique Canada (2019).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

>>> **Prévalence de l'incapacité chez les personnes de 15 à 44 ans⁵**

En 2017, au Québec, le taux d'incapacité chez les personnes de 15 à 24 ans était de 10,4 %, ce qui équivaut à environ 95 340 personnes (tableau 9). Pour ce groupe d'âge, la proportion d'hommes ayant une incapacité était de 9,2 % comparativement à 11,7 % pour les femmes. Chez les personnes de 25 à 44 ans, le taux d'incapacité était de 11,9 % (242 790 personnes). Pour ce même groupe d'âge, la proportion d'hommes ayant une incapacité était de 9,8 % alors qu'elle était de 14,1 % chez les femmes.

.....

5. Il s'agit de la tranche d'âge correspondant principalement à la clientèle étudiante au postsecondaire.

Tableau 9**Taux d'incapacité selon l'âge et le sexe, population de 15 à 44 ans, Québec, ECI de 2017**

	Ensemble		Hommes		Femmes	
	n	%	n	%	n	%
15 à 44 ans	338 130	...	141 770	...	196 360	...
15 à 24 ans	95 340	10,4	42 840	9,2	52 500	11,7
25 à 44 ans	242 790	11,9	98 930	9,8	143 860	14,1

... Donnée non disponible.

Source : Données provenant de l'ECI de 2017 de Statistique Canada, ISQ (2019).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2022.

Globalement, parmi la population québécoise de 15 à 44 ans avec incapacité, les types d'incapacités les plus fréquents sont ceux liés à la douleur (45 %), à la santé mentale (42 %) et à des troubles d'apprentissage (35 %) (tableau 10). Il est important de souligner qu'une personne peut présenter plus d'un type d'incapacité.

Tableau 10**Types d'incapacité¹, population de 15 à 44 ans avec incapacité, Québec, ECI de 2017**

	n	%
Douleur	152 830	45,2
Santé mentale	143 420	42,4
Troubles d'apprentissage	117 390	34,7
Flexibilité	65 910	19,5
Mobilité	53 860	15,9
Vision	51 420	15,2
Mémoire	42 530	12,6
Développement	37 420	11,1
Audition	28 510	8,4
Dextérité	23 700	7,0
Inconnu	9 880*	2,9*

* Coefficient de variation entre 16,6 % et 33,3 %; interpréter avec prudence.

1. Une personne peut présenter plus d'un type d'incapacité.

Source : Données provenant de l'ECI de 2017 de Statistique Canada (2018b).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2019.

>>> *Portrait de l'organisation des services aux élèves HDAA du réseau public d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire*

Au Québec, le réseau public d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire, composé de plus de 2 700 établissements, est encadré par la LIP⁶ (Gouvernement du Québec 1988). Son article 1 affirme le droit à toute personne de recevoir les services de l'éducation préscolaire et des services d'enseignement primaire et secondaire de l'âge d'admissibilité, soit habituellement 5 ans, jusqu'à 18 ans, ou 21 ans pour les personnes handicapées. Ce droit s'étend également à la formation professionnelle et à la formation des adultes dans le respect des régimes pédagogiques applicables édictés par le gouvernement et déterminants en outre les règles d'admission. Quant à la mission de l'école, la LIP établit que celle-ci 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 » (Gouvernement du Québec 1988, art. 36).

Les élèves HDAA

Le MEQ a recours à une catégorisation regroupée sous l'appellation d'élèves HDAA qui est formés de deux groupes distincts : 1) les élèves handicapés et 2) les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Un jeune peut être considéré comme étant un élève handicapé ou ayant des troubles graves de comportement dans la mesure où il remplit les trois conditions suivantes (MELS 2007 : 11) :

1. Une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié;
2. Des incapacités et limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire;
3. Des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève.

En vertu de la LIP, le directeur d'une école ou d'un centre de formation professionnelle doit établir un plan d'intervention adapté aux besoins de chacun des élèves HDAA (Gouvernement du Québec 1988, art. 96.14 et 110.11). L'objectif de ce plan d'intervention est « d'aider l'élève qui [...] a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation » (MEQ 2004 : 22). Il ne s'agit donc pas seulement d'un formulaire à remplir ou d'une rencontre ponctuelle. Le plan d'intervention est abordé plus en détail plus loin dans le présent rapport.

.....
6. Rappelons que le présent rapport traite de la LIP en date du 10 décembre 2019.

Les élèves handicapés

Les élèves qui remplissent les trois conditions présentées plus haut se voient attribuer un des dix codes de difficulté permettant d'être identifiés comme étant des élèves handicapés présentant (MELS 2007, Office 2015c) :

- Une déficience intellectuelle profonde (code 23);
- Une déficience intellectuelle moyenne à sévère (code 24);
- Une déficience motrice légère ou organique (code 33);
- Une déficience langagière (code 34);
- Une déficience motrice grave (code 36);
- Une déficience visuelle (code 42);
- Une déficience auditive (code 44);
- Des troubles du spectre de l'autisme (code 50);
- Des troubles relevant de la psychopathologie (code 53);
- Une déficience atypique (code 99).

Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont ceux qui ont un plan d'intervention sans code de difficulté, ceux ayant des troubles graves du comportement (code 14) et ceux qui sont reconnus comme étant des personnes handicapées au sens de la *Loi* (code 98)⁷ (MEES 2018⁸; MELS 2007).

Les services éducatifs destinés aux élèves HDAA

La LIP impose que les commissions scolaires adoptent une politique relative à l'organisation des services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (élèves HDAA). Cette politique doit assurer « 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 » (Gouvernement du Québec 1988, art. 235).

Afin de permettre l'intégration harmonieuse dictée par la LIP, celle-ci établit que « 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 » (Gouvernement du Québec 1988, art. 234). L'importance de l'adaptation des services est également affirmée dans la Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves (MEQ 1999a). L'orientation fondamentale de cette politique est d'aider « l'élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette

7. Ce code est autorisé seulement pour certains « élèves inscrits en éducation préscolaire 4 ans, excluant les élèves inscrits en animation passe-partout, ou pour les élèves âgés de 18 ans ou plus au 30 juin précédent » (MEES 2019a : 25).

8. MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

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 » (MEQ 1999a : 17). Les services éducatifs aux élèves handicapés du réseau public d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire s'articulent donc autour de ces deux principes d'intégration et d'adaptation, dictés par la LIP et par la Politique de l'adaptation scolaire.

Le financement des services destinés aux élèves HDAA⁹

Afin de permettre aux commissions scolaires d'organiser les services d'enseignement, les services éducatifs complémentaires et les services particuliers, le MEQ alloue diverses sommes par l'entremise des règles budgétaires pluriannuelles. Ces règles visent une répartition équitable des ressources entre les différentes commissions scolaires (MELS 2007). Elles sont adoptées annuellement et précisent les modalités de calcul du financement qui permet de générer, pour chaque commission scolaire, une enveloppe budgétaire globale à être utilisée pour répondre aux besoins des élèves. Ces règles budgétaires comprennent des programmes et des mesures dont une allocation de base, qui est plus élevée pour les élèves handicapés, des ajustements aux allocations de base pour les activités éducatives qui complètent le financement de base des services éducatifs pour ces élèves, ainsi que des allocations supplémentaires qui visent à tenir compte de différentes situations précises comme les besoins spécifiques de certaines catégories d'élèves, les situations particulières identifiées par les milieux et les services jugés prioritaires par le MEQ.

Par ailleurs, la mécanique budgétaire « ne devrait pas servir à déterminer la façon dont la commission scolaire et les écoles utilisent ces sommes en vue de dispenser les services aux élèves. Elle ne vise surtout pas à établir un lien direct entre l'appartenance à une catégorie de difficulté et la nature ou la fréquence des services à mettre en place pour un élève donné » (MELS 2007 : 9). De plus, bien que la nécessité de services particuliers soit reconnue pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui n'ont aucun code, leurs établissements d'enseignement ne se voient pas attribuer de sommes supplémentaires pour financer ces services (MELS 2007). Les programmes et mesures financières liés à des services destinés aux élèves handicapés sont détaillés plus loin dans la section du présent rapport portant sur les actions réalisées afin de réduire les principaux obstacles liés à l'éducation.

Les comités consultatifs des services aux élèves HDAA

La LIP engage chacune des commissions scolaires à constituer un comité consultatif des services aux élèves HDAA. Ce comité est composé des différentes personnes impliquées dans les services aux élèves HDAA, dont une majorité de parents de ces élèves. Il peut se prononcer sur la politique d'organisation des services éducatifs prévus pour les élèves HDAA ainsi que sur l'affectation des ressources financières liées à ces services (Gouvernement du Québec 1988, art. 185-187).

.....

9. Le présent rapport traite du modèle de financement en place durant la période à l'étude, soit de 2009-2010 à 2016-2017. En 2018-2019, le MEQ a établi un nouveau modèle de financement dans le cadre des règles budgétaires de fonctionnement des commissions scolaires (MEES 2019b).

Les services de garde en milieu scolaire

En vertu de la LIP, il est de la responsabilité de la commission scolaire, à la demande du conseil d'établissement d'une école, d'assurer « des services de garde pour les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire » (Gouvernement du Québec 1988, art. 256). Ces services sont offerts en dehors des périodes où des services éducatifs sont dispensés (Gouvernement du Québec 1998, art. 1). Une section du présent rapport porte précisément sur la participation des élèves HDAA aux activités des services de garde en milieu scolaire.

La fréquentation des élèves HDAA aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire

Dans le réseau d'enseignement public du Québec, en 2016-2017, les élèves HDAA représentaient 22 % (197 972 sur 907 609) de l'ensemble des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire comparativement à 19 % en 2009-2010 (tableau 11). Les élèves handicapés représentaient 4,7 % de l'effectif total et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, 17 %. La représentativité des élèves HDAA varie d'un ordre d'enseignement à l'autre. En ce sens, au préscolaire, elle était de 5,3 % en 2016-2017 (c. 4,8 % en 2009-2010), de 20 % au primaire (c. 18 % en 2009-2010) et de 6 % au secondaire (c. 3,3 % en 2009-2010). Plus précisément les élèves handicapés représentaient 2,9 % des élèves du préscolaire (c. 2,5 % en 2009-2010), 4,3 % des élèves du primaire (c. 3,2 % en 2009-2010) et 30 % de ceux du secondaire (c. 23 % en 2009-2010). Pour leur part, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentaient 2,5 % des élèves du préscolaire (c. 2,2 % en 2009-2010), 16 % des élèves du primaire (c. 15 % en 2009-2010) et 24 % des élèves du secondaire (c. 19 % en 2009-2010). La représentativité des élèves handicapés ainsi que celle des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont donc légèrement augmenté pour les trois ordres d'enseignement au cours de la période, particulièrement au secondaire.

Tableau 11

Représentativité des élèves ordinaires et des élèves HDAA, au préscolaire, au primaire et au secondaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010		2016-2017	
	n	%	n	%
Préscolaire	86 059	100,0	102 574	100,0
Élèves ordinaires	81 965	95,2	97 102	94,7
Élèves HDAA	4 094	4,8	5 472	5,3
<i>Élèves handicapés</i>	2 170	2,5	2 922	2,9
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	1 924	2,2	2 550	2,5
Primaire	429 935	100,0	491 622	100,0
Élèves ordinaires	350 635	81,6	393 440	80,0
Élèves HDAA	79 300	18,4	98 182	20,0
<i>Élèves handicapés</i>	13 864	3,2	21 348	4,3
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	65 436	15,2	76 834	15,6
Secondaire	363 869	100,0	313 413	100,0
Élèves ordinaires	281 038	77,2	219 095	69,9
Élèves HDAA	82 831	22,8	94 318	30,1
<i>Élèves handicapés</i>	12 126	3,3	17 903	5,7
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	70 705	19,4	76 415	24,4
Total	879 863	100,0	907 609	100,0
Élèves ordinaires	713 638	81,1	709 637	78,2
Élèves HDAA	166 225	18,9	197 972	21,8
<i>Élèves handicapés</i>	28 160	3,2	42 173	4,7
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	138 065	15,7	155 799	17,2

Source : MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Le tableau 12 présente la répartition, en 2009-2010 et 2016-2017, des élèves handicapés au préscolaire, au primaire et au secondaire selon le type de déficience. Globalement, en 2016-2017, le tiers des élèves handicapés (36 %) avaient un trouble du spectre de l'autisme, comparativement à 26 % en 2009-2010. Cela correspond à un écart de 10 points de pourcentage. De plus, le quart des élèves handicapés présentaient une déficience langagière (24 %), ce qui est similaire à 2009-2010 (26 %). Bref, en 2016-2017, six élèves handicapés sur dix (60 %) dans les écoles du réseau public sont des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience langagière comparativement à environ la moitié (52 %) en 2009-2010.

Cette répartition varie également selon l'ordre d'enseignement. En 2016-2017, les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et ceux ayant une déficience langagière représentaient respectivement 44 % et 21 % des élèves handicapés au préscolaire, 37 % et 26 % au primaire, ainsi que 33 % et 23 % au secondaire.

Tableau 12

Répartition des élèves handicapés selon le type de déficience, au préscolaire, au primaire et au secondaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017

	Préscolaire	Primaire	Secondaire	Total
	%	%	%	%
Année scolaire 2009-2010				
Déficience intellectuelle profonde	0,9	1,2	3,8	2,3
Déficience intellectuelle moyenne à sévère	4,1	5,8	16,6	10,3
Déficience motrice légère ou organique	9,3	12,5	11,9	12,0
Déficience motrice grave	4,4	3,5	5,3	4,4
Déficience langagière	16,2	30,5	22,3	25,9
Déficience visuelle	1,5	1,9	2,3	2,1
Déficience auditive	5,6	4,6	6,4	5,5
Trouble du spectre de l'autisme	30,6	28,9	21,6	25,9
Trouble relevant de la psychopathologie	0,7	6,3	9,1	7,1
Déficience atypique	26,8	4,7	0,8	4,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Année scolaire 2016-2017				
Déficience intellectuelle profonde	0,5	0,6	1,6	1,0
Déficience intellectuelle moyenne à sévère	2,1	3,3	8,3	5,3
Déficience motrice légère ou organique	11,6	16,9	12,0	14,5
Déficience motrice grave	5,0	3,0	3,4	3,3
Déficience langagière	20,5	25,6	22,9	24,1
Déficience visuelle	1,5	1,2	1,4	1,3
Déficience auditive	5,5	3,1	3,1	3,3
Trouble du spectre de l'autisme	44,1	36,8	33,4	35,8
Trouble relevant de la psychopathologie	0,9	6,6	13,8	9,2
Déficience atypique	8,3	2,9	0,3	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Répartition des élèves HDAA selon le type de classe ou d'école fréquentée

Les élèves HDAA peuvent fréquenter une classe ordinaire, une classe spéciale, une école spécialisée ainsi que, dans certains cas particuliers, être scolarisés dans un milieu « autre », comme un centre hospitalier. Le tableau 13 présente la répartition des élèves HDAA selon le type de classe ou d'école fréquentée en 2009-2010 et en 2016-2017. Globalement, 66 % des élèves HDAA du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public fréquentaient une classe ordinaire en 2009-2010, comparativement à 75 % en 2016-2017. Cela représente un écart de 9 points de pourcentage. Toutefois, lorsqu'il s'agit uniquement des élèves handicapés, 39 % d'entre eux fréquentaient une classe ordinaire en 2009-2010, comparativement à 45 % en 2016-2017, ce qui correspond à un écart de 6 points de pourcentage. Puis, lorsqu'il s'agit uniquement des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, 71 % fréquentaient une classe ordinaire en 2009-2010, comparativement à 83 % en 2016-2017, soit un écart de 12 points de pourcentage.

Tableau 13

Répartition des élèves HDAA selon le type de classe ou d'école fréquentée, préscolaire, primaire et secondaire réunis, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010			2016-2017		
	Élèves handicapés	Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	Total élèves HDAA	Élèves handicapés	Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	Total élèves HDAA
	%	%	%	%	%	%
Classe ordinaire	39,3	71,2	65,8	45,4	83,4	75,3
Classe spéciale	46,6	26,8	30,1	45,0	15,4	21,7
École spécialisée	13,3	1,3	3,3	9,0	0,6	2,4
Autre ¹	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Cette catégorie comprend la scolarisation en centre d'accueil, la scolarisation en centre hospitalier pour une raison autre qu'une incapacité physique temporaire et la scolarisation à domicile pour une raison autre qu'une incapacité physique temporaire de se rendre à l'école.

Source : MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Globalement, en 2016-2017, le taux de fréquentation des élèves handicapés en classe ordinaire décroît du préscolaire (59 %) au secondaire (33 %) (tableau 14). Toutefois, la proportion d'élèves handicapés fréquentant une classe ordinaire s'est accrue, entre 2009-2010 et 2016-2017, pour l'éducation préscolaire ainsi que pour l'enseignement primaire et secondaire.

Plus précisément, en 2016-2017 le taux de fréquentation des élèves handicapés en classe ordinaire au préscolaire s'établissait à 59 % comparativement à 56 % en 2009-2010 soit un écart de 3 points de pourcentage. Celui des élèves handicapés au primaire était de 54 % (c. 48 % en 2009-2010). Cela

correspond à un écart de 6 points de pourcentage. Enfin, le taux de fréquentation des élèves handicapés en classe ordinaire au secondaire est de 33 % en 2016-2017 (c. 27 % en 2009-2010), ce qui représente également un écart de 6 points en pourcentage.

De plus, de 2009-2010 à 2016-2017, le taux de fréquentation des élèves handicapés en classe ordinaire a augmenté pour la grande majorité des codes de difficulté. En fait, une diminution est observable uniquement pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (-3,2 %) ainsi que pour ceux ayant une déficience motrice grave (-1,4 %).

Parmi les élèves handicapés, les taux de fréquentation en classe ordinaire les plus élevés, en 2016-2017, sont ceux des élèves ayant une déficience motrice légère ou organique (74 %), une déficience atypique (72 %) une déficience auditive (61 %) et une déficience visuelle (60 %). Les taux de fréquentation en classe ordinaire les moins élevés sont ceux des élèves ayant une déficience langagière (35 %), une déficience motrice grave (27 %), une déficience intellectuelle moyenne à sévère (9 %), ainsi qu'une déficience intellectuelle profonde (2 %).

Pour sa part, en 2016-2017, le taux de fréquentation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire augmente du préscolaire (89 %) au primaire (94 %) avant de diminuer au secondaire (73 %). De plus, la proportion d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage fréquentant une classe ordinaire entre 2009-2010 et 2016-2017 a diminué de 4 points de pourcentage au préscolaire (93 % en 2009-2010), mais a augmenté de 5 points de pourcentage au primaire (89 % en 2009-2010) et de 19 points de pourcentage au secondaire (54 % en 2009-2010). D'ailleurs, le taux de fréquentation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire a augmenté pour les élèves ayant un trouble grave de comportement (8%) ou d'autres difficultés (12 %), alors qu'il a diminué pour les élèves reconnus handicapés selon la *Loi* (-3,2 %).

Tableau 14

Taux de fréquentation des élèves HDAA en classe ordinaire par codes de difficulté, au préscolaire, au primaire et au secondaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2016-2017

	Préscolaire	Primaire	Secondaire	Total	Écart 2009-2017
	%	%	%	%	%
Élèves HDAA	73,3	85,2	65,1	75,3	9,5
Élèves handicapés	59,4	54,3	32,5	45,4	6,0
<i>Déficiência intellectuelle profonde (23)</i>	12,5	3,4	0,7	1,9	0,7
<i>Déficiência intellectuelle moyenne à sévère (24)</i>	43,6	19,0	2,5	8,8	-3,2
<i>Déficiência motrice légère ou organique (33)</i>	80,3	82,6	57,6	73,7	8,7
<i>Déficiência motrice grave (36)</i>	31,0	33,2	20,4	27,3	-1,4
<i>Déficiência langagière (34)</i>	72,6	39,2	23,9	35,0	3,8
<i>Déficiência visuelle (42)</i>	72,1	71,7	46,4	60,4	6,2
<i>Déficiência auditive (44)</i>	43,1	68,0	56,6	60,5	5,4
<i>Trouble du spectre de l'autisme (50)</i>	51,2	54,7	34,6	46,4	4,2
<i>Trouble relevant de la psychopathologie (53)</i>	92,0	51,6	36,8	42,5	0,8
<i>Déficiência atypique (99)</i>	70,4	73,8	57,1	71,9	8,7
Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	89,1	93,7	72,7	83,4	12,2
<i>Trouble grave de comportement (14)</i>	--	55,0	32,8	42,6	8,4
<i>Reconnu handicapé selon la Loi (98)</i>	21,7	--	1,3	12,2	-3,2
<i>Autres difficultés (plan d'intervention sans code)</i>	94,4	93,9	73,1	83,7	12,2

-- Non applicable.

Source : MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Diplomation et qualification des élèves au secondaire

Le taux de diplomation et de qualification des élèves HDAA du secondaire de la cohorte 2010-2011 du réseau public se situe à 33 % après 5 ans et à 54 % après 7 ans (tableau 15). En ce qui a trait précisément aux élèves handicapés, le taux de diplomation et de qualification est de 26 % après 5 ans et de 45 % après 7 ans. En comparaison, ce taux est de 74 % après 5 ans et de 86 % après 7 ans pour les élèves ordinaires.

Tableau 15

Taux de diplomation et de qualification des élèves HDAA et des élèves ordinaires pour la cohorte 2010-2011 suivi jusqu'en 2016-2017, après 5 et 7 ans¹, réseau d'enseignement public, MEQ

	5 ans	7 ans
	%	%
Élèves ordinaires	73,6	85,6
Élèves HDAA	33,1	53,7
Élèves handicapés	25,7	45,1
Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	34,3	55,1
Total	63,6	77,7

1. Le taux de diplomation et de qualification par cohorte rapportée par le MEQ ne prend pas en compte les élèves qui entrent dans le système scolaire en cours de parcours et correspond à la proportion des élèves qui, avant l'âge de 20 ans, ont obtenu un premier diplôme ou une première qualification 7 ans après leur entrée au secondaire à la formation générale des jeunes. Le diplôme ou la qualification peut avoir été obtenu à la formation générale des jeunes, à l'éducation des adultes ou à la formation professionnelle (MEES 2019c).

Source : *Diplomation et qualification par commission scolaire au Québec – Édition 2019*, MEES (2019c).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2019.

La fréquentation des services de garde en milieu scolaire des élèves HDAA du préscolaire et du primaire

Dans les services de garde en milieu scolaire du réseau public du Québec, en 2016-2017, les élèves HDAA représentaient 17 % (78 068 sur 463 341) de l'ensemble des élèves comparativement à 16 % en 2009-2010 (tableau 16).

Les élèves handicapés représentaient 4,1 % de l'effectif total et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, 13 %. La représentativité des élèves HDAA dans les services de garde en milieu scolaire varie entre le préscolaire et le primaire. En ce sens, au préscolaire, elle était de 5,4 % en 2016-2017 (c. 4,7 % en 2009-2010) et de 19 % au primaire (c. 18 %). De plus, les élèves handicapés représentaient 2,8 % des élèves du préscolaire (c. 2,4 % en 2009-2010) ainsi que 4,4 % de ceux du primaire (c. 3,3 % en 2009-2010). Pour leur part, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentaient 2,6 % des élèves du préscolaire (c. 2,3 % en 2009-2010) et 15 % des élèves du primaire (c. 14 % en 2009-2010). La représentativité des élèves handicapés, ainsi que celle des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les services de garde en milieu scolaire a donc augmenté au cours de la période. D'ailleurs, le nombre d'élèves handicapés fréquentant les services de garde en milieu scolaire de 2009-2010 à 2016-2017 a augmenté de 62 % (11 766 c. 19 027).

Tableau 16

Représentativité des élèves ordinaires et des élèves HDAA dans les services de garde en milieu scolaire, au préscolaire et au primaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010		2016-2017	
	n	%	n	%
Préscolaire	60 746	100,0	78 208	100,0
Élèves ordinaires	57 884	95,3	73 986	94,6
Élèves HDAA	2 862	4,7	4 222	5,4
<i>Élèves handicapés</i>	1 452	2,4	2 223	2,8
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	1 410	2,3	1 999	2,6
Primaire	308 731	100,0	385 133	100,0
Élèves ordinaires	254 519	82,4	311 287	80,8
Élèves HDAA	54 212	17,6	73 846	19,2
<i>Élèves handicapés</i>	10 314	3,3	16 804	4,4
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	43 898	14,2	57 042	14,8
Total	369 477	100,0	463 341	100,0
Élèves ordinaires	312 403	84,6	385 273	83,2
Élèves HDAA	57 074	15,5	78 068	16,9
<i>Élèves handicapés</i>	11 766	3,2	19 027	4,1
<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i>	45 308	12,3	59 041	12,7

Source : MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Le tableau 17 présente la répartition, en 2009-2010 et 2016-2017, des élèves handicapés dans les services de garde en milieu scolaire au préscolaire et au primaire selon le type de déficience. Globalement, en 2016-2017, plus du tiers des élèves handicapés (40 %) avaient un trouble du spectre de l'autisme, comparativement à 32 % en 2009-2010, ce qui correspond à un écart de 8 points de pourcentage. De plus, le quart des élèves handicapés présentaient une déficience langagière (25 %), ce qui est inférieur à 2009-2010 (30 %). Ainsi, en 2016-2017, près de sept élèves handicapés sur dix (65 %) dans les services de garde des écoles du réseau public sont des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience langagière comparativement à environ la moitié (53 %) en 2009-2010. Cette répartition varie également entre le préscolaire et le primaire. En 2016-2017, les élèves handicapés dont les proportions étaient les plus importantes sont les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, les élèves ayant une déficience langagière ainsi que ceux ayant une déficience motrice légère ou organique. En ce sens, ils représentaient respectivement 45 %, 22 % et 11 % des élèves handicapés au préscolaire ainsi que 39 %, 25 % et 17 % au primaire.

Tableau 17

Répartition des élèves handicapés dans les services de garde en milieu scolaire selon le type de déficience, au préscolaire et au primaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017

	Préscolaire	Primaire	Total
	%	%	%
2009-2010			
Déficience intellectuelle profonde	0,6	0,9	0,9
Déficience intellectuelle moyenne à sévère	4,6	5,5	5,5
Déficience motrice légère ou organique	8,4	12,3	11,9
Déficience motrice grave	2,9	2,5	2,7
Déficience langagière	18,5	30,9	29,5
Déficience visuelle	1,5	1,7	1,7
Déficience auditive	6,1	4,5	4,8
Trouble du spectre de l'autisme	34,3	31,1	31,8
Trouble relevant de la psychopathologie	0,6	6,0	5,3
Déficience atypique	22,6	4,4	6,9
Total	100,0	100,0	100,0
2016-2017			
Déficience intellectuelle profonde	0,2	0,3	0,3
Déficience intellectuelle moyenne à sévère	2,2	3,3	3,2
Déficience motrice légère ou organique	11,3	17,1	16,5
Déficience motrice grave	2,9	2,3	2,4
Déficience langagière	22,0	25,2	24,9
Déficience visuelle	1,4	1,1	1,1
Déficience auditive	6,8	3,2	3,7
Trouble du spectre de l'autisme	44,5	38,5	39,5
Trouble relevant de la psychopathologie	0,9	6,0	5,4
Déficience atypique	7,8	3,0	3,6
Total	100,0	100,0	100,0

Source : MEES, données administratives, lecture du 25 janvier 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

>>> **Portrait de l'organisation des services aux étudiants en situation de handicap à l'enseignement collégial et universitaire**

Contrairement au réseau public d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire, les obligations aux niveaux collégial et universitaire à l'égard des personnes handicapées ne sont pas spécifiquement encadrées par des lois. Ni la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Gouvernement du Québec 1966), ni la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* (Gouvernement du Québec 1989) ne mentionnent les étudiants handicapés. Les obligations légales des collèges ainsi que des universités québécoises envers les personnes handicapées sont donc délimitées par la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (Gouvernement du Québec 2005a) et par la *Charte des droits et libertés de la personne* (Gouvernement du Québec 1975), tout particulièrement son article 10. Ce dernier affirme le « 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 différents motifs de discrimination, dont le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce dernier (Gouvernement du Québec 1975).

Les services destinés aux étudiants en situation de handicap¹⁰

Puisque le corps étudiant est composé d'adultes dont la scolarisation ne s'inscrit pas dans un contexte de fréquentation obligatoire, le modèle d'organisation des services favorisé au niveau postsecondaire s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive. Le développement de l'autonomie des personnes « en situation de handicap » et des différents acteurs, dont les établissements d'enseignement, est un principe directeur du modèle préconisé. Pour les cégeps, une certaine coordination du développement de l'autonomie et de l'harmonisation des pratiques des établissements sont assurées par les Centres collégiaux de soutien à l'intégration dont les mandats spécifiques sont détaillés plus loin dans le présent rapport. Chaque établissement reste toutefois responsable de mettre en œuvre les mesures nécessaires afin d'accueillir convenablement les étudiants en situation de handicap en fonction de leurs besoins. En ce qui a trait aux universités, l'adoption de politiques s'inscrit en cohérence avec l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* mentionnée précédemment.

La fréquentation des étudiants en situation de handicap au collégial et à l'université

Selon les données administratives du MES, en 2016-2017, 31 907 étudiants en situation de handicap fréquentaient un établissement collégial ou universitaire, alors qu'ils étaient 6 686 en 2009-2010, soit une augmentation de 377 % (tableau 18). Plus spécifiquement, 17 255 étudiants en situation de handicap fréquentaient un établissement collégial québécois en 2016-2017 alors qu'en 2009-2010 ils étaient cinq fois moins nombreux (3 151). En ce qui a trait au réseau d'enseignement universitaire, le MES dénombrait 14 652 étudiants en situation de handicap en 2016-2017 comparativement à 3 535 en 2009-2010. Cela correspond à une augmentation de 315 %.

.....
10. Rappelons qu'il s'agit d'une expression utilisée par le MES pour désigner une catégorie d'étudiants comprenant notamment des étudiants handicapés au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*.

Tableau 18

Nombre d'étudiants en situation de handicap au postsecondaire, réseau d'enseignement collégial et universitaire, MES, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010	2016-2017	Variation 2009-2017
	n	n	%
Étudiants en situation de handicap au collégial ²	3 151 ¹	17 255	447,6
Étudiants en situation de handicap à l'université ³	3 535	14 652	314,5
Total	6 686	31 907	377,2

1. Les données de 2009-2010 du collégial portent sur le réseau public seulement.

2. Les données sont celles du trimestre d'automne seulement et sont établies sur la base des plans individuels d'intervention transmis par les établissements collégiaux.

3. Les données représentent les étudiants en situation de handicap qui ont contacté le service d'aide aux étudiants en situation de handicap de leurs établissements collégiaux ou universitaires.

Source : MEES, données administratives, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

ACTIONS RÉALISÉES POUR RÉDUIRE LES PRINCIPAUX OBSTACLES LIÉS AUX SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE

Cette partie du rapport présente les résultats issus de l'analyse des actions réalisées dans le cadre de la politique À part entière visant la réduction des principaux obstacles que rencontrent les personnes handicapées concernant les services de garde. Lors de l'élaboration de la politique, 3 obstacles propres à ceux-ci ont été identifiés et associés à 3 catégories soit : 1) l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé, 2) la formation du personnel des services de garde et 3) l'accessibilité des lieux où s'offrent des services de garde. Cette section présente les actions menées de 2009-2010 à 2016-2017 pour réduire les obstacles identifiés.

>>> Les programmes de soutien à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance

Deux programmes du MFamille visent à soutenir les services de garde pour l'intégration des enfants handicapés de moins de 5 ans. Le premier est l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde (AIEH). Le deuxième est la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, qui est complémentaire à l'AIEH. Ces deux programmes sont décrits dans les sections suivantes.

Portrait de l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé

En vigueur depuis 1977, l'AIEH est l'une des mesures de soutien du MFamille visant à inciter les services de garde à accueillir les enfants handicapés et ainsi favoriser leur participation aux activités des services de garde. L'AIEH est intégrée aux règles budgétaires des CPE, des garderies subventionnées ainsi que des responsables d'un service de garde en milieu familial et des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial (bureaux coordonnateurs). S'inscrivant dans une démarche d'intégration globale de l'enfant, les besoins de l'enfant sont analysés non seulement au regard de ses caractéristiques personnelles et besoins particuliers, mais également en ce qui concerne le milieu de garde, l'aménagement des lieux et l'équipement disponible. L'AIEH se décline en deux volets, le Volet A : Gestion du dossier, équipement et aménagement, et le Volet B : Fonctionnement (MFamille 2017b).

Dans le cadre de l'élaboration de la politique À part entière, l'un des obstacles identifiés en lien avec les services de garde était que l'AIEH était souvent insuffisante, puisqu'il s'agissait d'un montant fixe et non d'une allocation en fonction des besoins de l'enfant. L'objectif visant à réduire cet obstacle était donc de moduler l'AIEH en fonction des besoins de chaque enfant.

Admissibilité à l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé

Pour être admissible à l'AIEH, l'enfant doit correspondre à la définition de l'enfant handicapé visée par cette allocation, soit : « un enfant ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujet à rencontrer des obstacles dans sa démarche d'intégration chez un prestataire de services de garde » (MFamille 2017b : 6).

L'AIEH est destiné à l'intégration d'un enfant handicapé âgé de 59 mois ou moins (moins de 5 ans) qui est inscrit dans un milieu de garde subventionné et dont le parent est admissible au paiement de la contribution de base. Le parent peut être admissible à une exemption de la contribution de base s'il reçoit une prestation de l'un des programmes suivants : le Programme d'aide sociale, le Programme de solidarité sociale, le programme Alternative jeunesse, le Programme objectif emploi ou le Programme de sécurité du revenu des chasseurs et piégeurs cris (Gouvernement du Québec 2005b, R1). Par ailleurs, depuis 2010-2011 certains enfants handicapés de 5 ans et plus qui sont scolarisés peuvent également avoir accès à l'AIEH, dans la mesure où ils n'ont pas accès à un service de garde en milieu scolaire. Dans ce cas, le service de garde éducatif à l'enfance peut les accueillir et recevoir à cette fin l'AIEH pour les journées de classe ordinaires et les journées pédagogiques (MFamille 2017b).

De plus, l'incapacité de l'enfant doit être attestée par Retraite Québec ou par un professionnel reconnu par le MFamille. Pour ce faire, les parents qui bénéficient du Supplément pour enfant handicapé¹¹ peuvent fournir une preuve attestant l'incapacité de l'enfant obtenue auprès de Retraite Québec. Les parents qui n'en bénéficient pas doivent faire remplir le rapport par une professionnelle ou un professionnel. Les recommandations formulées par le professionnel doivent préciser clairement les mesures appropriées à appliquer pour répondre aux besoins de l'enfant, tant au niveau des ressources matérielles qu'humaines. Elles servent de point de référence lors de l'élaboration du plan d'intégration par les prestataires de services de garde et les parents. En plus du rapport ci-haut mentionné, l'élaboration d'un plan d'intégration est nécessaire à la démarche d'intégration de l'enfant. Ce dernier permet d'abord d'identifier l'enfant handicapé et d'évaluer son fonctionnement pour ainsi répondre à ses besoins. Puis, une seconde section est réservée au service de garde, afin qu'il indique ses besoins pour répondre à ceux de l'enfant. Ce plan d'intégration, signé par le parent et le service de garde, oriente le personnel lors de prise de décisions et quant à l'application des mesures appropriées permettant de faciliter l'intégration de l'enfant dans le milieu de garde (MFamille 2017b).

Portrait de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins

La Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins est une mesure complémentaire à l'AIEH. Créée en 2004, elle a pour objectifs « de rendre accessibles les services de garde éducatifs à l'enfance subventionnés aux parents d'enfants handicapés présentant d'importants besoins de soutien » et de « soutenir les milieux de garde subventionnés qui accueillent ces enfants en finançant une partie des frais supplémentaires d'accompagnement imposés pour répondre à leurs besoins » (MFamille 2019c).

.....

11. Le supplément pour enfant handicapé est une aide financière qui a pour but d'aider les familles à assumer la garde, les soins et l'éducation d'un enfant dont la déficience ou le trouble des fonctions mentales le limite de façon importante dans la réalisation de ses habitudes de vie et dont la durée prévisible est d'au moins un an (Retraite Québec 2019).

Pour être admissible à la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, l'enfant doit correspondre à la définition de la clientèle cible : les enfants de moins de 5 ans présentant non seulement une déficience entraînant des incapacités significatives et persistantes, mais également « un important besoin de soutien supplémentaire en raison des obstacles majeurs auxquels ils se heurtent dans leur intégration » (MFamille 2019c).

Un service de garde désirant recourir à cette mesure doit obtenir le rapport de la professionnelle ou du professionnel ou l'attestation de Retraite Québec, produire un plan d'intégration afin de répondre aux besoins de l'enfant. De plus, pour se prévaloir de cette mesure, le service de garde doit répondre aux critères d'admissibilité des demandes, soit d'être, au sens de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, un prestataire de services de garde éducatifs à l'enfance offrant des places subventionnées. Il doit accueillir un enfant handicapé correspondant à la définition de clientèle cible ci-haut mentionnée et dont les parents ont accepté de participer aux démarches et d'y collaborer. Le service de garde doit également recevoir l'AIEH ou être en voie de l'obtenir et démontrer son utilisation présente ou future pour répondre aux besoins de l'enfant. Il doit aussi entamer une démarche de concertation avec les partenaires concernés. Idéalement, un plan de services individualisé (PSI) intersectoriel est élaboré. C'est en ce sens que la Mesure exceptionnelle de soutien se veut une mesure complémentaire à l'AIEH pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MFamille 2019c).

Enfin, pour effectuer une demande dans le cadre de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, le service de garde admissible doit soumettre le formulaire de demande de soutien ainsi que tous les documents à l'étude du dossier de l'enfant à la direction régionale du MFamille responsable de la coordination de la mise en œuvre de la Mesure. Le dossier de l'enfant est ensuite analysé par un comité consultatif régional de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (Comité consultatif de la Mesure exceptionnelle). Les recommandations émises par les membres de ce comité doivent tenir compte de quatre éléments : l'importance des besoins de l'enfant démontrée par le service de garde; les efforts consentis par chaque partenaire; les priorités établies, ainsi que la disponibilité des ressources financières dans la région (MFamille 2019c).

>>> Actions réalisées afin de moduler l'AIEH en fonction des besoins de chaque enfant

Entre 2009-2010 et 2016-2017, les montants octroyés aux services de garde pour le Volet A (Gestion du dossier, équipement et aménagement) de l'AIEH, soit 400 \$ pour la gestion du dossier de l'enfant et 1 800 \$ pour les dépenses liées à l'équipement ou à l'aménagement nécessaire de l'enfant, sont restés les mêmes (MFA 2009a, 2009b, 2009c; MFamille 2017c, 2017d, 2017e). Les montants sont d'ailleurs les mêmes depuis la création de l'AIEH, en 1977. De plus, le MFamille ne dispose d'aucune donnée concernant l'utilisation de l'AIEH pour répondre aux besoins des enfants handicapés admis dans les services de garde.

En ce qui a trait aux montants octroyés aux services de garde dans le cadre du Volet B (Fonctionnement) de l'AIEH, le tableau 19 permet de constater que la norme d'allocation par jour d'occupation pour chaque enfant handicapé a augmenté entre le 1^{er} avril 2009 et le 1^{er} avril 2017, mais

qu'elle diffère d'un type de service de garde à l'autre. Ainsi, les services de garde en milieu familial ont bénéficié de la plus forte augmentation (38 %), passant de 26,00 \$ à 35,88 \$ par jour. Il s'agit d'une augmentation plus de deux fois supérieure à celle des garderies (15 %) et plus de quatre fois supérieure à celle des CPE (8 %).

Tableau 19

Norme d'allocation de l'AIEH par enfant handicapé par jour d'occupation et par type de service de garde au 1^{er} avril, ministère de la Famille, 2009 et 2017

	1 ^{er} avril 2009	1 ^{er} avril 2017	Variation 2009-2017
	\$	\$	%
CPE	37,30	40,44	8,4
Garderies subventionnées	34,05	39,02	14,6
Services de garde en milieu familial	26,00	35,88	38,0

Source : Ministère de la Famille, données provenant des règles budgétaires, 2009-2010 et 2017-2018, MFA (2009a, 2009b, 2009c), MFamille (2017c, 2017d, 2017e).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Les dépenses annuelles liées à l'AIEH ont augmenté entre 2009-2010 et 2016-2017 (tableau 20). Elles sont passées au cours de cette période de 42,9 millions à 82,6 millions, ce qui correspond à une augmentation de 92 %. Pendant la période étudiée, les CPE ont été responsables de plus des deux tiers des dépenses (65 %) de l'AIEH, en comparaison avec 17 % pour les garderies subventionnées et 18 % pour les services de garde en milieu familial (données non présentées). Les dépenses annuelles pour l'AIEH dans les garderies subventionnées sont celles qui ont le plus augmenté (122 % c. 90 % pour les services de garde en milieu familial et 87 % pour les CPE), passant de 7,7 millions à 14,7 millions. Pour ce qui est du nombre moyen d'enfants pour lesquels les services de garde ont bénéficié de l'AIEH, rappelons qu'il a augmenté de 86 % de 2009-2010 à 2016-2017 (tableau 6).

Tableau 20

Dépenses annuelles de l'AIEH pour les enfants de moins de 5 ans par type de services de garde, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2016-2017

	CPE	Garderies subventionnées	Services de garde en milieu familial	Total
	\$	\$	\$	\$
2009-2010	28 890 295	6 310 850	7 734 778	42 935 923
2010-2011	32 425 037	7 285 569	8 505 079	48 215 685
2011-2012	36 800 566	8 293 658	10 918 665	56 012 889
2012-2013	41 022 034	9 558 459	12 333 309	62 913 802
2013-2014	45 318 859	10 646 872	13 374 399	69 340 130
2014-2015	47 520 782	12 438 272	13 402 283	73 361 337
2015-2016	53 505 093	14 394 387	14 681 715	82 581 196
2016-2017	53 889 428	14 001 279	14 710 818	82 601 525
Variation 2009-2017 (%)	86,5	121,9	90,2	92,4

Source : Ministère de la Famille, données administratives, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Le nombre moyen d'enfants pour lesquels les services de garde ont bénéficié de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins a augmenté de 77 % de 2009-2010 à 2016-2017, passant de 164 à 290 enfants (tableau 21). De plus, 88 % des demandes financées en 2016-2017 dans le cadre de la Mesure sont liées aux CPE (c. 10% aux garderies subventionnées et 2,4 % aux services de garde en milieu familial) (données non présentées). Encore une fois, il importe de souligner que les CPE demeurent les milieux de garde accueillant le plus d'enfants handicapés. En 2016-2017, 81 % de l'ensemble des demandes effectuées (290 sur 359) dans le cadre de la Mesure exceptionnelle de soutien par des services de garde ont été financés. Il s'agit des demandes admissibles financées dont les heures de soutien demandées ont été octroyées totalement ou partiellement. C'est une augmentation par rapport à 2012-2013, la première année pour laquelle les données sont disponibles, où 45 % des demandes avaient été financées.

Tableau 21

Nombre moyen d'enfants handicapés pour lesquels les services de garde bénéficient de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins¹, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2016-2017

	Demandes reçues	Nombre moyen d'enfants handicapés	Pourcentage de demandes financées
	n	n	%
2009-2010	...	164	...
2010-2011	...	223	...
2011-2012	...	257	...
2012-2013	557	248	44,5
2013-2014	554	235	42,4
2014-2015 ³	272	255	93,8
2015-2016	320	233	72,8
2016-2017	359	290	80,8
Variation 2009-2017 (%)	-35,5²	76,8	

... Donnée non disponible.

1. Le nombre moyen d'enfants est calculé en additionnant le nombre total d'enfants liés à la Mesure exceptionnelle de soutien reçu par les services de garde régis et subventionnés, puis en divisant par le nombre de mois pendant lesquels ces enfants ont été reçus.
2. Variation à partir de 2012-2013, car les données antérieures ne sont pas disponibles.
3. L'année 2014-2015 a constitué une année de transition. Elle couvre exceptionnellement dix-sept mois d'activités au lieu de douze (du 1^{er} avril 2014 au 31 août 2015), d'où le nombre plus élevé de demandes soutenues.

Source : Ministère de la Famille, données administratives, lecture du 9 février 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Dans le cadre du PGMQ, le MFamille¹² a pris l'engagement (M-366) de revoir le mode de financement permettant l'intégration des enfants handicapés aux services de garde afin de mieux répondre à leurs besoins. Cet engagement a été complété en 2012-2013 et il a notamment permis une révision du cadre de référence et des documents et outils en lien avec la mesure. Dorénavant, une seule demande de soutien annuelle de la part du service de garde est requise plutôt que deux. De plus, le soutien financier pour l'accompagnement de l'enfant est accordé pour toute la durée de la fréquentation du service de garde, tant que la situation l'exige.

L'engagement au PGMQ a également permis l'augmentation du financement de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, qui est passé de 720 000 \$ à 1 071 000 \$ entre 2009-2010 et 2010-2011 (tableau 22). Sur l'ensemble de la période, les dépenses annuelles liées à la Mesure ont augmenté

12. Au moment du PGMQ, le ministère se nommait le ministère de la Famille et des Aînés.

de 191 %, pour atteindre 2 millions en 2016-2017. En 2016-2017, une plus grande proportion de ces dépenses était liée aux CPE, soit 87 %, alors que celles des garderies subventionnées et des services de garde en milieu familial étaient respectivement de 11 % et 2,4 %.

Le montant horaire octroyé aux services de garde dans le cadre de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins n'a quant à lui pas été indexé puisqu'il est demeuré à 15,00 \$. De plus, un maximum de trois heures d'accompagnement peut être offert aux services de garde par enfant par jour. La responsabilité de s'assurer de la compétence des personnes accompagnatrices des enfants et de s'assurer de la qualité des services qui leur sont fournis revient aux services de garde (MESSF 2004; MFamille 2015).

Tableau 22

Dépenses liées à la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins par type de service de garde, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2016-2017

	CPE	Garderies subventionnées	Services de garde en milieu familial	Total
	\$	\$	\$	\$
2009-2010	...	...	...	720 000
2010-2011	...	...	...	1 071 387
2011-2012	841 524	158 003	78 369	1 077 895
2012-2013	867 943	145 597	65 853	1 079 393
2013-2014	843 805	159 396	81 994	1 085 194
2014-2015	1 234 027	257 374	88 599	1 580 000
2015-2016	1 274 369	223 562	93 769	1 591 700
2016-2017	1 811 063	230 567	50 115	2 091 745
Variation 2011-2017 (%)¹	115,2¹	45,9¹	-36,1¹	190,5

... Donnée non disponible

1. Variation à partir de 2011-2012, car les données antérieures ne sont pas disponibles.

Source : Ministère de la Famille, données administratives, lecture du 9 février 2018, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les bureaux coordonnateurs, des membres des comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle, des associations¹³ liées au milieu des services de garde, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées¹⁴ par le biais de questionnaires.

L'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé

La majorité des bureaux coordonnateurs (83 %) mentionnent qu'en 2017, le soutien financier octroyé dans le cadre du volet A (Gestion du dossier de l'enfant, équipement et aménagement) de l'AIEH est tout à fait (29 %) ou assez (54 %) suffisant pour favoriser la participation des enfants handicapés au sein des services de garde en milieu familial.

Cela dit, les trois quarts des associations et des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées considèrent plutôt que le soutien financier de ce volet est peu (50 %) ou pas du tout suffisant (25 %) pour favoriser la participation des enfants handicapés au sein de l'ensemble des services de garde (c. 25 % assez).

Plusieurs répondants mentionnent que le montant accordé dans le cadre du volet A de l'AIEH n'est pas suffisant lorsque l'enfant présente une incapacité sévère qui nécessite l'achat d'équipements coûteux. Selon eux, le montant accordé devrait tenir compte de l'âge, du type d'incapacité et des besoins réels de l'enfant.

Concernant le volet B (Fonctionnement), un peu moins des deux tiers (60 %) des bureaux coordonnateurs considèrent que le soutien financier alloué est tout à fait (22 %) ou assez (38 %) suffisant pour répondre aux besoins des enfants handicapés au sein des services de garde en milieu familial. Par contre, trois associations mentionnent que le volet B n'est pas du tout suffisant pour répondre aux besoins des enfants handicapés au sein des différents services de garde, alors qu'une association croit qu'il est assez suffisant.

Pour leur part, les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées estiment que le financement de l'AIEH est peu ou pas du tout suffisant.

Les répondants ajoutent que le montant accordé est surtout insuffisant lorsque l'incapacité de l'enfant est sévère et qu'il nécessite plus de services. En général, le montant accordé n'est pas suffisant pour embaucher une personne supplémentaire même si les besoins le justifient.

.....

13. Les associations répondantes sont le Rassemblement des garderies privées du Québec, le secteur des Centres de la petite enfance de la Fédération de la santé et des services sociaux - Confédération des syndicats nationaux et le secteur des responsables de services de garde, ainsi que le Regroupement des travailleuses et des travailleurs autonomes des centres de la petite enfance.

14. Les répondants du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées sont la COPHAN, l'AQRIPH, la SQDI et la FQA.

Soutien financier octroyé dans le cadre de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins

Les membres des comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins sont ceux qui reçoivent et évaluent les demandes pour la Mesure dans leur région. Ils sont partagés en ce qui concerne le soutien financier octroyé dans le cadre de cette mesure. Plus de la moitié d'entre eux (56 %) considèrent que le soutien financier permet de répondre tout à fait (6 %) ou assez (50 %) aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés dans les services de garde. Par contre, 41 % croient plutôt que c'est peu (32 %) ou pas du tout (9 %) le cas.

Plus d'un bureau coordonnateur sur trois (39 %) affirme ne pas savoir si le soutien financier octroyé dans le cadre de cette mesure permet de répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés dans les services de garde en milieu familial, alors que 36 % croient que c'est peu ou pas du tout le cas et 25 % croient que c'est assez ou tout à fait le cas.

Deux des associations sondées ont affirmé que le soutien financier ne permet pas du tout de répondre aux besoins d'accompagnement de ces enfants alors que deux autres ont répondu ne pas savoir. Du côté des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, deux organisations ayant été sondées considèrent que le soutien financier octroyé permet de répondre assez aux besoins et une organisation croit qu'il le permet peu. Une des organisations sondées a répondu ne pas savoir.

Les répondants des comités consultatifs de cette mesure exceptionnelle ajoutent que le montant accordé par la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins est suffisant pour certains enfants, mais que ce n'est pas le cas pour tous. Plusieurs enfants auraient besoin de plus d'heures d'accompagnement, mais les montants accordés ne suffisent pas.

Les autres répondants sont nombreux à mentionner que les démarches d'accès à cette Mesure exceptionnelle de soutien sont ardues pour les parents et pour le personnel des services de garde, et que la réponse est souvent négative ou arrive trop tard, ce qui va jusqu'à décourager complètement les personnes d'en faire la demande. Ils mentionnent également que, bien que l'augmentation du budget de la mesure en 2017 ait permis d'améliorer la situation, plusieurs enfants qui pourraient y avoir accès font l'objet d'un refus par manque de ressources.

Nombre d'heures demandées et octroyées dans le cadre de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins

Parmi les répondants des bureaux coordonnateurs, 44 % croient que le nombre d'heures d'accompagnement octroyées est peu (26 %) ou pas du tout suffisant (18 %) pour répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés. Quatre répondants sur 10 (40 %) affirment qu'ils ne le savent pas. Cependant, cette proportion pourrait s'expliquer par le fait qu'un certain nombre d'entre eux mentionnent ne pas avoir fait de demande.

En ce qui a trait aux quatre associations liées au milieu des services de garde qui ont été sondées, l'une d'entre elles croit que le nombre d'heures octroyées n'est pas du tout suffisant. De plus, deux associations ont répondu ne pas savoir et une a précisé que cela ne concerne pas les services de garde en milieu familial.

Nombre maximal d'heures par journée d'occupation (3 heures)

Près des deux tiers (62 %) des membres des comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins considèrent que le nombre maximal de trois heures par journée d'occupation octroyée aux services de garde dans le cadre de cette mesure exceptionnelle de soutien permet peu (56 %) ou pas du tout (6 %) de répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés. À l'inverse, 35 % d'entre eux croient que les trois heures octroyées sont assez (29 %) ou tout à fait (6 %) suffisantes.

Puis, un peu moins d'un bureau coordonnateur sur deux (47 %) mentionne que le nombre maximal d'heures par journée d'occupation (3 heures) octroyée aux services de garde en milieu familial dans le cadre de cette mesure exceptionnelle de soutien permet peu (27 %) ou pas du tout (20 %) de répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés.

Chez les associations, l'une d'entre elles a répondu que le nombre maximal d'heures octroyées ne répond pas du tout aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés, alors que deux associations ont précisé ne pas savoir. Une association a également mentionné que cela ne concerne pas les services de garde en milieu familial.

Les répondants mentionnent également que dans les rares cas où la subvention a été obtenue, elle ne comble que trois heures d'accompagnement ou moins, alors que les besoins de certains enfants sont beaucoup plus grands. D'ailleurs, plusieurs des membres des comités consultatifs de cette mesure exceptionnelle et des bureaux coordonnateurs ajoutent dans leurs commentaires que bien que les trois heures d'accompagnement soient suffisantes pour certains enfants, d'autres en ont besoin de plus. Ils mentionnent que dans certains cas, l'enfant devrait bénéficier d'accompagnement pendant une journée entière pour ainsi assurer un accompagnement quotidien et permanent dans un milieu de garde.

Contribution de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins

Les trois quarts (76 %) des membres des comités consultatifs considèrent que la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, en complémentarité avec l'AIEH, contribue tout à fait (32 %) ou assez (44 %) à favoriser la participation des enfants handicapés dans les services de garde. Toutefois, un membre sur cinq (21 %) estime que cette mesure favorise peu cette participation. Dans leurs commentaires, ils ajoutent que l'augmentation du financement dans les dernières années est bénéfique, mais que les besoins augmentent également d'année en année, et que certaines demandes doivent être refusées.

Parmi les répondants des bureaux coordonnateurs, plus du tiers (34 %) estiment que cette mesure contribue peu ou pas du tout à favoriser la participation des enfants handicapés dans les services de garde, alors que 29 % croient que c'est assez ou tout à fait le cas et 37 % ne le savent pas.

Les associations sont partagées au sujet de la contribution de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, en complémentarité avec l'AIEH, à la participation des enfants handicapés dans les services de garde. Une association croit qu'elle contribue assez alors qu'une autre pas du tout. Deux associations ont aussi répondu ne pas savoir. Les résultats sont similaires pour les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées. Deux d'entre eux affirment que cette mesure contribue assez, l'un qu'elle le fait un peu et un autre a répondu ne pas savoir.

Les répondants mentionnent que cette mesure a le potentiel de favoriser la participation des enfants handicapés dans les services de garde, mais que l'objectif n'est pas atteint en raison des problèmes d'accès cette mesure et de l'insuffisance des services offerts.

>>> Formation du personnel des services de garde

Le deuxième obstacle identifié lors de l'élaboration de la politique À part entière en lien avec les services de garde était que la formation de l'ensemble du personnel ainsi que des personnes qui assuraient l'accompagnement d'enfants handicapés ayant des incapacités plus importantes n'était pas toujours adéquate. L'objectif de réduction de cet obstacle était de bonifier la formation de l'ensemble du personnel et des personnes qui assuraient l'accompagnement relativement aux besoins des enfants handicapés et aux moyens d'intervention les plus appropriés.

Les sections qui suivent présentent un portrait de la formation du personnel des services de garde ainsi que les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire cet obstacle.

Portrait de la formation du personnel des services de garde

En vertu de l'article 22 du *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec 2005b, r.2), un membre éducateur en service de garde est considéré comme qualifié lorsqu'il possède un diplôme d'études collégiales (DEC) en technique d'éducation à l'enfance ou toute autre équivalence reconnue par le MFamille. Ce DEC est offert dans 22 établissements collégiaux au Québec et il comprend plusieurs compétences à développer, dont celle d'analyser les besoins particuliers de l'enfant (Les cégeps du Québec 2019). D'autres formations reconnues peuvent également mener à la profession d'éducatrice et d'éducateur en services de garde. Il s'agit de l'attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire ou des techniques d'éducation spécialisée (MFamille 2018b). Il appartient aux services de garde de s'assurer que la formation du personnel respecte les exigences. D'ailleurs, en vertu de l'article 23 du *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec 2005b, r.2), deux membres du personnel de garde sur trois doivent être qualifiés et présents chaque jour auprès des enfants durant la prestation des services de garde.

Il est à noter que les personnes responsables d'un service de garde en milieu familial, considérées comme travailleuses autonomes, ne font pas partie de la catégorie d'emploi « personnel éducateur ». Ce libellé réfère exclusivement aux services de garde en installation (CPE et garderies). Le *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* prévoit que la personne responsable d'un service de garde en milieu familial réponde aux exigences de 45 heures de formation initiale ainsi que 6 heures de perfectionnement annuel (Gouvernement du Québec 2005b, r.2, art. 57 et 59). La formation initiale est offerte par de nombreuses organisations et certains cégeps. Elle est également disponible en ligne et

comprend un vaste choix de cours qui porte notamment sur la sécurité, sur la santé et l'alimentation des enfants, sur le développement de l'enfant et sur le programme éducatif (RSG en ligne 2019). Les personnes peuvent choisir parmi les cours dont quelques-uns portent sur l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Ces cours ne sont pas obligatoires. La personne qui assiste la personne responsable d'un service de garde en milieu familial ou qui remplace occasionnellement doit pour sa part avoir suivi une formation d'au moins 12 heures portant sur le développement de l'enfant (Gouvernement du Québec 2005b, r.2, art. 58 et 82.1). Le MFamille ne dispose pas des données permettant de dresser un portrait de la formation du personnel des services de garde en milieu familial.

Par ailleurs, certaines associations nationales de services de garde ont des initiatives en matière de formation continue auprès du personnel en services de garde. Les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial ont aussi pour rôle d'assurer, sur demande, la formation des responsables des services de garde.

Formation du personnel éducateur en CPE et en garderies subventionnées

Le tableau 23 permet de constater qu'en 2013-2014, 83 % du personnel des CPE et 72 % de celui des garderies subventionnées étaient considérés comme qualifiés. Cette proportion a légèrement augmenté dans les CPE entre 2009-2010 et 2013-2014 (79 % c. 83 %), tout comme la proportion du personnel éducateur qualifié dans les garderies subventionnées entre 2010-2011 et 2013-2014 (67 % c. 72 %). Le MFamille ne dispose pas de données plus récentes.

Tableau 23

Proportion du personnel éducateur qualifié dans les CPE et les garderies subventionnées, ministère de la Famille, 2009-2010 à 2013-2014

	CPE	Garderies subventionnées
	%	%
2009-2010	78,9	...
2010-2011	79,6	66,6
2011-2012	80,1	69,1
2012-2013	81,8	71,5
2013-2014	83,4	71,8

... Donnée non disponible

Source : Ministère de la Famille, données administratives, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

En 2014-2015, la dernière année pour laquelle ces données étaient disponibles lors de la rédaction du rapport, on comptait au Québec 14 433 membres du personnel éducateur qualifié en CPE et 5 199 membres du personnel qualifié en garderies subventionnées (MFamille 2018a : 74). Le tableau 24 présente la répartition du personnel éducateur dans les CPE et les garderies subventionnées selon le type de qualification. En 2014-2015, le personnel éducateur des CPE était plus nombreux en proportion, à posséder un DEC en techniques d'éducation à l'enfance (46 %), en comparaison avec 31 % du

personnel des garderies subventionnées. De plus, 43 % du personnel éducateur des CPE détenait une attestation d'études collégiales (AEC) en technique d'éducation à l'enfance avec trois ans d'expérience, alors que l'on en relevait 52 % dans les garderies subventionnées. Ainsi, la proportion des membres du personnel éducateur des CPE détenant un DEC en techniques d'éducation à l'enfance est en hausse depuis 2009-2010 (41 % c. 46 %) ainsi que dans les garderies subventionnées (27 % c. 31 %). La proportion du personnel qui détient une AEC en éducation à l'enfance avec trois ans d'expérience a également augmenté pendant la période, autant dans les CPE (40 % c. 43 %) que dans les garderies subventionnées (46 % c. 52 %).

Tableau 24

Répartition du personnel éducateur qualifié selon le type de qualification dans les CPE et les garderies subventionnées, ministère de la Famille, 2009-2010 et 2014-2015

	2009-2010		2014-2015	
	CPE	Garderies subventionnées	CPE	Garderies subventionnées
	%	%	%	%
DEC en Techniques d'éducation à l'enfance ou en Techniques d'éducation en services de garde	40,8	26,7	45,5	30,6
AEC en Techniques d'éducation à l'enfance de 1 200 heures et 3 ans d'expérience	40,0	46,3	43,0	52,3
Certificat universitaire spécialisé en petite enfance et 3 ans d'expérience	3,9	7,8	4,8	10,2
Autres équivalences reconnues (application de la Directive)	...	...	6,7	6,9

... Donnée non disponible.

Sources : *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2015* MFamille (2018a).
Ministère de la famille, données administratives, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2019.

Formation des personnes assurant l'accompagnement des enfants handicapés

Le MFamille ne dispose pas de données sur les personnes qui assurent l'accompagnement d'enfants handicapés en services de garde et sur leur qualification. Selon les informations du MFamille, la qualification de ces personnes doit être la même que pour le personnel éducateur dans les services de garde en vertu du *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec 2005b, r.2, art. 22). D'ailleurs, c'est le prestataire de service qui est responsable de s'assurer de la compétence de la personne qui accompagne l'enfant handicapé (MFamille 2019c).

Actions réalisées afin de bonifier la formation de l'ensemble du personnel des services de garde

Le MFamille s'était engagé au PGMO à outiller l'ensemble du personnel des services de garde relativement aux besoins des enfants handicapés et aux moyens d'intervention les plus appropriés (M-367). Cet engagement a été réalisé en continu. En ce sens, le MFamille a publié le guide *Ensemble dans la ronde! en services de garde : réussir l'intégration des enfants handicapés* (MFA 2010). Ce guide avait été publié une première fois en 1986 sous le titre *Ensemble dans la ronde*. Il propose une démarche d'intégration ainsi que divers moyens et stratégies éducatives pour faciliter l'intégration d'un enfant handicapé dans les services de garde. De plus, le MFamille s'est doté en 2011 d'un plan de travail visant à optimiser les mesures ministérielles afin de favoriser l'intégration des enfants handicapés en services de garde dans le cadre duquel certains outils seraient revus ou actualisés régulièrement. Ces travaux ont notamment conduit à l'ajout des psychoéducatrices et psychoéducateurs à la liste des professionnelles et professionnels reconnus par le MFamille dans le cadre de l'AIEH.

Le MFamille s'était engagé dans le cadre de la *Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013*¹⁵ à poursuivre la révision et l'actualisation de la politique d'intégration des enfants handicapés en service de garde (action 15). Il s'agissait également de l'engagement 364 au PGMO. Cet engagement n'a jamais été réalisé et en date du 31 mars 2017, les travaux de révision n'ont toujours pas débuté. Rappelons que cette politique date de 1983.

Selon le MFamille, à la suite des recommandations du Protecteur du citoyen au MSSS, au MEQ et au MFamille découlant du *Rapport spécial du Protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement* (Protecteur du citoyen 2009), des travaux conjoints ont été menés de 2014 à 2017 afin de s'assurer que les intervenantes et intervenants des réseaux de ces trois ministères partagent des notions communes permettant à tous de disposer d'un même état des connaissances et d'un langage commun.

De plus, le MFamille soutient l'intégration des enfants handicapés en participant aux activités des tables régionales de concertation pour l'intégration des enfants handicapés en services de garde éducatifs à l'enfance et en offrant du soutien-conseil au personnel de ces services de garde par le biais de ses conseillères et conseillers en développement et concertation et de ses conseillères et conseillers aux services à la famille.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les bureaux coordonnateurs et différentes organisations¹⁶ au sujet de la formation initiale du personnel des services de garde ainsi que des outils destinés aux services de garde en milieu familial pour favoriser l'intégration des enfants handicapés.

Au sujet de la formation initiale reçue par le personnel éducateur pour l'intervention auprès des enfants handicapés, trois des associations sondées affirment que cette formation les prépare peu ou pas du tout adéquatement, alors qu'une association croit qu'elle le fait assez. Une association a aussi répondu

.....

15. Cette Stratégie a été prolongée jusqu'en 2018.

16. Les associations répondantes sont l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance, le Rassemblement des garderies privées du Québec, le secteur des Centres de la petite enfance de la Fédération de la santé et des services sociaux - Confédération des syndicats nationaux et le secteur des responsables de services de garde, ainsi que le Regroupement des travailleuses et des travailleurs autonomes des centres de la petite enfance. Les répondants du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées sont la COPHAN, l'AQRIPH, la SQDI et la FQA.

ne pas savoir. Du côté du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, les organisations sondées croient que la formation du personnel éducateur les prépare peu ou pas du tout adéquatement pour intervenir auprès des enfants handicapés.

Pour ce qui est de la formation des responsables des services de garde en milieu familial, la grande majorité des répondants des bureaux coordonnateurs croient que la formation initiale est peu (24 %) ou pas du tout (70 %) adéquate pour intervenir auprès des enfants handicapés. L'une des associations ayant répondu au sondage croit que la formation ne prépare pas du tout adéquatement ces personnes et une autre a répondu ne pas savoir. Pour les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées sondés la formation des responsables des services de garde en milieu familial les prépare peu ou pas du tout adéquatement.

Le constat est semblable pour ce qui est des personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés, alors que 41 % des répondants des bureaux coordonnateurs croient que leur formation est peu adéquate et 30 % qu'elle ne l'est pas du tout. Dans leurs commentaires, les répondants ajoutent que la formation prévue de 45 heures est nettement insuffisante et qu'elle aborde rarement le sujet des enfants avec des besoins particuliers.

Parmi les associations sondées, deux considèrent que la formation initiale reçue par les personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés est assez adéquate alors que deux ne le savent pas. Chez les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, deux croient que la formation est assez adéquate et deux autres croient qu'elle ne l'est pas du tout.

Sept répondants sur dix (70 %) mentionnent que leur bureau coordonnateur offre du soutien aux responsables des services de garde en milieu familial et aux personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés afin de bonifier leur formation. Selon leurs précisions, des services peuvent être offerts par une agente de soutien qui offre de l'accompagnement, ou encore par des invitations à des formations ou des références à des spécialistes du réseau de la santé et des services sociaux.

Parmi les bureaux coordonnateurs, 72 % ont mentionné avoir développé des outils destinés aux services de garde en milieu familial pour favoriser l'intégration des enfants handicapés. Parmi ceux-ci, 51 % ont déclaré avoir développé des documents de soutien pédagogique, 44 % une politique, 35 % un cadre de référence et 32 % un guide. Du côté des associations liées au milieu des services de garde, seule l'une d'entre elles mentionne avoir développé de telles ressources pour ses membres.

>>> Accessibilité des lieux où s'offrent les services de garde

Un autre obstacle identifié lors de l'élaboration de la politique À part entière en lien avec les services de garde était que les lieux où se trouvaient les services de garde en installation et en milieu familial n'étaient pas toujours accessibles pour les enfants handicapés. L'objectif visant à réduire cet obstacle était de favoriser l'accessibilité optimale des lieux où s'offrent les services de garde en installation et en milieu familial.

Les sections qui suivent présentent un bref portrait des normes et des critères d'accessibilité des lieux physiques que doivent respecter les services de garde afin d'être en mesure d'accueillir des enfants handicapés ainsi que les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire l'obstacle relevé.

Portrait des normes et des critères d'accessibilité des services de garde

L'application des exigences provinciales d'accessibilité, prévues dans le Code de construction du Québec (ci-après Code de construction), varie selon le type de bâtiments, leur taille, leur usage et leur date de construction. Ces exigences ont évolué au fil des ans et s'appliquent seulement lors de la construction et, depuis novembre 2000, lors de transformations majeures. Ces exigences, dénommées, « normes de conception sans obstacle » du Code de construction sont des exigences minimales visant à assurer un parcours sans obstacle permettant aux personnes handicapées d'accéder aux bâtiments et aux services, dont ceux abritant les services de garde. Par contre, les petits bâtiments, c'est-à-dire les bâtiments d'habitation d'au plus deux étages et d'au plus huit logements, sont exemptés des exigences en matière d'accessibilité du Code de construction, et ce sont les municipalités qui doivent prévoir des normes d'accessibilité pour ceux-ci (Office 2017e). Par ailleurs, le MFamille ne dispose d'aucune donnée récente permettant de dresser un portrait de la situation de l'accessibilité des services de garde. À notre connaissance, il n'existe pas non plus de données récentes concernant les types de bâtiments occupés par les services de garde au Québec et s'ils sont assujettis aux exigences en matière d'accessibilité du Code de construction.

Actions réalisées afin de favoriser l'accessibilité des services de garde

Dans le PGMQ, la Régie du bâtiment du Québec (RBQ) était responsable d'un engagement (M-175) visant à implanter une norme unique en matière de construction pour tous les bâtiments. À la suite de l'abandon de cet engagement, une recommandation en ce sens a été faite à la RBQ dans le Rapport d'évaluation de l'efficacité de la politique À part entière portant sur les déplacements des personnes handicapées (Office 2017e). Un autre engagement au PGMQ (M-174) visait quant à lui à rendre plus accessibles les immeubles ouverts au public construits avant 1976. Cet engagement n'a pas été complété et a également fait l'objet d'une recommandation dans le même rapport d'évaluation de l'efficacité de la politique. Puis, il a été reconduit dans le cadre d'un engagement au PEG (engagement 45).

Le MFamille a pris l'engagement au PGMQ (M-181) de favoriser l'accessibilité optimale des lieux où s'offrent les services de garde éducatifs à l'enfance, en faisant connaître les informations techniques et financières nécessaires. Cet engagement a été réalisé en continu puisque les conseillères et conseillers des services à la famille et les directions régionales ont offert des renseignements à ce sujet aux prestataires de services de garde. Le MFamille a également analysé les projets reçus lors de l'attribution de nouvelles places à contribution réduite dans les services de garde en fonction notamment du critère de l'offre de service offerte aux enfants handicapés.

Dans le cadre du PEG, le MFamille, le MEQ, le MES¹⁷ et le MTQ s'étaient engagés à intégrer ou maintenir des critères d'accessibilité aux personnes handicapées dans tous les programmes pertinents d'aide financière subventionnant des projets d'immobilisation des infrastructures, des installations et des établissements fréquentés par le public. Ces critères devaient être conformes aux normes de conception sans obstacle du Code de construction du Québec, au contenu réglementaire et aux normes inscrits dans les tomes de collection NormesOuvrages routiers et à toute réglementation à venir concernant le parcours sans obstacle (engagement 17). En date du 31 mars 2017, cet engagement a été réalisé par le MFamille. Le Programme de financement des infrastructures fournit aux CPE les

.....
17. Au moment du PEG, les activités du MEQ et du MES étaient sous la gouverne d'un même ministère, soit le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

ressources nécessaires pour mener à terme des projets d'immobilisation nécessitant un apport financier important. Il ne s'agit pas d'un programme fonctionnel et technique décrivant les exigences en termes de construction, mais les CPE ont l'obligation de se conformer aux normes de construction en vigueur.

D'ailleurs, le *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde* (MFamille 2014), en vigueur depuis 2014, précise que les plans et devis doivent être signés et scellés par un membre de l'Ordre des architectes du Québec, qui doit notamment s'assurer du respect de la réglementation en vigueur. De plus, depuis le 1^{er} octobre 2014, les demandeurs et titulaires de permis pour un service de garde doivent fournir un certificat d'attestation de conformité de l'aménagement des locaux à l'égard des plans approuvés par le ministère (MFamille 2017f). Cependant, ce guide ne présente aucune norme ou aucun critère prescrit en matière d'accessibilité des bâtiments aux personnes handicapées et ne fait pas référence au guide d'application des exigences du Code de construction (RBQ 2010).

Sondages auprès des organisations

Des associations¹⁸ liées au milieu des services de garde, des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées¹⁹ et les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial (bureaux coordonnateurs) ont été sondés au sujet de l'accessibilité des services de garde.

Trois associations sur quatre ne connaissent pas la situation des services de garde en matière d'accessibilité des lieux. D'après l'une des associations sondées, les services de garde sont rarement accessibles aux enfants ayant une incapacité liée à la mobilité et à la vision. Par contre, ils sont souvent accessibles aux enfants ayant une incapacité liée à un retard ou à un trouble de langage ou à un retard de développement. De plus, ils sont toujours accessibles aux enfants ayant une incapacité liée à l'audition.

Parmi les répondants du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, deux croient que les CPE et les garderies subventionnées sont peu accessibles aux enfants handicapés et un croit qu'elles le sont assez. Un autre a répondu ne pas le savoir.

Pour les répondants des bureaux coordonnateurs, les services de garde en milieu familial sont rarement ou jamais accessibles aux enfants ayant une incapacité liée à la mobilité (74 %), à l'audition (63 %), et à la vision (65 %), mais souvent ou toujours accessibles à ceux ayant une incapacité liée à un retard de développement (par exemple, trouble du spectre de l'autisme ou déficience intellectuelle) (64 %).

Quant aux répondants des organismes du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, l'un mentionne que les services de garde en milieu familial sont assez accessibles aux enfants handicapés et deux croient qu'ils le sont peu ou pas du tout. Un autre répondant a précisé ne pas le savoir.

.....

18. Les associations répondantes sont, le Rassemblement des garderies privées du Québec, la Fédération de la santé et des services sociaux - Confédération des syndicats nationaux, secteur des Centres de la petite enfance et des responsables de services de garde, ainsi que le Regroupement des travailleuses et des travailleurs autonomes des centres de la petite enfance.

19. Les répondants des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées sont la COPHAN, l'AQRIPH, la SQDI et la FQA.

ACTIONS RÉALISÉES POUR RÉDUIRE LES PRINCIPAUX OBSTACLES LIÉS À L'ÉDUCATION

Cette partie du rapport présente les résultats issus de l'analyse des actions réalisées dans le cadre de la politique À part entière visant la réduction des principaux obstacles que rencontrent les personnes handicapées concernant l'éducation. Lors de l'élaboration de la politique, 24 obstacles propres à l'éducation avaient été identifiés et regroupés sous sept catégories soit : 1) l'intégration en classe ordinaire et le soutien du personnel scolaire, 2) le plan d'intervention et les transitions, 3) l'éducation des adultes, 4) la reconnaissance des acquis et des compétences, 5) les études postsecondaires, 6) le soutien financier aux études et 7) les services de garde en milieu scolaire et les services de surveillance. Cette section présente pour chacune des catégories les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire les obstacles identifiés.

>>> *Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire*

Tel que mentionné précédemment, au tournant des années 2000 la Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves (MEQ 1999a) a repositionné au centre du nouveau pédagogique la nécessité de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, incluant les élèves handicapés. Pour ce faire, la politique favorise principalement l'intégration scolaire en classe ordinaire, lorsque cela est dans le meilleur intérêt de l'élève (MEQ 1999a). Selon le MEQ, cette stratégie se définit comme étant « 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 » (Gouvernement du Québec 1988, art. 235). D'ailleurs, pour qu'une telle intégration soit réussie et exempte de préjugés, il est important de mentionner que la Politique de l'adaptation scolaire confère notamment une importance particulière à la formation et au soutien de l'ensemble du personnel scolaire, incluant les directions d'établissements scolaires, afin d'assurer des services adaptés aux besoins des élèves HDAA.

Lors de l'élaboration de la politique À part entière, quatre obstacles ont été relevés concernant spécifiquement l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire et le soutien du personnel scolaire. Le premier obstacle était que la méconnaissance et les appréhensions par rapport à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés nuisaient au développement d'attitudes et de valeurs positives. Afin de réduire cet obstacle, l'objectif était de développer au sein des commissions scolaires, des directions d'école, du personnel ainsi que chez l'ensemble des parents et des élèves, des attitudes et des valeurs favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés. Le deuxième obstacle identifié était que la préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés n'était pas toujours assurée. L'objectif de réduction de cet obstacle visait à assurer cette préparation adéquate du personnel scolaire, notamment lors de la

formation initiale et continue. Le troisième obstacle était que l'ensemble des éléments de soutien requis pour assurer l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés, tels que la collaboration entre les membres de l'équipe-école, un ratio adéquat par classe et par intervenante ou intervenant, la disponibilité des ressources humaines et matérielles, un financement adéquat, l'adaptation des programmes scolaires et de l'enseignement, n'était pas toujours garanti. Le quatrième obstacle était que le soutien offert par le personnel professionnel au personnel enseignant et aux élèves handicapés ne répondait pas toujours à l'ensemble des besoins. L'objectif pour réduire les deux derniers obstacles mentionnés était précisément d'assurer la présence de l'ensemble de ces éléments de soutien, incluant un soutien adéquat de la part du personnel professionnel au personnel enseignant et aux élèves handicapés.

Les sections qui suivent présentent les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire les quatre obstacles liés à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire et au soutien du personnel scolaire.

Portrait de programmes et mesures ayant une portée globale et visant l'intégration des élèves handicapés

De 2010-2011 à 2016-2017, le MEQ a dépensé annuellement en moyenne 17,7 millions afin de soutenir spécifiquement l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire dans le cadre de mesures en adaptation scolaire favorisant le cheminement scolaire des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (tableau 25). Les dépenses liées à ces mesures et qui sont destinées à des services aux élèves handicapés visent notamment à permettre aux commissions scolaires « d'assumer les coûts supplémentaires des services essentiels à l'intégration de ces élèves » (MEES 2016a : 62) et à se doter de ressources humaines afin de répondre aux besoins des élèves handicapés qui sont intégrés en classe ordinaire (MESS 2016a). Les 18,6 millions dépensés par le MEQ, en 2016-2017, représentent une augmentation de 9,3 % depuis 2010-2011. Cela est supérieur au taux d'inflation au Québec de 2011 à 2017, soit 7,3 % (Statistique Canada 2018a).

Tableau 25

Dépenses annuelles visant à soutenir l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire dans le cadre de mesures en adaptation scolaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017

	Dépenses
	\$
2010-2011	17 032 838
2011-2012	17 243 418
2012-2013	17 554 547
2013-2014	17 907 848
2014-2015	18 158 290
2015-2016	18 023 551
2016-2017	18 624 445
Moyenne annuelle	17 792 134
Variation 2010-2017 (%)	9,3

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

De plus, de 2010-2011 à 2016-2017, le MEQ a également dépensé annuellement plusieurs centaines de millions pour des services et du matériel visant à soutenir les élèves handicapés, dans le cadre de quatre programmes et mesures visant plus globalement à contribuer à l'intégration des élèves handicapés, soit : 1) Les allocations de base aux commissions scolaires pour les activités éducatives des jeunes (portion destinée aux élèves handicapés), 2) la mesure d'amélioration de l'accessibilité des immeubles aux personnes handicapées, 3) la mesure en adaptation scolaire pour mobiliers et équipements 4) la mesure pour de la technologie de l'information et de la communication (tableau 26).

Ainsi, les allocations de base aux commissions scolaires pour les activités éducatives des jeunes permettent au MEQ de financer l'enseignement et son soutien, les services complémentaires, ainsi que le perfectionnement du personnel scolaire. Le montant de ces allocations est déterminé en fonction des divers profils des élèves des commissions scolaires. Ces allocations de base sont bonifiées lorsqu'il s'agit d'élèves handicapés (MEES 2016a).

Pour sa part, la mesure d'amélioration de l'accessibilité des immeubles aux personnes handicapées permet au MEQ de fournir une aide financière aux commissions scolaires afin d'améliorer l'accessibilité de leurs immeubles.

Enfin, la mesure en adaptation scolaire pour mobiliers et équipements, ainsi que celle pour de la technologie de l'information et de la communication permettent au MEQ d'appuyer financièrement les commissions scolaires pour du mobilier et de l'équipement adaptés aux besoins des élèves handicapés de 4 à 21 ans (MEES 2017a).

Bref, en 2010-2011, le MEQ a dépensé globalement 443 millions pour ces quatre programmes et mesures comparativement à 695 millions en 2016-2017 (tableau 26). Cela correspond à une augmentation de 57 %. Les dépenses de la mesure pour de la technologie de l'information et de la

communication ont d'ailleurs augmenté de 223 % entre 2010-2011 et 2016-2017, alors que celles de la mesure d'amélioration de l'accessibilité des immeubles aux personnes handicapées ainsi que celles de la mesure en adaptation scolaire pour mobiliers et équipements ont peu ou pas augmenté.

Tableau 26

Autres dépenses annuelles pour des services et des ressources visant à soutenir les élèves handicapés^{1 2}, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 et 2016-2017

	2010-2011	2016-2017	Variation de 2010 à 2017
	\$	\$	%
Allocations de base aux commissions scolaires pour les activités éducatives des jeunes ³	429 565 464	677 236 745	57,4
Amélioration de l'accessibilité des immeubles aux personnes handicapées	10 000 000	10 000 000	0,0
Adaptation scolaire pour mobiliers et équipements	1 417 290	1 419 990	0,2
Technologies de l'information et de la communication	2 058 466	6 649 706	223,0
Total	443 041 220	695 306 441	56,7

1. Les dépenses associées au transport scolaire sont exclues de ces services. Cependant, elles sont présentées dans le rapport de l'Évaluation de l'efficacité de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : les déplacements des personnes handicapées : l'accès aux transports et l'accessibilité des bâtiments et des lieux publics (Office 2017e).
2. Certains programmes et mesures ne sont pas exclusivement destinés aux élèves handicapés, notamment les allocations de base, mais les dépenses présentées, elles, correspondent uniquement à la portion destinée à ces élèves.
3. Une part de l'allocation de base sert à financer les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA).

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2020.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020

Le tableau 27 permet de s'attarder plus en détail aux allocations de base aux commissions scolaires pour les activités éducatives des jeunes en présentant la moyenne annuelle de ces allocations par ordre d'enseignement, du préscolaire au secondaire, et en fonction de différentes catégories d'élèves (ordinaires et handicapés). Ainsi, globalement, de 2009-2010 à 2016-2017, la moyenne annuelle par élève des dépenses liées aux allocations de base pour l'ensemble des élèves handicapés a progressé de 18 % aussi bien au préscolaire, qu'au primaire ou au secondaire, mais de plus de 24 % pour les élèves ordinaires. De plus, il apparaît que les moyennes annuelles par élève des dépenses liées aux allocations de base les plus élevées sont celles destinées aux élèves handicapés du primaire, soit 18 579 \$ en 2016-2017.

Tableau 27

Moyenne annuelle par élève des allocations de base pour les activités éducatives des jeunes, élèves ordinaires et élèves handicapés, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010	2016-2017	Variation
	\$	\$	%
Préscolaire (maternelle)			
Élèves ordinaires	4 383	5 429	23,9
Élèves handicapés ¹	12 985	15 275	17,6
Élèves ayant une déficience langagière (34) ou une déficience motrice légère ou organique (33)	8 359	9 830	17,6
Primaire			
Élèves ordinaires	4 116	5 170	25,6
Élèves handicapés ¹	15 761	18 579	17,9
Élèves ayant une déficience langagière (34) ou une déficience motrice légère ou organique (33)	10 128	11 903	17,5
Secondaire			
Élèves ordinaires	4 135	5 114	23,7
Élèves handicapés ¹	14 778	17 431	18,0
Élèves ayant une déficience langagière (34) ou une déficience motrice légère ou organique (33)	9 481	11 157	17,7

1. Incluant les catégories d'élèves suivantes : déficience intellectuelle profonde (23), déficience intellectuelle moyenne à sévère (24), déficience motrice grave (36), déficience visuelle (42), déficience auditive (44), trouble du spectre de l'autisme (50), trouble relevant de la psychopathologie (53) et déficience atypique (99). Excluant les catégories d'élèves suivantes : déficience langagière (34) ou une déficience motrice légère ou organique (33).

Source : MEES, données administratives, lecture du 8 septembre 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Actions réalisées afin de développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

L'Office s'était engagé au PGMQ à réaliser des activités de sensibilisation auprès de la population générale et de certains groupes et milieux, tels les jeunes et les milieux éducatifs et de travail, pour que ceux-ci soient davantage informés des besoins et du potentiel des personnes handicapées, notamment sur le plan éducatif et professionnel, ainsi que sur les façons de rendre la société plus inclusive (M-015). L'une des actions réalisées dans le cadre de cet engagement, soit l'élaboration et la diffusion en septembre 2013, de la trousse *On s'élève! – Outils de sensibilisation au potentiel éducatif des jeunes handicapés* (Office 2013b) visait à sensibiliser les enfants et les jeunes à la différence. Cette trousse « se veut un outil efficace pour agir contre les préjugés envers les personnes handicapées, et plus particulièrement les élèves handicapés » (Office 2014b : 69). Elle s'adresse principalement au personnel scolaire. En date du 31 mars 2017, la trousse en était à sa deuxième édition. Aucun autre

engagement au PGM0 ou au PEG ne visait à développer des attitudes et des valeurs positives à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés. De plus, l'analyse des plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées démontre qu'aucune mesure à ce sujet n'a été prévue ou réalisée entre 2009-2010 et 2016-2017.

Actions réalisées afin d'assurer une préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

Afin d'assurer une préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés, certaines actions ont été réalisées en ce qui a trait à la formation initiale et à la formation continue du personnel scolaire, ainsi qu'à l'intégration des élèves handicapés dans les établissements d'enseignement du réseau privé.

Formation initiale du personnel scolaire

La seule compétence à développer lors de la formation initiale en enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) concernant les élèves handicapés est identifiée par le MEQ dans le document *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles* (MEQ 2001). Ainsi, cette compétence précise qu'il est nécessaire « d'adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (MEQ 2001 : 103). De plus, cette compétence inclut quatre composantes, soit de :

« favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap [...] rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves [...] présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement [et] participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté » (MEQ 2001 : 104-106).

Afin de bonifier le référentiel de compétences, le MEQ²⁰ s'était engagé au PGM0 à préciser, en collaboration avec les universités, les composantes de formation initiale visant à préparer tout le futur personnel enseignant à l'intervention auprès des élèves HDAA (M-028). Selon le MEQ, une spécification des compétences professionnelles attendues pour l'ensemble du personnel enseignant, qu'il œuvre en classe ordinaire ou en classe spéciale, a été produite en 2009-2010. Toutefois, en date du 31 mars 2017, cet engagement n'a pas été réalisé puisque cette spécification des compétences professionnelles n'a jamais été intégrée au référentiel de compétences.

Formation continue du personnel scolaire

Il importe de souligner que la Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves (MEQ 1999a) ainsi que les orientations concernant la formation continue du personnel enseignant édictées par le MEQ (MEQ 1999b) confèrent un rôle central aux directions d'établissements scolaires concernant l'adaptation des services aux élèves HDAA et le soutien du personnel scolaire incluant ses besoins en matière de perfectionnement et de formation continue.

.....
20. Au moment du PGM0, le ministère se nommait ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Cette formation continue est notamment assurée par le personnel des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Ces services visent essentiellement à permettre au personnel scolaire de mieux répondre aux besoins des élèves HDAA. Pour ce faire, ces services assurent un soutien aux commissions scolaires « sur l'organisation de services adaptés, sur les moyens pédagogiques et techniques permettant d'ajuster les services aux besoins réels des élèves et sur l'utilisation des meilleures stratégies pour assurer l'aide requise et favoriser le développement des compétences afin d'augmenter la réussite des élèves » (MELS 2006a : 5). Les services régionaux et suprarégionaux organisent aussi de la formation continue visant le développement de l'expertise du personnel scolaire à l'égard de la mise en œuvre de services adaptés. Ces services sont également mandatés pour effectuer des activités de recherche, de développement, de diffusion des connaissances ainsi que pour contribuer à l'avancement des recherches en matière de services adaptés directement dans les milieux et sur le plan national (MELS 2006a).

De plus, des services régionaux et suprarégionaux de scolarisation sont offerts par les commissions scolaires à certains élèves ayant une incapacité grave requérant « des services éducatifs adaptés à leur situation en milieu spécialisé et pouvant favoriser leur cheminement scolaire sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (MEES 2019d : 1).

De 2010-2011 à 2016-2017, le MEQ a dépensé annuellement en moyenne 44,2 millions dans le cadre des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise et des services régionaux et suprarégionaux de scolarisation (tableau 28). En 2016-2017, ces dépenses atteignaient 46,2 millions, soit une augmentation de 9,8 % par rapport à 2010-2011. Cela est supérieur au taux d'inflation au Québec de 2011 à 2017, soit 7,3 % (Statistique Canada 2018a).

Tableau 28

Dépenses annuelles destinées aux élèves HDAA dans le cadre des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise et des services régionaux et suprarégionaux de scolarisation, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017

	Dépenses
	\$
2010-2011	42 163 691
2011-2012	43 412 196
2012-2013	44 159 489
2013-2014	46 311 236
2014-2015	43 514 465
2015-2016	43 767 589
2016-2017	46 277 216
Moyenne annuelle	44 229 412
Variation 2010-2017 (%)	9,8

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Dans le cadre du PGMQ, le MEQ s'était engagé à poursuivre le soutien et la formation du milieu scolaire dans le cadre du mandat des services régionaux de soutien et d'expertise (M-030). Cet engagement est réalisé en continu. Entre 2009-2010 et 2013-2014, plus d'une centaine de personnes-ressources des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise étaient déployées dans l'ensemble des régions du Québec (tableau 29). Depuis 2015-2016, 85 personnes-ressources sont déployées, alors que le MEQ en dénombrait 120 en 2009-2010, soit une diminution de 29 %.

Tableau 29

Nombre de personnes-ressources des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise, réseau d'enseignement public, MEQ, 2009-2010 à 2016-2017

	Personnes-ressources ¹
	n
2009-2010	120
2010-2011	114
2011-2012	140
2012-2013	126
2013-2014	105
2014-2015	...
2015-2016	85
2016-2017	85
Moyenne annuelle	110,7
Variation 2009-2017 (%)	-29,2

... Donnée non disponible.

1. Ces données n'incluent pas les personnes-ressources des services régionaux et suprarégionaux de scolarisation.

Sources : MEQ, données provenant des bilans des plans d'action à l'égard des personnes handicapées, 2009-2010 à 2016-2017, (MELS 2014a; MEES 2017b, 2017j; MEESR 2015a).

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Le MEQ s'était aussi engagé au PGMQ à demander aux commissions scolaires de s'assurer que les plans de formation continue du personnel enseignant intègrent des activités liées à l'intervention auprès des élèves handicapés et en assurer le suivi (M-029). Cet engagement est réalisé en continu. Pour ce faire, le MEQ mise notamment sur son Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Ce dernier vise « à soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formations réalisés en partenariat avec le milieu scolaire » (MEES 2018a). Une somme maximale de 100 000 \$ par projet peut être allouée par le MEQ. De juillet 2008 à avril 2016, le MEQ a financé plus de 150 projets de formation continue concertés entre les universités et les commissions scolaires destinées au personnel scolaire. De ce nombre, sept concernaient spécifiquement l'adaptation scolaire et les élèves HDAA. Depuis cette date, aucun nouveau projet ne semble avoir été financé selon les documents disponibles sur le site Web du MEQ (MEES 2020).

De plus, le MEQ s'était engagé au PEG à améliorer la qualité des services offerts aux élèves ayant une surdité dans le réseau scolaire, secteur jeune, en offrant des formations portant sur les interventions à privilégier auprès des élèves ayant une surdité (engagement 30). Cet engagement est en cours de réalisation par l'intermédiaire de personnes-ressources des services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise.

En 2015, le MEQ a aussi produit le document *L'élève ayant une déficience motrice : Au-delà des apparences... Un œil averti pour l'accompagner vers la réussite* (MEESR 2015b) qui s'adresse aux conseillers pédagogiques désirant soutenir et accompagner le personnel enseignant afin de favoriser leur développement professionnel relativement à l'intervention auprès des élèves ayant une déficience motrice. L'élaboration de ce document s'inscrit dans un engagement au PEG qui sera abordé davantage plus loin dans le présent rapport (engagement 26).

Établissements d'enseignement du réseau privé

Le MEQ s'était engagé au PEG à mettre en œuvre des actions pour favoriser l'intégration des élèves handicapés dans les établissements d'enseignement privés en poursuivant notamment l'accompagnement des établissements dans cette démarche et en développant de nouveaux mécanismes d'accompagnement (engagement 25). Cet engagement est réalisé en continu. Pour ce faire, des personnes-ressources ont été engagées afin de soutenir les établissements privés qui admettent des élèves HDAA. Toutefois, nous ne disposons d'aucune donnée permettant de dénombrer ces personnes-ressources. Le mandat de celles-ci est d'offrir de l'accompagnement et de la formation au personnel scolaire des établissements d'enseignement privés ordinaires et des établissements privés d'enseignement spécialisés en adaptation scolaire, afin qu'ils développent l'expertise requise pour offrir des services adéquats aux élèves HDAA.

D'ailleurs, au cours de la période de 2010-2011 à 2016-2017, le MEQ a dépensé annuellement en moyenne 61,2 millions pour des services et des ressources adaptés aux élèves HDAA des établissements d'enseignement du réseau privé (tableau 30). En 2016-2017, ces dépenses ont atteint 73,5 millions. Cela correspond à une augmentation de 49 % depuis 2010-2011.

Tableau 30

Dépenses annuelles destinées aux élèves HDAA dans le cadre de programmes et mesures pour des environnements et des ressources adaptées, réseau d'enseignement privé¹, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017

	\$
2010-2011	49 467 297
2011-2012	47 265 738
2012-2013	60 532 922
2013-2014	62 969 296
2014-2015	66 843 342
2015-2016	67 774 736
2016-2017	73 597 147
Moyenne annuelle	61 207 211
Variation 2010-2017 (%)	48,8

1. Il s'agit des programmes et mesures suivants : Frais de scolarité hors réseau – Volet élèves HDAA, Allocations pour les élèves d'écoles spécialisées sans entente de scolarisation, Dépenses de mobilier, d'équipement et d'outils technologiques adaptés, Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Volet jeunes.

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées²¹ par le biais de questionnaires portant notamment sur la préparation du personnel enseignant, incluant la formation initiale et continue.

Plus des deux tiers (68 %) des directions générales des commissions scolaires considèrent que de manière générale le personnel enseignant est peu (64 %) ou pas du tout préparé adéquatement (3,6 %) à l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA et près du tiers estiment qu'il l'est assez. Du côté des comités consultatifs, 77 % des répondants croient que le personnel enseignant n'est pas adéquatement préparé concernant l'intégration des élèves HDAA en classes ordinaires (57 % peu ou 20 % pas du tout), alors que 17 % croient qu'il l'est assez. Pour leur part, tous les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées consultés considèrent que le personnel enseignant n'est pas préparé adéquatement.

En ce qui a trait à la formation initiale du personnel enseignant, 93 % des directions générales des commissions scolaires considèrent que cette formation les prépare peu (82 %) ou pas du tout adéquatement (11 %) à l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA. Les répondants des comités consultatifs considèrent eux aussi en majorité que la formation initiale du personnel enseignant les prépare peu (56 %) ou pas du tout adéquatement (25 %) à cette intégration. Les organismes nationaux

21. Les répondants sont la COPHAN, l'AQRIPH, la SQDI et la FQA.

du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées consultés partagent également cette perception puisqu'ils considèrent que la formation initiale prépare peu ou pas du tout adéquatement le personnel enseignant.

Concernant la formation continue offerte au personnel enseignant, 71 % des directions générales des commissions scolaires croient qu'elle permet d'outiller assez (64 %) ou tout à fait adéquatement (7 %) à l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA. Cela dit, 27 % des directions générales des commissions scolaires croient tout de même que la formation continue offerte permet d'outiller peu adéquatement le personnel enseignant. Aussi, plus de la moitié des répondants des comités consultatifs (58 %) croient que la formation continue est peu (50 %) ou pas du tout (8 %) adéquate pour outiller le personnel enseignant, alors que près du tiers (32 %) croient qu'elle l'est assez ou tout à fait.

Parmi les commentaires formulés par les répondants à ce sujet, le besoin pour une formation plus approfondie du personnel enseignant à l'égard des services aux élèves HDAA est un élément qui est souligné. Plusieurs mentionnent également que la formation offerte n'est pas suffisante, et qu'il est difficile de libérer les enseignants afin qu'ils effectuent du perfectionnement.

Actions réalisées afin d'assurer la présence de l'ensemble des éléments de soutien requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

Le ministère des Finances du Québec (MFQ) s'était engagé au PGMQ à bonifier le soutien aux élèves handicapés (M-240). Cet engagement a été réalisé, dans la mesure où des investissements additionnels ont été effectués afin d'appuyer les efforts du milieu de l'éducation visant à assurer la réussite et l'intégration des élèves handicapés, incluant une somme annuelle additionnelle de 7,8 millions de 2009-2010 à 2012-2013 pour les élèves HDAA. Cette somme devait principalement servir à accroître l'embauche de personnel scolaire et à assurer le perfectionnement du personnel enseignant (MFQ 2008).

Le MEQ s'était aussi engagé au PGMQ à accompagner les commissions scolaires et, le cas échéant, les directions d'écoles dans la diversification de leurs modalités d'organisation de services en lien avec la classe ordinaire (M-071). Cet engagement a été réalisé. De 2009-2010 à 2011-2012, une équipe de 20 personnes-ressources relevant du MEQ a été déployée afin d'accompagner les commissions scolaires et les directions d'écoles. Depuis 2012-2013, les directions d'écoles sont accompagnées directement par les administrateurs des commissions scolaires.

Toujours au sein du PGMQ, le MEQ s'était engagé à définir des lignes directrices concernant les conditions requises pour une intégration scolaire réussie des élèves HDAA (M-072). Cet engagement a été réalisé. Le 30 juin 2011, le MEQ a diffusé le document *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (MELS 2011a). Ces lignes directrices guident les commissions scolaires dans l'organisation de leurs services aux élèves HDAA, dans la mesure où elles viennent réaffirmer et préciser quatre éléments clés d'une intégration scolaire réussie (MELS 2011a) :

1. Déterminer le meilleur service pour l'élève en fonction d'une évaluation personnalisée tenant compte de ses besoins et de ses capacités;
2. Planifier la composition de la classe pour qu'elle soit équilibrée;
3. Mettre en place un continuum de services souples et variés;
4. Démontrer, s'il y a lieu, les limites de la scolarisation en classe ordinaire ainsi que s'assurer du respect des droits des autres élèves.

Afin de faciliter l'adaptation d'instruments de mesures et d'évaluation des apprentissages ainsi que d'instruments de reconnaissance des acquis, le MEQ s'était engagé à réaliser quatre moyens au PGM0, soit : 1) prévoir une entente avec des centres d'éducation spécialisée afin qu'ils adaptent aux besoins des élèves handicapés des instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages et des instruments de reconnaissance des acquis (M-068), 2) investir annuellement environ 30 000 \$ pour l'adaptation de tels instruments (M-067), 3) préparer des instruments adaptés en braille (M-069) et 4) préparer des instruments adaptés en gros caractères (M-070). Ces quatre engagements sont réalisés en continu. En ce sens, le MEQ subventionne notamment annuellement les centres de production braille affiliés à certaines commissions scolaires afin qu'elles adaptent du matériel pédagogique pour les élèves handicapés. D'ailleurs, en 2010-2011, le MEQ a dépensé 350 000 \$ pour de la transcription en braille²² comparativement à 913 000 \$, en 2016-2017²³. Cela correspond à une augmentation de 161% (données non présentées).

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées par le biais de questionnaires portant notamment sur les mesures de soutien et d'accompagnement destinées aux élèves HDAA en classe ordinaire et en classe spéciale ou école spécialisée.

Mesures de soutien et d'accompagnement pour l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA

Les deux tiers des directions générales des commissions scolaires croient que les mesures de soutien et d'accompagnement requises pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA sont globalement assez ou tout à fait présentes au sein de leur commission scolaire (93 %) (tableau 31). Parmi les répondants des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, un peu plus de la moitié croit également que les mesures de soutien et d'accompagnement sont assez ou tout à fait présentes (53 %). Plus du tiers croit tout de même qu'elles le sont peu ou pas du tout (39 %).

Plus spécifiquement, la majorité des directions générales considèrent que chacun des éléments de soutien présentés au tableau 31 est assez ou tout à fait présent au sein de leur commission scolaire alors que cet avis est moins favorable pour les membres des comités consultatifs.

Ainsi, concernant la collaboration entre les membres de l'équipe-école pour l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, 86 % des directions générales considèrent qu'elle est assez ou tout à fait présente au sein de leur commission scolaire. Les deux tiers des répondants des comités consultatifs sont aussi de cet avis (65 %).

En ce qui a trait au ratio maître/élèves, 91% des directions générales croient qu'il est assez ou tout à fait suffisant. Toutefois, pour une majorité des répondants des comités consultatifs, le ratio maître/élèves est problématique. En effet, 52 % d'entre eux croient qu'il est peu ou pas du tout suffisant dans leur commission scolaire.

La plupart des directions générales considèrent que la disponibilité des ressources matérielles est assez ou tout à fait présente (87 %), alors que la moitié des répondants des comités consultatifs partagent cet avis (50 %).

.....

22. Certaines commissions scolaires disposent de leur propre service de transcription.

23. Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Les trois quarts des directions générales croient que la disponibilité des ressources financières est assez ou tout à fait présente (76 %), mais 54 % des répondants des comités consultatifs, croient plutôt que celles-ci sont peu ou pas du tout présentes pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA.

Puis, 80 % des directions générales pensent que le soutien du personnel professionnel au personnel enseignant est assez ou tout à fait présent. Du côté des comités consultatifs les avis sont partagés puisque 46 % des répondants pensent que ce soutien est assez ou tout à fait présent et 46 %, qu'il l'est peu ou pas du tout.

Concernant le soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA visant à favoriser leur intégration en classe ordinaire, 69 % des directions générales considèrent que ce soutien est assez ou tout à fait présent (c. 31 % peu ou pas du tout). Du point de vue des comités consultatifs, les avis sont encore une fois partagés. Ainsi, 52 % d'entre eux considèrent que ce soutien est peu ou pas du tout présent et 43 %, qu'il est assez ou tout à fait présent.

Tableau 31

Perception à l'égard de la présence des mesures de soutien et d'accompagnement requises pour favoriser l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, globalement et pour différents aspects, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Assez ou tout à fait	Peu ou pas du tout	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires			
Globalement	92,7	7,3	0,0
Collaboration entre les membres de l'équipe-école	85,5	14,6	0,0
Ratio maître/élèves	90,9	7,3	1,8
Disponibilité des ressources matérielles	87,3	10,9	1,8
Disponibilité des ressources financières	76,4	23,6	0,0
Soutien du personnel professionnel au personnel enseignant	80,0	20,0	0,0
Soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA	69,1	30,9	0,0
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Globalement	53,4	39,3	7,3
Collaboration entre les membres de l'équipe-école	65,2	28,6	6,2
Ratio maître/élèves	38,8	52,3	9,0
Disponibilité des ressources matérielles	50,0	42,7	7,3
Disponibilité des ressources financières	36,0	53,9	10,1
Soutien du personnel professionnel au personnel enseignant	46,1	46,1	7,9
Soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA	42,7	52,2	5,1

Mesures de soutien et d'accompagnement pour la participation des élèves HDAA en classe spéciale ou école spécialisée

Globalement, 91 % des directions générales des commissions scolaires croient que les mesures de soutien et d'accompagnement requises pour la participation des élèves HDAA dans les classes spéciales ou les écoles spécialisées sont assez ou tout à fait présentes (tableau 32). Pour leur part, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA qui ont été sondés sont d'avis, dans une proportion de 64 %, que les mesures de soutien et d'accompagnement pour favoriser la participation des élèves HDAA dans les classes spéciales et les écoles spécialisées sont globalement assez ou tout à fait présentes. De plus, 17 % sont d'avis qu'elles sont peu ou pas du tout présentes. Près d'un cinquième des personnes sondées (19 %) a répondu ne pas le savoir.

La collaboration entre les membres de l'équipe-école est assez ou tout à fait présente selon 89 % des directions générales et 62 % des répondants des comités consultatifs.

Le ratio maître/élèves dans les classes spéciales et les écoles spécialisées est assez ou tout à fait adéquat selon 91 % des directions générales et selon 61 % des répondants des comités consultatifs. Toutefois, un cinquième de ces derniers croient qu'il est peu ou pas du tout adéquat (20 %) et un autre cinquième ne le sait pas (20 %).

Pour ce qui est de la disponibilité des ressources matérielles visant à favoriser la participation des élèves HDAA dans les classes spéciales et les écoles spécialisées, 82 % des directions générales considèrent qu'elle est assez ou tout à fait adéquate. Plus de la moitié des répondants des comités consultatifs croient qu'elle est assez ou tout à fait adéquate (52 %). Par contre, 26 % considèrent qu'elle est peu ou pas du tout adéquate et 22 % ne savent pas.

Puis, les ressources financières sont assez ou tout à fait adéquates pour les trois quarts (76 %) des directions générales (c. 18 % peu ou pas du tout) et pour seulement 41 % des répondants des comités consultatifs. Plus du tiers (36 %) des membres de ces comités croient également qu'elles sont peu ou pas du tout adéquates et 23 % ne savent pas.

Le soutien du personnel professionnel au personnel enseignant est assez ou tout à fait présent selon 84 % des directions générales, alors qu'il l'est pour 52 % des répondants des comités consultatifs. Le quart de ceux-ci (24 %) croient qu'il est peu ou pas du tout présent et un autre quart ne sait pas (24 %).

Les trois quarts des directions générales (75 %) considèrent que le soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA est assez ou tout à fait présent (c. 22 % peu ou pas du tout). Du côté des membres des comités consultatifs, la majorité considère qu'il est assez ou tout à fait présent (57 %), alors que le cinquième considère qu'il l'est peu ou pas du tout (22 %) ou encore ne savent pas (21 %).

Enfin, le manque de ressources est un élément sur lequel plusieurs répondants ont insisté dans leurs commentaires. Plusieurs ont mentionné que malgré le dévouement du personnel, les services pour les élèves HDAA sont loin d'être suffisants, autant dans les classes ordinaires que dans les classes spéciales ou les écoles spécialisées. De plus, la disponibilité des services varie énormément d'une école à l'autre, ce qui crée des inégalités pour les élèves. Quelques répondants remettent en question aussi l'intégration des élèves HDAA en classes ordinaires dans un contexte où les services et les ressources ne sont pas suffisants. Certains suggèrent que les ratios soient diminués pour que tous les enfants des classes ordinaires puissent progresser dans leurs apprentissages.

Tableau 32

Perception à l'égard de la présence des mesures de soutien et d'accompagnement requises pour favoriser la participation des élèves HDAA dans les classes spéciales ou les écoles spécialisées, globalement et pour différents aspects, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Assez ou tout à fait	Peu ou pas du tout	Ne sais pas
	%		
Directions générales des commissions scolaires			
Globalement	90,9	5,5	3,6
Collaboration entre les membres de l'équipe-école	89,1	5,5	5,5
Ratio maître/élèves	90,9	5,5	3,6
Disponibilité des ressources matérielles	81,8	12,7	5,5
Disponibilité des ressources financières	76,4	18,2	5,5
Soutien du personnel professionnel au personnel enseignant	83,6	12,7	3,6
Soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA	74,6	21,8	3,6
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Globalement	63,5	17,4	19,1
Collaboration entre les membres de l'équipe-école	61,8	16,3	21,9
Ratio maître/élèves	60,7	19,7	19,7
Disponibilité des ressources matérielles	52,3	25,9	21,9
Disponibilité des ressources financières	41,0	36,0	23,0
Soutien du personnel professionnel au personnel enseignant	52,3	24,2	23,6
Soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA	57,3	21,9	20,8

>>> **Plan d'intervention et les transitions**

Tel que précisé précédemment, le plan d'intervention est une démarche visant à « aider l'élève qui [...] a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation » (MEQ 2004 : 22). L'obligation d'établissement d'un plan d'intervention est stipulée dans la LIP et c'est le directeur de l'école (Gouvernement du Québec 1988, art. 96.14) ou du centre de formation professionnelle (Gouvernement du Québec 1988, art. 110.11), appuyé notamment par le personnel scolaire, les parents d'un élève, et ce dernier, à moins qu'il en soit incapable, qui est chargé d'établir un plan d'intervention tenant compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève réalisée avant le classement et l'inscription de l'élève. Le directeur est également chargé d'assurer la réalisation et la révision (évaluation périodique) du plan

d'intervention, ainsi que de tenir régulièrement informés les parents. Le plan d'intervention doit aussi respecter la politique de la commission scolaire à l'égard de l'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA (Gouvernement du Québec 1988, art. 96.14 et art. 110.11). De plus, le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage d'une commission scolaire peut être appelé à donner son avis sur le plan d'intervention d'un élève et son application (Gouvernement du Québec 1988, art. 187). Cela dit, à la formation générale aux adultes et pour les élèves de 18 ans et plus en formation professionnelle, il n'y a aucune obligation légale visant l'élaboration d'un plan d'aide à l'apprentissage, soit l'équivalent du plan d'intervention pour l'adulte. Par contre, il y a tout de même certaines mesures d'adaptation pouvant être formalisées :

« Lorsqu'un adulte a besoin de mesures d'adaptation lors d'une situation d'évaluation menant à la sanction des études, on doit élaborer un rapport d'analyse dans lequel figure la difficulté observée, le moyen utilisé pour pallier cette difficulté ainsi que les résultats obtenus : bref, ce que l'on trouve normalement dans un [plan d'intervention] » (MEES 2017c : 5).

Enfin, il n'y a aucune assise légale concernant l'obligation de planifier les transitions, et ce peu importe le cheminement (jeune, professionnel ou adulte), mais il est convenu que le plan d'intervention devrait prévoir des actions visant à planifier à l'avance les différentes transitions auxquelles font face ces élèves (p. ex. : entre le préscolaire et le primaire, entre le primaire et le secondaire, entre le secondaire et les études postsecondaires ou la vie active, etc.). Il est également convenu que, comme pour le plan d'intervention, c'est le directeur de l'établissement scolaire qui est responsable de cette planification avec l'appui du personnel scolaire et des parents, notamment concernant la transition entre l'école et la vie active (MELS 2011b, MEES 2018b). En 2016-2017, le MEQ dénombrait un total de 214 717 plans d'intervention actifs, au préscolaire (5 584), au primaire (102 294) et au secondaire (106 839) (MEES 2019e). Selon le MEQ, en 2009-2010 on dénombrait un total de 169 609 plans d'intervention du préscolaire au primaire.

Quatre obstacles ont été relevés lors de l'élaboration de la politique À part entière, concernant le plan d'intervention et les transitions des élèves handicapés. Le premier obstacle était qu'il existait encore de nombreux problèmes dans l'élaboration, le suivi ainsi que la révision périodique du plan d'intervention de l'élève handicapé, comme le délai d'élaboration du plan, la non-participation des autres réseaux et l'absence de planification des étapes transitoires. Le deuxième obstacle était que la participation effective des parents d'élèves handicapés à l'établissement du plan d'intervention n'était pas toujours assurée. Les objectifs de réduction de ces deux obstacles étaient d'assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les élèves handicapés ainsi que la participation effective des parents. Le troisième obstacle était qu'il n'y avait pas de planification systématique de la transition des enfants, des élèves et des étudiants handicapés entre les services de garde éducatifs à l'enfance et les niveaux préscolaire, primaire et secondaire, entre le niveau secondaire et le collégial, entre le collégial et l'universitaire et, enfin, entre la fin des études et la vie active. Le quatrième obstacle était qu'il n'y avait pas de procédure encadrant la transition des élèves handicapés qui changeaient de classe ou d'école. L'objectif visé pour réduire les deux derniers obstacles mentionnés était de favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions des enfants, des élèves et des étudiants handicapés entre les différents ordres d'enseignement, ainsi qu'entre la fin des études et la vie active.

Les sections qui suivent présentent les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire les quatre obstacles relevés lors de l'élaboration de la politique.

Actions réalisées afin d'assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats et la participation des parents

Certaines des actions réalisées pour assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les élèves handicapés et la participation des parents visaient spécifiquement à mieux outiller les commissions scolaires, incluant les directions d'établissements et le personnel scolaire. D'autres actions ont plutôt visé à outiller davantage les parents à l'égard de l'établissement de ces plans afin qu'ils soient en mesure de participer de manière effective au processus.

Outiller les commissions scolaires

Afin de faciliter l'établissement de plans d'intervention pour les élèves handicapés de niveaux préscolaire, primaire et secondaire, le MEQ s'était engagé au PGMQ à réaliser trois moyens. Le premier (M-345) visait à allouer un financement particulier aux commissions scolaires pour la libération ponctuelle du personnel enseignant des classes ordinaires, afin de faciliter la concertation et d'améliorer la qualité des plans d'intervention. Cet engagement est réalisé en continu. Depuis septembre 2008, une somme de plus de 3,5 millions est mise annuellement à la disposition des commissions scolaires pour libérer les membres du personnel enseignant qui accueillent des élèves HDAA dans des classes ordinaires afin de faciliter la concertation qui est requise entre les parents d'élèves et les intervenants concernés. Le MEQ mentionne qu'une somme supplémentaire annuelle de 4,5 millions a été consentie dans le cadre des ententes 2010-2015 avec les syndicats de l'enseignement. Un rapport annuel de l'utilisation de ce montant est déposé au ministère par toutes les commissions scolaires. Selon le MEQ, la compilation de ces bilans démontre que cette mesure a permis de mettre en place des moyens et des objectifs plus réalistes, répondant aux besoins des élèves, et qu'elle améliore la concertation et la coordination des diverses intervenantes et des divers intervenants.

Le deuxième moyen pris au PGMQ par le MEQ visait à accompagner les commissions scolaires et, le cas échéant, les directions d'école pour l'établissement et le suivi des plans d'intervention (M-346). Enfin, il s'était aussi engagé à offrir des sessions de formation à l'intention des commissions scolaires et des écoles en ce qui a trait au plan d'intervention (M-347). Ces deux engagements sont réalisés en continu. Effectivement, depuis 2008, des personnes-ressources sont mandatées pour appuyer les commissions scolaires, notamment à l'aide d'un canevas de base de plan d'intervention (MELS 2008), ainsi que du *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention* (MELS 2011b). D'ailleurs, de 2010 à 2012, ces mêmes personnes-ressources ont offert des formations aux gestionnaires de 46 commissions scolaires ayant pour thème « *Favoriser la réussite des élèves par une gestion efficace des plans d'intervention* ». Le canevas de base et son guide d'utilisation y ont notamment été présentés. Ces deux documents sont destinés à l'ensemble des établissements d'enseignement publics et privés québécois. Ils sont disponibles en version électronique interactive « qui permet d'obtenir de l'aide en ligne à tout moment » (MEES 2019f). En date du 31 mars 2017, ces outils étaient toujours disponibles sur le site Web du MEQ.

Outiller les parents

Afin de faciliter la participation des parents au cheminement scolaire de leur enfant handicapé, le MEQ s'était engagé au PGMQ à développer, en collaboration avec la Fédération des comités de parents du Québec et les commissions scolaires, des outils d'information accessibles à tous les parents concernant le plan d'intervention (M-360). Cet engagement a été réalisé. En effet, le *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers* (FCPQ 2011) ainsi que des fiches d'information, à l'intention des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ont été produits et publiés en 2011 par la Fédération des comités de parents du Québec en collaboration avec le MEQ. Ce guide permet notamment aux parents d'enfants handicapés d'être mieux informés à l'égard du cheminement scolaire et des différents processus et outils, incluant le plan d'intervention.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées par le biais de questionnaires portant notamment sur le plan d'intervention. Plus spécifiquement, ces questionnaires visaient à répondre à différents éléments problématiques liés au plan d'intervention et qui avaient été relevés lors de l'élaboration de la politique À part entière, notamment les délais d'élaboration et la participation des parents.

Élaboration et application des plans d'intervention

Le tableau 33 présente la perception des répondants sondés à l'égard de différents aspects de l'élaboration et de l'application des plans d'intervention, soit les délais, les besoins des élèves, l'application des mesures du plan d'intervention et la réalisation de sa révision.

Ainsi, la plupart (93 %) des directions générales des commissions scolaires consultées considèrent que les plans d'intervention sont souvent ou toujours établis dans des délais raisonnables. Pour leur part, 57 % des répondants des comités consultatifs sont du même avis (c. 38 % parfois ou jamais). Les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées ont un avis moins favorable puisqu'ils estiment que les plans d'intervention sont parfois ou jamais établis dans des délais raisonnables.

La grande majorité (91 %) des directions générales estime que les plans d'intervention sont souvent ou toujours élaborés en fonction des besoins des élèves. Il en va de même pour les deux tiers (65 %) des répondants des comités consultatifs (c. 31 % parfois ou jamais). Pour leur part, les organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées croient que les plans d'intervention sont parfois ou jamais élaborés en fonction des besoins des élèves.

En ce qui a trait aux mesures prévues dans les plans d'intervention, 87 % des directions générales des commissions scolaires et 58 % des répondants des comités consultatifs croient qu'elles sont souvent ou toujours appliquées.

La grande majorité (87 %) des directions générales estiment également que les plans d'intervention sont souvent ou toujours révisés lorsque la situation des élèves change. Cependant, moins de la moitié (46 %) des répondants des comités consultatifs partagent cet avis (c. 42 % parfois ou jamais et 12 % ne savent pas).

Tableau 33

Perception à l'égard de différents aspects de l'élaboration et de l'application des plans d'intervention, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Souvent ou toujours	Parfois ou jamais	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires			
Établis dans des délais raisonnables	92,7	5,5	1,8
Élaborés en fonction des besoins des élèves	90,9	9,1	0,0
Mesures des PI appliquées	87,3	7,3	5,5
Révision du PI effectuée	87,3	10,9	1,8
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Établis dans des délais raisonnables	56,7	37,6	5,6
Élaborés en fonction des besoins des élèves	65,2	30,9	3,9
Mesures des PI appliquées	58,4	36,5	5,1
Révision du PI effectuée	45,5	42,1	12,4

Participation des parents à différentes étapes des plans d'intervention

Le tableau 34 présente la perception des répondants sondés à l'égard de la participation des parents à différentes étapes des plans d'intervention, soit lors de l'évaluation des besoins, de la planification des services, de l'application des mesures prévues au plan d'intervention, ainsi que lors de sa révision.

La plupart des directions générales des commissions scolaires considèrent que les parents participent souvent ou toujours (80 %) à l'évaluation des besoins lors de l'élaboration des plans d'intervention. Par contre, cette proportion n'atteint que 52 % chez les répondants des comités consultatifs (c. 44 % parfois ou jamais).

Plus de la moitié (56 %) des directions générales estiment que les parents participent souvent ou toujours à la planification des services (c. 42 % parfois ou jamais). Parmi les répondants des comités consultatifs, seulement 38 % sont du même avis alors que plus de la moitié (57 %) estiment que les parents participent parfois ou jamais à cette étape.

Concernant l'application des mesures prévues dans les plans d'intervention, près des deux tiers (62 %) des directions générales croient que les parents participent souvent ou toujours (c. 38 % parfois ou jamais). Cependant, la majorité (54 %) des répondants des comités consultatifs croient plutôt qu'ils participent parfois ou jamais à l'application des mesures (c. 42 % souvent ou toujours).

Lors de la révision des plans d'intervention, 87 % des directions générales des commissions scolaires et 50 % des répondants des comités consultatifs considèrent que les parents y participent souvent ou toujours. Toutefois, 42 % des répondants des comités considèrent que les parents participent parfois ou jamais à la révision des plans d'intervention.

Par ailleurs, les quatre organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées interrogées estiment que les parents participent parfois à l'élaboration et au suivi des plans d'intervention.

Tableau 34

Perception à l'égard de la participation des parents à différentes étapes des plans d'intervention, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Souvent ou toujours	Parfois ou jamais	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires			
Évaluation des besoins	80,0	20,0	0,0
Planification des services	56,4	41,8	1,8
Application des mesures prévues	61,8	38,2	0,0
Révision du PI	87,3	12,7	0,0
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Évaluation des besoins	52,2	43,8	3,9
Planification des services	37,7	57,3	5,0
Application des mesures prévues	41,6	53,9	4,5
Révision du PI	50,0	42,2	7,7

Participation des élèves à différentes étapes des plans d'intervention

Le tableau 35 présente la perception des répondants sondés à l'égard de la participation des élèves qui le peuvent à différentes étapes des plans d'intervention, soit lors de l'évaluation des besoins, de la planification des services, ainsi que lors de la révision du plan d'intervention.

En ce qui a trait à la participation des élèves qui le peuvent à l'étape du plan d'intervention de l'évaluation des besoins, 62 % des directions générales des commissions scolaires et 49 % des répondants des comités consultatifs croient que les élèves y participent parfois ou jamais.

Cela dit, 38 % des directions générales des commissions scolaires et 27 % des répondants des comités consultatifs pensent qu'ils y participent souvent ou toujours. Le quart des répondants des comités consultatifs (24 %) mentionne ne pas le savoir.

Les deux tiers (67 %) des directions générales des commissions scolaires estiment que les élèves qui le peuvent participent parfois ou jamais à la phase de planification des services (c. 27 % souvent ou toujours). Plus de la moitié (57 %) des répondants des comités consultatifs croient également que les élèves y participent parfois ou jamais (c. 20 % souvent ou toujours). Le quart des répondants des comités consultatifs (24 %) mentionne tout de même ne pas le savoir.

Dans le cadre de la révision des plans d'intervention, la moitié (49 %) des directions générales des commissions scolaires considère que les élèves qui le peuvent participent souvent ou toujours à cette étape, alors que l'autre moitié (49 %) considère qu'ils y participent parfois ou jamais. Un peu plus de la moitié (58 %) des répondants des comités consultatifs partage aussi cet avis, mais 23 % croient que les élèves participent souvent ou toujours à la révision des plans d'intervention. Un cinquième (19 %) des répondants des comités consultatifs ne le sait pas.

Pour leur part, les quatre organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées consultés considèrent que les élèves qui le peuvent participent parfois à l'élaboration et au suivi des plans d'intervention.

Tableau 35

Perception à l'égard de la participation des élèves qui le peuvent à différentes étapes des plans d'intervention, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Souvent ou toujours	Parfois ou jamais	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires			
Évaluation des besoins	38,2	61,8	0,0
Planification des services	27,3	67,3	5,5
Révision du PI	49,1	49,1	1,8
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Évaluation des besoins	27,0	48,9	24,2
Planification des services	19,7	56,7	23,6
Révision du PI	23,1	57,7	19,2

Au final, les directions générales des commissions scolaires ont généralement une perception beaucoup plus positive à l'égard des différents aspects de l'élaboration des plans d'intervention, ainsi qu'à l'égard de la participation effective des parents et des élèves aux différentes étapes des plans d'intervention. La perception des répondants des comités consultatifs est plus nuancée et celle du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées est diamétralement opposée à celle des directions générales des commissions scolaires.

De plus, dans les commentaires généraux, certains répondants mentionnent que des améliorations pourraient être faites aux démarches du plan d'intervention, notamment au niveau de la formation des directions d'établissements et des intervenantes et intervenants. Il est également mentionné que certains parents ne se sentent pas suffisamment impliqués dans la démarche par le personnel de l'école et que plusieurs plans d'intervention sont établis en fonction des services disponibles plutôt que selon les services dont l'élève a réellement besoin.

Actions réalisées afin de favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions

Afin de favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions des enfants, des élèves et des étudiants handicapés entre les différents ordres d'enseignement ainsi qu'entre la fin des études et la vie active, le MEQ et le MES²⁴ avaient pris six engagements au PGMO et un engagement au PEG.

Le premier de ces engagements au PGMO visait à faire la promotion de la transition dans le cadre de la démarche du plan d'intervention et de celle du plan de services individualisés intersectoriel (M-348). Cet engagement a été réalisé, notamment dans le cadre de sessions de formation auprès des commissions scolaires et des écoles, dont celle mentionnée précédemment dans ce rapport et ayant pour thème « *Favoriser la réussite des élèves par une gestion efficace des plans d'intervention* ». Dans le cadre de cet engagement, le MEQ prévoyait réaliser un guide portant sur la transition entre les services de garde et le préscolaire, un guide portant sur le préscolaire et le primaire et un autre sur la transition entre le primaire et le secondaire. En ce sens, en 2010, le MEQ a diffusé sur son site Web le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité : services de garde – école* (MELS 2010a). Cette réalisation était aussi liée à un engagement du MEQ (4^e voie de réussite) dans le cadre de la stratégie *L'École, j'y tiens!* (MELS 2009a). Ce guide a été élaboré conjointement par le MEQ, le MFamille et le MSSS et vise principalement à soutenir les intervenantes et intervenants du réseau de la santé et des services sociaux, des services de garde et du milieu scolaire dans l'implantation de stratégies qui favorisent une transition de qualité des enfants du service de garde vers le préscolaire. Le guide est présenté lors de sessions de formation auprès des commissions scolaires et des écoles, incluant celle ayant pour thème « *Favoriser la réussite des élèves par une gestion efficace des plans d'intervention* ».

Cela dit, à la suite de la diffusion du guide portant sur une première transition de qualité, le MEQ a mandaté une équipe de recherche afin qu'elle documente l'évolution des pratiques de transition vers le préscolaire de 2011 à 2013. Ainsi, l'étude *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire : évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (Ruel et autres 2015) permet d'évaluer, dans une certaine mesure, l'impact du guide sur les milieux. En ce sens, les autrices et auteurs observent notamment qu'entre 2011 et 2013 le nombre moyen de pratiques de transition augmente, tout comme le nombre perçu de moyens de communication employés afin de rejoindre les familles. Ils constatent également une plus grande adhésion aux principes du guide en 2013 comparativement à 2011. Cela dit, les autrices et auteurs relèvent aussi qu'entre les rentrées scolaires 2011 et 2013, les pratiques liées à la transition vers le préscolaire spécifique pour les enfants ayant des « besoins particuliers » (p. ex. : octroi du consentement, planification du plan d'intervention avant la rentrée scolaire, planification conjointe entre le personnel des services de santé et des services sociaux et celui des commissions scolaires) ont peu changé selon les parents (Ruel et autres 2015 : 30).

.....
24. Au moment du PGMO, les activités liées à l'enseignement supérieur étaient sous la gouverne du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

En 2012, toujours dans le cadre de ce même engagement au PGM (M-348), le MEQ a diffusé sur son site Web le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire : école primaire – école secondaire* (MELS 2012a). Ce guide vise à fournir aux actrices et acteurs du réseau de l'éducation et du réseau de la santé et des services sociaux de l'information afin d'assurer la mise en place de pratiques de transition du primaire au secondaire répondant aux besoins des élèves (MELS 2012a). Cela dit, aucun guide portant sur la transition du préscolaire au primaire n'a été élaboré en date du 31 mars 2017.

Le MEQ s'était engagé au PGM à soutenir l'expérimentation de projets en lien avec les transitions (M-350) et à faire connaître les initiatives positives par le biais du site Web du ministère (M-349). Ces deux engagements sont réalisés en continu, notamment dans le cadre du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire. Par l'intermédiaire de ce programme, doté d'un budget annuel de plus d'un million, le MEQ soutient notamment l'expérimentation de projets liés aux transitions. Pour l'année scolaire 2013-2014, le thème d'un des trois volets de recherche du programme était « *le suivi des besoins de l'élève au moment des transitions* » (MELS 2013a). En 2014-2015, 12 nouveaux projets ont été sélectionnés et soutenus par le MEQ pour une somme totale de près de 860 000 \$. En 2015-2016, il s'agit de 21 nouveaux projets totalisant 1,1 million. Au final, le MEQ diffuse les bilans de ces projets sur son site Web. Certaines commissions scolaires diffusent également les résultats d'expérimentations qu'elles ont réalisées.

Le MEQ avait aussi pris l'engagement au PGM de mener, avec les partenaires concernés, entre autres les commissions scolaires, des travaux afin de déterminer des mesures susceptibles de faciliter la transition des personnes handicapées entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle (M-324) et à procéder, selon les moyens disponibles, à la mise en œuvre des mesures qui seront retenues (M-325). Ces engagements ne semblent pas avoir été réalisés.

Toujours au sein du PGM, le MEQ devait produire un document d'aide à la transition des personnes handicapées entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle (M-323). Cet engagement a été abandonné. Cependant, la transition entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle a été intégrée aux préoccupations du comité intersectoriel « Transition du secondaire au collégial des élèves handicapés » du MEQ et du MES qui se penche sur les mesures à mettre en place pour faciliter le passage entre les différents ordres d'enseignement. Toutefois, selon le MEQ, ce comité ne devrait pas produire de document spécifique pour appuyer la transition entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle.

Le MEQ et le MES s'étaient engagé au PGM à établir, en collaboration avec les partenaires concernés, des mécanismes favorisant la transition harmonieuse des personnes handicapées entre le secondaire et le collégial ainsi qu'entre le collégial et l'universitaire (M-342). Pour ce faire, le MEQ et le MES s'étaient aussi engagés à mettre sur pied un comité de travail intersectoriel et interordres d'enseignement (M-343), mais cet engagement a été intégré au précédent (M-342). Ainsi, le MEQ et le MES ont participé aux travaux d'un groupe de travail mis en place par l'Office. À la suite de ces travaux, un document de référence a été élaboré par l'Office, soit *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi* (Office 2011). Ce document aborde la démarche de transition de l'école à la vie active (TEVA) ainsi que la transition du secondaire au collégial et celle entre le collégial et l'université en proposant de nombreuses pistes de solution s'adressant aux différents réseaux et parties prenantes afin d'améliorer ces transitions. Au final, selon les informations dont dispose l'Office, ces engagements au PGM (M-343 et M-343) n'ont pas été réalisés, mais ils ont mené à un nouvel engagement dans le cadre du PEG.

En ce sens, le MEQ et le MES s'étaient engagé au PEG, en collaboration avec l'Office, à soutenir la mise en place de mécanismes de transition des élèves handicapés entre le secondaire et le collégial en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves handicapés ainsi que l'accès aux services de soutien (engagement 28). En date du 31 mars 2017, le MEQ prévoyait demander au Comité de liaison de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial la mise en place d'un sous-comité portant sur cet engagement. Les travaux de ce sous-comité devaient permettre de documenter les difficultés rencontrées par les élèves et les établissements au niveau de la transition entre le secondaire et le collégial, de répertorier les différents mécanismes déjà en place d'un ordre d'enseignement à l'autre et dans certaines régions, le cas échéant et, enfin, d'identifier et de concevoir les mécanismes à mettre en place et leur mode de déploiement.

Le MTESS0, le MEQ et le MSSS s'étaient engagés dans la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) à soutenir davantage la planification de la TEVA des élèves handicapés (action 29). Plusieurs actions visant, notamment, à faire la promotion de la planification de la TEVA ou à soutenir son expérimentation et sa planification dans le cadre de l'offre de services respective des ministères ont été réalisées de 2008 à 2011 par le comité interministériel TEVA²⁵. En ce sens, dans le Bilan 2008-2013 : Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (MESS 2013), le MEQ souligne notamment qu'il a financé et diffusé sur son site Web 39 projets de recherche concernant la TEVA. De plus, l'Office a mis sur pied le Groupe de travail sur la transition des études postsecondaires vers le marché du travail²⁶ ayant pour mandat d'identifier les obstacles à une transition harmonieuse entre les études postsecondaires et le marché de l'emploi. Ce groupe de travail devait également proposer des pistes d'action susceptibles de réduire ces obstacles. Tel que mentionné précédemment, le document de référence intitulé *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi* (Office 2011) a été élaboré par l'Office.

Puis, dans le cadre du PEG, le MEQ, le MSSS et le MTESS, avec la collaboration de l'Office, s'étaient engagés à soutenir les réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux ainsi que de l'emploi dans le développement et la mise en place des pratiques de TEVA (engagement 10). Pour ce faire, ils devaient élaborer, de façon concertée et d'ici 2016, une stratégie visant à soutenir le développement et la mise en place des pratiques de TEVA (engagement 10.1) et soutenir dès 2017 leurs réseaux respectifs dans la mise en place de ces pratiques (engagement 10.2). Le MEQ devait aussi assurer un suivi de la mise en place des pratiques de TEVA dans toutes les régions du Québec au moyen d'un mécanisme de reddition de comptes (ou de cibles) au sein des établissements scolaires (engagement 10.3). En date du 31 mars 2017, l'engagement était toujours en cours de réalisation et arrivera à échéance en 2019. D'ailleurs, un guide visant à soutenir la démarche de TEVA ainsi que sa stratégie de déploiement était en attente d'approbation par les autorités concernées. De plus, afin de planifier le soutien des réseaux respectifs et la reddition de comptes, une cueillette de données auprès des commissions scolaires et des CISSS et CIUSSS sur la continuité des services aux élèves handicapés terminant leur scolarisation à 21 ans est effectuée annuellement par le MSSS, en collaboration avec le MEQ. Des rencontres d'échanges ont également eu lieu avec certains partenaires, dont le comité TEVA de Montréal, celui de l'Estrie ainsi que celui du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

.....
25. Comité composé du MEQ, du MSSS, du MTESS, de l'Office et du Secrétariat à la jeunesse du Québec.

26. Groupe de travail composé de représentantes et représentants des Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI), du MES, du MTESS, du MSSS, du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées ainsi que de l'AQICESH.

Le MEQ, le MTESS et le MSSS, avec la collaboration du MFamille et du MTQ, s'étaient aussi engagés au PEG à assurer une offre de service coordonnée et concertée aux personnes ayant terminé ou étant en voie de terminer leur cheminement scolaire, notamment celles ayant une déficience, de façon à mieux planifier les transitions et à les soutenir dans la réalisation de leurs projets de vie (engagement 9). Cet engagement était, au 31 mars 2017, en cours de réalisation.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées par le biais de questionnaires portant notamment sur la planification des différentes transitions.

Comme mentionné précédemment, la planification des transitions devrait idéalement se faire directement dans le plan d'intervention. En ce sens, selon plus de la moitié (55 %) des directions générales des commissions scolaires, les étapes transitoires sont souvent ou toujours planifiées dans les plans d'intervention (c. 44 % parfois ou jamais). Pour leur part, un peu plus du tiers (39 %) des répondants des comités consultatifs croient que les transitions sont parfois ou jamais planifiées dans les plans d'intervention (c. 46 % souvent ou toujours et 15 % ne savent pas). Du côté des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, les répondants considèrent que les étapes transitoires sont parfois ou jamais planifiées dans les plans d'intervention.

La planification des transitions peut se faire à différents moments et pour plusieurs types de transition au cours du parcours scolaire d'un élève ou d'un étudiant. Selon les directions générales des commissions scolaires et les comités consultatifs, les transitions qui sont les plus fréquemment planifiées (toujours ou souvent) sont celles entre le préscolaire et le primaire (89 % c. 43 %), entre le primaire et le secondaire (93 % c. 47 %) ainsi que lors d'un changement de classe (87 % c. 48 %) (tableau 36). Toujours selon les directions générales des commissions scolaires et les comités consultatifs, les transitions qui sont les moins souvent planifiées, c'est-à-dire parfois ou jamais, sont celles entre les services de garde éducatifs à l'enfance et le préscolaire (31 % c. 37 %), entre l'école et la vie active (31 % c. 38 %), ainsi qu'entre le secondaire et le collégial (64 % c. 35 %).

Enfin, certains répondants mentionnent le manque de planification des transitions et l'importance de mieux les encadrer de même que le manque de collaboration entre les réseaux impliqués, en particulier lors de la transition entre l'école et la vie active. De plus, certains des répondants considèrent que parmi le personnel enseignant, très peu de personnes sont outillées pour préparer les élèves à l'étape qui suit l'école et plusieurs élèves et leurs parents se retrouvent devant une coupure de services.

Tableau 36

Perception à l'égard de différents aspects de la planification des transitions, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Souvent ou toujours	Parfois ou jamais	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires			
Entre le service de garde éducatif et le préscolaire	67,3	30,9	1,8
Entre le préscolaire et le primaire	89,1	10,9	0,0
Entre le primaire et le secondaire	92,7	7,3	0,0
Entre le secondaire et le collégial	29,1	63,6	7,3
Lors d'un changement de classe	87,3	10,9	1,8
Lors d'un changement d'école	76,4	21,8	1,8
Entre l'école et la vie active	63,6	30,9	5,5
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Entre le service de garde éducatif et le préscolaire	28,6	37,1	34,3
Entre le préscolaire et le primaire	42,7	25,3	32,2
Entre le primaire et le secondaire	46,6	27,5	25,8
Entre le secondaire et le collégial	11,3	35,4	53,4
Lors d'un changement de classe	47,8	19,7	32,6
Lors d'un changement d'école	35,4	30,9	33,7
Entre l'école et la vie active	20,2	37,6	42,1

>>> **Éducation des adultes**

Les services en éducation des adultes sont dispensés par un centre d'éducation des adultes sous la responsabilité d'une commission scolaire et sont encadrés par la LIP, par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie (MEQ 2002). Ils s'adressent à toute personne qui a 16 ans ou plus au 30 juin précédant l'admission ou qui est titulaire d'un certificat de formation à un métier semi-spécialisé. Ils visent à soutenir ces personnes dans leurs démarches d'apprentissages ainsi qu'en ce qui a trait à l'atteinte de leurs objectifs respectifs (p. ex. : obtention d'un diplôme d'études secondaires, d'un certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes ou de formation à un métier semi-spécialisé). Les services en éducation des adultes incluent les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, du soutien pédagogique, de l'enseignement présecondaire et secondaire (formation générale des

adultes), des services d'alphabétisation, de francisation, d'intégration professionnelle et sociale, ainsi que de reconnaissance des acquis extrascolaires abordée dans la section suivante de ce rapport (Gouvernement du Québec 1988, 2018a).

Un obstacle a été relevé lors de l'élaboration de la politique À part entière concernant l'éducation des adultes. Cet obstacle était que l'organisation des services en éducation des adultes ne répondait pas adéquatement aux besoins des personnes handicapées, particulièrement en ce qui a trait à une offre de formation spécifique. L'objectif visant à réduire cet obstacle était d'assurer une offre de services en éducation des adultes qui réponde adéquatement aux besoins des adultes handicapés. Cela dit, il convient d'entrée de jeu de préciser que le MEQ ne dispose d'aucune donnée permettant de quantifier le nombre d'élèves handicapés en éducation des adultes.

La section qui suit présente les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire l'obstacle relevé.

Actions réalisées afin d'assurer une offre de services en éducation des adultes qui réponde adéquatement aux besoins des personnes handicapées

Afin de réduire l'obstacle identifié dans le cadre de la politique À part entière, des engagements ont été pris par le MEQ concernant notamment les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), le plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que les services éducatifs complémentaires.

Les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

Les SARCA sont des services offerts aux personnes de 16 ans et plus, qu'elles soient inscrites ou non en formation générale ou en formation professionnelle, afin de les appuyer dans la réalisation de leurs projets professionnels ou de formation. D'ailleurs, avant 2002, soit avant l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue : Apprendre tout au long de la vie (MEQ 2002), les services offerts ne comprenaient que ceux d'accueil et de référence (Gouvernement du Québec 1988, art. 250). En bref, la démarche et les services offerts par les SARCA :

« Procurent à l'adulte une information sur lui-même et sur son environnement et des façons d'utiliser cette information en vue de mieux se connaître, de prendre conscience de sa réalité ainsi que des possibilités de se développer comme personne dans le sens d'un devenir souhaité. Ce faisant, les SARCA aident les adultes à répondre aux diverses exigences et situations de vie de façon plus satisfaisante et à prendre des décisions éclairées. Ils acquièrent ainsi plus d'autonomie et de maîtrise sur leur propre vie. [...] Les cinq orientations retenues portent respectivement sur le fait que l'intervention des SARCA favorise l'expression de la demande de la part des adultes, qu'elle est centrée sur l'adulte, qu'elle est éducative, qu'elle est axée sur l'élaboration d'un projet et qu'elle est effectuée en interaction avec le milieu où vivent ceux pour qui les services existent » (MELS 2006b : 12-13).

De 2008-2009 à 2016-2017, l'enveloppe budgétaire disponible annuellement destinée spécifiquement aux SARCA a augmenté de 11 %, passant de 10 millions à 11,1 millions (MELS 2008, MEES 2016a).

Dans le cadre du PGM, le MEQ s'était engagé à consolider les services offerts par les SARCA et les différentes formes de services d'orientation (p. ex. : école orientante, projet personnel d'orientation, exploration de la formation professionnelle, etc.) (M-319). L'objectif de cet engagement était d'améliorer l'accès, dans chaque région, aux services d'orientation professionnelle à l'éducation des adultes pour les personnes peu scolarisées, en emploi ou non, y compris les adultes handicapés. Cet engagement a été réalisé de la façon suivante. En 2010-2011, près de 200 gestionnaires des SARCA, qui représentaient 65 commissions scolaires, ont participé à deux journées d'étude nationale visant précisément à soutenir la consolidation des SARCA.

De plus, le MEQ s'était engagé au PGM à collaborer à l'organisation, par les commissions scolaires, à de la formation pour le personnel des SARCA (M-027) et à sensibiliser ces derniers aux besoins des personnes handicapées (M-039). Des sessions de formation ont eu lieu en 2013-2014 de sorte que ces deux engagements ont finalement été réalisés. Le MEQ s'était aussi engagé à informer et à former le personnel des SARCA concernant le service de bilan des acquis ainsi que les cours en formation de base commune portant sur l'orientation professionnelle dans le domaine de la vie professionnelle afin d'encourager les personnes handicapées à entreprendre ou à poursuivre une démarche d'orientation professionnelle (M-040). Entre 2007-2008 et 2009-2010, 300 membres du personnel des SARCA ont reçu ces formations. Cet engagement a donc été réalisé.

Toujours dans le cadre du PGM, le MEQ s'était aussi engagé à élaborer un document pour l'accueil des personnes handicapées destiné au personnel des SARCA (M-026). Cet engagement a lui aussi été réalisé. Pour ce faire, en 2008, des représentantes et représentants de centres d'éducation des adultes, de commissions scolaires, du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées et de l'Office ont participé à des rencontres portant sur l'élaboration de ce document. En 2012-2013, le document a été diffusé au personnel des SARCA et des commissions scolaires par l'intermédiaire d'un répertoire numérique. Selon le bilan 2012-2014 du plan d'action annuel à l'égard des personnes handicapées du MEQ (MELS 2014a), ce document présente notamment les caractéristiques des personnes handicapées et les besoins spécifiques liés à chacun des types d'incapacité (visuelle, auditive, santé mentale, etc.) afin de mieux répondre à leurs besoins. Le MEQ s'était aussi engagé au PGM à produire un document traitant entièrement de l'accueil des personnes handicapées et précisant l'importance de l'orientation professionnelle pour elles (M-041). Cet engagement a été abandonné, mais selon le MEQ, le document d'accueil des personnes handicapées destiné au personnel des SARCA dont il est question plus haut traite brièvement de l'orientation scolaire et professionnelle des personnes handicapées. En 2014, le MEQ a également diffusé sur son site Web un document de référence portant sur l'accompagnement de l'ensemble de la clientèle adulte dans sa démarche de projet. Ce document traite également brièvement de l'orientation scolaire et professionnelle de l'adulte handicapé (MELS 2014b).

Des travaux visant à examiner divers moyens d'amélioration des SARCA, notamment à l'égard des besoins des personnes handicapées, ont aussi été réalisés dans le cadre d'un engagement du MEQ à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) (action 33). À cet égard, en 2014, le MEQ a publié le document de référence *Outil d'analyse pour l'amélioration continue des SARCA* (MELS 2014c). Ce document propose des éléments d'analyse permettant de dresser un portrait opérationnel des SARCA. Il aide également à la collecte de données rattachées au fonctionnement et à la prestation des services auprès de la population visée par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue

Le MEQ s'était engagé au PGMQ à préciser, dans le prochain plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, les objectifs et les voies d'action favorisant l'accès des personnes handicapées à l'éducation des adultes et à la formation continue, notamment en matière de formation manquante, de formation à temps partiel, de reconnaissance des acquis et des compétences (M-258). Cependant, en date du 31 mars 2017, bien qu'annoncé lors de l'étude des crédits 2013-2014, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie (MEQ 2002) ainsi que le plan d'action qui l'accompagnait, venu à échéance en 2007, n'ont toujours pas fait l'objet d'une refonte.

Services éducatifs complémentaires

Le MEQ s'était engagé au sein de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) à prendre en compte les besoins des personnes handicapées dans les orientations et les actions à venir relativement au développement des services éducatifs complémentaires aux élèves à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes (action 34) ainsi qu'à la formation à distance (action 35). L'engagement du MEQ dans le cadre de l'action 34 de la Stratégie est réalisé en continu. En ce sens, un cadre de référence destiné aux commissions scolaires et portant sur les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes a été élaboré et diffusé par le MEQ sur son site Web (MELS 2009a). Une tournée provinciale a également eu lieu, en 2009-2010, afin de promouvoir l'implantation de ces services éducatifs complémentaires. De plus, de 2009 à 2012, trois états de situation portant sur ces services ont été réalisés, dont un sur les adultes à la formation générale des adultes ayant une incapacité physique. Enfin, le MEQ a également produit et diffusé en 2017 les documents *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers – Formation générale des adultes* (MEES 2017c) et *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers – Formation professionnelle* (MEES 2017d). Cela dit, l'engagement du MEQ dans le cadre de l'action 35 de la Stratégie n'a pas été réalisé. En effet, aucune action n'a été réalisée concernant la formation à distance.

Puis, le MEQ s'était engagé au PEG à améliorer la persévérance et la réussite scolaires des personnes handicapées en mettant en œuvre des actions pour favoriser leur accès à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle (engagement 26). Cet engagement est toujours en cours de réalisation bien que son échéance était prévue en 2017. Cependant, aucune des actions complétées jusqu'ici dans le cadre de cet engagement ne concerne précisément l'éducation des adultes.

Le bilan 2011-2012 du plan d'action annuel à l'égard des personnes handicapées du MEQ (MELS et MESRST 2013) fait état de l'élaboration d'un didacticiel utilisant la langue des signes québécoise pour faciliter l'apprentissage de la mathématique de 3^e, 4^e et 5^e secondaire pour les adultes ayant une incapacité auditive. De plus, le MEQ mentionne avoir réalisé l'adaptation et la transcription de matériel pédagogique en braille. Le bilan 2012-2014 (MELS 2014a) permet de relever que le MEQ a expérimenté, lors d'évaluations des apprentissages, une aide technologique en appui à la lecture auprès d'adultes ayant une incapacité visuelle. Toutefois, selon le ministère, il semblerait que le recours à une personne accompagnatrice demeure plus efficace.

Programmes d'études spécifiques

Le MEQ s'était engagé à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) à examiner les possibilités offertes par les règles budgétaires pour mettre à l'essai, à titre expérimental, des projets particuliers de formations pour des groupes de personnes handicapées (action 22). Des projets de formations entièrement adaptées au profil des élèves handicapés ont donc été mis sur pied dans des centres d'éducation des adultes, dont une formation d'aide générale en alimentation. Dans le Bilan 2008-2013 : Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (MESS 2013), le MEQ mentionne que cette action est réalisée en continu.

Outre cela, parmi les programmes d'éducation aux adultes du MEQ offerts entre l'année scolaire 2009-2010 et celle de 2016-2017²⁷, celui des *Services de formation à l'intégration sociale* (SFIS) (MEQ 1998) est le seul s'adressant à une clientèle d'adultes handicapés et visant à :

« Répondre à des besoins de formation d'adultes présentant des difficultés d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, social ou physique. Il permet un cheminement personnel favorisant des apprentissages et l'acquisition d'habiletés et, le cas échéant, la poursuite d'études. Il s'agit de favoriser le développement optimal de la personne dans ses habiletés fonctionnelles, sollicitées dans la vie immédiate » (MEES 2018c).

Le SFIS est offert depuis 1998, soit bien avant l'adoption de la politique À part entière. Selon le MEQ, en 2016-2017, le programme comptait 41 971 inscriptions réparties dans 65 commissions scolaires.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées par le biais de questionnaires portant notamment sur l'éducation des adultes.

Les trois quarts des directions générales des commissions scolaires consultées croient que la formation générale des adultes offerte répond assez ou tout à fait bien (74 %) aux besoins des adultes handicapés, le quart (25 %) des répondants des comités consultatifs sont de cet avis (c. 19 % peu ou pas du tout), mais la majorité (57 %) ne sait pas. Du côté des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, les organisations sondées considèrent qu'elle répond peu ou pas du tout aux besoins des adultes handicapés. D'ailleurs, une organisation précise que la mise en place de programmes spécifiques aux adultes handicapés est nécessaire.

>>> **Reconnaissance des acquis et des compétences**

La reconnaissance des acquis et des compétences est une démarche permettant à un adulte (élève de 16 ans ou plus) l'obtention d'une attestation officielle de ses compétences à l'égard de normes et d'obligations établies pouvant notamment être liées à des programmes d'études. Cette démarche permet donc de reconnaître à un adulte les compétences propres à un titre spécifique ou à un

27. Voir les documents administratifs portant sur les services et les programmes d'études à la formation des adultes des différentes années scolaires (MEES 2016; MEESR 2015c; MELS 2014d, 2013b, 2012b, 2011c, 2010b, 2009b).

programme d'études en partie (unités ou crédit de formation) ou dans son ensemble. Cette démarche permet également à un adulte de mieux s'orienter dans son cheminement académique et professionnel en identifiant les éléments de formation restant à acquérir (MEES 2019g).

Dans le cadre du processus d'élaboration de la politique À part entière, deux obstacles avaient été relevés concernant la reconnaissance des acquis et des compétences pour les personnes handicapées. Le premier obstacle était qu'il n'y avait pas de mécanisme de reconnaissance des acquis en milieu scolaire pour les élèves qui n'obtenaient pas de diplôme d'études secondaires. L'objectif pour réduire cet obstacle était d'assurer une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés. Le second obstacle était lié au fait que les compétences acquises par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire n'étaient pas formellement reconnues. L'objectif visant la réduction de cet obstacle était de développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire.

Les sections qui suivent présentent les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire les deux obstacles concernant la reconnaissance des acquis et des compétences relevés lors de l'élaboration de la politique.

Actions réalisées afin d'assurer une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés

Le MEQ s'était engagé au PGM0 à informer et à former le personnel des SARCA sur le service de bilan des acquis et sur les cours en formation de base commune portant sur l'orientation professionnelle dans le domaine de la vie professionnelle pour encourager les personnes handicapées à entreprendre ou à poursuivre une démarche d'orientation professionnelle (M-040). Cet engagement a été réalisé. En date du 31 mars 2010, plus de 300 membres du personnel des SARCA avaient reçu une formation sur le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base. Toujours dans le cadre de ses engagements au PGM0 (M-079), le MEQ a octroyé aux commissions scolaires le pouvoir d'émettre des bilans des acquis et des relevés de compétences à l'éducation des adultes et en formation professionnelle.

Selon le MEQ, le bilan des acquis a fait l'objet d'une refonte en 2014. Le bilan des acquis a ainsi été remplacé par la démarche d'exploration des acquis. Cette démarche est offerte par les SARCA, les centres d'éducation des adultes, ainsi que les centres de formation professionnelle. Elle permet « à l'adulte de se situer quant à ses acquis scolaires et extrascolaires et de bien saisir sa situation, son potentiel et les possibilités qui s'offrent à lui » (MELS 2014e : 3). Certains acquis et certaines compétences non sanctionnés peuvent ainsi réduire le parcours de formation de l'adulte à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle (MELS 2014e).

D'ailleurs, concernant la formation professionnelle, le MEQ a mené, de 2012-2013 à 2016-2017, un projet-pilote visant à implanter des Centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) afin qu'ils accompagnent les commissions scolaires dans le développement et le soutien de leurs services de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle. Le projet-pilote comprenait également l'implantation de quatre CERAC afin d'accompagner les établissements collégiaux en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. Au final, depuis juillet 2017, après quelques ajustements, des CERAC établis dans cinq

commissions scolaires²⁸ et deux cégeps²⁹ sont formellement mandatés par le MEQ pour appuyer l'ensemble des commissions scolaires et des établissements d'enseignement collégial en matière de reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC-cégeps 2018a, CERAC-FP 2019). Au collégial, les CERAC sont aussi responsables de soutenir la recherche et l'innovation en matière de reconnaissance des acquis et des compétences. Pour ce faire, des groupes formés de professionnelles et professionnels des CERAC et d'autres membres du réseau sont constitués (CERAC-cégeps 2018b).

Le MEQ s'était également engagé au PGMQ à soutenir les commissions scolaires concernant l'élaboration du bilan des apprentissages de chaque élève afin qu'une attention particulière soit portée au dernier bilan des élèves qui n'obtiennent pas de qualification (information, sensibilisation, formation) (M-073). À la suite de l'instauration du bulletin unique, en 2011-2012, le bilan des apprentissages a été aboli. Par conséquent, cet engagement a été abandonné. Cependant, des cadres d'évaluation des apprentissages spécifiques à la Formation préparatoire au travail sont prescrits et disponibles sur le site Web du MEQ (MELS 2011d). Un cadre d'évaluation des apprentissages permet de fournir, « les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages, et ce, afin de constituer les résultats des élèves, qui seront transmis à l'intérieur du bulletin unique » (MELS 2011d : 3).

Enfin, tel que mentionné dans la section du présent rapport portant sur l'intégration en classe ordinaire, le MEQ a pris et réalisé, dans le cadre du PGMQ, quatre engagements visant l'adaptation aux besoins des élèves handicapés d'instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages et des instruments de reconnaissance des acquis (M-067, M-068, M-069 et M-070). Cependant, nous ne disposons d'aucune information spécifique aux instruments de reconnaissance des acquis ayant possiblement été développés dans le cadre de ces engagements.

Actions réalisées afin de développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire

Le MEQ s'était engagé au PGMQ à développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire (M-081). Cet engagement est réalisé en continu. Selon le MEQ, les personnes handicapées bénéficient des mêmes démarches et outils que l'ensemble de la population afin d'obtenir des services de reconnaissance des acquis extrascolaires, incluant ceux des différents services de reconnaissance des acquis et des compétences, dont les SARCA et ceux offerts dans les centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle. Par exemple, la réussite du Test d'équivalence de niveau secondaire permet d'obtenir une attestation d'équivalence de niveau de scolarité de 5^e secondaire. Pour sa part, la réussite du Test de développement général peut permettre l'admissibilité à un programme de formation professionnelle (MEESR 2015d). Cependant, concernant le Test de développement général, il est pertinent de souligner qu'en vertu des informations issues du *Guide de gestion* – Édition 2015 : *Sanction des études et des épreuves ministérielles – Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle* (MEESR 2015d) aucune mesure de soutien pour sa passation n'est autorisée. Des services de reconnaissance des acquis extrascolaires, pouvant inclure certaines expériences de travail, de la vie familiale et de l'engagement communautaire, sont notamment offerts par les SARCA, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle,

28. Il s'agit de la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, de la Commission scolaire de la Capitale, de la Commission scolaire de Beauce-Etchemin, de la Commission scolaire Harricana et de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson.

29. Il s'agit du Cégep Marie-Victorin et du Cégep de Sainte-Foy.

principalement dans le cadre de la démarche d'exploration des acquis mentionnée dans la section précédente (MELS 2014f, MELS 2014e). Des établissements postsecondaires peuvent aussi offrir des services de reconnaissance des acquis extrascolaires (Université Laval 2019, Université de Sherbrooke 2019, Cégep de Victoriaville 2010).

De plus, en lien avec un des engagements du MEQ à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (action 22), le MEQ a mis en place, par l'intermédiaire des centres d'éducation des adultes, des projets de formations et de reconnaissance des compétences pour certaines personnes handicapées. Dans le Bilan 2008-2013 : Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (MESS 2013), le MEQ précise notamment que l'un de ces projets, piloté par le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées, a permis :

« L'obtention d'une attestation de compétences par près de 350 employés occupant dans des entreprises adaptées le métier de préposé, préposés à l'entretien ménager d'édifices publics; l'octroi d'une double certification : une attestation maison (Commission scolaire de Beauce-Etchemin, Commission scolaire de Montréal) et un certificat de formation du [MEQ] en insertion socioprofessionnelle » (MESS 2013 : 24).

>>> Études postsecondaires

Cinq obstacles avaient été relevés lors de l'élaboration de la politique À part entière concernant les études postsecondaires des personnes handicapées. Le premier obstacle était que les élèves handicapés étaient souvent orientés vers les cheminements particuliers de formation au secondaire, ce qui pouvait fermer les portes vers les études postsecondaires. Le deuxième obstacle était qu'il n'y avait pas suffisamment de mesures de soutien au niveau secondaire pour favoriser l'accès des élèves handicapés à des études postsecondaires. L'objectif de réduction visé pour ces deux obstacles était de mettre en place au niveau secondaire des mesures de promotion et de soutien aux élèves handicapés favorisant leur accès à des études postsecondaires.

Le troisième obstacle était, qu'au postsecondaire, le recours aux plans d'intervention élaborés par les établissements n'était obligatoire que pour préciser le financement des services nécessaires à l'étudiant. L'objectif visant sa réduction était de favoriser au postsecondaire l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés qui en ont besoin.

Le quatrième obstacle était que le manque d'expertise et de soutien spécifique aux étudiants handicapés dans les établissements postsecondaires pouvait avoir des conséquences sur la qualité de leur intégration. L'objectif retenu pour réduire cet obstacle était d'assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifiques.

Enfin, le cinquième obstacle était que les services d'aide aux étudiants en situation de handicap dans les établissements postsecondaires étaient peu préparés pour répondre aux besoins des étudiants ayant des troubles graves de santé mentale et aux besoins de ceux ayant des troubles graves d'apprentissage. L'objectif de réduction de l'obstacle était donc d'assurer le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires pour répondre aux besoins de l'ensemble des étudiants et plus particulièrement, des étudiants ayant des troubles graves de santé mentale ou des troubles graves d'apprentissage.

Les sections qui suivent présentent un portrait des services d'aide aux étudiants handicapés et les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017 afin de réduire les cinq obstacles concernant les études postsecondaires qui ont été relevés lors de l'élaboration de la politique.

Portrait des services d'aide aux étudiants handicapés du postsecondaire

Le MES finance principalement ces services d'aide aux étudiants handicapés du postsecondaire par l'intermédiaire de deux programmes et mesures, soit 1) le Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap et 2) le Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap. Les dépenses effectuées dans le cadre du Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap visent à soutenir les établissements d'enseignement collégial afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire de leurs étudiants en situation de handicap, incluant les étudiants handicapés. Ces dépenses regroupent des sommes attribuées pour l'organisation et l'offre de services aux étudiants en situation de handicap dans les collèges ainsi que pour le financement des centres collégiaux de soutien à l'intégration, dont le mandat sera détaillé plus loin dans le présent rapport (MEES 2016b : 17). De leur côté, les dépenses effectuées dans le cadre du Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap visent à soutenir les établissements d'enseignement universitaire dans l'organisation et l'offre de services aux étudiants en situation de handicap, incluant les étudiants handicapés, en vue de favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire. Ces services incluent notamment la formation du personnel à l'égard des besoins des étudiants en situation de handicap, l'acquisition d'aides techniques et technologiques, l'accueil des étudiants, ainsi que l'élaboration des plans d'intervention. Ils incluent également les services visant à offrir un soutien particulier aux étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention (p. ex. : les services de prise de notes, l'accompagnement éducatif, la surveillance d'examens) (MEES 2016b : 17).

Globalement, de 2009-2010 à 2016-2017, le MES a dépensé annuellement en moyenne 19,5 millions, dont 34,8 millions en 2016-2017, pour des services d'aide spécifique aux étudiants en situation de handicap du postsecondaire. Cela correspond à une augmentation de 332 % (données non présentées). Plus spécifiquement, au cours de cette période, les dépenses du MES dans le cadre du Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap sont passées de 6,7 millions à 23,2 millions (245 %) (tableau 37). Pour leur part, les dépenses dans le cadre du Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap étaient de 1,3 million en 2009-2010 comparativement à 11,5 millions en 2016-2017 (777 %). Cela dit, il est pertinent de mentionner que des travaux de révision des programmes et des mesures ont été réalisés entre 2013 et 2015 afin d'améliorer le financement des services d'aide et le soutien aux étudiants en situation de handicap³⁰. Ces travaux de révision peuvent d'ailleurs expliquer en partie certaines des variations annuelles du financement et sont détaillés plus loin dans le présent rapport dans le cadre des actions réalisées afin d'assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifique.

.....
30. MEES, données administratives, 2018.

Tableau 37

Dépenses pour des services d'aide aux étudiants en situation de handicap du postsecondaire, MES, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010	2016-2017	Variation
	\$	\$	%
Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap	6 740 024	23 263 389	245,2
Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap	1 318 894	11 561 367	776,6

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020

Actions réalisées afin de mettre en place au niveau secondaire des mesures de promotion et de soutien aux élèves handicapés favorisant leur accès aux études postsecondaires

Rappelons que le MEQ et le MES s'étaient engagé au PEG, en collaboration avec l'Office, à soutenir la mise en place de mécanismes de transition des élèves handicapés entre le secondaire et le collégial en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves handicapés ainsi que l'accès aux services de soutien (engagement 28). En date du 31 mars 2017, tel que détaillé davantage précédemment, le MEQ et le MES préoyaient demander au Comité de liaison de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial la mise en place d'un sous-comité portant sur cet engagement.

Le MEQ s'était aussi engagé dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) à informer le personnel scolaire sur la question de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves handicapés et le sensibiliser à cette même question, à intégrer cette préoccupation au mandat des équipes régionales de soutien à l'orientation en milieu scolaire et déposer l'information requise sur le site Web de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec dans le cadre du développement d'une communauté virtuelle relative à l'orientation scolaire et professionnelle (action 27). Le Bilan 2008-2013 : Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (MESS 2013) permet d'établir que cet engagement est réalisé en continu. Dans ce même bilan, le MEQ précise qu'un « mandat particulier au regard de l'accompagnement des élèves handicapés dans leur orientation scolaire et professionnelle a été confié aux équipes régionales de soutien à l'orientation en milieu scolaire. En 2012-2013, des équipes régionales ont discuté de préoccupations en lien avec cette clientèle » (MESS 2013 : 27). Le MEQ mentionne également que la communauté virtuelle de partage est opérationnelle et « qu'un onglet propre aux élèves handicapés a été intégré afin de permettre un partage de ressources et de pratiques professionnelles reliées à cette clientèle » (MESS 2013 : 27). Le MEQ souligne aussi qu'en mars 2012, lors du Colloque sur l'approche orientante, un atelier portant sur l'orientation scolaire et professionnelle et abordant notamment l'attention à porter aux élèves handicapés a eu lieu.

Toujours dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008), le MES s'était engagé à produire un inventaire et une analyse, par secteur d'activité socioéconomique et par programme d'études, des métiers et des professions techniques les plus accessibles aux personnes au regard des types d'incapacités, ainsi que de diffuser cette information auprès des responsables de l'information scolaire et professionnelle des réseaux de l'éducation et la publier sur le Web (action 21). Toutefois, comme le précise le MES dans le bilan 2008-2013 de la Stratégie (MESS 2013), cet engagement a été abandonné étant donné l'ampleur de la tâche et des autres dossiers prioritaires. Cela dit, selon le MES, le site Web Repères (www.reperes.qc.ca) permet de faire des recherches de programmes d'études en tenant compte des incapacités physiques d'une personne.

Sondage auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, par le biais de questionnaires portant notamment sur la mise en œuvre de mesures de promotion et de soutien favorisant l'accès des élèves HDAA aux études professionnelles ou postsecondaires.

Les trois quarts (73 %) des directions générales des commissions scolaires considèrent que de telles mesures de promotion et de soutien ont été mises en œuvre dans leurs commissions scolaires, alors que seulement le tiers (34 %) des répondants des comités consultatifs partage cet avis (tableau 38).

Cela dit, la majorité des répondants des comités consultatifs (53 %) et moins d'un cinquième des directions générales (22 %) ont déclaré ne pas savoir si des mesures ont été mises en œuvre.

Plusieurs directions générales des commissions scolaires et membres des comités consultatifs mentionnent que la planification de la transition de l'école à la vie active (TEVA) est la principale mesure visant à favoriser l'accès aux études postsecondaires aux élèves HDAA. Certaines mentionnent que des partenariats, ainsi que des comités conjoints ou encore un arrimage directement avec les centres de formation ou les cégeps sont en place afin de s'assurer que les besoins des élèves HDAA soient considérés. Quelques directions générales soulignent également que de telles mesures de promotion et de soutien sont en cours d'élaboration dans leurs commissions scolaires.

Tableau 38

Mise en œuvre de mesures de promotion et de soutien favorisant l'accès des élèves HDAA aux études professionnelles ou postsecondaires, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Oui	Non	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires	72,7	5,5	21,8
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA	33,7	12,9	53,4

Actions réalisées afin de favoriser, au postsecondaire, l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés

En vertu de l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* (Gouvernement du Québec 1975) concernant le droit à l'égalité, tous les établissements postsecondaires ont l'obligation de soutenir les étudiants handicapés (MEES 2018d). Par contre, un étudiant handicapé désirant obtenir des mesures d'accommodement au postsecondaire doit effectuer une démarche autonome et volontaire (MEES 2019h; Institut des troubles d'apprentissage 2019). En ce sens, le MES précise qu'à partir du collégial, les étudiants en situation de handicap, incluant les étudiants handicapés, voulant obtenir des services doivent « prendre l'initiative de communiquer avec le personnel des services adaptés de [leurs établissements] pour l'évaluation de [leurs] besoins et la mise en place d'accommodements » (MEES 2019h). Ces services adaptés ont le mandat, lorsque le premier contact a été réalisé par l'étudiant, d'effectuer son accueil pour prévoir l'évaluation de ses besoins et l'élaboration d'un plan d'intervention³¹. Depuis la révision des programmes et mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap, réalisée entre 2013 et 2015, et qui sera abordée plus loin dans le rapport, les règles budgétaires des cégeps et des universités incluent certains critères qu'un étudiant doit respecter afin d'obtenir des services permettant la mise en place de mesures d'accommodement :

- Être reconnu comme une personne handicapée au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*³²;
- Disposer d'un diagnostic ou d'une évaluation diagnostique effectuée par un professionnel habileté en vertu du *Code des professions* ou d'une loi professionnelle particulière;
- Sa situation doit entraîner des limitations significatives et persistantes dans le cadre d'activités d'apprentissage auxquelles sont attribuées des unités;
- Disposer d'un plan individuel d'intervention, préparé par l'établissement postsecondaire, qui précise les accommodements nécessaires à sa réussite scolaire et les limitations justifiant leur mise en place, ainsi que la durée prévue.

Ainsi, un plan individuel d'intervention doit être élaboré par un établissement postsecondaire pour qu'une personne handicapée obtienne des services d'aide destinés aux étudiants en situation de handicap et pour que, du même coup, l'établissement obtienne un financement de la part du MES par l'intermédiaire du Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap ou du Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap (université) (MEES 2017e, 2017f, 2017g, 2016b; MEESR 2015e).

Cela dit, aucune action n'était prévue au PGMO ou au PEG permettant d'assurer que les plans d'action élaborés au postsecondaire sont adéquats pour les étudiants. Selon l'analyse des plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées du MES, aucune autre action n'a été réalisée à cet effet.

31. Le plan d'intervention est aussi appelé dans certains milieux postsecondaires le « plan individuel d'intervention » ou le « plan de service ».

32. Ce critère a été ajouté aux règles budgétaires 2017-2018 des universités (MEES 2017e) et à celle de 2015-2016 des cégeps (MEES 2017f).

Sondage auprès des organisations

L'Office a sondé l'Association québécoise pour l'inclusion et l'équité au postsecondaire (AQEIPS), l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap³³ (AQICESH), le Centre collégial de soutien à l'intégration de l'est du Québec (CCSI de l'est du Québec) et le Centre collégial de soutien à l'intégration de l'ouest du Québec (CCSI de l'ouest du Québec) par le biais de questionnaires portant notamment sur le plan d'intervention au postsecondaire.

Ainsi, les organisations sondées sont d'avis que les établissements postsecondaires élaborent souvent ou toujours un plan d'intervention pour les étudiants qui font appel à leurs services de soutien. Deux organisations rappellent aussi qu'il y a une obligation d'établir un plan d'intervention afin d'obtenir un financement de la part du MES pour les services destinés aux étudiants en situation de handicap dans les établissements postsecondaires.

De plus, les quatre organisations sondées affirment que, depuis 2009, des actions ont été mises en œuvre au postsecondaire, particulièrement au collégial, afin de favoriser l'élaboration de plans d'intervention pour les étudiants qui font appel aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap de leurs établissements dont :

- La révision des programmes et mesures d'aide aux étudiants et la création des CCSI (éléments qui seront abordés en détail plus loin dans le présent rapport);
- La mise en place, au collégial, d'une plateforme en ligne pour l'élaboration des plans d'intervention;
- La création d'une communauté d'apprentissage pour le personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap du collégial (forum de discussion et d'échange sur le Web);
- Une offre de formation, au collégial, portant notamment sur le plan d'intervention et visant à accompagner les personnes ayant moins de deux ans d'expérience au sein des services d'aide;
- L'élaboration, par les CCSI, d'un plan d'intervention universel pour le collégial.

Actions réalisées afin d'assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifiques

Le MES s'était engagé au PGMQ à élaborer, en collaboration avec les partenaires concernés, des moyens de promouvoir et de faire connaître les services adaptés disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur (M-277). Cet engagement a été réalisé. Pour ce faire, et afin de rejoindre directement la clientèle étudiante, l'AQICESH a participé, avec le soutien financier du MES, à quelques événements majeurs en 2009-2010, dont le *Salon Prendre sa place!* (Centre de réadaptation Lucie-Bruneau), la *Semaine québécoise des personnes handicapées*, la *Journée Contact* (Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées) et les *Journées scientifiques* (Institut de réadaptation en déficience physique de Québec). De plus, un bulletin s'adressant tant aux membres de l'association qu'à ses partenaires a été mis en place.

Le MES s'était aussi engagé au PGMQ à mettre sur pied un groupe de travail composé de représentantes et représentants du ministère, de l'Association des collèges privés du Québec, des cégeps et de l'AQICESH afin d'analyser les besoins des clientèles émergentes aux études

.....
33. Anciennement l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux.

postsecondaires (M-278). Cet engagement a été abandonné. Par contre, des travaux ont tout de même été menés avec chacun des trois réseaux (collégial public, collégial privé et universitaire), notamment au sein d'instances interordres existantes, dont le Comité de liaison de l'enseignement supérieur.

Toujours au sein du PGMQ, le MES s'était engagé à maintenir le soutien financier aux établissements universitaires afin qu'ils puissent offrir des services adaptés aux étudiants handicapés (M-066). Cet engagement est réalisé en continu. En ce sens, le montant alloué par le MES pour le Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap a été majoré de 7,5 millions, en 2014-2015, et de 2,4 millions en 2015-2016 (MEESR 2015e). Ainsi, tel que présenté précédemment, le MES a augmenté considérablement (777 %) les dépenses associées à ce programme de 2009-2010 (1,3 million) à 2016-2017 (11,5 millions) (tableau 37). Par ailleurs, au niveau collégial, le Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap est majoré annuellement depuis 2013-2014 en fonction du taux d'indexation moyen qui est appliqué aux allocations de l'ensemble des ressources (MESRST 2013).

De plus, entre 2013 et 2015, le MES a effectué une révision des programmes et mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap. Au final, le MES a confié directement aux établissements postsecondaires la majeure partie des responsabilités relativement au soutien de ces étudiants qui étaient auparavant principalement liées aux volets Services spécialisés et Ressources matérielles du Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Volet adultes. Cette révision a permis de libérer les étudiants des tâches administratives qui leur incombaient initialement lorsqu'ils nécessitaient des services et des ressources matérielles spécialisés (MEES 2019i; MEES, données administratives, 2018).

Par ailleurs, depuis 2012, le MES confie aux CCSI, situées directement dans les cégeps de Sainte-Foy (CCSI de l'est du Québec) et du Vieux-Montréal (CCSI de l'ouest du Québec), « le mandat de soutenir le développement de l'autonomie et l'harmonisation des pratiques des établissements du réseau collégial public dans l'accueil, l'organisation et la prestation des services aux étudiants en situation de handicap » (CCSI 2018a, 2018b)³⁴. Ainsi, les CCSI soutiennent l'adaptation scolaire en offrant notamment un service-conseil aux cégeps ainsi que de la formation et des activités de transfert de connaissances aux personnels de ces établissements.

Actions réalisées afin d'assurer le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires

Le MES s'était engagé au PGMQ (M-065) à poursuivre et compléter l'ensemble des travaux entrepris afin de mieux connaître la clientèle des étudiants ayant des troubles de santé mentale ou des troubles d'apprentissage et leurs besoins et pour dégager des modèles d'organisation de services favorisant leur intégration et leur réussite. L'objectif associé à cet engagement était de développer les connaissances et les compétences chez le personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires pour répondre aux besoins de l'ensemble des étudiants en situation de handicap et, plus particulièrement, de ceux ayant des problèmes graves de santé mentale ou des troubles graves d'apprentissage. Cet engagement a été réalisé et était aussi associé à une réalisation du MES dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) (action 24).

.....

34. Selon le MES, des centres désignés liés aux cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal existaient déjà sous une autre forme depuis 1982. En 2012, les mandats et les responsabilités de ces centres désignés ont été redéfinis de sorte qu'ils ont été remplacés par les CCSI.

Ainsi, selon les informations du MES obtenues dans le cadre du suivi du PGM0, des projets-pilotes ont eu lieu dans plusieurs cégeps afin d'offrir des services aux « clientèles émergentes³⁵ » et d'expérimenter de nouvelles façons de répondre à leurs besoins. Deux chercheuses et chercheurs agissaient également à titre de personnes-ressources afin de soutenir le personnel des services d'aide pour donner une réponse appropriée aux besoins de ces clientèles. Un état de situation constituant une synthèse des recherches et des consultations menées a été réalisé. L'ensemble de ces documents est disponible sur le site Web du MES (MEES 2019j) ainsi que le *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité* (MELS 2010c) élaboré par le MES. Ce modèle vise à favoriser la réussite et la persévérance scolaires des étudiants en s'inscrivant dans une perspective d'éducation inclusive (MEES 2019j). Il repose sur quatre principes directeurs, soit 1) la reconnaissance des besoins, 2) la valorisation des forces, 3) le développement de l'autonomie et 4) l'intégration des actions (MELS 2010a). Dans son Plan d'action 2012-2015 à l'égard des personnes handicapées (MELS 2014a et MESRST 2013), le MES précise qu'une journée d'appropriation du modèle et d'échanges ayant réuni plus de 150 membres du personnel de divers établissements collégiaux québécois a eu lieu.

De plus, dans le Bilan 2008-2013 : Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (MESS 2013), le MES mentionne que le modèle d'organisation des services retenu est le résultat d'un consensus avec les réseaux collégial et universitaire. Le MES souligne aussi que dans le cadre de l'implantation de ce modèle d'organisation des services, il a transmis des dépliants-affiches aux réseaux collégial et universitaire. Il souligne également qu'un ajout récurrent de 2 millions a été consenti au réseau collégial et qu'un plan triennal de soutien aux « clientèles émergentes » dans les établissements postsecondaires (2011-2014) a été produit. Selon la documentation fournie par le MES dans le cadre des travaux d'évaluation associés au présent rapport, ce plan triennal s'articulait sous six axes d'intervention ciblant 14 objectifs, dont trois étant liés spécifiquement à la formation et au soutien du personnel des établissements postsecondaires, soit : sensibiliser l'ensemble du personnel (objectif 3.1), former le personnel impliqué dans l'offre de services (objectif 3.2) et soutenir le personnel dans l'exercice de ses rôles auprès des clientèles émergentes (objectif 3.3). Un objectif du plan visait également à soutenir les établissements dans leur organisation et leur offre de services (objectif 2.1). Selon le MES, tous ces objectifs ont été atteints. Pour ce faire, les établissements d'enseignement collégial ont notamment offert des activités de sensibilisation et de formation à leur personnel. Ces établissements ont également fourni un encadrement et un support au personnel responsable de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants.

Par contre, concernant la réalisation au collégial des moyens de mise en œuvre de ces objectifs, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ 2015) mentionne tout de même dans le *Rapport de suivi : l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* » qu'une large part des interventions réalisées dans ce cadre jusqu'à présent est attribuable aux Centres collégiaux de soutien à l'intégration » (CDPDJ 2015 : 38).

.....
35. Il s'agit principalement d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé l'Association québécoise pour l'inclusion et l'équité au postsecondaire l'AQEIPS, l'AQICESH, le CCSI de l'est du Québec et le CCSI de l'ouest du Québec, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées par le biais de questionnaires portant notamment sur la formation des conseillères et conseillers offrant des services de soutien aux étudiants handicapés.

Globalement, la majorité des organisations consultées sont d'avis que la formation des conseillères et conseillers offrant des services de soutien aux étudiants handicapés est adéquate, et ce pour l'ensemble des types d'incapacité pour lesquels ils ont été sondés (tableau 39).

Tableau 39

Perception à l'égard de l'adéquation de la formation des conseillères et conseillers offrant des services de soutien aux étudiants handicapés ayant différents types d'incapacité, questionnaires auprès de l'AQEIPS, de l'AQICESH, du CCSI de l'est du Québec et du CCSI de l'ouest du Québec, 2018

	Assez ou tout à fait	Peu ou pas du tout	Ne sais pas
	%	%	%
Incapacité liée à la mobilité	75,0	0,0	25,0
Incapacité liée à l'audition	75,0	0,0	25,0
Incapacité liée à la vision	75,0	0,0	25,0
Incapacité liée à des troubles graves de santé mentale	50,0	25,0	25,0
Incapacité liée à des troubles graves d'apprentissage	75,0	0,0	25,0

Du côté des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées consultées, trois d'entre eux considèrent que les conseillères et conseillers offrant des services de soutien aux étudiants handicapés, aussi bien au collégial qu'à l'université, sont peu ou pas du tout adéquatement formés pour répondre aux besoins des étudiants handicapés. Une organisation croit tout de même qu'ils sont assez adéquatement formés. Par ailleurs, ce même organisme mentionne que les parents des étudiants handicapés ne connaissent pas les procédures permettant d'accéder aux différents services d'aides.

>>> *Soutien financier aux études*

Trois obstacles avaient été relevés dans le cadre de l'élaboration de la politique À part entière concernant le soutien financier aux études. L'un de ces obstacles était que les critères d'admission au Programme d'allocation pour les besoins particuliers et au Programme de prêts et bourses étaient définis par rapport à un diagnostic médical qui déterminait si la personne répondait aux critères de « limitations fonctionnelles majeures », sans tenir compte des besoins spécifiques de la personne handicapée. Un autre obstacle était que certains étudiants handicapés ne bénéficiaient pas des critères d'accès au Programme des prêts et bourses qui était spécifique aux personnes handicapées en formation à l'éducation des adultes au secondaire, ainsi que les étudiants ayant des problèmes graves

de santé mentale ou des troubles graves d'apprentissage. Un des obstacles était aussi que la définition utilisée pour donner accès au soutien financier aux études pour les personnes handicapées excluait certaines d'entre elles ou en restreignait l'accès. L'objectif visant à réduire ces trois obstacles était d'assurer aux étudiants handicapés, sur la base de leurs besoins spécifiques, l'accès aux différents programmes et mesures de soutien financier aux études en redéfinissant les critères d'admissibilité de ceux-ci en cohérence avec la définition de « personne handicapée » de la *Loi*.

Portrait des programmes et mesures de soutien financier aux études destinés aux personnes handicapées

Le MES soutient financièrement les personnes handicapées dans le cadre de leurs études par l'intermédiaire du Programme d'allocation pour les besoins particuliers, ainsi que par deux mesures du Programme de prêts et bourses destinées spécifiquement aux personnes handicapées.

Programme d'allocation pour les besoins particuliers

Le Programme d'allocation pour les besoins particuliers de l'Aide financière aux études du MES est composé de deux volets, soit le « Volet Jeunes » et le « Volet Adultes ». Le Volet Jeunes cible uniquement des élèves handicapés du secteur privé à la formation générale (MEES 2018e). Il n'est donc pas abordé dans le présent rapport. Pour sa part, le Volet Adultes du programme cible les élèves handicapés du secondaire à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes ainsi que certains étudiants du postsecondaire. Il couvre différentes formes de soutien aux personnes handicapées lorsqu'elles ne sont pas déjà couvertes par un autre programme ou organisme, incluant des ressources spécialisées (p. ex. : prise de notes, interprétariat), des ressources matérielles (p. ex. : logiciels spécialisés, matériel didactique en braille), ainsi que des allocations pour des frais de logement et du transport adapté (MEES 2018f, 2018g). De plus, il est pertinent de préciser qu'au postsecondaire, avant de présenter une demande pour ce programme, un étudiant doit obligatoirement consulter son établissement d'enseignement et rencontrer le personnel responsable de l'intégration des étudiants en situation de handicap (MEES 2018g).

Le tableau 40 présente les dépenses liées au Programme d'allocation pour les besoins particuliers – Volet Adultes de 2010-2011 à 2016-2017. Au cours de cette période, le nombre de personnes handicapées ayant bénéficié de ce programme a diminué de plus de la moitié (55 %), passant de 1 635 à 729 personnes. Cependant, il est important de souligner que cette diminution est principalement attribuable à la révision des programmes et des mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap qui a été réalisée par le MES entre 2013 et 2015 et qui a été abordée précédemment dans la section de ce rapport portant sur les actions réalisées afin d'assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifiques. Rappelons que cette révision a notamment mené à un transfert aux établissements postsecondaires de la majeure partie des responsabilités liées au soutien aux étudiants en situation de handicap (Services spécialisés et Ressources matérielles) qui étaient auparavant associés au Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Volet Adultes. L'impact de ce transfert est d'ailleurs observable entre 2014-2015 et 2015-2016, autant en termes de nombre de personnes handicapées qu'en ce qui a trait aux dépenses. En effet, entre ces deux années le nombre de personnes handicapées ayant bénéficié du Programme d'allocation pour des besoins particuliers – Volet Adultes a diminué de 463 % (3 848 c. 831 personnes) (donnée non présentée). Les dépenses entre 2014-2015 et 2015-2016 ont elles aussi diminué, passant de 15 millions à 7,7 millions. Cela dit, entre 2010-2011 et 2016-2017, les dépenses ont tout de même augmenté de 22 %, passant de 6,5 millions à 7,9 millions.

Tableau 40

Dépenses annuelles et nombre de personnes handicapées ayant bénéficié du Programme d'allocation pour les besoins particuliers – Volet Adultes, MES, 2010-2011 à 2016-2017

	Personnes handicapées	Dépenses
	n	\$
2010-2011	1 635	6 500 000
2011-2012	2 033	8 400 000
2012-2013	2 833	11 500 000
2013-2014	3 566	14 300 000
2014-2015	3 848	15 000 000
2015-2016	831	7 700 000
2016-2017	729	7 900 000
Variation 2010-2017 (%)	-55,4	21,5

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020

Mesures spécifiques aux personnes handicapées dans le cadre du Programme de prêts et bourses

Le Programme de prêts et bourses de l'Aide financière aux études du MES est destiné aux étudiants à la formation professionnelle, aux études collégiales ou universitaires inscrits à temps plein. Il est également destiné à certains étudiants à temps partiel qui sont réputés poursuivre des études à temps plein en fonction de certaines situations particulières, incluant être reconnu comme étant une personne handicapée. En 2016-2017, 19 % des bénéficiaires du programme étaient des personnes en situation de handicap (c. 11 % en 2011-2012). Plus spécifiquement, elles étaient 0,3 % à la formation professionnelle (c. 0,1 % en 2011-2012), 2,8 % aux études collégiales (c. 1,7 %) et 16 % aux études universitaires (c. 9 %) (MEES 2019i, MESRST 2014a).

Le Programme de prêts et bourses inclut deux mesures de soutien financier aux études spécifiques aux personnes handicapées, soit la Mesure destinée aux personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure, ainsi que la Mesure destinée aux personnes ayant un trouble grave de santé mentale ou physique. Afin de bénéficier de bourses dans le cadre de l'une ou l'autre de ces mesures, une personne doit d'abord respecter les conditions générales d'admissibilité du Programme de prêts et bourses (MEES 2019k, 2019l). Afin de bénéficier de bourses spécifiquement dans le cadre de la Mesure destinée aux personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure, un étudiant doit, selon les termes du MES, avoir une déficience fonctionnelle majeure reconnue par l'Aide financière aux études du ministère (auditive grave, visuelle grave, organique ou motrice) en vertu du *Règlement sur l'aide financière aux études* (Gouvernement du Québec 2004, ch. A-13.3, r.1, art. 47) et être inscrit à un minimum de 20 heures d'enseignement mensuel (MEES 2019k). Puis, pour bénéficier de la Mesure destinée aux personnes ayant un trouble grave de santé mentale ou physique, un étudiant doit, toujours

selon les termes du MES, avoir un trouble grave à caractère épisodique et permanent confirmé par l'attestation médicale d'un médecin, être dans l'incapacité de poursuivre des études à temps plein pendant plus d'un mois au cours d'une année en raison de ce trouble et être inscrit à un minimum de 20 heures d'enseignement mensuel (MEES 2019I). Par ailleurs, il est pertinent de souligner que la Mesure destinée aux personnes ayant un trouble grave de santé mentale ou physique a été créée en 2008, soit avant la période analysée dans le présent rapport, dans le cadre d'un engagement du MES à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (action 26) (MESS 2008).

Le tableau 41 présente les dépenses du MES liées aux deux mesures spécifiques aux personnes handicapées dans le cadre du Programme de prêts et bourses, soit la Mesure destinée aux personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure ainsi que la Mesure destinée aux personnes ayant un trouble grave de santé mentale ou physique. Globalement, les dépenses cumulées de ces deux mesures ont augmenté de 326 % (donnée non présentée), passant de 12 millions à 51,1 millions entre 2009-2010 et 2016-2017. Pour sa part, le nombre total de personnes handicapées ayant bénéficié de l'une ou l'autre de ces mesures est passé de 1 801 à 7 255 personnes (303 %) (donnée non présentée).

Tableau 41

Dépenses annuelles et nombre de personnes handicapées ayant bénéficié des mesures spécifiques aux personnes handicapées du Programme de prêts et bourses, MES, 2009-2010 et 2016-2017

	2009-2010		2016-2017	
	n	\$	n	\$
Mesure destinée aux personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure	1 727	11 900 000	7 090	50 900 000
Mesure destinée aux personnes ayant un trouble grave de santé mentale ou physique	74	88 167	165	200 000
Total	1 801	11 988 167	7 255	51 100 000

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2019.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

Actions réalisées afin d'assurer aux personnes handicapées l'accès aux différents programmes et mesures de soutien financier aux études en redéfinissant les critères d'admissibilité de ceux-ci

Le MES avait pris deux engagements au PGM0 ayant l'objectif commun d'offrir aux étudiants handicapés différentes formes de soutien financier nécessaire à la poursuite de leurs études et adaptées à leurs besoins. Ainsi, le MES s'était engagé au PGM0 à administrer le Programme d'allocation pour les besoins particuliers (M-246). Ce programme est présenté précédemment.

Le MES s'était aussi engagé à maintenir la ligne téléphonique sans frais pour les bénéficiaires du Programme d'allocation pour les besoins particuliers (M-247). Ces deux engagements sont réalisés en continu. En date du 31 mars 2017, le Programme d'allocation pour les besoins particuliers est toujours administré par le MES et la ligne téléphonique sans frais pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant ce programme était encore disponible (MEES 2018e, 2018g).

Le MES avait également pris des engagements au PGM0 ayant l'objectif d'offrir un régime d'aide financière aux études adapté aux besoins de la clientèle et à son évolution et le faire connaître afin que la population puisse en bénéficier pleinement. Pour ce faire, le MES s'était engagé à maintenir l'admissibilité des prestataires du Programme d'aide et d'accompagnement social – Réussir du MTESS à une aide financière aux études et à certaines mesures destinées aux étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure (M-271). Cet engagement est réalisé en continu. En avril 2013, les sommes accordées s'élevaient à plus de 138 000 \$³⁶. De plus, en date du 31 mars 2017, les prestataires du Programme d'aide et d'accompagnement social – Réussir sont toujours admissibles à l'aide financière du Programme de prêts et bourses (Gouvernement du Québec 2019a). Le MES s'était aussi engagé à maintenir les mesures spécifiques pour les étudiants atteints d'une déficience fonctionnelle majeure (M-272) :

- Totalité de l'aide financière versée sous forme de bourse;
- Possibilité de faire des études à temps partiel tout en étant réputé poursuivre des études à temps plein. En tel cas, les mois d'admissibilité au programme sont ajustés en conséquence;
- Admissibilité à de l'aide financière pendant la période d'été même s'ils ne sont pas aux études durant cette période de l'année. Ceci n'est pas le cas pour toutes les autres catégories d'étudiantes et d'étudiants;
- Abolition de la contribution des parents lorsqu'ils ont accumulé 45 unités après trois années d'études universitaires (au lieu de 90 unités comme c'est le cas pour l'ensemble des étudiants).

Cet engagement est réalisé en continu. Rappelons que de 2009-2010 à 2016-2017, les dépenses associées à la Mesure destinée aux personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure sont passées de 11,9 millions à 50,9 millions (tableau 41).

Le MES avait aussi pris l'engagement de maintenir les mesures visant à mieux faire connaître les programmes destinés aux étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure (M-273). Cet engagement est également réalisé en continu. Pour ce faire, l'Aide financière aux études du MES diffuse de l'information à partir de son site Web, ainsi que par l'intermédiaire des responsables des bureaux d'aide financière aux études des établissements d'enseignement et des responsables de l'intégration des personnes handicapées de ces établissements. De plus, dans ses plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées, le MES précise qu'une offre de services d'information générale sur les mesures d'aide financière aux études a été mise en œuvre pour les personnes ayant une déficience fonctionnelle majeure. Pour ce faire, entre 2012-2013 et 2016-2017, 107 séances d'information et de formation ont notamment été offertes à des responsables de l'aide financière aux études des établissements d'enseignement du postsecondaire.

Puis, le MES s'était engagé au PEG, en collaboration avec l'Office, à entamer les travaux en vue de réviser les critères d'admissibilité et les mesures destinées aux personnes handicapées dans le cadre des programmes d'aide financière aux études afin que ceux-ci soient en conformité avec la définition d'une personne handicapée, comme stipulé dans la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (engagement 32). En décembre 2015, le MES a amorcé des travaux visant à effectuer la révision des critères d'admissibilité et ces derniers se poursuivent avec le soutien de l'Office.

.....
36. Il s'agit de la dernière donnée fournie par le MES dans le cadre du suivi du PGM0.

>>> **Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance**

Les services de garde en milieu scolaire offerts aux élèves sont encadrés par la LIP : « le gouvernement peut, par règlement, établir des normes relatives à la prestation des services de garde en milieu scolaire » (Gouvernement du Québec 1988, art. 454.1). En ce sens, le *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* (Gouvernement du Québec 1998) spécifie que ceux-ci « assurent la garde des élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire d'une commission scolaire, en dehors des périodes où des services éducatifs leur sont dispensés » (art. 1). Toujours selon le règlement, les objectifs de ces services sont de veiller au bien-être général des élèves, de poursuivre leur développement global, d'assurer un soutien aux familles des élèves et d'assurer la santé et la sécurité de ces derniers (art 2,). Par ailleurs, le MEQ spécifie dans la section de son site Web dédiée à ces services que ceux-ci « sont principalement axés sur des activités récréatives » (MEES 2017h).

La responsabilité de l'organisation des services de garde en milieu scolaire relève des commissions scolaires et ces dernières doivent voir à leur mise en place lorsque le besoin est exprimé par un conseil d'établissement (Gouvernement du Québec 1988, art. 256). Selon les informations disponibles sur le site Web du MEQ (MEES 2017i) les services de garde accueillent généralement les élèves qui fréquentent les services éducatifs d'une même école. Ils peuvent parfois aussi accueillir des élèves d'une autre école ou des élèves handicapés qui sont scolarisés, en vertu d'une entente, dans une école privée spécialisée. Les services de garde en milieu scolaire sont offerts à tous les élèves pendant toutes les journées d'enseignement prévues au calendrier scolaire. Ils y ont accès en dehors des heures de classe, donc le matin, s'il y a lieu, le midi et le soir après l'école. En général, les services sont offerts de 7 h à 18 h. Les services de garde peuvent être ouverts pour tous les élèves l'avant-midi et l'après-midi si l'école offre des services éducatifs aux enfants du préscolaire 4 ans. Les services de garde en milieu scolaire peuvent aussi être ouverts durant toute la journée, notamment pendant les journées pédagogiques, pendant la semaine de relâche et en cas de tempête. Tel que mentionné précédemment, les services de garde en milieu scolaire sont sans but lucratif. Ils sont financés en partie par une contribution financière des parents et en partie par des allocations gouvernementales dont la hauteur est fixée annuellement dans les Règles budgétaires des commissions scolaires. Ces règles comprennent une allocation de base par enfant inscrit et présent sur une base régulière, à laquelle s'ajoutent des allocations supplémentaires pour certains groupes d'enfants, dont les élèves HDAA. En ce qui a trait à la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire, aucune formation particulière concernant la clientèle des élèves handicapés n'est exigée. D'ailleurs, la seule exigence de formation du personnel des services de garde en milieu scolaire est liée à un cours de secourisme, ou sa mise à jour, qui doit avoir été réussie au cours des trois dernières années. De plus, le ratio est établi à un maximum de 20 élèves présents par membre du personnel de garde (Gouvernement du Québec 1998).

Quatre obstacles avaient été relevés lors de l'élaboration de la politique À part entière concernant les services de garde en milieu scolaire et les services de surveillance. Le premier obstacle était que, dans la majorité des cas, le personnel des services de garde en milieu scolaire n'avait pas de formation suffisante relativement aux besoins des élèves HDAA et aux modes d'intervention les plus appropriés. L'objectif de réduction de cet obstacle visait donc à assurer cette formation du personnel des services de garde en milieu scolaire. Le deuxième obstacle était que les activités éducatives offertes dans les services de garde en milieu scolaire n'étaient pas toujours adaptées pour les élèves handicapés. Le troisième obstacle était que le matériel éducatif disponible dans les services de garde en milieu scolaire n'était pas suffisamment diversifié et adapté. L'objectif associé à la réduction de ces deux derniers obstacles était

d'assurer l'adaptation des activités éducatives ainsi que la diversité et l'adaptation du matériel éducatif disponible pour cette clientèle. Enfin, le quatrième obstacle avait trait au fait que les services de garde en milieu scolaire étaient disponibles au niveau primaire seulement et qu'il n'existait pas de formule semblable au secondaire. D'ailleurs, il était précisé que plusieurs parents d'élèves handicapés du secondaire avaient des besoins de surveillance et d'accompagnement pour leurs enfants en dehors des heures de classe, lors des journées pédagogiques et de la semaine de relâche, afin de faciliter la conciliation travail-famille. Bref, il avait été relevé que les besoins de garde et de surveillance des familles pour leur enfant handicapé pouvaient être nécessaires jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, l'objectif visant à réduire cet obstacle était d'assurer l'accès à des services de surveillance et d'accompagnement aux élèves handicapés de niveau secondaire le requérant, et ce, jusqu'à l'âge de 21 ans.

Les sections qui suivent présentent un portrait des dépenses destinées aux élèves handicapés pour les services de garde en milieu scolaire et les actions réalisées de 2010-2011 à 2016-2017 afin de réduire les obstacles identifiés.

Portrait des dépenses destinées aux élèves handicapés dans le cadre des services de garde en milieu scolaire

Un volet des allocations supplémentaires du MEQ aux commissions scolaires est prévu pour les services de garde en milieu scolaire et le MEQ comptabilise les dépenses qui sont spécifiques aux élèves handicapés (tableau 42). Ainsi, de 2010-2011 à 2016-2017, le MEQ a dépensé annuellement en moyenne 33,5 millions destinés aux élèves handicapés dans le cadre des services de garde en milieu scolaire (donnée non présentée). Au cours de cette même période, ces dépenses annuelles ont pratiquement doublé (89 %), passant de 22,9 millions à 43,2 millions.

Tableau 42

Dépenses annuelles pour les élèves handicapés dans le cadre des allocations supplémentaires aux commissions scolaires – Volet services de garde en milieu scolaire, réseau d'enseignement public, MEQ, 2010-2011 à 2016-2017

	Dépenses
	\$
2010-2011	22 884 556
2011-2012	26 528 588
2012-2013	30 605 934
2013-2014	34 502 764
2014-2015	37 267 708
2015-2016	39 757 436
2016-2017	43 239 709
Variation 2010-2017 (%)	89,0

Source : Répertoire des programmes et mesures, Office, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020

Actions réalisées afin d'assurer la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire relativement aux besoins des élèves handicapés

Le MEQ s'était engagé au PGMQ à améliorer la réponse aux élèves handicapés dans les services de garde en milieu scolaire, en soutenant les commissions scolaires concernant la formation des intervenantes et intervenants en service de garde relativement à la réponse aux besoins de cette clientèle (M-317). Dans le cadre de cet engagement, le MEQ a produit le *Guide pour la rédaction de la Politique sur les services de garde en milieu scolaire* (MELS 2012c), mais rien dans ce document ne porte sur la formation du personnel des services de garde relativement aux élèves handicapés. Bref, cette action du MEQ n'a pas été réalisée.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées et les membres de l'Association québécoise de la garde scolaire par le biais de questionnaires portant notamment sur la formation du personnel de garde en milieu scolaire.

Près des deux tiers des répondants des directions générales (64 %) et des comités consultatifs (65 %) sont d'avis que le personnel des services de garde en milieu scolaire est peu ou pas du tout formé pour répondre aux besoins des élèves HDAA et pour utiliser les modes d'intervention appropriés auprès d'eux (tableau 43). Cette proportion atteint 83 % parmi les répondants de l'Association québécoise de la garde scolaire. Enfin, les quatre organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées partagent aussi cet avis.

Tableau 43

Perception concernant la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire à l'égard des besoins des élèves HDAA et des modes d'intervention appropriés, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires, des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA et de l'Association québécoise la garde scolaire et aux organismes nationaux, 2018

	Assez ou tout à fait	Peu ou pas du tout	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires	34,6	63,6	1,8
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA	15,4	65,4	19,2
Association québécoise de la garde scolaire	16,0	83,4	0,6

De plus, 91% des directions générales des commissions scolaires déclarent offrir de la formation au personnel de leurs services de garde en milieu scolaire traitant des besoins des élèves HDAA et des modes d'intervention appropriés auprès d'eux. Parmi les commentaires, plusieurs directions générales ont précisé offrir de la formation sur demande ou selon les besoins. Pourtant, de nombreux répondants

aux questionnaires, principalement des répondants de l'Association québécoise de la garde scolaire, mentionnent avoir besoin davantage de formation. Ils rapportent également le manque d'outils et de collaboration avec le reste du personnel qui travaille avec les élèves HDAA.

Actions réalisées afin d'assurer l'adaptation des activités éducatives offertes ainsi que la diversité et l'adaptation du matériel éducatif

Deux des obstacles identifiés lors de l'élaboration de la politique À part entière étaient liés au fait que les activités éducatives offertes dans les services de garde en milieu scolaire n'étaient pas toujours adaptées aux besoins des élèves handicapés et que le matériel éducatif disponible n'était pas suffisamment diversifié et adapté. L'objectif associé à la réduction de ces obstacles était d'assurer l'adaptation des activités éducatives ainsi que la diversité et l'adaptation du matériel éducatif disponible pour cette clientèle. D'ailleurs, il est pertinent de souligner que cet objectif s'inscrivait en cohérence avec la Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves voulant que « les activités éducatives autres que celles liées à l'enseignement des programmes doivent aussi être adaptées, y compris les services de garde » (MEQ 1999a : 21).

Aucune action visant à réduire ces obstacles n'était prévue par le MEQ dans le cadre du PGMQ et du PEG entre 2009-2010 et 2016-2017. De plus, l'analyse des plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées démontre qu'aucune mesure à ce sujet n'a été prévue ou réalisée au cours de cette même période.

Par contre, tel que mentionné précédemment, dans le cadre d'un engagement au PGMQ (M-317), le MEQ a produit le *Guide pour la rédaction d'une politique sur les services de garde en milieu scolaire* (MELS 2012c) afin de soutenir les commissions scolaires dans l'élaboration d'une politique à ce sujet. Ce guide propose notamment de placer les besoins spécifiques de la clientèle auquel s'adresse le service de garde, incluant les jeunes handicapés, au centre du processus d'élaboration de la politique (MELS 2012c). De plus, le *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire : un outil souple et pratique* (MELS 2005) proposé sur le site Web du MEQ mentionne la nécessité de tenir compte des besoins spécifiques des élèves lors des activités des services de garde, notamment pour les « enfant[s] qui éprouve[nt] de grandes difficultés ou qui [ont] des besoins particuliers » (p. 10). Le guide n'explique cependant pas la nécessité d'adapter les activités et le matériel éducatif spécifiquement aux besoins des élèves handicapés.

Sondages auprès des organisations

L'Office a sondé les directions générales des commissions scolaires du Québec, les membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, ainsi que des membres de l'Association québécoise de la garde scolaire par le biais de questionnaires portant notamment sur l'adaptation des activités éducatives et du matériel éducatif des services de garde en milieu scolaire.

Globalement, l'avis des répondants est partagé à l'égard de l'adaptation des activités éducatives et du matériel éducatif aux besoins des élèves HDAA dans les services de garde en milieu scolaire (tableau 44).

La plupart des directions générales des commissions scolaires considèrent que les activités (67 %) et le matériel (65 %) de leurs services de garde sont adaptés aux besoins des élèves HDAA. L'avis des répondants des comités consultatifs est partagé, puisqu'un cinquième croit que les activités

éducatives (25 %) et le matériel éducatif (24 %) sont adaptés et un autre cinquième croit le contraire. Cependant, près de la moitié des répondants des comités consultatifs affirment ne pas savoir si les activités éducatives (47 %) et le matériel éducatif (49 %) sont adaptés.

Tableau 44

Perception à l'égard de l'adaptation des activités éducatives et du matériel éducatif aux besoins des élèves HDAA dans les services de garde en milieu scolaire, questionnaires auprès des directions générales des commissions scolaires et des membres des comités consultatifs des services aux élèves HDAA, 2018

	Oui	Non	Ne sais pas
	%	%	%
Directions générales des commissions scolaires			
Activités éducatives	67,3	9,1	23,6
Matériel éducatif	64,8	7,4	27,8
Comités consultatifs des services aux élèves HDAA			
Activités éducatives	24,7	28,1	47,2
Matériel éducatif	23,6	27,0	49,4

Pour leur part, plus des deux tiers des répondants de l'Association québécoise de la garde scolaire considèrent que les activités (69 %) et le matériel (68 %) sont parfois ou jamais adaptés aux besoins des élèves HDAA. Près d'un tiers des répondants de cette association croient tout de même que les activités (30 %) et le matériel (32 %) sont souvent ou toujours adaptés.

Actions réalisées afin d'assurer l'accès à des services de surveillance et d'accompagnement pour les élèves handicapés du secondaire

Le MEQ, le MFamille et le MSSS s'étaient engagés au PGM0 à soutenir, avec la collaboration de l'Office, la mise en œuvre de services de surveillance pour les élèves handicapés du secondaire qui n'avaient pas l'autonomie nécessaire pour être seuls en dehors des heures de classe, en prenant en considération les responsabilités respectives de chacun des partenaires (M-362). Cet engagement a été réalisé. Effectivement, après une période d'expérimentation s'étant étendue de 2005 à 2012 et mettant divers partenaires à contribution, le Programme de soutien financier aux services de surveillance d'élèves handicapés âgés de 12 à 21 ans est entré en vigueur le 1^{er} juillet 2012. D'ailleurs, en 2012-2013, 65 % des régions administratives (11 sur 17) comptaient au moins un service de surveillance actif³⁷.

Puis, les normes initiales du programme, prévues jusqu'au 30 juin 2015, ont été prolongées jusqu'au 30 juin 2017 par le MFamille. Celui-ci s'était également engagé au PEG à assurer la poursuite du Programme de surveillance et à accroître la diversité des modalités offertes pour répondre aux besoins des familles des élèves handicapés de 12 à 21 ans (engagement 34). En date du 31 mars 2017, cet engagement était en cours de réalisation et son échéance était 2018. Aussi, la production d'un bilan de l'implantation du programme a été prévue et réalisée en mai 2017 par le MFamille³⁸.

37. MFamille, données administratives, 2018.

38. MFamille, données administratives, 2018.

Ce bilan permet de constater que de 2012-2013 à 2016-2017, le MFamille a octroyé, par l'intermédiaire du Programme de surveillance, un soutien financier à une trentaine d'organismes communautaires ou à des établissements scolaires afin que ceux-ci offrent des services de surveillance avant et après les heures de classe et lors des journées pédagogiques. Il n'existe pas de modèle précis et unique en ce qui a trait à l'organisation des services puisqu'elle varie en fonction des milieux et de la mobilisation des partenaires. Afin d'être admissibles au Programme de surveillance, les services dispensés doivent être offerts dans les heures prescrites à un minimum de six élèves inscrits à temps plein, et ce de façon régulière. Cependant, dans certains milieux la densité de la population ne permet pas d'atteindre cette cible minimale d'élèves. Par conséquent, de 2012-2013 à 2016-2017, entre 3 et 6 organismes ont bénéficié annuellement d'une dérogation spéciale³⁹.

Le bilan permet aussi de constater que de 2012-2013 à 2016-2017, les dépenses annuelles du MFamille pour des services de surveillance ont augmenté de 44 %, passant de 690 000 \$ à 990 000 \$ (tableau 45). Des augmentations annuelles du nombre d'organismes financés, soit de 20 à 30 (50 %), et du nombre d'élèves rejoints, soit de 370 à 575 (55 %), sont également observables pour cette même période. Selon les données obtenues du MFamille, 14 des 17 régions administratives du Québec comptaient au moins un service de surveillance soutenu en 2016-2017. En effet, seuls l'Estrie, l'Abitibi-Témiscamingue, ainsi que le Nord-du-Québec ne dénombraient aucun service (MFamille 2019d). Il est également pertinent de souligner qu'en mars 2017, dans le cadre du Plan économique du Québec, une augmentation annuelle de 500 000 \$ a été accordée au Programme, portant ainsi de 1 à 1,5 million son budget annuel total (Gouvernement du Québec 2017a).

Tableau 45

Évolution annuelle du nombre d'organismes, d'élèves, des dépenses et des budgets consentis au Programme de surveillance, ministère de la Famille, 2012-2013 à 2016-2017

	Nombre d'organismes financés	Nombre d'élèves rejoints	Dépenses	Budget consenti
	n	n	\$	\$
2012-2013	20	370	689 500	660 000
2013-2014	27	503	915 900	1 000 000
2014-2015	30	558	998 000	1 000 000
2015-2016	30	575	958 000	1 000 000
2016-2017	30	603	989 500	1 000 000
Variation 2012-2017 (%)	50,0	61,4	43,5	51,5

Source : Répertoire des programmes et mesures, 2018.

Compilation : Office des personnes handicapées du Québec, 2020.

39. MFamille, données administratives, 2018.

CONTRIBUTION DE LA POLITIQUE À LA RÉDUCTION DES OBSTACLES LIÉS AUX SERVICES DE GARDE

Une section du rapport a permis de présenter les principales actions réalisées depuis l'adoption de la politique À part entière afin de réduire les 3 obstacles identifiés en lien avec les services de garde détaillés dans le tableau 1 du rapport. Cette section évalue la contribution de la politique à la réduction de chacun de ces obstacles, c'est-à-dire l'insuffisance de l'allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) puisqu'il s'agit d'un montant fixe et non d'une allocation en fonction des besoins de l'enfant, la formation pas toujours adéquate du personnel des services de garde et le fait que les lieux où s'offrent les services de garde ne sont pas toujours accessibles.

>>> ***Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé***

- ***À la fin de la période étudiée, l'obstacle lié à l'AIEH a été réduit, mais les actions réalisées n'ont pas permis de moduler l'allocation en fonction des besoins de chaque enfant. Par contre, les récentes bonifications de la Mesure exceptionnelle de soutien dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins devraient permettre de réduire l'obstacle dans les prochaines années***

Entre 2009-2010 et 2016-2017, le nombre moyen d'enfants pour lesquels les services de garde ont bénéficié de l'AIEH annuellement est passé de 4 799 à 8 932, ce qui représente une augmentation de 86 % (tableau 6). Les dépenses annuelles totales de l'AIEH ont également augmenté au cours de la période puisqu'elles sont passées de 42,9 millions à 82,6 millions. Il s'agit d'une augmentation de 92 % (tableau 20).

Le montant octroyé dans le cadre du volet A de l'AIEH (Gestion du dossier, équipement et aménagement) est resté le même sur toute la période analysée, c'est-à-dire 400 \$ pour la gestion du dossier et 1 800 \$ pour les dépenses liées à l'équipement. Ce montant est le même depuis la création de l'allocation en 1977 et il ne varie pas selon l'incapacité ou les besoins de l'enfant. Pour ce qui est du volet B (Fonctionnement), de 2009-2010 à 2016-2017, le montant accordé par jour a augmenté de 38 % pour les services de garde en milieu familial (pour atteindre 35,88 \$), de 15 % pour les garderies subventionnées (pour atteindre 39,02 \$) et de 8 % pour les CPE (pour atteindre 40,44 \$) (tableau 19).

De 2009-2010 à 2016-2017, une mesure au PGM (M-366) a permis de revoir le cadre de référence de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, qui est complémentaire à l'AIEH, pour mieux répondre aux besoins des enfants handicapés. À partir de 2012-2013, une seule demande est nécessaire annuellement et le soutien financier est garanti pour toute la durée de la fréquentation du service de garde par l'enfant. De plus, les dépenses ont augmenté de 191 %, passant de 720 000 \$ à 2,1 millions. Le nombre moyen d'enfants qui bénéficient de la Mesure a également augmenté, passant de 164 à 290 entre 2009-2010 et 2016-2017, une augmentation de 77 %. Le montant octroyé aux services de garde pour l'accompagnement de l'enfant qui bénéficie de la Mesure est quant à lui demeuré à 15,00 \$ par heure.

En août 2017, l'enveloppe rattachée à cette mesure a été bonifiée de 2,6 millions (MFamille 2017g). Ainsi, le montant horaire octroyé aux services de garde pour la Mesure exceptionnelle de soutien est passé de 15,00 \$ à 21,64 \$, soit une augmentation de 44 % (MFamille 2018c).

En janvier 2018, le gouvernement du Québec a lancé la Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 8 ans Tout pour nos enfants (MEES 2018h). Cette stratégie est directement liée à la Politique de la réussite éducative Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir (MEES 2017j) lancée quelques mois plus tôt par le MEQ et le MFamille, soit en juin 2017. Afin d'assurer le déploiement de cette politique, le gouvernement avait initialement prévu une somme de 127 millions qu'il a bonifiée de 125 millions pour mettre en œuvre la stratégie Tout pour nos enfants (MFamille 2018d : 28).

Selon le MFamille, dans le cadre de la stratégie Tout pour nos enfants, le ministère avait pris l'engagement d'accueillir davantage d'enfants handicapés par installation donnant droit à l'AIEH. Pour ce faire, les Règles budgétaires précisent depuis 2017 qu'un centre de la petite enfance ou une garderie subventionnée est admissible à l'AIEH pour un nombre maximal de jours d'occupation équivalant à 15 % des places subventionnées annualisées. De plus, afin de s'assurer que les absences des enfants handicapés n'entraînent pas une baisse du taux de présence à un niveau qui entraînerait une diminution de subvention, les Règles budgétaires précisent depuis 2017 que le calcul du taux de présence exclut désormais les jours d'occupation et de présence des enfants handicapés (MFamille 2019e).

Les données collectées lors de la consultation effectuée par l'Office auprès de différentes instances du milieu des services de garde montrent que le montant accordé dans le volet A de l'AIEH, qui est invariable, est suffisant pour plusieurs des enfants qui bénéficient de l'allocation, mais ne l'est pas lorsque les besoins de l'enfant nécessitent l'achat d'équipement coûteux. Il en est de même pour le montant accordé dans le cadre du volet B, qui demeure insuffisant lorsque l'enfant a une incapacité grave et a besoin de plus de services.

Au sujet de la Mesure exceptionnelle de soutien dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, les répondants au sondage ont précisé que les démarches pour y avoir accès sont ardues pour les parents et pour le personnel des services de garde. Ils mentionnent aussi que le nombre d'heures d'accompagnement accordé, qui peut atteindre un maximum de trois heures par jour, n'est pas suffisant pour certains enfants qui ont des besoins plus importants.

En juillet 2019, le gouvernement du Québec a annoncé une nouvelle bonification de 6,4 millions à la Mesure exceptionnelle de soutien dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins, ce qui permettra, selon le MFamille, d'accompagner de 200 à 300 nouveaux enfants handicapés (MFamille 2019i). À partir de 2018-2019, le nombre d'heures maximal d'accompagnement a été bonifié, passant de 3 à 6 heures par jour par enfant et le MFamille précise que le salaire horaire global des personnes accompagnatrices est indexé annuellement (MFamille 2019e). Puis, en 2019-2020 le nombre d'heures maximal d'accompagnement est passé de 6 à 8 heures et le taux horaire a atteint 23,29 \$ (MFamille 2019c). De plus, en décembre 2019, le montant accordé par jour pour le volet B de l'AIEH a été fixé à 36,46 \$ pour les services de garde en milieu familial, 41,67 \$ pour les garderies subventionnées et 43,19 \$ pour les CPE (MFamille 2019f, 2019g, 2019h).

Enfin, bien qu'entre 2009-2010 et 2016-2017 aucune action n'était prévue au PGM0 ou au PEG afin de moduler l'AIEH en fonction des besoins de chaque enfant, l'augmentation des dépenses de 92 % pour l'AIEH et de 191 % pour la Mesure exceptionnelle de soutien dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins a permis de réduire l'obstacle identifié en soutenant l'intégration en services de garde d'un nombre grandissant d'enfants handicapés (tableaux 20 et 22).

De plus, les récentes bonifications de cette Mesure exceptionnelle de soutien et du volet B de l'AIEH devraient encore améliorer la situation dans les prochaines années. Notons que l'obstacle demeure en partie présent, en particulier pour les enfants ayant une incapacité grave ou très grave.

>>> Formation du personnel des services de garde éducatifs à l'enfance

- ***L'obstacle concernant la formation du personnel des services de garde demeure puisque peu d'actions ont été réalisées pour le réduire***

Peu d'actions ont été réalisées pour améliorer la formation du personnel en services de garde relativement aux besoins des enfants handicapés et aux moyens d'intervention les plus appropriés. Le guide *Ensemble dans la ronde! En services de garde, Réussir l'intégration des enfants handicapés* a été publié en 2010 (MFA 2010). Il propose des moyens et stratégies pour l'intégration des enfants handicapés en services de garde. Également, le MFamille participe aux activités des tables régionales de concertation pour l'intégration des enfants handicapés en services de garde éducatifs à l'enfance et offre des activités de conseil et de concertation. L'engagement du MFamille à actualiser la Politique d'intégration des enfants handicapés en services de garde, qui date de 1983, n'a pas été réalisé. La mise à jour de cette Politique était également une action prévue au plan d'action annuel à l'égard des personnes handicapées du MFamille 2015-2018, dont l'échéance a été reportée à 2019 (MFamille 2016). Dans son bilan, le MFamille précise cependant ne pas avoir réalisé la révision de la Politique puisque ses orientations restent d'actualité et que la mise en œuvre d'autres actions plus susceptibles de soutenir l'intégration des enfants handicapés en service de garde est privilégiée (MFamille 2019e).

Entre 2009-2010 et 2013-2014, la proportion du personnel éducateur considéré comme qualifié a augmenté de 79 % à 83 % en CPE. Cette proportion a aussi augmenté dans les garderies subventionnées où elle est passée de 67 % à 72 % entre 2010 et 2014 (tableau 23). Les données plus récentes ainsi que les données concernant la formation du personnel des services de garde en milieu familial et des personnes qui accompagnent les enfants handicapés dans tous les types de services de garde ne sont pas disponibles.

Parmi les répondants à la consultation réalisée par l'Office, une majorité croit que la formation reçue actuellement par le personnel des services de garde n'est pas adéquate pour intervenir auprès des enfants handicapés.

La Politique de la réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES 2017j) précise, au sujet des services de garde, qu'une « attention particulière doit être accordée à la formation du personnel, à l'amélioration des interventions éducatives et à l'application d'un programme éducatif de qualité » (MEES 2017j : 52). Pour sa part, la stratégie *Tout pour nos enfants* poursuit 5 objectifs, dont un visant à soutenir des pratiques éducatives et pédagogiques de qualité. Pour ce faire, le gouvernement du Québec prévoit notamment soutenir l'organisation de formations à l'intention du personnel éducateur des services de garde et réaliser des projets pour améliorer la qualité éducative des services de garde en milieu familial (MEES 2018h : 35). De plus, la stratégie mentionne qu'une « mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde sera mise en œuvre ».

En somme, peu d'actions ont été réalisées pour la bonification de la formation du personnel des services de garde à l'égard des besoins des enfants handicapés pendant la période étudiée. L'obstacle demeure, mais la politique Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir et la stratégie Tout pour nos enfants ont le potentiel de le réduire dans les prochaines années.

>>> Accessibilité des lieux où s'offrent des services de garde

• L'obstacle concernant l'accessibilité des lieux des services de garde n'a pas été réduit

Peu de mesures ont été réalisées par le MFamille afin de répondre à l'obstacle identifié lors de l'élaboration de la politique À part entière concernant l'accessibilité des lieux où sont offerts les services de garde et aucune donnée n'est disponible pour évaluer l'accessibilité de ces lieux.

Un engagement du MFamille au PGMQ visant à faire connaître les informations techniques et financières nécessaires pour favoriser l'accessibilité des services de garde a été réalisé en continu par le MFamille qui a offert des renseignements à ce sujet aux prestataires de services de garde. Un engagement au PEG a également été réalisé en continu. Il s'agit de l'engagement 17 dans lequel le MFamille vise à maintenir des critères d'accessibilité aux personnes handicapées dans son Programme de financement des infrastructures qui fournit aux CPE les ressources pour mener à terme des projets d'immobilisations. Les CPE qui reçoivent du financement dans le cadre de ce Programme doivent se conformer aux normes de construction en vigueur.

Le *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde*, qui a été publié en 2014 précise que les plans et devis doivent être signés par un membre l'Ordre des architectes du Québec qui doit s'assurer du respect de la réglementation en vigueur, mais ne mentionne pas spécifiquement l'accessibilité des services de garde aux personnes handicapées (MFamille 2014). Le guide a été révisé en 2019, mais il n'y a toujours pas de mention explicite à l'égard de l'accessibilité. Par contre, la version de 2019 présente les entités qui encadrent l'application des lois et règlements qui régissent les activités d'un service de garde ou encore qui peuvent offrir de l'aide aux personnes qui projettent l'implantation d'un service de garde (MFamille 2019j).

À la suite de l'abandon d'un engagement de la Régie du bâtiment du Québec au PGMQ (M-175) visant à implanter une norme unique en matière de construction pour tous les bâtiments, une nouvelle recommandation en ce sens a été faite à la RBQ (recommandation 28) dans le Rapport d'évaluation de l'efficacité de la politique À part entière portant sur les déplacements des personnes handicapées (Office 2017e). Au 30 juin 2018, une étude d'impacts possibles d'un changement réglementaire qui permettrait d'assujettir certains petits bâtiments aux normes de construction sans obstacle était en cours (Office 2019b).

Une autre recommandation visait à rendre plus accessibles les immeubles ouverts au public construits avant 1976. À la suite d'un changement de responsabilités ministérielles pour ce projet, en octobre 2017, une modification législative s'est avérée nécessaire à la poursuite des travaux. Au 30 juin 2018, les travaux en vue de proposer une telle modification législative étaient en cours.

Parmi les organisations sondées par l'Office, plusieurs affirment que les lieux des services de garde ne sont pas accessibles, en particulier pour les enfants qui ont une incapacité liée à la mobilité ou à la vision.

En résumé, entre 2009-2010 et 2016-2017, l'obstacle identifié au sujet du manque d'accessibilité des lieux où s'offrent les services de garde n'a pas du tout été réduit.

CONTRIBUTION DE LA POLITIQUE À LA RÉDUCTION DES OBSTACLES LIÉS À L'ÉDUCATION

Une section du rapport a permis de présenter les principales actions réalisées depuis l'adoption de la politique À part entière afin de réduire les 23 obstacles identifiés en lien avec l'éducation qui ont été initialement détaillés dans le tableau 1 du rapport. La présente section évalue la contribution de la politique À part entière à la réduction de chacun de ces obstacles.

>>> *Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire*

Globalement, de 2010-2011 à 2016-2017, les dépenses du MEQ dans le cadre d'une mesure budgétaire en adaptation scolaire spécifiquement dédiée à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire ainsi que celles pour des services et des ressources visant à soutenir ces mêmes élèves ont respectivement augmenté de 9 % (17 millions c. 17,8 millions) et de 57 % (443 millions c. 694,4 millions) (tableau 26). Les actions spécifiques aux objectifs de réduction des obstacles à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire réalisées au cours de la période couverte sont présentées dans les sections suivantes.

Développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

- ***Peu d'actions ont été réalisées afin de développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés et les résultats de certaines études démontrent que l'obstacle demeure***

Le premier obstacle identifié lors de l'élaboration de la politique en lien avec l'intégration en classe ordinaire et le soutien au personnel était que la méconnaissance et les appréhensions par rapport à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés nuisaient au développement d'attitudes et de valeurs positives. Afin de réduire cet obstacle, l'objectif était de développer au sein des commissions scolaires, des directions d'école, du personnel ainsi que chez l'ensemble des parents et des élèves, des attitudes et des valeurs favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés. Un seul moyen a été réalisé au cours de la période analysée afin de réduire l'obstacle identifié. Il s'agit d'un engagement pris par l'Office au PGM (M-015). Cet engagement a mené à la production de la trousse *On s'élève! – Outils de sensibilisation au potentiel éducatif des jeunes handicapés*, qui vise à sensibiliser les enfants et les jeunes à la différence afin de contrer les préjugés à l'égard des personnes handicapées (Office 2013b). En 2019, l'Office a publié la troisième édition de cette trousse (Office 2019c). Outre cela, aucune autre action n'était prévue dans le cadre du PGM ou du PEG, ni dans les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées du MEQ.

L'étude *Droits de la personne et diversité* (Noreau et autres 2015), réalisée pour le compte de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), permet de constater que les personnes handicapées sont globalement perçues de manière positive par la population québécoise, mais qu'il existe des distinctions selon les types d'incapacités et des situations. L'étude révèle également que plus de 80 % des répondants au sondage perçoivent l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle comme étant positive, mais près de la moitié (47 %) des répondants considèrent tout de même qu'il s'agirait d'un inconvénient important pour le fonctionnement de la classe.

Dans une récente étude concernant les élèves HDAA, la CDPDJ a recueilli de nombreux témoignages d'intervenantes et intervenants en milieu scolaire signalant que l'obstacle principal à l'adaptation des services éducatifs est la persistance de préjugés à l'égard des élèves HDAA au sein même du personnel scolaire (CDPDJ 2018). Certains témoignages établissent un lien avec certaines carences de la formation initiale du personnel pouvant « contribuer à la reproduction de préjugés quant à la capacité des élèves HDAA d'entreprendre et de réussir un parcours scolaire » (CDPDJ 2018 : 79). Par conséquent, la CDPDJ considère qu'il est essentiel que l'ensemble du personnel scolaire bénéficie d'une formation visant à le sensibiliser à l'égard des obstacles que peuvent rencontrer les élèves HDAA.

Le peu d'actions réalisées au cours de la période couverte par l'évaluation pour réduire l'obstacle identifié et certains des résultats d'études permettent donc d'établir qu'il demeure présent.

Assurer une préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

- ***Bien que des mesures aient permis de réduire l'obstacle identifié, celui-ci est toujours présent. Cependant, des actions prévues dans le cadre de la Politique de la réussite éducative pourraient réduire encore davantage l'obstacle dans les prochaines années***

L'obstacle lié à la formation du personnel scolaire était que la préparation adéquate du personnel scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés n'était pas toujours assurée. Quelques actions ont été réalisées par le MEQ dans le cadre de mesures au PGMQ et au PEG afin de le réduire. Rappelons que la Politique de l'adaptation scolaire confère une importance particulière à la formation et au soutien de l'ensemble du personnel scolaire, incluant les directions d'établissements scolaires, afin d'assurer des services adaptés aux besoins des élèves HDAA.

Ainsi, en ce qui a trait à la formation initiale, le MEQ n'a jamais bonifié le référentiel de compétences du personnel enseignant afin d'y préciser les composantes de formation visant à préparer tout le futur personnel enseignant à l'intervention auprès des élèves HDAA, malgré le fait qu'il s'y était engagé au PGMQ (M-028). Rappelons que la seule compétence à développer lors de la formation initiale en enseignement relativement aux élèves handicapés est prescrite par le MEQ dans le référentiel de compétence de la profession enseignante enchâssée dans le document datant de 2001 *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles* (MEQ 2001).

Puis, concernant la formation continue du personnel scolaire, certaines formations relativement aux élèves « lourdement handicapés » sont offertes par les services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise qui déploient des personnes-ressources partout au Québec. Depuis 2017-2018, ces personnes-ressources offrent aussi de la formation portant sur les interventions à privilégier auprès des élèves ayant une surdité, conformément à un engagement pris par le MEQ au PEG (engagement 30). L'engagement a donc été réalisé.

Par contre, de 2009-2010 à 2016-2017 le nombre de personnes-ressources des services de soutien et d'expertise a diminué de 29 %, alors que les dépenses associées aux services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise et aux services régionaux et suprarégionaux de scolarisation ont augmenté de 10 % entre 2010-2011 et 2016-2017 (tableaux 28 et 29).

En 2015, le MEQ a aussi produit le document *L'élève ayant une déficience motrice : Au-delà des apparences... Un œil averti pour l'accompagner vers la réussite* (MEESR 2015b) qui s'adresse aux conseillères et conseillers pédagogiques désirant soutenir et accompagner le personnel enseignant afin de favoriser leur développement professionnel relativement à l'intervention auprès des élèves ayant une déficience motrice.

De plus, le MEQ avait pris un autre engagement au PGM (M-029) qui visait à demander aux commissions scolaires de s'assurer que les plans de formation continue du personnel enseignant intègrent des activités liées à l'intervention auprès des élèves handicapés et en assure le suivi. Ainsi dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, le MEQ a financé plus de 150 projets de formation de 2008 à 2016. Toutefois, seulement 7 concernaient l'adaptation scolaire et les élèves HDAA. Il est pertinent de rappeler qu'aucun nouveau projet ne semble avoir été financé depuis 2016.

La majorité des répondants des organisations sondés par l'Office considèrent que la préparation du personnel enseignant en matière d'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA est globalement insuffisante, particulièrement la formation initiale.

Par ailleurs, dans une récente étude concernant les élèves HDAA, la CDPDJ révèle qu'un grand nombre des intervenantes et intervenants du milieu scolaire consultés considère avoir reçu une formation initiale insuffisante en ce qui a trait à l'adaptation des services destinés aux élèves HDAA, incluant des membres du personnel enseignant et des membres de directions d'établissements scolaires (CDPDJ 2018). Plusieurs des membres de directions d'écoles consultés considèrent aussi que la formation initiale des administratrices et administrateurs scolaires devrait davantage permettre de développer les compétences nécessaires à l'égard des enjeux organisationnels et pédagogiques liés à la réponse aux besoins particuliers de cette clientèle. En ce qui a trait à la formation continue, la CDPDJ relève qu'un grand nombre des intervenantes et intervenants du milieu scolaire consultés confirme avoir des besoins de perfectionnement professionnel et de soutien en ce qui a trait à l'adaptation des services aux élèves HDAA, notamment le personnel enseignant à l'éducation des adultes.

Cela dit, tel que précisé précédemment, le gouvernement du Québec a amorcé, en 2017, le déploiement de la Politique de la réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES 2017j). Cette politique, dotée d'une enveloppe initiale de 127 millions, établit plusieurs objectifs, dont l'un, visant, d'ici 2030, à réduire de moitié les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves, incluant les élèves HDAA. De 2017 à 2019, certaines de ces actions ont déjà été réalisées ou amorcées. L'une des actions prévues est que le gouvernement du Québec effectuera, en collaboration avec le réseau scolaire et le milieu universitaire, une mise à jour du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante permettant d'actualiser les programmes de formation initiale et de formation continue (Enjeu 4).

En résumé, de 2009-2010 à 2016-2017, certaines actions ont été réalisées dans le cadre d'activités de formation continue du personnel scolaire afin d'assurer une préparation adéquate de celui-ci relativement à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire, mais pas en lien avec la formation initiale du personnel. L'obstacle identifié demeure donc présent. Des actions ayant le potentiel de le réduire sont tout de même prévues dans le cadre de la Politique de la réussite éducative.

Assurer la présence de l'ensemble des éléments de soutien requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

- ***De 2009-2010 à 2016-2017, certaines actions au PGMO ont été réalisées afin de réduire les obstacles identifiés. Le déploiement de la Politique de la réussite éducative, amorcée en 2017, devrait également contribuer à les réduire dans les prochaines années***

L'un des deux obstacles qui avaient été identifiés lors de l'élaboration de la politique était que l'ensemble des éléments de soutien requis pour assurer l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés, tels que la collaboration entre les membres de l'équipe-école, un ratio adéquat par classe et par intervenante ou intervenant, la disponibilité des ressources humaines et matérielles, un financement adéquat, l'adaptation des programmes scolaires et de l'enseignement, n'étaient pas toujours garantis. L'autre obstacle était que le soutien offert par le personnel professionnel au personnel enseignant et aux élèves handicapés ne répondait pas toujours à l'ensemble des besoins. L'objectif de réduction de ces deux obstacles était d'assurer la présence de l'ensemble des éléments de soutien, incluant un soutien adéquat de la part du personnel professionnel au personnel enseignant et aux élèves handicapés. Afin d'atteindre cet objectif de réduction, certains engagements au PGMO ont été réalisés.

D'abord, le MFQ s'était engagé au PGMO à bonifier le soutien aux élèves handicapés (M-240). Cet engagement a été réalisé, dans la mesure où des investissements additionnels ont été effectués afin d'appuyer les efforts du réseau de l'éducation visant à assurer la réussite et l'intégration des élèves handicapés, incluant une somme annuelle additionnelle de 7,8 millions de 2009-2010 à 2012-2013 pour les élèves HDAA. Cette somme devait principalement servir à accroître l'embauche de personnel scolaire et à assurer le perfectionnement du personnel enseignant.

De plus, un autre engagement du MEQ au PGMO visant à accompagner et à guider les commissions scolaires et les directions d'école dans l'organisation de leurs services en lien avec la classe ordinaire (M-071) a aussi été réalisé. En ce sens, de 2009-2010 à 2011-2012, une équipe de 20 personnes-ressources du MEQ, mandatée pour accompagner les commissions scolaires et les directions d'écoles, a été mise sur pied. Depuis 2012-2013, ce sont les administratrices et administrateurs des commissions scolaires qui accompagnent les directions d'écoles.

Le MEQ s'était aussi engagé au PGMO à définir des lignes directrices concernant les conditions requises pour une intégration scolaire réussie des élèves HDAA (M-072). Cet engagement a été réalisé. Le 30 juin 2011, le MEQ a diffusé le document *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (MELS 2011a). Ces lignes directrices guident les commissions scolaires dans l'organisation de leurs services aux élèves HDAA.

D'autres moyens issus du PGMO (M-067, M-068, M-069 et M-070) et visant à faciliter l'adaptation, notamment en braille et en gros caractères, d'instruments de mesures et d'évaluation des apprentissages ainsi que d'instruments de reconnaissance des acquis sont aussi réalisés en continu.

Les avis des organisations sondés par l'Office sont partagés concernant la présence des différentes mesures de soutien et d'accompagnement requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire. Ainsi, plus des trois quarts des directions générales des commissions scolaires estiment que les différentes mesures de soutien sont présentes dans les classes ordinaires. Pour leur part, les répondants des comités consultatifs des services aux élèves HDAA ont un avis moins positif. En effet, la moitié croit

que ces éléments de soutien sont globalement présents dans les classes ordinaires. Les mesures de soutien qui sont, de leur avis, les moins présentes sont la disponibilité des ressources financières et le ratio maître/élèves (tableau 31).

Cela dit, la révision du modèle de financement qui s'applique aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est prévue dans le cadre de la Politique de la réussite éducative (Enjeu 1). En ce sens, en 2018-2019, le MEQ a établi un nouveau modèle de financement dans le cadre des règles budgétaires de fonctionnement des commissions scolaires (MEES 2019b). D'ailleurs, dans le cadre des consultations en vue de l'élaboration de cette politique l'Office avait rédigé un mémoire qui traitait notamment de la nécessité de revoir le mode de financement des services aux élèves HDAA, ainsi que de l'encadrement additionnel nécessaire relativement à la démarche du plan d'intervention (Office 2016).

Une autre action qui touche directement les services aux élèves HDAA et qui a été amorcée dans le cadre de la Politique de la réussite éducative est que le gouvernement ajouterait des ressources spécialisées de façon notamment à augmenter l'offre de services intégrés et à améliorer l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers dans les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes (Enjeu 1). Ainsi, dans le cadre du Plan budgétaire 2018-2019, le gouvernement du Québec souligne l'embauche de 3 100 ressources additionnelles (MEES 2018a : 1). Selon le MEQ, d'ici 2022-2023, un ajout total de 7 700 ressources est prévu, dont 500 professionnelles et professionnels (p. ex. : orthophonistes, orthopédagogues). En date de décembre 2019, 4 903 postes avaient été pourvus.

Dans le Plan budgétaire 2019-2020, le gouvernement prévoit une augmentation de 150 classes spéciales, d'ici 2019-2020, afin d'offrir des ratios maître-élèves réduits à davantage d'élèves ayant des « besoins particuliers » (MEES 2019d : C8). Des investissements totalisant 47 millions sont également annoncés afin d'améliorer les services de soutien professionnel directs aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, ainsi qu'à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes (MEES 2019d).

De plus, dans le cadre de cette politique, le gouvernement visait la publication d'une stratégie interministérielle concertée entre le MFamille, le MEES et le MSSS sur les services éducatifs aux jeunes enfants 0 à 8 ans (Enjeu 1). En janvier 2018, tel que précisé dans la section portant sur les services de garde éducatifs à l'enfance, la Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 8 ans, Tout pour nos enfants (MEES 2018h) a été lancée. Rappelons qu'elle est liée à une enveloppe de 125 millions (MFamille 2018d : 28) et vise notamment « à favoriser la continuité, la qualité et l'accessibilité des services éducatifs, de la petite enfance jusqu'à la fin du premier cycle du primaire, et à assurer les bases en littérature et en numératie » (MEES 2017j : 41).

Bref, de 2009-2010 à 2016-2017, la réalisation de quelques mesures du MEQ a permis de réduire les obstacles identifiés lors de l'élaboration de la politique À part entière en lien avec la présence des éléments de soutien requis pour favoriser l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés. Le déploiement de la Politique de la réussite éducative qui a été amorcé en 2017 devrait permettre une réduction des obstacles encore plus marquée au cours des prochaines années.

>>> **Plan d'intervention et les transitions**

De nombreuses actions ont été réalisées par le MEQ et le MES en lien avec les objectifs de réduction des obstacles identifiés concernant le plan d'intervention et les transitions. Ces objectifs visaient 1) à assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les élèves handicapés ainsi que la participation effective des parents et 2) de favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions des enfants, des élèves et des étudiants handicapés entre les différents ordres d'enseignement, ainsi qu'entre la fin des études et la vie active.

Assurer l'établissement de plans d'intervention adéquats et la participation des parents

- ***Certaines des actions réalisées par le MEQ concernant le plan d'intervention ont contribué à réduire les obstacles. Par contre, ceux-ci demeurent présents***

Depuis 2008, afin d'outiller les commissions scolaires relativement à la démarche associée au plan d'intervention, le MEQ alloue un financement annuel particulier aux commissions scolaires (3,5 millions), à la suite d'un engagement au PGMQ (M-345), afin de libérer ponctuellement le personnel enseignant des classes ordinaires. Dans le cadre des ententes 2010-2015 avec les syndicats du personnel enseignant, une somme annuelle supplémentaire de 4,5 millions a été octroyée, notamment pour améliorer la concertation et la coordination des diverses intervenantes et divers intervenants associés aux démarches des plans d'intervention. Rappelons qu'en 2016-2017, le MEQ dénombrait un total de 214 717 plans d'intervention actifs du préscolaire au secondaire (c. 169 609 en 2009-2010) (MEES 2019e).

Toujours en lien avec des engagements au PGMQ (M-346 et M-347), des personnes-ressources appuient les commissions scolaires, depuis 2008, en ce qui a trait au plan d'intervention en offrant des formations portant sur un canevas de base de plan d'intervention ainsi qu'un guide d'utilisation. Des versions numériques interactives de ces documents sont d'ailleurs disponibles, permettant ainsi d'obtenir une aide en ligne.

Afin d'outiller les parents, le MEQ a élaboré, en 2011, en collaboration avec la Fédération des comités de parents du Québec et les commissions scolaires, le *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers* (FCPQ 2011) ainsi que des fiches d'information destinées aux comités consultatifs des services aux élèves HDAA. Il s'agissait d'un engagement au PGMQ (M-360). D'ailleurs, il est pertinent de souligner que, selon le site Web de la Fédération des comités de parents du Québec, ce guide fait présentement l'objet d'une révision (FCPQ 2020).

Parmi les organisations sondées par l'Office dans le cadre du présent rapport, les directions générales des commissions scolaires ont généralement une perception beaucoup plus positive à l'égard de différents aspects de l'élaboration des plans d'intervention, ainsi qu'à l'égard de la participation effective des parents et des élèves aux différentes étapes des plans d'intervention. La perception des répondants des comités consultatifs des services aux élèves HDAA est plus nuancée et celle des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées est diamétralement opposée à celle des directions générales des commissions scolaires.

Par ailleurs, dans le cadre du Plan économique du Québec 2017-2018, le gouvernement prévoyait une somme additionnelle de 1,8 milliard dans les écoles afin de poursuivre l'amélioration de l'accompagnement des élèves, notamment en offrant « un coup de pouce aux écoles primaires pour

mieux appuyer la mise en œuvre de plans d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés » (MEES 2017a : 5). Toutefois, nous ne disposons pas d'information permettant d'établir dans quelle mesure s'est articulé cet appui à la mise en œuvre des plans d'intervention, entre 2017 et 2019.

De plus, dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE 2017) portant sur l'éducation inclusive, ce dernier constate que le plan d'intervention s'est raffiné au fil des années, mais qu'il demeure sous-exploité, bien que son élaboration et son établissement nécessitent plusieurs ressources. Afin d'expliquer cette sous-exploitation du plan d'intervention le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) relève diverses raisons :

« soit qu'il est mal compris, trop détaillé ou trop général, peu accessible, peu exploitable ou peu exploité dans le contexte de la classe, soit que les membres du personnel (spécialistes, éducatrices et éducateurs du service de garde, suppléantes ou suppléants, stagiaires) n'en ont pas été informés ou n'en ont pas pris connaissance. De plus, l'appropriation du processus d'élaboration du plan d'intervention demeure inégale. Par exemple, il peut comporter des objectifs trop larges, trop généraux (qui s'appliquent à tous les élèves) ou non mesurables ou encore des moyens non pertinents comme « respirer » ou « favoriser les apprentissages » (CSE 2017 : 40).

Le CSE souligne aussi que la mise en œuvre du plan d'intervention s'avère être plus laborieuse au secondaire qu'au primaire, notamment en raison du nombre d'élèves et de la multiplicité du personnel scolaire, notamment le personnel enseignant, qui gravite auprès de ceux-ci (en fonction des matières) (CSE 2017). Il relève également que l'élaboration du plan d'intervention n'implique pas forcément l'ensemble des intervenantes et intervenants, notamment les parents, puisque cet outil est souvent perçu comme étant un document purement administratif plutôt qu'un véritable outil permettant d'appuyer concrètement les interventions auprès des élèves.

Enfin, dans une récente étude concernant les élèves HDAA, la CDPDJ constate elle aussi que les parents ne sont pas toujours impliqués lors du processus d'élaboration du plan d'intervention (CDPDJ 2018). D'ailleurs, la CDPDJ considère « que le manque de ressources spécialisées compromet l'inscription de mesures adaptées dans le plan d'intervention de l'élève et la mise en œuvre de ce dernier » (CDPDJ 2018 : 89).

En résumé, bien que les actions réalisées aient permis une certaine amélioration, les obstacles identifiés concernant le plan d'intervention demeurent encore présents.

Favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions

- ***Les nombreuses actions qui ont été réalisées concernant les transitions, notamment la réalisation de guides portant sur plusieurs d'entre elles, ont permis de réduire les obstacles. La réalisation des travaux en cours devrait les réduire davantage***

De 2009-2010 à 2016-2017, plusieurs mesures ont été réalisées par le MEQ et le MES dans le cadre du PGMO et du PEG afin de favoriser la planification harmonieuse de toutes les transitions des enfants, des élèves et des étudiants handicapés entre les différents ordres d'enseignement ainsi qu'entre la fin des études et la vie active.

En ce sens, en lien avec un engagement au PGMO (M-348), le MEQ a effectué la promotion de la transition dans le cadre de la démarche du plan d'intervention et de celle du plan de services individualisés intersectoriel, notamment par l'intermédiaire de sessions de formation auprès des

commissions scolaires et des écoles. Des outils de références ont également été élaborés dont un guide sur la transition entre les services de garde et l'école (MELS 2010a), et un autre guide sur la transition entre le primaire et le secondaire (MELS 2012a). Par contre, aucun guide n'a été produit relativement à la transition entre le préscolaire et le primaire. La réalisation d'un guide qui devait être élaboré relativement à la transition entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle a été abandonnée. Cette action était toutefois prévue dans le cadre d'un autre engagement au PGM (M-323).

Le MEQ n'a également pas mené les travaux prévus au PGM visant à déterminer des mesures susceptibles de faciliter la transition des personnes handicapées entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle et à les mettre en œuvre (M-324 et M-325).

Cela dit, conformément à deux autres engagements au PGM, le MEQ a soutenu l'expérimentation de projets liés aux transitions (M-350), principalement par le biais du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire, et a fait connaître les initiatives positives issues de ces projets directement sur son site Web (M-349). Rappelons que ce programme est doté d'un budget annuel de plus d'un million.

Puis, le MTESS, le MEQ et le MSSS s'étaient engagés dans la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (MESS 2008) à soutenir davantage la planification de la TEVA des élèves handicapés (action 29). En ce sens, plusieurs actions visant à faire la promotion de la planification de la TEVA ou à soutenir son expérimentation et sa planification ont été réalisées par un comité interministériel traitant de la TEVA⁴⁰. L'Office a aussi mis sur pied un groupe de travail dont les travaux ciblaient la transition des études postsecondaires vers le marché du travail⁴¹. Un document de référence a d'ailleurs été élaboré à ce sujet (Office 2011).

Les répondants aux sondages ont généralement des avis partagés concernant les différents aspects de la planification des transitions. Cependant, pour la plupart des répondants, les transitions les moins souvent planifiées sont celles entre le service de garde et le préscolaire, la TEVA et la transition entre le secondaire et le collégial.

Dans un avis du CSE portant sur l'éducation inclusive, ce dernier constate que « les efforts sont à poursuivre pour que [les] transitions soient harmonieuses pour la majorité des élèves, particulièrement ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers » (CSE 2017 : 42).

Puis, en cohérence avec un engagement au PEG (engagement 10), le *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)* (MEES 2018b) a été réalisé et diffusé, en 2018, sur le site Web du MEQ. Ce guide vise à soutenir les intervenantes et intervenants concernés par la démarche TEVA, notamment les gestionnaires du réseau scolaire responsables d'amorcer cette démarche ainsi que le personnel scolaire. Un plan de travail concerté est également en cours d'élaboration dans le cadre des travaux du comité interministériel TEVA afin de poursuivre la diffusion et l'appropriation du guide par les intervenantes et intervenants des différents milieux, ainsi que pour identifier les obstacles et les enjeux liés à la mise en place des démarches de TEVA au sein des différents réseaux et des différentes régions. Toutefois, le guide ne traite pas de la transition entre le secondaire et le collégial, ce qui est étroitement lié à un engagement du MEQ et du MES au PEG (engagement 28).

40. Il est pertinent de rappeler que ce comité est composé du MEQ, du MSSS, du MTESS, de l'Office et du Secrétariat à la jeunesse du Québec.

41. Rappelons que ce groupe de travail est composé de représentantes et représentants des CCSI, du MES, du MTESS, du MSSS, du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées ainsi que de l'AQICESH.

En ce sens, le MEQ et le MES s'étaient engagé au PEG, avec la collaboration de l'Office, à soutenir la mise en place de mécanismes de transition des élèves handicapés entre le secondaire et le collégial en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves handicapés ainsi que l'accès aux services de soutien (engagement 28). Dans le cadre de cet engagement, le MEQ et le MES préoyaient demander au Comité de liaison de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial la mise en place d'un sous-comité. En 2017-2018, le MEQ et le MES ont revu les modalités qu'ils avaient prévues afin de réaliser cet engagement. En 2018, un comité autonome composé de représentants du MEQ et du MES, des commissions scolaires, de la Fédération des établissements privés du Québec ainsi que des cégeps et des collèges privés subventionnés a donc été créé. Il a pour mandat de mener les travaux visant la mise en place, au niveau national, de mécanismes de transition entre le secondaire et le collégial afin de soutenir la réussite des élèves handicapés et de favoriser leur accès à des services adaptés. Selon le MEQ, en date du 6 mai 2019, le comité a mené des travaux visant à documenter les difficultés rencontrées par ces élèves lors de cette transition ainsi que les mécanismes disponibles pour les appuyer. Pour ce faire, des questionnaires ont été envoyés dans les différents réseaux. À partir de l'ensemble des résultats obtenus par le biais de cette consultation et des données recueillies à la suite d'une recension de la littérature, certains mécanismes ont été identifiés faisant état des bonnes pratiques de transition à mettre en place par les milieux d'enseignement.

Puis, dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : Pour un Québec riche de tous ses talents (MTESS 2019), le MTESS, en collaboration avec le MEQ et le MSSS, a pris l'engagement d'expérimenter un nouveau service d'accompagnement dans le cadre de la démarche planifiée et concertée TEVA (mesure 24). Le recours à des projets-pilotes est notamment prévu afin de réaliser cette mesure.

De plus, selon le MFamille, en 2016-2017 et 2017-2018, un montant de 140 \$ par enfant de 4 ans a été versé aux centres de la petite enfance et aux garderies subventionnées afin de faciliter la transition des enfants entre les services de garde et l'école. Depuis 2018-2019, cette allocation du MFamille fait partie intégrante de la subvention de fonctionnement des CPE et des garderies subventionnées et est inscrite aux règles budgétaires.

En 2018-2019, le MEQ a créé la mesure budgétaire Agents de transition pour la mobilisation et la concertation des acteurs autour de la première transition, soit celle entre les services de garde et l'école. L'enveloppe budgétaire initialement disponible dans le cadre de cette mesure s'élevait à 6,6 millions afin de « soutenir le milieu scolaire pour l'établissement d'une collaboration avec les partenaires du milieu de la petite enfance, par exemple des organismes communautaires et les services éducatifs à l'enfance, afin de favoriser une première transition harmonieuse des enfants de l'éducation préscolaire et de leurs parents » (MEES 2018j : 126). Selon le MEQ, cette mesure budgétaire a été intégrée, en 2019-2020, au volet 4 (ressources professionnelles pour intervenir tôt) de la mesure « Seuil minimal de services aux élèves ». L'enveloppe budgétaire pour ce volet était de 37,2 millions pour l'année scolaire 2019-2020 et elle est indexée annuellement selon le taux d'ajustement applicable.

Enfin, concernant la transition entre les études postsecondaires et le marché du travail, le MES s'est engagé, également dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : Pour un Québec riche de tous ses talents (MTESS 2019), à soutenir le développement de mécanismes ou de pratiques porteuses pour améliorer l'intégration socioprofessionnelle des étudiants handicapés durant leur parcours de formation (mesure 5). Cette

mesure prévoit que le MES, en collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur, va définir différents mécanismes et pratiques porteuses, puis les diffuser afin de favoriser une appropriation de ceux-ci par les établissements.

Ainsi, les actions réalisées ont réduit les obstacles pour plusieurs transitions, soit celles visées par les guides, c'est-à-dire entre les services de garde et l'école, entre le primaire et le secondaire, entre les études postsecondaires et le marché de l'emploi, ainsi que la TEVA. Toutefois, les obstacles ne semblent pas avoir été réduits relativement à la transition entre le préscolaire et le primaire, entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle, ainsi qu'entre le secondaire et les études collégiales. Toutefois, les actions en cours de réalisation qui sont en lien avec un engagement au PEG (engagement 28) devraient permettre de réduire l'obstacle relativement à cette dernière transition. D'autres actions prévues devraient aussi contribuer à réduire davantage les obstacles, notamment concernant la TEVA.

>>> **Éducation des adultes**

- ***Les actions réalisées entre 2009-2010 et 2016-2017 afin d'assurer une offre de services en éducation des adultes répondant aux besoins des personnes handicapées, ainsi que la mesure budgétaire Accroche-toi en formation générale des adultes, en vigueur depuis 2018-2019, ont permis de réduire l'obstacle relevé***

Un obstacle a été relevé lors de l'élaboration de la politique concernant l'éducation des adultes, soit que l'organisation des services en éducation des adultes ne répondait pas adéquatement aux besoins des personnes handicapées, particulièrement en ce qui a trait à une offre de formation spécifique.

De 2009-2010 à 2016-2017, le MEQ a réalisé quelques mesures au PGMQ visant à réduire cet obstacle, particulièrement des mesures de consolidation et d'amélioration des services offerts par les SARCA (M-026, M-027, M-039, M-040 et M-319). En ce sens, les outils élaborés ainsi que les formations et les actions réalisées depuis 2009-2010 auprès du personnel des SARCA afin de sensibiliser les intervenantes et intervenants aux besoins des adultes handicapées contribuent à réduire l'obstacle relevé. Rappelons que, de 2008-2009 à 2016-2017, l'enveloppe budgétaire disponible annuellement relativement aux SARCA est passée de 10 millions à 11,1 millions, soit 11 % d'augmentation (MELS 2008, MEES 2016a). En 2018-2019, cette enveloppe a diminué pour s'établir à 10,7 millions avant d'être bonifiée de 2 millions, en 2019-2020, et ainsi atteindre 12,7 millions (MEES 2018j, 2019m).

Toutefois, la refonte de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que l'élaboration d'un nouveau plan d'action en la matière, qui devaient être effectuées dans le cadre du PGMQ (M-258), n'ont pas été réalisées. Ce plan d'action devait notamment permettre de préciser les objectifs et les voies d'action favorisant l'accès des personnes handicapées à l'éducation des adultes et à la formation continue, notamment concernant l'offre de formation manquante, la formation à temps partiel et la reconnaissance des acquis et des compétences.

Outre les SFIS, offerts depuis 1998, ainsi que quelques projets particuliers de formations destinées à des groupes de personnes handicapées mis sur pied dans le cadre d'un engagement du MEQ à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (action 22) (MESS 2008), aucun nouveau programme s'adressant aux adultes handicapés n'est offert depuis 2009. Cela dit, dans le cadre d'un audit de performance, le Vérificateur général du Québec a constaté que les objectifs de formation du programme SFIS dans certaines commissions scolaires

« s'éloignent des intentions éducatives du programme » (Vérificateur général du Québec 2017 : 32). À cet égard, le Vérificateur général souligne que certaines activités du programme « s'apparentent davantage à la mission d'autres ministères comme le MSSS et le MFamille. Il s'agit de cours offerts à des personnes âgées dont plusieurs souffrent d'une grande perte d'autonomie ». Le Vérificateur général note cependant qu'à l'hiver 2017, le MEQ a effectué un rappel auprès des commissions scolaires concernant les objectifs du programme SFIS et la clientèle cible. Il précise aussi que le MEQ a ajouté quatre nouveaux cours au programme. Ceux-ci sont destinés à des adultes ayant une déficience « moyenne à sévère » ou plus d'un type d'incapacité. Le Vérificateur précise également que le MEQ « prévoit faire un suivi des inscriptions à ces cours afin d'établir un portrait des ressources déployées pour répondre aux besoins de ces adultes. Un comité interministériel est aussi en place afin d'explorer des pistes de solutions pour éviter une interruption des services offerts » (Vérificateur général du Québec 2017 : 33).

Globalement, plusieurs des organisations sondées par l'Office considèrent que la formation générale des adultes offerte répond peu ou pas du tout aux besoins des adultes handicapés.

Par ailleurs, dans une récente étude concernant les élèves HDAA, la CDPDJ constate que le soutien des ressources spécialisées des centres d'éducation aux adultes est pratiquement inexistant (CDPDJ 2018). Elle fait aussi le constat que le personnel ne reçoit pratiquement aucune formation à l'égard des besoins de cette clientèle et des moyens appropriés à préconiser auprès d'eux. La CDPDJ constate également que les dépenses pour les services destinés aux élèves HDAA à l'éducation des adultes ne sont pas substantiellement équivalentes à celles de la formation générale des jeunes.

Notons qu'en 2018-2019, le MEQ a dépensé un total de 14 millions dans le cadre de deux nouvelles mesures budgétaires, soit la mesure Accroche-toi à la formation professionnelle et la mesure Accroche-toi en formation générale des adultes. Cette dernière mesure vise à assurer l'embauche ou le maintien de ressources professionnelles et de soutien à la formation générale des adultes ayant pour mandat « d'accompagner les élèves ayant des besoins particuliers et de soutenir les enseignants accompagnant ces élèves » (MEES 2018j : 37). Pour l'année scolaire 2018-2019, l'enveloppe budgétaire du MEQ disponible spécifiquement dans le cadre de cette mesure s'élevait initialement à 7 millions, avant d'être bonifiée de 4 millions additionnels en 2019-2020 (MEES 2018j, 2019m). La mesure Accroche-toi à la formation professionnelle s'inscrit en cohérence avec les investissements de 47 millions annoncés dans le Plan budgétaire 2019-2020 visant à augmenter les services de soutien professionnels directs aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, ainsi qu'à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes (MEES 2019d).

Bref, l'organisation des services et, surtout l'offre de formation à l'éducation des adultes, ne semblent pas répondre à l'ensemble des besoins spécifiques des élèves handicapés. Rappelons d'ailleurs que le MEQ ne dispose d'aucune donnée permettant de quantifier le nombre d'élèves handicapés à l'éducation des adultes. Par contre, les actions réalisées de 2009-2010 à 2016-2017, les nouveaux cours ajoutés dans les dernières années au programme SFIS et la mesure Accroche-toi en formation générale des adultes, en vigueur depuis 2018-2019, ont tout de même permis de réduire l'obstacle en matière d'éducation des adultes relevés lors de l'élaboration de la politique À part entière.

>>> **Reconnaissance des acquis et des compétences**

Quelques actions ont été réalisées par le MEQ afin d'atteindre les deux objectifs de réduction des obstacles concernant la reconnaissance des acquis et des compétences, soit d'assurer une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés, ainsi que de développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire.

Assurer une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés

- ***Peu d'actions ont été réalisées afin d'assurer une reconnaissance officielle des acquis en milieu scolaire pour les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires. L'obstacle demeure donc présent***

Afin d'assurer une reconnaissance officielle des acquis et des compétences en milieu scolaire, le MEQ a réalisé quelques actions entre 2009-2010 et 2016-2017.

D'abord, dans le cadre d'un engagement au PGMO (M-040) le MEQ a offert de la formation à des centaines de membres du personnel des SARCA sur le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base.

Dans le cadre d'un autre engagement au PGMO (M-079), le MEQ a aussi octroyé aux commissions scolaires le pouvoir d'émettre des bilans des acquis et des relevés de compétences pour les élèves à l'éducation des adultes et en formation professionnelle.

À la suite de l'instauration du bulletin unique, en 2011-2012, le bilan des apprentissages de l'élève a pour sa part été aboli. Par conséquent, l'engagement du MEQ au PGMO visant à soutenir l'élaboration du bilan des apprentissages a été abandonné (M-073). Des cadres d'évaluation des apprentissages sont tous de même prescrits à la formation préparatoire au travail.

Puis, en 2014, le bilan des acquis a été remplacé par la démarche d'exploration des acquis pouvant permettre de réduire le parcours d'un adulte à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle.

De 2012 à 2017, le MEQ a aussi réalisé un projet-pilote visant l'implantation de CERAC afin qu'ils accompagnent les commissions scolaires dans le développement et le soutien de leurs services de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle. Ainsi, depuis juillet 2017, des CERAC sont formellement établis dans cinq commissions scolaires et deux cégeps.

Enfin, dans un avis portant sur l'éducation inclusive, le CSE constate que les élèves qui ne sont pas en mesure d'obtenir leur diplôme d'études secondaires en raison d'un échec à l'une des matières sanctionnées n'obtiennent absolument aucune reconnaissance pour les matières réussies (CSE 2017).

Bref, il n'y a toujours pas de mécanismes permettant une reconnaissance officielle des acquis obtenus en milieu scolaire pour tous les élèves handicapés. L'obstacle identifié lors de l'évaluation de la politique À part entière est donc toujours présent.

Développer des modalités de reconnaissance des compétences développées par les personnes handicapées à l'extérieur du réseau scolaire

- *Peu de mesures ont été réalisées en lien avec la reconnaissance des acquis et des compétences extrascolaires des personnes handicapées. Par conséquent, l'obstacle est encore présent*

La mise en place de projets de formation et de reconnaissance des compétences, dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013 (action 22) (MESS 2008), a notamment permis à environ 350 personnes handicapées occupant le métier de préposé à l'entretien ménager dans des entreprises adaptées d'obtenir une attestation à l'extérieur du réseau scolaire.

Toutefois, outre ces projets, aucune modalité particulière n'est offerte aux personnes handicapées en ce qui a trait à la reconnaissance officielle des compétences et des acquis extrascolaires. En effet, le MEQ et les établissements d'enseignement offrent simplement les mêmes démarches et les mêmes outils aux personnes handicapées qu'ils offrent à l'ensemble de la population, notamment par l'intermédiaire des SARCA.

Par conséquent, bien qu'ayant été réduit pour certaines personnes handicapées, l'obstacle demeure.

>>> Études postsecondaires

Quatre objectifs de réduction des obstacles concernant les études postsecondaires ont été établis lors de l'élaboration de la politique À part entière : 1) mettre en place au niveau secondaire des mesures de promotion et de soutien aux élèves handicapés favorisant leur accès à des études postsecondaires, 2) favoriser au postsecondaire l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés qui en ont besoin 3) assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifique et 4) assurer le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires pour répondre aux besoins de l'ensemble des étudiants et plus particulièrement, des étudiants ayant des troubles graves de santé mentale ou des troubles graves d'apprentissage. Certaines actions ont été réalisées par le MEQ et le MES afin d'atteindre ces objectifs de réduction.

Mettre en place au niveau secondaire de mesures de promotion et de soutien aux élèves handicapés favorisant l'accès aux études postsecondaires

- *La réalisation de mesures prévues dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2009-2013 et du PEG ont permis de réduire les obstacles identifiés en lien avec l'accès aux études postsecondaires des élèves handicapés*

Dans le cadre d'un engagement à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013, un mandat particulier du MEQ a été confié aux équipes régionales de soutien à l'orientation en milieu scolaire concernant l'accompagnement des élèves handicapés dans leur orientation scolaire et professionnelle (action 27) (MESS 2008). Ainsi, une communauté virtuelle

de partage disposant d'une plateforme dotée d'un onglet propre aux élèves handicapés a été créée. Un atelier portant sur l'orientation scolaire et professionnelle abordant, entre autres, des enjeux touchant les élèves handicapés a eu lieu, en 2012, lors du Colloque sur l'approche orientante.

Cela dit, dans le cadre de cette même stratégie le MES a abandonné un engagement (action 21) qui visait à favoriser l'accès aux études postsecondaires, principalement en raison de l'ampleur de la tâche. Cet engagement impliquait la production d'un inventaire et d'une analyse, par secteur d'activité socioéconomique et par programme d'études, des métiers et des professions techniques les plus accessibles aux personnes au regard des types d'incapacités, ainsi qu'une diffusion de l'information sur le Web et directement auprès des intervenantes et intervenants concernés.

En 2018, certaines actions liées à un engagement pris au PEG (engagement 10) par le MEQ, le MSSS et le MTESS, en collaboration avec l'Office, ont mené à la diffusion du *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)* (MEES 2018b). Le guide produit ne traite cependant pas de la transition entre le secondaire et le collégial. Par contre, tel que détaillé précédemment, dans le cadre d'un engagement au PEG (engagement 28) un comité ayant pour mandat de mener les travaux visant la mise en place, au niveau national, de mécanismes de transition entre le secondaire et le collégial afin de soutenir la réussite des élèves handicapés et de favoriser leur accès à des services adaptés a été constitué en 2018 et des travaux ont débuté.

Les trois quarts (73 %) des directions générales des commissions scolaires sondés par l'Office affirment que des mesures de promotions et de soutien favorisant l'accès des élèves HDAA aux études professionnelles ou postsecondaires sont mises en œuvre dans leur commission scolaire (tableau 38). Plusieurs des répondants précisent toutefois que la TEVA est la principale mesure de promotion et de soutien mise en œuvre.

Enfin, dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : Pour un Québec riche de tous ses talents (MTESS 2019) le MEQ s'est engagé à produire à l'intention du réseau scolaire des balises qui permettent de cibler les actions de mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves handicapés (mesure 1). L'objectif de cette mesure est « d'outiller le réseau scolaire afin qu'il utilise de façon optimale les contenus en orientation scolaire et professionnelle qui s'adressent à tous les élèves du 3^e cycle du primaire et à tous les élèves du secondaire, afin de mieux préparer les élèves handicapés au marché du travail » (MTESS 2019 : 22).

Ainsi, les actions réalisées semblent avoir réduit les obstacles en ce qui a trait à la mise en place au secondaire de mesures de promotion et de soutien des élèves handicapés afin de favoriser leur accès à des études postsecondaires. D'ailleurs, rappelons que, de 2009-2010 à 2016-2017, le nombre d'étudiants en situation de handicap fréquentant un établissement postsecondaire a augmenté de 377 % (6 686 c. 31 907) (tableau 18). De plus, la réalisation de l'engagement du MEQ à la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : Pour un Québec riche de tous ses talents (MTESS 2019), et la poursuite des travaux dans le cadre d'un engagement au PEG (engagement 28) devraient permettre une réduction des obstacles encore plus importante dans les années à venir.

Favoriser, au postsecondaire, l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés

- ***Aucune action n'a été réalisée par le MES, entre 2009-2010 et 2016-2017, afin de favoriser l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés au postsecondaire. Par conséquent, l'obstacle demeure présent***

Comme précisé précédemment, les établissements postsecondaires doivent élaborer des plans d'intervention afin que le MES finance les services d'aide aux étudiants en situation de handicap. À cet égard, les organisations des réseaux postsecondaires sondées par l'Office affirment que les plans d'intervention sont systématiquement ou souvent élaborés pour les étudiants qui font appel à leurs services. De plus, ces organisations affirment que, depuis 2009, des actions ont été mises en œuvre au postsecondaire, particulièrement au collégial, afin de favoriser l'élaboration de plans d'intervention pour les étudiants qui font appel aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap de leurs établissements.

Toutefois, aucune action n'était prévue au PGM0 ou au PEG permettant d'assurer que les plans d'intervention élaborés au postsecondaire sont adéquats pour les étudiants handicapés. De plus, selon l'analyse des plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées du MES, aucune autre action n'a été réalisée à cet effet.

De plus, en 2015, la CDPDJ, dans le cadre d'un rapport de suivi d'un avis intitulé *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* (CDPDJ 2012), relève que « les personnes susceptibles d'intervenir auprès de l'étudiant ne seraient pas suffisamment impliquées lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'intervention » (CDPDJ 2015 : 37).

L'obstacle identifié au moment de l'élaboration de la politique À part entière lié à l'établissement de plans d'intervention adéquats pour les étudiants handicapés au postsecondaire apparaît donc toujours présent.

Assurer aux étudiants handicapés fréquentant les établissements postsecondaires l'accès à des services d'aide spécifiques

- ***Les actions réalisées par le MES, entre autres la révision des programmes et mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap, l'implantation des CCSI ainsi que l'augmentation des dépenses pour des services d'aide aux étudiants en situation de handicap au postsecondaire ont permis de réduire l'obstacle relevé***

De 2009-2010 à 2016-2017, les dépenses du MES pour des services d'aide spécifique aux étudiants en situation de handicap du postsecondaire, dans le cadre du Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap ainsi que du Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap, ont globalement augmenté de 332 % (19,5 millions c. 34,8 millions). D'ailleurs, en lien avec un engagement au PGM0 (M-066), le MES a majoré le Programme de soutien à l'intégration des personnes en situation de handicap de 7,5 millions, en 2014-2015, puis de 2,4 millions, en 2015-2016. En fait, les dépenses de ce programme ont augmenté de 777 % entre 2009-2010 et 2016-2017 (1,3 million c. 11,5 millions). Pour sa part, le Montant attribué à l'accessibilité au collégial et au soutien à la réussite scolaire pour les personnes en situation de handicap est majoré annuellement depuis 2013-2014 en fonction du taux d'indexation moyen qui est appliqué aux allocations de l'ensemble des ressources.

Ces majorations s'inscrivent principalement dans le cadre de la révision des programmes et mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap effectuée par le MES de 2013 à 2015. En ce sens, le MES a confié directement aux établissements postsecondaires les principales responsabilités en matière de soutien aux étudiants en situation de handicap ce qui a permis de libérer ces derniers des tâches administratives qu'ils devaient préalablement effectuer afin d'obtenir certains services et certaines ressources matérielles spécialisés.

De plus, des mesures de promotion des services adaptés des établissements d'enseignement supérieur ont été réalisées dans le cadre d'un engagement au PGM0 (M-277). Pour ce faire, le MES a soutenu financièrement l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap afin qu'elle participe à quelques événements en 2009-2010. Un bulletin d'information destiné aux membres de l'association ainsi qu'à ses partenaires a également été mis en place. Selon le MES, les services aux étudiants en situation de handicap sont désormais présents lors des journées portes ouvertes et des événements promotionnels de tous les établissements collégiaux. De plus, les CCSI offrent des formations sur demande aux commissions scolaires concernant le fonctionnement des services adaptés au collégial.

Enfin, depuis 2012, le Centre collégial de soutien à l'intégration de l'est du Québec (Cégep de Sainte-Foy) et le Centre collégial de soutien à l'intégration de l'ouest du Québec (Cégep du Vieux Montréal) sont mandatés par le MES afin de soutenir les établissements du réseau collégial public (service-conseil) et leur personnel (formation) relativement à l'adaptation scolaire.

Au final, l'obstacle identifié dans le cadre des travaux d'élaboration de la politique concernant l'accès des étudiants handicapés à des services d'aide spécifique a été réduit.

Assurer le développement de connaissances et les compétences adéquates du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements postsecondaires

- ***Certaines actions ont été réalisées par le MES afin de réduire l'obstacle, principalement dans le cadre du PGM0. Cependant, l'obstacle demeure présent***

D'abord, rappelons que l'obstacle était que les services d'aide aux étudiants en situation de handicap dans les établissements postsecondaires étaient peu préparés pour répondre aux besoins des étudiants ayant des troubles graves de santé mentale et aux besoins de ceux ayant des troubles graves d'apprentissage. Des actions ont donc été entreprises afin de réduire cet obstacle.

Le MES s'était engagé au PGM0 à poursuivre et compléter l'ensemble des travaux entrepris afin de mieux connaître la clientèle des étudiants ayant des troubles de santé mentale ou des troubles d'apprentissage et leurs besoins et pour dégager des modèles d'organisation des services favorisant leur intégration et leur réussite (M-065). Cet engagement a été réalisé puisqu'en 2010 le MES a implanté le *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité* (MELS 2010c). Ce modèle, applicable aux collèges publics et privés ainsi qu'aux universités, vise à favoriser la réussite et la persévérance scolaires des étudiants en s'inscrivant dans une perspective d'éducation inclusive. Lors de l'implantation du modèle, le MES a transmis des dépliants-affiches aux réseaux collégial et universitaire, a effectué un ajout récurrent de 2 millions. Selon le MES, les trois

objectifs du plan triennal de soutien aux « clientèles émergentes »⁴² dans les établissements postsecondaires (2011-2014) liés spécifiquement à la formation et au soutien du personnel de ces établissements ont été réalisés, soit : sensibiliser l'ensemble du personnel (objectif 3.1), former le personnel impliqué dans l'offre de services (objectif 3.2) et soutenir le personnel dans l'exercice de ses rôles auprès des clientèles émergentes (objectif 3.3). Un quatrième objectif du plan visant à soutenir les établissements dans leur organisation et leur offre de services (objectif 2.1) a aussi été réalisé⁴³.

La majorité des organisations des réseaux collégial et universitaire sondée considère que la formation des conseillères et conseillers offrant des services de soutien aux étudiants handicapés est adéquate, et ce, pour tous les types d'incapacité. Cependant, trois des quatre organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées sondées considèrent que cette formation est peu adéquate.

En septembre 2017, un groupe d'experts a été mandaté par le MES afin d'entreprendre des travaux visant à actualiser le modèle d'allocation des ressources budgétaires des cégeps afin de tenir compte de leurs besoins. En 2019, le groupe d'expert a produit un document intitulé *Rapport final : Révision du modèle d'allocation des ressources à l'enseignement collégial public* (MEES 2019n). Concernant précisément le modèle de répartition des ressources associé aux services d'aide aux étudiants en situation de handicap, le groupe d'expert constate qu'il « apparaît conforme à la littérature sur l'approche inclusive et, plus globalement, sur celle traitant de justice sociale » (MEES 2019n : 85). Le groupe de travail prône essentiellement le statu quo concernant le mode d'allocation des ressources spécifiques aux services d'aide aux étudiants en situation de handicap. Les experts considèrent également que les services offerts par les Centres collégiaux de soutien à l'intégration aux établissements d'enseignement collégial ont permis à ces derniers de devenir plus compétents et autonomes à l'égard de la prise en compte des besoins des étudiants en situation de handicap. Cela dit, selon les informations transmises par le MES, le modèle d'allocation des ressources pour le soutien aux étudiants en situation de handicap a été modifié en 2019 dans les établissements publics collégiaux, à la demande de la Fédération des cégeps. Ainsi, une partie des sommes allouées fait désormais partie du budget de fonctionnement des cégeps et est proportionnelle à l'effectif étudiant des établissements.

Au final, certaines actions ont été réalisées afin de réduire l'obstacle concernant les connaissances et les compétences du personnel des services d'aide aux étudiants en situation de handicap des établissements d'enseignement postsecondaire, mais il demeure tout de même présent.

.....
42. Rappelons qu'il s'agit principalement d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de santé mentale ou un trouble du déficit de l'attention.

43. MEES, données administratives, 2018.

>>> **Soutien financier aux études**

- ***Les obstacles identifiés concernant le soutien financier aux études n'ont pas été réduits, puisque les actions réalisées n'ont pas permis de redéfinir les critères d'admissibilité à ceux-ci en conformité avec la Loi. Toutefois, parmi les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses, la proportion de personnes en situation de handicap a augmenté de 8 points de pourcentage entre 2011-2012 et 2016-2017***

D'abord, rappelons que trois obstacles avaient été relevés concernant le soutien financier aux études. L'un d'eux était que les critères d'admission au Programme d'allocation pour les besoins particuliers et au Programme de prêts et bourses étaient définis par rapport à un diagnostic médical qui déterminait si la personne répondait aux critères de « limitations fonctionnelles majeures », sans tenir compte des besoins spécifiques de la personne handicapée. Un autre obstacle était que certains étudiants handicapés ne bénéficiaient pas des critères d'accès au Programme des prêts et bourses qui était spécifique aux personnes handicapées en formation à l'éducation des adultes au secondaire, ainsi que les étudiants ayant des problèmes graves de santé mentale ou des troubles graves d'apprentissage. Puis, un des obstacles était que la définition utilisée pour donner accès au soutien financier aux études pour les personnes handicapées excluait certaines d'entre elles ou en restreignait l'accès.

En 2016-2017, le MES a dépensé 7,9 millions dans le cadre du Programme d'allocation pour les besoins particuliers – Volet Adultes, soit une augmentation de 22 % par rapport à 2010-2011 (tableau 40). Il a également dépensé un total de 60,1 millions dans le cadre de deux mesures du Programme de prêts et bourses destinées aux personnes handicapées, soit la Mesure destinée aux personnes atteintes d'une déficience fonctionnelle majeure (50,9 millions) ainsi que la Mesure destinée aux personnes ayant un trouble grave de santé mentale ou physique (200 000 \$) (tableau 41). Globalement, cela correspond à une augmentation de 326 % de 2009-2010 à 2016-2017 (11,9 millions c. 51,1 millions). De plus, parmi les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses, la proportion de personnes en situation de handicap a augmenté de 8 points de pourcentage entre 2011-2012 et 2016-2017 (11 % c. 19 %).

De 2009-2010 à 2016-2017, plusieurs mesures prévues au PGMO ont été réalisées en continu par le MES afin de réduire les obstacles identifiés lors de l'élaboration de la politique À part entière en lien avec le soutien financier aux études. En ce sens, afin d'offrir aux étudiants handicapés un soutien financier adapté à leurs besoins, le MES a maintenu le Programme d'allocation pour les besoins particuliers (M-246) et sa ligne d'information téléphonique (M-247). Il a également maintenu des mesures spécifiques pour les étudiants atteints d'une déficience fonctionnelle majeure (M-272) et a assuré la promotion de celles-ci (M-273). Le MES a aussi maintenu l'admissibilité à ces mesures et à une aide financière aux études aux prestataires du Programme d'aide et d'accompagnement social – Réussir du MESS (M-271).

Cependant, l'engagement du MES au PEG (engagement 32) visant spécifiquement à réviser les critères d'admissibilité et les mesures de soutien financier aux études destinées aux personnes handicapées afin de respecter la définition d'une personne handicapée, telle qu'éditée par la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, n'a pas été réalisée. En 2018, le MES a déposé un projet de règlement modifiant le *Règlement sur l'aide financière aux études*. Ce projet incluait un volet portant sur les critères d'admissibilité et les mesures destinées aux étudiants handicapés. Par contre, le projet a finalement été amendé de sorte que ce volet a été retiré. En date du 31 mars 2019, de nouveaux travaux étaient en cours afin d'éventuellement permettre de rendre conforme à la *Loi* les critères d'admissibilité et les programmes et mesures de soutien financier aux études destinés aux personnes handicapées.

Par conséquent, l'objectif de réduction des obstacles visant à assurer pleinement aux personnes handicapées un accès à ces programmes et mesures sur la base de leurs besoins spécifiques en redéfinissant leurs critères d'admissibilité en cohérence avec la *Loi* n'a pas été atteint. Par contre, à terme, les travaux du MES en cours de réalisation devraient permettre d'atteindre l'objectif.

>>> Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance

Comme mentionné précédemment, quatre obstacles avaient été relevés lors de l'élaboration de la politique concernant les services de garde en milieu scolaire et les services de surveillance. Le premier était que, dans la majorité des cas, le personnel des services de garde en milieu scolaire n'avait pas de formation suffisante relativement aux besoins des élèves HDAA et aux modes d'intervention les plus appropriés. Le deuxième était que les activités éducatives offertes dans les services de garde en milieu scolaire n'étaient pas toujours adaptées pour les élèves handicapés. Le troisième obstacle était que le matériel éducatif disponible dans les services de garde en milieu scolaire n'était pas suffisamment diversifié et adapté. Le quatrième obstacle avait trait au fait que les services de garde en milieu scolaire étaient disponibles au niveau primaire seulement et qu'il n'existait pas de formule semblable au secondaire.

Services de garde en milieu scolaire

- ***Le Guide pour la rédaction de la Politique sur les services de garde en milieu scolaire a été produit, mais il ne contient pas d'élément concernant la formation du personnel relativement aux élèves handicapés. Aucune autre mesure au PGMO ou au PEG n'était prévue afin de réduire les obstacles identifiés. Ceux-ci n'ont donc pas été réduits***

De 2010-2011 à 2016-2017, les dépenses destinées aux élèves handicapés dans le cadre des services de garde en milieu scolaire ont pratiquement doublé, passant de 22,9 millions à 43,2 millions (tableau 42). Pour sa part, le nombre d'élèves handicapés fréquentant ces services est passé de 11 766 à 19 027 élèves de 2009-2010 à 2016-2017 (tableau 16).

Cependant, mis à part la mesure au PGMO (M-317) ayant mené à la production du *Guide pour la rédaction de la Politique sur les services de garde en milieu scolaire* (MELS 2012c), aucune mesure au PGMO ou au PEG n'a été réalisée afin d'assurer la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire relativement aux besoins des élèves handicapés ou encore afin d'assurer l'adaptation des activités éducatives offertes ainsi que la diversité et l'adaptation du matériel éducatif. D'ailleurs, ce guide n'intègre aucun élément en lien avec la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire concernant l'intervention auprès d'élèves handicapés. Par conséquent l'engagement n'a pas été réalisé. Soulignons qu'aucune action n'a été relevée à ces sujets dans les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées du MEQ. De plus, le *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire* (MELS 2005), proposé comme principale référence par le MEQ lors de la planification des activités, n'explique pas la nécessité d'adapter les activités et le matériel éducatif spécifiquement aux besoins des élèves handicapés.

En ce qui a trait à la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire, rappelons qu'aucune formation particulière concernant la clientèle des élèves handicapés n'est exigée par le MEQ.

Selon la majorité des organisations sondées, le personnel des services de garde en milieu scolaire n'est pas adéquatement formé pour répondre aux besoins des élèves HDAA et pour utiliser les modes d'intervention appropriés auprès d'eux. Toutefois, la grande majorité des directions générales des commissions scolaires déclarent offrir de la formation au personnel des services de garde à ces sujets. De plus, l'avis des répondants est partagé concernant l'adaptation des activités éducatives et du matériel éducatif aux besoins des élèves handicapés : les directions générales des commissions scolaires affirment qu'ils sont adaptés aux besoins des élèves HDAA alors que les comités consultatifs des services aux élèves HDAA et l'Association québécoise de la garde scolaire considèrent qu'ils le sont peu (tableau 44).

Les obstacles identifiés concernant les services de garde en milieu scolaire n'ont donc pas été réduits.

Services de surveillance et d'accompagnement pour les élèves handicapés du secondaire

- ***L'obstacle lié spécifiquement aux services de surveillance a été réduit à la suite de la réalisation de mesures prévues dans le cadre du PGM0 et du PEG ayant permis la mise en place et la poursuite du Programme de surveillance pour les élèves handicapés de 12 à 21 ans ainsi que la diversification de ses modalités***

Une mesure au PGM0 (M-362) a permis, en 2012, d'officialiser l'entrée en vigueur du Programme de soutien financier aux services de surveillance d'élèves handicapés âgé de 12 à 21 ans. De 2012 à 2017, les dépenses du MFamille dans le cadre du programme sont passées de 689 500 \$ à 989 500 \$, ce qui représente une augmentation de 44 %⁴⁴. De plus, en mars 2017, le gouvernement du Québec portait de 1 à 1,5 million le budget annuel total consenti pour le programme, soit des crédits additionnels de 500 000 \$ par année pour la période de 2017-2018 à 2021-2022 (Gouvernement du Québec 2017a).

De 2012-2013 à 2016-2017, le nombre d'organismes financés annuellement par l'intermédiaire du programme a augmenté, passant de 20 à 30 organismes, soit une augmentation de 50 %. Le nombre d'élèves handicapés rejoints annuellement par les services de surveillance associés au programme a lui aussi augmenté (61 %), passant de 370 à 603 élèves. Au 31 mars 2017, 14 des 17 régions administratives du Québec comptaient au moins un service de surveillance. En 2019-2020, ce nombre est descendu à 13 régions administratives. Ainsi, à ce jour, 4 régions ne disposent d'aucun service de surveillance soutenu par le programme. Il s'agit de l'Estrie, de l'Abitibi-Témiscamingue, du Nord-du-Québec, ainsi que de la Côte-Nord (MFamille 2019d).

En 2017-2018, l'engagement du MFamille au PEG visant à assurer la poursuite du Programme de surveillance et d'accroître la diversité des modalités offertes pour répondre aux besoins des familles des élèves handicapés de 12 à 21 ans (engagement 34) a été réalisé. Le programme permet désormais un soutien financier supérieur à 50 000 \$, ainsi que de soutenir des services de surveillance tant lors de la période estivale que celle scolaire, et ce à partir d'une fréquentation minimale de quatre élèves équivalents à temps plein (MFamille 2018e).

En résumé, l'obstacle spécifique aux services de surveillance pour les élèves handicapés du secondaire a été réduit à la suite de la réalisation de certaines mesures prévues au PGM0 et au PEG, mais 4 régions administratives du Québec ne bénéficient pas d'un tel service dans le cadre du Programme de soutien financier aux services de surveillance d'élèves handicapés âgé de 12 à 21 ans.

.....
44. MFamille, données administratives, 2018.

CONSTATS ET RECOMMANDATIONS

Cette section identifie les principaux constats basés sur l'analyse de la contribution de la politique à la réduction des obstacles portant sur les services de garde à l'enfance et l'éducation et propose les recommandations qui en découlent. La période d'évaluation des actions réalisées couvre les huit premières années de la mise en œuvre de la politique, soit 2009-2010 à 2016-2017. Afin de poser les constats les plus complets possibles, l'analyse et les recommandations considèrent les initiatives liées à ces obstacles après la période d'évaluation.

>>> *Services de garde éducatifs à l'enfance*

Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé

Étant donné que :

- Entre 2009-2010 et 2016-2017, le total du nombre moyen d'enfants pour lesquels les services de garde ont bénéficié de l'AIEH a augmenté de 86 % (4 799 c. 8 932);
- Le montant octroyé au service de garde dans le cadre du volet A (Gestion du dossier de l'enfant, équipement et aménagement) de l'AIEH n'a pas augmenté depuis 1977 et n'est pas modulé selon les besoins de l'enfant;
- Les données du sondage montrent que le montant accordé dans le cadre du Volet A n'est pas suffisant pour répondre aux besoins des enfants ayant des incapacités graves qui nécessitent l'achat d'équipement coûteux;
- Le MFamille ne dispose d'aucune donnée concernant l'utilisation de l'AIEH pour répondre aux besoins des enfants handicapés admis dans les services de garde.

Recommandation 1

Il est recommandé au MFamille de documenter l'utilisation du Volet A de l'AIEH par les services de garde éducatifs à l'enfance afin d'identifier des leviers pour améliorer la réponse aux besoins des enfants handicapés.

Formation du personnel des services de garde

Étant donné que :

- L'engagement du MFamille à actualiser la politique d'intégration des enfants handicapés en services de garde n'a pas été réalisé et ne le sera pas selon le bilan 2018-2019 du plan d'action 2015-2018 à l'égard des personnes handicapées du MFamille;
- Selon l'avis d'une majorité de répondants au sondage, le personnel des services de garde ne possède pas la formation adéquate pour intervenir auprès des enfants handicapés.

Recommandation 2

Il est recommandé au MFamille de prendre des mesures pour améliorer la formation initiale et continue du personnel des services de garde afin de favoriser l'intégration des enfants handicapés et d'établir des indicateurs permettant de suivre la mise en œuvre de ces mesures.

Accessibilité des lieux des services de garde

Étant donné que :

- Les normes de conception sans obstacle du *Code de construction du Québec* ne s'appliquent pas aux petits bâtiments d'habitation d'au plus deux étages et d'au plus huit logements;
- Il n'existe aucune donnée récente sur l'accessibilité des bâtiments occupés par les services de garde au Québec;
- Le Programme de financement des infrastructures n'inclut pas de critère spécifique à l'accessibilité des services de garde;
- Le *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde* ne mentionne pas de norme ou de critère d'accessibilité des lieux des services de garde pour les personnes handicapées;
- Selon le sondage mené par l'Office, une majorité de répondants estiment que les services de garde sont rarement accessibles aux enfants ayant une incapacité liée à la mobilité ou à la vision.

Recommandation 3

Il est recommandé au MFamille d'inclure explicitement un critère lié à l'accessibilité des services de garde dans le Programme de financement des infrastructures.

Recommandation 4

Il est recommandé au MFamille d'inclure dans le *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde* les notions générales d'accessibilité aux personnes handicapées et les obligations à cet égard.

Recommandation 5

Il est recommandé au MFamille de colliger des données de l'accessibilité des lieux où sont offerts les services de garde.

>>> Éducation

Intégration en classe ordinaire et soutien du personnel scolaire

Développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés

Étant donné que :

- La production et la mise à jour par l'Office de la trousse *On s'élève! – Outils de sensibilisation au potentiel éducatif des jeunes handicapés* sont les seules actions visant à développer des attitudes favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés qui ont été réalisées de 2009-2010 à 2016-2017;
- Les résultats d'études récentes démontrent une persistance des préjugés à l'égard des élèves HDAA, et ce même de la part du personnel scolaire.

Recommandation 6

Il est recommandé au MEQ de prendre des mesures visant à développer des attitudes favorables à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés, au sein de l'ensemble de la communauté scolaire, incluant les élèves, les parents ainsi que le personnel scolaire.

Assurer la préparation adéquate du personnel scolaire lors de la formation initiale et continue

Étant donné que :

- Dans le réseau d'éducation public du Québec, en 2016-2017, les élèves HDAA représentaient 22 % de l'ensemble des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire comparativement à 18 % en 2009-2010. Quant aux élèves handicapés, ils représentent 4,7 % de l'effectif total en 2016-2017 comparativement à 3,2 % en 2009;
- En 2009-2010, 39 % des élèves handicapés fréquentaient une classe ordinaire comparativement à 45 % en 2016-2017, ce qui correspond à une hausse de 6 %;
- La Politique de l'adaptation scolaire confère une importance particulière à la formation et au soutien de l'ensemble du personnel scolaire, incluant les directions d'établissements scolaires, afin d'assurer des services adaptés aux besoins des élèves HDAA;
- Une partie de la formation continue du personnel scolaire en ce qui a trait à l'intervention auprès des élèves HDAA est assurée par les services régionaux et suprarégionaux de soutien et d'expertise qui déploient des personnes-ressources partout au Québec. Toutefois, entre 2009-2010 à 2016-2017 le nombre de personnes-ressources de ces services a diminué de 29 %;
- Peu de projets de formation du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire ont porté sur l'adaptation scolaire et les élèves HDAA (7 sur plus de 150) de 2008 à 2016;
- La majorité des organisations sondées par l'Office sont d'avis que la préparation du personnel enseignant à l'égard de l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA, tant lors de la formation initiale que continue, est inadéquate;

- Le MEQ n'a jamais bonifié le référentiel de compétences du personnel enseignant afin d'y préciser les composantes de formation visant à préparer tout le futur personnel enseignant à l'intervention auprès des élèves HDAA, malgré le fait qu'il s'y était engagé au PGM (M-028);
- Dans la Politique de la réussite éducative, le gouvernement du Québec prévoit mettre à jour le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante permettant d'actualiser les programmes de formation initiale et de formation continue.

Recommandation 7

Il est recommandé au MEQ de s'assurer que le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante intègre des composantes de formation initiale et continue permettant de préparer adéquatement le personnel enseignant à l'intervention auprès des élèves HDAA.

Recommandation 8

Il est recommandé au MEQ de s'assurer que l'offre de formation continue destinée au personnel scolaire portant sur l'adaptation des services et la prise en compte des besoins spécifiques des élèves HDAA soit suffisante pour l'ensemble du personnel, incluant le personnel enseignant à l'éducation des adultes ainsi que les directions d'établissements.

Plan d'intervention et les transitions

Étant donné que :

- En 2016-2017, le MEQ dénombrait un total de 214 717 plans d'intervention actifs du préscolaire au secondaire (contre 169 609 en 2009-2010);
- Depuis 2008, des personnes-ressources appuient les commissions scolaires, en ce qui a trait au plan d'intervention, en offrant des formations portant entre autres sur un canevas de base de plan d'intervention ainsi que sur son guide d'utilisation;
- La perception des organisations sondées est très partagée relativement aux différents aspects de l'élaboration des plans d'intervention, ainsi qu'à l'égard de la participation effective des parents et des élèves;
- Dans le cadre du Plan économique du Québec 2017-2018, le gouvernement énonçait son intention d'offrir un coup de pouce aux écoles primaires pour mieux appuyer la mise en œuvre de plans d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés.

Recommandation 9

Il est recommandé au MEQ de s'assurer de la participation des élèves, lorsque possible, et de leurs parents dans le cadre des différentes étapes liées à la démarche du plan d'intervention et d'établir des indicateurs permettant d'en suivre la mise en œuvre.

Recommandation 10

Il est recommandé au MEQ de s'assurer de poursuivre l'offre de formation auprès de l'ensemble du personnel scolaire relativement au plan d'intervention et d'établir des indicateurs permettant d'en suivre la mise en œuvre.

Éducation des adultes

Étant donné que :

- La refonte de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, annoncée lors de l'étude des crédits 2013-2014, n'a pas été effectuée;
- Le plan d'action lié à la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue n'a pas été actualisé depuis qu'il est venu à échéance en 2007;
- L'engagement du MEQ au PGM conditionnel à l'actualisation du plan d'action associé à la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue n'a pas été réalisé;
- De 2009-2010 à 2016-2017, l'offre de formation du MEQ spécifique aux élèves handicapés à l'éducation des adultes s'est limitée au programme SFIS;
- Plusieurs des organisations sondées par l'Office considèrent que la formation générale des adultes offerte répond peu ou pas du tout aux besoins des adultes handicapés;
- La mesure budgétaire *Accroche-toi en formation générale des adultes*, créée en 2018-2019, vise à améliorer l'offre des services éducatifs complémentaires à l'éducation des adultes destinés aux élèves handicapés et le soutien du personnel enseignant, mais pas à diversifier l'offre de parcours de formation à l'éducation des adultes spécifique aux élèves handicapés;
- Le MEQ ne dispose d'aucune donnée permettant de dresser un portrait précis des élèves handicapés en éducation des adultes.

Recommandation 11

Il est recommandé au MEQ de dresser un portrait précis de la clientèle actuelle et à venir à l'éducation des adultes, en portant une attention particulière aux données concernant les élèves handicapés.

Recommandation 12

Il est recommandé au MEQ d'actualiser la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que son plan d'action en s'assurant de préciser, les objectifs et les voies d'action favorisant l'accès des personnes handicapées à l'éducation des adultes et à la formation continue, notamment en matière de formation manquante et de formation à temps partiel.

Recommandation 13

Il est recommandé au MEQ de bonifier adéquatement l'offre de parcours de formation à l'éducation des adultes de sorte qu'elle réponde aux besoins spécifiques de formation de tous les élèves handicapés.

Reconnaissance des acquis et des compétences

Étant donné que :

- Le taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés du secondaire de la cohorte 2010-2011 du réseau public se situe à 26 % après 5 ans (c. 74 % pour les élèves ordinaires) et à 45 % après 7 ans (c. 86 %);
- Le MEQ a aboli les bilans des apprentissages à la suite de l'instauration du bulletin unique;
- Le MEQ a octroyé aux commissions scolaires le pouvoir d'émettre des bilans des acquis et des relevés de compétences uniquement pour les élèves à l'éducation des adultes et en formation professionnelle;
- Le MEQ a remplacé le bilan des acquis par la démarche d'exploration des acquis et que cette dernière vise essentiellement à réduire le parcours de formation à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle;
- Les services régionaux de reconnaissance des acquis et des compétences, offerts notamment par les SARCA, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, ne disposent d'aucune modalité de reconnaissance officielle des acquis et des compétences extrascolaires des élèves handicapés qui soit adaptée à leurs besoins.

Recommandation 14

Il est recommandé au MEQ d'établir des modalités permettant une reconnaissance officielle des acquis et des compétences scolaires et extrascolaires pour les élèves qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires ou de diplôme d'études professionnelles.

Études postsecondaires

Favoriser, au postsecondaire, l'établissement de plans d'intervention pour les étudiants handicapés

Étant donné que :

- De 2009-2010 à 2016-2017, le nombre d'étudiants en situation de handicap fréquentant un établissement postsecondaire a augmenté de 377 % (6 686 c. 31 907);
- Les règles budgétaires des établissements postsecondaires et les données du sondage permettent d'établir que les plans d'intervention sont élaborés de manière pratiquement systématique pour les étudiants du postsecondaire qui font appel à des services adaptés, notamment afin d'assurer le financement des services par le MES;

- De 2009-2010 à 2016-2017, le MES n'a réalisé aucune action visant à assurer que les plans d'intervention élaborés aux études postsecondaires pour les étudiants en situation de handicap sont bel et bien mis en œuvre et répondent aux besoins de ces étudiants.

Recommandation 15

Il est recommandé au MES d'établir, en collaboration avec les établissements d'enseignement postsecondaire et leur centre de services aux étudiants en situation de handicap, un processus permettant d'assurer que les plans d'intervention qui sont élaborés pour les étudiants handicapés du postsecondaire sont véritablement mis en œuvre.

Services de garde en milieu scolaire et services de surveillance

Étant donné que :

- De 2009-2010 à 2016-2017, le nombre d'élèves handicapés fréquentant les services de garde en milieu scolaire a augmenté de 62 % (11 766 c. 19 027);
- Les dépenses destinées aux élèves handicapés dans le cadre des services de garde en milieu scolaire ont pratiquement doublé de 2009-2010 à 2016-2017, passant de 22,9 millions à 43,2 millions;
- Aucune mesure n'était prévue au PGMO ou au PEG afin d'assurer la formation du personnel ou l'adaptation des activités et du matériel éducatif à l'égard des besoins des élèves handicapés;
- Aucune action n'a été réalisée dans les plans d'action annuels à l'égard des personnes handicapées du MEQ concernant la formation du personnel ou l'adaptation des activités et du matériel éducatif à l'égard des besoins des élèves handicapés;
- Le MEQ n'exige aucune formation particulière au personnel des services de garde en milieu scolaire concernant l'intervention auprès des élèves handicapés;
- Le *Guide pour la rédaction de la Politique sur les services de garde en milieu scolaire*, n'intègre aucun élément en lien avec la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire concernant l'intervention auprès d'élèves handicapés;
- La documentation du MEQ portant sur la planification des activités des services de garde en milieu scolaire, dont le *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire*, ne formalise pas de manière explicite la nécessité d'adapter les activités et le matériel éducatif aux besoins des élèves handicapés;
- Selon la majorité des organisations sondées, le personnel des services de garde en milieu scolaire n'est pas adéquatement formé pour répondre aux besoins des élèves HDAA et pour utiliser les modes d'intervention appropriés auprès d'eux. L'avis des répondants est partagé concernant l'adaptation des activités éducatives et du matériel éducatif aux besoins des élèves handicapés.

Recommandation 16

Il est recommandé au MEQ d'améliorer la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire afin de favoriser l'intégration des élèves handicapés.

Recommandation 17

Il est recommandé au MEQ d'actualiser le *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire* afin d'y inclure une section portant spécifiquement sur l'adaptation des activités et du matériel éducatif permettant de répondre aux besoins des élèves handicapés.

JUGEMENT SUR L'EFFICACITÉ DE LA POLITIQUE À PART ENTIÈRE

Cette partie du rapport présente les résultats de la rencontre du Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique À part entière visant à poser un jugement sur l'efficacité de la politique. La rencontre s'est déroulée sous la forme de deux blocs de discussion, soit un concernant les services de garde éducatifs à l'enfance et un autre concernant l'éducation. De plus, les discussions des deux blocs portaient sur deux grandes questions auxquelles les différents membres du Comité étaient invités à discuter, soit des représentantes et représentants du Conseil d'administration de l'Office, des organismes nationaux du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées, des ministères et des organismes publics concernés et d'un expert international. La rencontre visait à connaître le jugement porté par les différents membres du Comité en fonction de leur analyse et de leur perception des constats présentés dans les sections précédentes de ce rapport. Il est pertinent de rappeler que bien qu'étant un membre régulier du Comité, le MEQ n'a pas pris part à la rencontre. Avant de présenter les principaux éléments de réponses du Comité, rappelons les deux grandes questions :

- Question 1 : En vous basant sur les données, les analyses et les constats des rapports, considérez-vous que depuis 2009 les actions réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de la politique À part entière ont produit des avancées significatives en lien avec les résultats attendus liés aux services de garde éducatifs à l'enfance et à l'éducation ?
- Question 2 : Est-ce que les recommandations proposées permettront d'obtenir des avancées significatives en lien avec les services de garde éducatifs à l'enfance et l'éducation ?
 - Sous-question : Y a-t-il des recommandations qui vous apparaissent prioritaires ?

Services de garde

Pour la première question, le Comité est d'avis que les actions réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de la politique À part entière ont produit certaines avancées en lien avec les services de garde, notamment concernant le nombre moyen d'enfants handicapés bénéficiant de l'AIEH qui a augmenté de 86 % entre 2009-2010 et 2016-2017. D'ailleurs, le Comité croit que certaines actions réalisées depuis 2016-2017, soit après la période d'évaluation, devraient améliorer encore davantage la situation relative à la participation des enfants handicapés dans les services de garde. Toutefois, le Comité considère que de nombreux obstacles demeurent toujours présents, notamment en lien avec les mesures nécessaires à l'intégration des enfants ayant des incapacités graves, la formation du personnel et l'accessibilité des lieux. D'ailleurs, selon le Comité, l'absence d'information à l'égard de l'accessibilité des lieux ainsi que le fait que le montant accordé dans le cadre du Volet A de l'AIEH n'a jamais augmenté, depuis la mise en place de l'allocation en 1977, sont des enjeux préoccupants pour lesquels des actions sont nécessaires.

Pour la seconde question, les discussions ont porté sur l'AIEH, la formation du personnel et l'accessibilité des lieux. Ainsi, concernant l'AIEH, le Comité estime que les services de garde ne dépensent pas toujours les montants accordés pour répondre spécifiquement aux besoins des enfants handicapés intégrés et que cela est préoccupant. Il souligne également que l'AIEH ne permet pas de tenir compte des besoins évolutifs de l'ensemble des enfants handicapés. Le MFamille précise

d'ailleurs qu'il ne connaît pas suffisamment la façon dont sont dépensés les montants alloués dans le cadre de l'AIEH par les services de garde et qu'il devra répondre aux recommandations formulées à cet égard par le Vérificateur général du Québec dans le rapport *Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance*, produit à l'automne 2020 (Vérificateur général du Québec, 2020a).

En ce qui a trait à la formation du personnel des services de garde, le Comité considère que la deuxième recommandation visant une amélioration de la formation est pertinente, bien que les services de garde doivent actuellement composer avec une pénurie de main-d'œuvre.

Puis, relativement à l'accessibilité des services de garde, le Comité est d'avis que les recommandations sont pertinentes, particulièrement la cinquième visant à colliger des données sur cet aspect. D'ailleurs, le Comité réitère la nécessité de disposer de données probantes pour apprécier entièrement l'efficacité de la politique À part entière, ce qui ne semble pas toujours possible avec les données actuellement disponibles. En effet, il considère que le manque de données probantes et d'indicateurs de résultats empêche d'établir certains constats qui renforceraient les recommandations et permettraient d'avoir davantage d'impact.

Éducation

Le Comité est d'avis que, depuis 2009, les actions réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de la politique À part entière n'ont pas permis de produire des avancées significatives en lien avec les résultats attendus liés à l'éducation. En fait, il est préoccupé par le fait que la situation n'a pas beaucoup changé, notamment relativement à l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA, au soutien du personnel scolaire ainsi que concernant la mise en œuvre du plan d'intervention. D'ailleurs, le Comité est préoccupé par la diminution de 3,2 % du taux de fréquentation en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère entre 2009-2010 et 2016-2017.

Le Comité déplore également que des préjugés persistent à l'égard des élèves HDAA, et ce même de la part du personnel scolaire. Il considère tout de même que de manière générale, le personnel scolaire a une approche positive à l'égard de la participation en classe ordinaire des élèves HDAA. Cependant, lorsque le soutien et la préparation du personnel sont inadéquats, incluant la formation initiale et continue, le Comité estime qu'il n'est pas étonnant que des préjugés puissent persister. D'ailleurs, en cohérence avec la septième recommandation, le Comité s'explique mal que le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante n'intègre pas des composantes de formation initiale et continue permettant de préparer adéquatement le personnel enseignant à intervenir auprès des élèves HDAA.

De plus, le Comité estime que le modèle d'intégration des élèves HDAA, incluant le mode de financement des services leur étant destinés, ne prend pas suffisamment en compte leurs besoins spécifiques. Le Comité souhaiterait également disposer davantage d'information sur le type d'enseignement qui est offert aux élèves dans les classes spéciales.

Le Comité est également d'avis que la planification des différentes transitions n'est pas systématique, bien qu'étant essentielle selon lui, particulièrement lorsqu'il est question de la TEVA. Certains membres du Comité considèrent même que la TEVA devrait être obligatoire.

Enfin, la disponibilité de données probantes est aussi identifiée comme un enjeu important par le Comité. Ces préoccupations rejoignent notamment la onzième recommandation, qui vise à dresser un portrait précis de la clientèle actuelle et à venir à l'éducation des adultes.

S'inscrivant en dehors de la période couverte par le présent rapport, la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : Pour un Québec riche de tous ses talents (MTESS 2019) prévoit certaines actions qui contribueront à l'atteinte du résultat attendu en lien avec l'éducation. À celles-ci, s'ajouteront différentes actions, notamment concernant la TEVA, qui seront entreprises par l'Office, le MEQ, le MSSS et le MTESS en réponse au rapport *Intégration et maintien en emploi des jeunes personnes handicapées* produit en 2020 par le Vérificateur général du Québec (Vérificateur général du Québec, 2020b). Enfin, des actions amorcées postérieurement à la période couverte par ce rapport seront également mises en œuvre par le MEQ en lien avec le mode de financement des services aux élèves HDAA. Ces différentes actions ont le potentiel de réduire les obstacles liés à l'éducation identifiés lors de l'élaboration de la politique. Elles sont complémentaires aux recommandations contenues dans ce rapport. Elles offrent des opportunités de s'ajuster durant la mise en œuvre de la politique afin d'atteindre le résultat attendu visant à *Accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement, en formation initiale et continue, dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants.*

CONCLUSION

Ce rapport a présenté les résultats de l'évaluation de l'efficacité de la politique À part entière à atteindre les résultats attendus visant à *Accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance et en milieu scolaire, dans des conditions équivalentes à celles des autres enfants* et à *Accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement, en formation initiale et continue, dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants*. Il permet notamment d'émettre des constats et des recommandations pour la suite de la mise en œuvre de la politique. Il présente aussi les résultats d'une démarche impliquant le Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique qui vise à porter un jugement sur l'efficacité de la politique à atteindre ces résultats attendus. Cette démarche a permis d'identifier des avancées, depuis 2009, en lien avec les services de garde éducatifs à l'enfance et peu en lien avec l'éducation. Elle a également permis de statuer sur les obstacles identifiés lors de l'élaboration de la politique et qui sont toujours présents ainsi que sur les éléments qui pourraient être priorisés au cours des prochaines années afin de les diminuer significativement. En ce sens, les recommandations contenues dans ce rapport offrent une opportunité de s'ajuster durant la mise en œuvre de la politique.

Notons que ce rapport d'évaluation est le résultat de plusieurs années de travaux qui ont impliqué de nombreuses collectes de données et analyses. Il a aussi fait l'objet de consultations auprès de représentantes et représentants du mouvement d'action communautaire autonome des personnes handicapées et des principaux ministères et organismes publics concernés par ces résultats attendus de la politique. Tout comme la formulation de recommandations pertinentes pour la suite de la mise en œuvre de la politique a exigé la collaboration de plusieurs partenaires, la mise en œuvre de ces mêmes recommandations au cours des prochaines années demandera la collaboration et l'arrimage des différents acteurs concernés par la politique.

D'ailleurs, la démarche choisie visant à demander au Comité de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation de la politique À part entière de porter un jugement sur l'efficacité de la politique peut certainement être considérée comme novatrice dans l'évaluation des politiques publiques. Bien que cette étape des travaux puisse sembler plus subjective que les autres analyses et résultats présentés dans ce rapport, il faut rappeler que le but d'une évaluation n'est pas simplement de produire des données scientifiques, mais de réduire l'incertitude et d'aider à la prise de décisions cohérentes (Perret 2009). En ce sens, cette démarche a été choisie afin d'assurer d'émettre les recommandations les plus pertinentes et ayant un potentiel d'impact élevé pour la suite de la mise en œuvre de la politique.

Finalement, il faut aussi mentionner que, pour les travaux d'évaluation d'une politique publique transversale comme À part entière, la qualité des analyses dépend grandement de la disponibilité des données administratives. Cependant, compte tenu de la complexité de l'organisation des programmes, mesures et services destinés aux personnes handicapées, obtenir toutes les données nécessaires et détaillées pour ces analyses représente souvent un défi. D'ailleurs, la disponibilité de telles données sera encore essentielle pour suivre la mise en œuvre des recommandations de ce rapport. Il est donc important de rappeler l'importance que toutes les données administratives soient compilées par les ministères et les organismes publics et rendues accessibles afin de réaliser des analyses rigoureuses sur les obstacles à la participation sociale des personnes handicapées.

ANNEXE

QUESTIONNAIRES

Questionnaire à l'intention de l'Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées, la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec, la Fédération québécoise de l'autisme, du Réseau communautaire en santé mentale et la Société québécoise de la déficience intellectuelle

CONSIGNES

Ce questionnaire permettra à l'Office des personnes handicapées du Québec d'évaluer l'efficacité de la politique À part entière concernant la participation sociale des personnes handicapées en ce qui a trait aux services de garde, à l'éducation, à l'emploi, ainsi qu'au loisir, au sport récréatif, au tourisme et à la culture.

- Ce questionnaire s'adresse à une personne de votre organisation qui a une excellente connaissance de ces sujets. Au besoin, il est possible de répartir les sections du questionnaire entre diverses personnes.
- Votre organisation ne doit retourner qu'un seul questionnaire rempli.
- Sauf indication contraire, nous vous invitons à vous baser sur votre expérience actuelle lorsque vous répondrez à ce questionnaire.
- Nous vous assurons que vos réponses seront traitées de manière confidentielle.
- Notez que vous avez jusqu'au 23 novembre 2018 pour répondre au questionnaire.
- Pour toute question relative à cette démarche, vous pouvez communiquer avec madame Lucie Dugas à l'adresse lucie.dugas@ophq.gouv.qc.ca ou par téléphone au 1 866 680-1930, poste 18451.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à ce questionnaire et du temps que vous consacrerez à y répondre.

QUESTIONNAIRE

>>> **Partie A - Identification**

1. Veuillez indiquer le nom de votre organisation :

2. Il se peut que l'Office communique avec vous si certaines réponses doivent être précisées. Pour cette raison, veuillez indiquer le nom et les coordonnées de la personne répondant au questionnaire. Si plus d'une personne a rempli le questionnaire, veuillez indiquer le nom et les coordonnées d'une personne pouvant, au besoin, être contactée à cet effet :

Prénom et nom de famille : _____

Fonction : _____

Téléphone : _____

Adresse courriel : _____

>>> **Partie B - Services de garde⁴⁵**

La partie suivante concerne la participation des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance subventionnés, incluant les centres de la petite enfance (CPE), les services de garde en milieu familial reconnus par les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial, ainsi que les garderies privées subventionnées.

Soutien financier

Les questions suivantes s'intéressent à l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH) et à la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES).

.....
45. Les questions de cette section ont été posées à l'AQRIPH, la COPHAN, la FQA et la SQDI seulement.

- 3. Actuellement, le soutien financier octroyé dans le cadre de l'AIEH est-il suffisant, selon vous, pour favoriser la participation des enfants handicapés au sein des services de garde éducatifs à l'enfance (ex. : fonctionnement, équipement, aménagement)?**

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

- 4. Actuellement, le soutien financier octroyé dans le cadre de la MES permet-il, selon vous, de répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance?**

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

- 5. En complémentarité avec l'AIEH, la MES contribue-t-elle, selon vous, à favoriser la participation des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance?**

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

Accessibilité

La question suivante s'intéresse à l'accessibilité des lieux où sont offerts les services de garde éducatifs à l'enfance pour les enfants handicapés.

6. **Actuellement, les lieux où s'offrent des services de garde éducatifs à l'enfance sont-ils, selon vous, accessibles pour les enfants handicapés** (ex. : l'existence d'alarmes d'incendie visuelles ou sonores, de rampes d'accès, d'entrée au niveau du sol, de barres de soutien permettant à des enfants handicapés d'accéder facilement au service de garde, de pictogrammes pour faciliter la communication)?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
CPE	☐	☐	☐	☐	☐
Services de garde en milieu familial reconnus	☐	☐	☐	☐	☐
Garderies privées subventionnées	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Formation des intervenants

Les questions suivantes s'intéressent à la formation des éducatrices et des éducateurs de services de garde éducatifs à l'enfance, des personnes responsables de service de garde en milieu familial ainsi que des personnes qui assurent l'accompagnement d'enfants handicapés.

7. **Actuellement, la formation initiale reçue par les intervenants en services de garde les prépare-t-elle adéquatement, selon vous, à intervenir auprès des enfants handicapés?**

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Éducatrices et éducateurs des services de garde éducatifs à l'enfance	☐	☐	☐	☐	☐
Personnes responsables de services de garde en milieu familial	☐	☐	☐	☐	☐
Personnes assurant l'accompagnement des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

8. Avez-vous d'autres commentaires à formuler en lien avec l'un ou l'autre des sujets traités dans la Partie B – Services de garde?

>>> **Partie C – Éducation**

La partie suivante concerne la participation des élèves handicapés au préscolaire, au primaire (incluant aux services de garde en milieu scolaire) et au secondaire ainsi que la participation des étudiantes et étudiants handicapés à la formation générale des adultes et aux études postsecondaires.

Plan d'intervention et planification des transitions⁴⁶

Les questions suivantes s'intéressent au plan d'intervention et à la planification des transitions pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) du préscolaire, du primaire et du secondaire.

9. Actuellement, l'établissement des plans d'intervention des élèves se fait-il, selon vous, dans des délais raisonnables?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

10. Actuellement, les plans d'intervention des élèves sont-ils, selon vous, élaborés en fonction de leurs besoins?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

.....

46. Les questions de cette sous-section ont été posées à l'AQRIPH, la COPHAN, la FQA et la SQDI seulement.

11. Actuellement, les étapes transitoires (p. ex. : entre les services de garde éducatifs à l'enfance et l'école, entre l'école et la vie active) sont-elles, selon vous, planifiées dans les plans d'intervention des élèves?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

12. Actuellement, les personnes suivantes participent-elles, selon vous, à l'élaboration et au suivi des plans d'intervention?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Ne sais pas
Les élèves qui le peuvent	☐	☐	☐	☐	☐
Leurs parents	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Formation des intervenants⁴⁷

Les questions suivantes s'intéressent à la formation du personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire ainsi qu'à la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire.

13. Actuellement, la formation initiale du personnel enseignant les prépare-t-elle, selon vous, adéquatement en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

.....
47. Les questions de cette sous-section ont été posées à l'AQRIPH, la COPHAN, la FQA et la SQDI seulement.

14. De manière générale, le personnel enseignant est-il, selon vous, adéquatement préparé en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

15. Actuellement, le personnel des services de garde en milieu scolaire est-il, selon vous, suffisamment formé pour répondre aux besoins des élèves HDAA du préscolaire et du primaire, ainsi que pour utiliser les modes d'intervention appropriés auprès d'eux?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

Formation générale des adultes

La question suivante s'intéresse à l'offre de services en éducation des adultes et à sa réponse aux besoins des adultes handicapés.

16. Actuellement, la formation générale des adultes répond-elle, selon vous, aux besoins des adultes handicapés?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

Études postsecondaires

La question suivante s'intéresse au soutien offert aux étudiantes et étudiants en situation de handicap lors de leurs études postsecondaires, incluant les études collégiales et les études universitaires.

- 17. Actuellement, les conseillers offrant les services de soutien aux étudiants en situation de handicap sont-ils, selon vous, adéquatement formés pour répondre aux besoins des étudiants handicapés?**

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Collèges	☐	☐	☐	☐	☐
Universités	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

- 18. Avez-vous d'autres commentaires à formuler en lien avec l'un ou l'autre des sujets traités dans la Partie C – Éducation?**

>>> **Partie D - Emploi**

Les questions suivantes concernent la participation des personnes handicapées sur le marché du travail.

Formation continue

- 19. Actuellement, les personnes handicapées et leurs employeurs au Québec ont-ils, selon vous, suffisamment d'information au sujet des différents programmes gouvernementaux, incluant l'aide financière disponible, pour appuyer la formation continue?**

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Les personnes handicapées	☐	☐	☐	☐	☐
Leurs employeurs au Québec	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Développement du potentiel d'employabilité, intégration et maintien en emploi

20. Actuellement, les personnes handicapées sans emploi ont-elles accès, selon vous, à l'accompagnement ou au soutien personnalisé dont elles ont besoin pour chacun des éléments suivants?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Le développement de leur employabilité	☐	☐	☐	☐	☐
Leur recherche d'emploi	☐	☐	☐	☐	☐
Leur intégration en emploi	☐	☐	☐	☐	☐
Leur maintien en emploi	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

21. Depuis 2009, considérez-vous que la complémentarité des rôles et responsabilités en matière de développement de l'employabilité, d'intégration et de maintien en emploi entre les réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux (incluant la réadaptation) ainsi que de l'emploi a été améliorée? Par exemple, la clarification des rôles et responsabilités, la souplesse et la fluidité entre les services, mesures ou programmes, les arrimages entre les réseaux, etc.

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Pour le développement de l'employabilité	☐	☐	☐	☐	☐
Pour l'intégration en emploi	☐	☐	☐	☐	☐
Pour le maintien en emploi	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Représentation sociale du potentiel d'employabilité des personnes handicapées

Lors de l'élaboration de la politique À part entière, le fait que les personnes handicapées, leur famille, les employeurs, les syndicats ainsi que les employés soient encore influencés par des représentations sociales négatives à l'égard de la participation sur le marché du travail des personnes handicapées a été identifié comme un obstacle.

22. Actuellement, diriez-vous que les groupes de personnes suivants sont encore influencés par des représentations sociales négatives à l'égard de la participation sur le marché du travail des personnes handicapées?

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Les personnes handicapées elles-mêmes	☐	☐	☐	☐	☐
Leur famille	☐	☐	☐	☐	☐
Les employeurs au Québec	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats	☐	☐	☐	☐	☐
Les employés	☐	☐	☐	☐	☐

Programmes de soutien du revenu

Lors de l'élaboration de la politique À part entière, les personnes consultées ont relevé que le Programme de solidarité sociale n'était pas conçu pour inciter les personnes handicapées ayant des contraintes sévères à l'emploi à développer leur employabilité et à intégrer progressivement le marché du travail.

23. Actuellement, le Programme de solidarité sociale est-il, selon vous, conçu de façon à inciter les personnes handicapées ayant des contraintes sévères à l'emploi à développer leur employabilité ou à intégrer progressivement un emploi?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Développer leur employabilité	☐	☐	☐	☐	☐
Intégrer progressivement un emploi	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Progression de carrière en entreprises adaptées

24. Actuellement, les personnes handicapées qui travaillent dans les entreprises adaptées ont-elles, selon vous, plus de possibilités :

a) de promotions ou d'avancement en emploi subventionné au sein des entreprises adaptées qu'en 2009 ?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

b) de transitions d'un emploi subventionné à un emploi non subventionné dans une entreprise adaptée qu'en 2009?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

c) de transitions d'une entreprise adaptée vers un milieu d'emploi standard qu'en 2009?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

25. Avez-vous d'autres commentaires à formuler en lien avec l'un ou l'autre des sujets traités dans la Partie D - Emploi?

>>> **Partie E – Loisir, sport récréatif, tourisme et culture**⁴⁸

Les questions suivantes concernent la participation des personnes handicapées à des activités de loisir, de sport récréatif, de tourisme et de culture.

Accessibilité des lieux et accès à des équipements en lien avec le loisir, le sport récréatif, le tourisme et la culture

26. Actuellement, est-ce que les établissements d'hébergement touristiques (par exemple : hôtels, gîtes, campings) sont accessibles, selon vous, aux personnes handicapées?

- ☐ Tous
- ☐ La plupart
- ☐ Quelques-uns
- ☐ Aucun
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

27. Depuis 2009, considérez-vous qu'il y a eu des améliorations quant à l'accessibilité des lieux de pratique d'activités de loisir, de sport récréatif, de tourisme et de culture pour les personnes handicapées?

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Les lieux de pratique d'activités de loisir et de sport récréatif (par exemple : gymnases, piscines, arénas, parcs et terrains sportifs, centres communautaires de loisir)	☐	☐	☐	☐	☐
Les lieux touristiques (par exemple : zoos, aquariums, parcs nationaux, réserves fauniques)	☐	☐	☐	☐	☐
Les lieux culturels (par exemple : musées, cinémas, théâtres)	☐	☐	☐	☐	☐
Les événements spéciaux (par exemple : festivals)	☐	☐	☐	☐	☐
Les établissements d'hébergement touristiques (par exemple : hôtels, gîtes, campings)	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

.....
48. Les questions de cette section ont été posées à l'AQRIPH, la COPHAN, la FQA et la SQDI seulement.

28. Depuis 2009, considérez-vous qu'il y a eu des améliorations quant à la disponibilité de l'équipement adapté pour les personnes handicapées dans les lieux de pratique d'activités de loisir, de sport récréatif, de tourisme et de culture?

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Les équipements récréatifs et sportifs (par exemple : fauteuil roulant adapté pour le sport, vélo adapté, mobilier d'entraînement et jeux adaptés dans les parcs, dispositifs d'accès à l'eau pour les piscines)	☐	☐	☐	☐	☐
Les équipements touristiques et culturels (par exemple : l'audiodescription, les maquettes tactiles, le surtitrage, les systèmes de mise en relief, l'audioguide, le visioguide, les systèmes d'amplification, l'interprétariat)	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Formation du personnel

29. Actuellement, est-ce que le personnel à l'accueil et à l'information pour les activités de loisir, de sport récréatif, de tourisme et de culture est adéquatement formé, selon vous, pour répondre aux besoins des personnes handicapées?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Personnel à l'accueil et à l'information pour les activités de loisir et de sport récréatif	☐	☐	☐	☐	☐
Personnel à l'accueil et à l'information pour les activités touristiques et culturelles	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

30. Actuellement, est-ce que le personnel assurant l'encadrement des activités de loisir, de sport récréatif, de tourisme et de culture (par exemple : conseillers en loisirs et sports, moniteur, coach, guide touristique, animateur d'activités culturelles) est adéquatement formé, selon vous, pour répondre aux besoins des personnes handicapées?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Personnel d'encadrement pour les activités de loisir et de sport récréatif	☐	☐	☐	☐	☐
Personnel d'encadrement pour les activités touristiques et culturelles	☐	☐	☐	☐	☐

Au besoin, précisez : _____

Formation en accompagnement en loisir pour les personnes handicapées

La question suivante vise à obtenir vos perceptions sur l'offre générale de loisir, de sport récréatif, de tourisme et de culture pour les personnes handicapées. Elle n'aborde pas la participation des personnes handicapées ni l'accompagnement de celles-ci dans les camps de jour.

31. Actuellement, est-ce que les accompagnateurs ou accompagnatrices (bénévoles ou rémunérés) sont adéquatement formés, selon vous, pour répondre aux besoins des personnes handicapées lors de leur participation à des activités de loisir, sport récréatif, tourisme et culture?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

Soutien financier aux organismes communautaires de loisir

32. Considérez-vous que l'ensemble des organismes communautaires de loisir reçoit le soutien financier nécessaire pour offrir des activités de loisir adaptées aux personnes handicapées?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

Loisirs municipaux et communautaires

33. Actuellement, considérez-vous que les personnes handicapées sont informées au sujet des activités de loisir adaptées offertes par leur municipalité ou par leurs mandataires, dont les centres communautaires de loisir?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

Offre de livres adaptés dans les bibliothèques publiques

34. Actuellement, considérez-vous que les bibliothèques publiques du Québec autres que Bibliothèque et archives nationales du Québec (BAnQ) offrent suffisamment de livres adaptés (audio, gros caractères, braille intégral, braille abrégé) pour combler les besoins de lecture des personnes handicapées?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

35. Depuis 2009, considérez-vous que les collections de livres adaptés se sont développées dans les bibliothèques publiques du Québec, autres que BAnQ?

- ☐ Beaucoup
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Au besoin, précisez : _____

36. Avez-vous d'autres commentaires à formuler avec l'un ou l'autre des sujets traités dans la Partie E – Loisir, sport récréatif, tourisme et culture?

Merci de votre précieuse collaboration!

Questionnaire à l'intention des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial, des comités consultatifs de la Mesure de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins⁴⁹ et de divers regroupements, associations et fédérations liés aux services de garde éducatifs à l'enfance⁵⁰

CONSIGNES

Ce questionnaire permettra à l'Office des personnes handicapées du Québec d'évaluer l'efficacité de la politique À part entière à accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à l'enfance.

- Ce questionnaire s'adresse à un membre de votre personnel qui a une excellente connaissance de l'organisation des services pour les enfants handicapés au sein des services de garde éducatifs à l'enfance.
- Sauf indication contraire, nous vous invitons à vous baser sur votre expérience actuelle au sein de votre organisation lorsque vous répondrez à ce questionnaire.
- Notez que vous avez jusqu'au 8 octobre 2018 pour répondre au questionnaire et le transmettre à olivier.millaire-lafantaisie@ophq.gouv.qc.ca.
- Pour toute question relative à cette démarche, vous pouvez communiquer avec Olivier Millaire Lafantaisie à l'adresse olivier.millaire-lafantaisie@ophq.gouv.qc.ca ou par téléphone au 1 866 680-1930, poste 65724.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à ce questionnaire et du temps que vous consacrerez à y répondre.

.....

49. Les membres des comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins n'ont été sollicités que pour les questions 1, 9, 10, 12 et 19.

50. Il s'agit des organisations suivantes : le Rassemblement des garderies privées du Québec, le Regroupement des travailleuses et des travailleurs autonomes des centres de la petite enfance, le Secteur des centres de la petite enfance de la Fédération de la santé et des services sociaux – Confédération des syndicats nationaux et le Secteur des responsables de services de garde, l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance, l'Association québécoise des centres de la petite enfance, le Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance, la Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec – Centrale des syndicats du Québec, l'Association des garderies privées du Québec et l'Association des éducatrices et des éducateurs en milieu familial du Québec

QUESTIONNAIRE

>>> *Identification*

1. Il se peut que l'Office communique avec vous si certaines réponses doivent être précisées. Pour cette raison, veuillez indiquer le nom et les coordonnées de la personne répondant au questionnaire. Si plus d'une personne a rempli le questionnaire, veuillez indiquer le nom et les coordonnées d'une personne pouvant, au besoin, être contactée à cet effet :

Prénom et nom de famille: _____

Fonction : _____

Téléphone : _____

Adresse courriel : _____

Région représentée par votre comité consultatif⁵¹ : _____

2. Veuillez indiquer le nombre de membres de votre association ou regroupement (si applicable) :

Cadres de référence, documents de soutien pédagogique, guides et politiques favorisant l'intégration des enfants handicapés

La question suivante concerne les outils développés pour soutenir les services de garde afin de favoriser l'intégration des enfants handicapés.

3. Existe-t-il des cadres de référence, des documents de soutien pédagogique, des guides ou des politiques développés par votre organisation destinés à vos membres pour favoriser l'intégration des enfants handicapés?

	Oui	Non	Ne sais pas
Cadre de référence	☐	☐	☐
Document de soutien pédagogique	☐	☐	☐
Guide	☐	☐	☐
Politique	☐	☐	☐

Veuillez préciser : _____

.....
51. Cette question était uniquement prévue pour les membres des comités consultatifs de la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins.

Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé⁵²

Les questions suivantes concernent l'Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé (AIEH), plus particulièrement en lien avec son efficacité à répondre aux besoins d'intégration des enfants handicapés et favoriser leur participation dans les services de garde.

4. **Actuellement, le soutien financier octroyé dans le cadre du volet A (Gestion du dossier de l'enfant, équipement et aménagement) de l'AIEH est-il suffisant, selon vous, pour favoriser la participation des enfants handicapés au sein des services de garde?**

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

5. **Actuellement, le soutien financier octroyé dans le cadre du volet B (Fonctionnement) de l'AIEH est-il suffisant, selon vous, pour favoriser la participation des enfants handicapés au sein des services de garde?**

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

6. **De manière générale, arrive-t-il que vos membres soient dans l'obligation de refuser un enfant handicapé, en raison du nombre maximal de jours d'occupation équivalent à une place subventionnée considéré aux fins de détermination de l'AIEH?**

- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

.....
52. L'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance n'a pas été questionnée sur l'AIEH.

7. En 2016-2017, combien de vos membres ont, selon vous, atteint le nombre maximal de jours d'occupation considéré aux fins de la détermination de l'AIEH?

- ☐ Tous
- ☐ La plupart
- ☐ Quelques-uns
- ☐ Aucun
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

8. En 2016-2017, combien de vos membres ont, selon vous, effectué une demande de dérogation pour dépasser le seuil du nombre maximal de jours d'occupation considéré aux fins de la détermination de l'AIEH?

- ☐ Tous
- ☐ La plupart
- ☐ Quelques-uns
- ☐ Aucun
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

8.1 Combien de ces membres ont reçu une acceptation de leur demande de dérogation pour dépasser le seuil du nombre maximal de jours d'occupation considéré aux fins de la détermination de l'AIEH au cours de l'année 2016-2017?

- ☐ Tous
- ☐ La plupart
- ☐ Quelques-uns
- ☐ Aucun
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins⁵³

Les questions suivantes concernent la Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins (MES), plus particulièrement en lien avec son efficacité à répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés.

.....
53. L'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance n'a pas été questionnée sur cette mesure.

9. Actuellement, le soutien financier octroyé dans le cadre de la MES permet-il, selon vous, de répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés dans les services de garde?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

10. Actuellement, le nombre maximal d'heures par journée d'occupation (3 heures) octroyé aux services de garde dans le cadre de la MES permet-il, selon vous, de répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

11. Actuellement, le nombre d'heures soutenues dans le cadre de la MES correspond-il, généralement, au nombre d'heures demandées pour répondre aux besoins d'accompagnement des enfants handicapés?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

12. En complémentarité avec l'AIEH, la MES contribue-t-elle à favoriser la participation des enfants handicapés dans les services de garde?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

Formation

Les questions suivantes concernent la formation des éducatrices et des éducateurs, des RSG et celle des personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés relativement aux besoins de ceux-ci et aux moyens d'intervention les plus appropriés.

13. Actuellement, la formation initiale reçue par les RSG, les éducatrices et les éducateurs les prépare-t-elle adéquatement à intervenir auprès des enfants handicapés?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

14. Actuellement, la formation initiale reçue par les personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés les prépare-t-elle adéquatement à intervenir auprès de ces enfants en services de garde?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

15. En général, quelles sont les exigences de qualifications demandées dans les services de garde pour les personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés?

Veillez préciser : _____

16. Votre organisation offre-t-elle un soutien aux éducatrices et aux éducateurs afin de bonifier leur formation relativement aux besoins de ceux-ci? (Ex. : offre de formation sur l'élaboration d'une politique d'intégration d'enfants handicapés.)

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

17. Votre organisation offre-t-elle un soutien aux personnes qui assurent l'accompagnement des enfants handicapés afin de bonifier leur formation relativement aux besoins de ceux-ci? (Ex. : offre de formation sur l'élaboration d'une politique d'intégration d'enfants handicapés.)

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

Accessibilité des services de garde éducatifs à l'enfance⁵⁴

Les questions suivantes concernent l'accessibilité des services de garde pour les enfants handicapés.

18. Actuellement, les services de garde sont-ils, selon vous, accessibles pour les enfants handicapés présentant les types d'incapacité suivants? (Ex. : l'existence d'alarmes d'incendie visuelles ou sonores, de rampes d'accès, d'entrée au niveau du sol, de barres de soutien permettant à des enfants handicapés d'accéder facilement au service de garde, de pictogrammes pour faciliter la communication.)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
Incapacité liée à la mobilité	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à l'audition	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à la vision	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à un retard ou à un trouble du langage	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à un retard de développement (ex. : trouble du spectre de l'autisme ou déficience intellectuelle, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

Veuillez préciser : _____

19. Avez-vous des commentaires en lien avec les sujets abordés dans ce questionnaire?

Merci de votre précieuse collaboration!

54. L'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance n'a pas été questionnée relativement à l'accessibilité.

Questionnaire à l'intention des directions générales des commissions scolaires et aux comités consultatifs des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

CONSIGNES

Ce questionnaire permettra à l'Office d'évaluer l'efficacité de la politique À part entière à accroître la participation sociale des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au primaire, au secondaire ainsi qu'à la formation générale des adultes.

- Ce questionnaire s'adresse à la direction générale de votre commission scolaire. Chaque direction générale ne doit retourner qu'un seul questionnaire rempli. Il s'adresse également à chacun des membres du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de votre commission scolaire. Chacun des membres de ce comité est invité à retourner un questionnaire rempli.
- Sauf indication contraire, nous vous invitons à vous baser sur votre expérience actuelle au sein de votre commission scolaire lorsque vous répondrez à ce questionnaire.
- Nous vous assurons que vos réponses seront traitées de manière confidentielle.
- Notez que vous avez jusqu'au 4 décembre 2018 pour répondre au questionnaire.
- Pour toute question relative à cette démarche, vous pouvez communiquer avec Olivier Millaire-Lafantaisie à l'adresse olivier.millaire-lafantaisie@ophq.gouv.qc.ca ou par téléphone au 1 866 680-1930, poste 65724.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à ce questionnaire et du temps que vous consacrerez à y répondre.

QUESTIONNAIRE

>>> *Identification*

1. Veuillez indiquer le nom de votre commission scolaire :

2. Il se peut que l'Office communique avec vous si certaines réponses doivent être précisées. Pour cette raison, veuillez indiquer le nom et les coordonnées de la personne répondant au questionnaire. Si plus d'une personne a rempli le questionnaire, veuillez indiquer le nom et les coordonnées d'une personne pouvant, au besoin, être contactée à cet effet⁵⁵ :

Prénom et nom de famille: _____

Fonction ou titre : _____

Nombre d'années d'expérience : _____

Téléphone : _____

Adresse courriel : _____

Formation des intervenants

Les questions suivantes s'intéressent à la formation du personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire.

3. La formation initiale du personnel enseignant les prépare-t-elle, selon vous, adéquatement en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

.....
55. La fonction et le nombre d'années d'expérience sont les seuls éléments ayant été demandés aux membres des comités consultatifs des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

4. La formation continue offerte permet-elle, selon vous, d'outiller adéquatement le personnel enseignant en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA?
- ☐ Tout à fait
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout
☐ Ne sais pas
5. De manière générale, le personnel enseignant est-il, selon vous, adéquatement préparé en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA?
- ☐ Tout à fait
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout
☐ Ne sais pas
6. Au sein de votre commission scolaire, est-ce que les mesures de soutien et d'accompagnement requis pour favoriser l'intégration en classes ordinaires des élèves HDAA sont présentes globalement et pour chacun des aspects suivants?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Globalement	☐	☐	☐	☐	☐
Collaboration entre les membres de l'équipe-école	☐	☐	☐	☐	☐
Ratio maître/élèves HDAA	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources matérielles	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources financières	☐	☐	☐	☐	☐
Soutien du personnel professionnel au personnel enseignant	☐	☐	☐	☐	☐
Soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA	☐	☐	☐	☐	☐

7. **Au sein de votre commission scolaire, est-ce que les mesures de soutien et d'accompagnement requis pour favoriser la participation des élèves HDAA dans les classes spéciales et dans les écoles spéciales sont présentes globalement et pour chacun des aspects suivants?**

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Globalement	☐	☐	☐	☐	☐
Collaboration entre les membres de l'équipe-école	☐	☐	☐	☐	☐
Ratio maître/élèves HDAA	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources matérielles	☐	☐	☐	☐	☐
Disponibilité des ressources financières	☐	☐	☐	☐	☐
Soutien du personnel professionnel au personnel enseignant	☐	☐	☐	☐	☐
Soutien du personnel professionnel aux élèves HDAA	☐	☐	☐	☐	☐

Plan d'intervention et planification des transitions

Les questions suivantes s'intéressent au plan d'intervention et à la planification des transitions pour les élèves HDAA du préscolaire, du primaire et du secondaire.

8. **Au sein de votre commission scolaire, les plans d'intervention sont-ils établis dans des délais raisonnables?**

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

9. **Au sein de votre commission scolaire, les plans d'intervention sont-ils élaborés en fonction des besoins des élèves?**

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

10. Au sein de votre commission scolaire, les étapes transitoires (p. ex. : entre les services de garde éducatifs à l'enfance et l'école, entre l'école et la vie active) sont-elles planifiées dans les plans d'intervention des élèves?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

11. Au sein de votre commission scolaire, les mesures prévues dans les plans d'intervention des élèves sont-elles appliquées?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

12. Au sein de votre commission scolaire, les plans d'intervention sont-ils révisés lorsque la situation des élèves change?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Jamais
- ☐ Ne sais pas

13. De manière générale, au sein de votre commission scolaire, les parents participent-ils aux étapes suivantes lors de la démarche d'élaboration et de suivi du plan d'intervention de leur enfant?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Ne sais pas
Évaluation des besoins	☐	☐	☐	☐	☐
Planification des services	☐	☐	☐	☐	☐
Application des mesures prévues	☐	☐	☐	☐	☐
Révision du plan d'intervention	☐	☐	☐	☐	☐

14. De manière générale, au sein de votre commission scolaire, les élèves qui le peuvent participent-ils aux étapes suivantes lors de la démarche d'élaboration et de suivi du plan d'intervention?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Ne sais pas
Évaluation des besoins	☐	☐	☐	☐	☐
Planification des services	☐	☐	☐	☐	☐
Révision du plan d'intervention	☐	☐	☐	☐	☐

15. Au sein de votre commission scolaire, la planification de ces différentes transitions se fait elle de manière systématique?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Ne sais pas
Entre le service de garde éducatif et le préscolaire	☐	☐	☐	☐	☐
Entre le préscolaire et le primaire	☐	☐	☐	☐	☐
Entre le primaire et le secondaire	☐	☐	☐	☐	☐
Entre le secondaire et le collégial	☐	☐	☐	☐	☐
Lors d'un changement de classe (p.ex: vers une classe spécialisée ou l'inverse)	☐	☐	☐	☐	☐
Lors d'un changement d'école	☐	☐	☐	☐	☐
Entre l'école et la vie active	☐	☐	☐	☐	☐

Services de garde en milieu scolaire

Les questions suivantes concernent les services de garde en milieu scolaire et leur réponse aux besoins des élèves HDAA.

16. Le personnel des services de garde en milieu scolaire de votre commission scolaire est-il suffisamment formé pour répondre aux besoins des élèves HDAA et pour utiliser les modes d'intervention appropriés auprès d'eux?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

17. Est-ce que votre commission scolaire dispense de la formation au personnel des services de garde en milieu scolaire traitant des besoins des élèves HDAA et des modes d'intervention appropriés auprès d'eux?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Ne sais pas

Veillez préciser : _____

18. Est-ce que votre commission scolaire dispose de mesures ou de directives formelles concernant l'adaptation pour les élèves HDAA des activités éducatives et du matériel éducatif des services de garde en milieu scolaire?

	Oui	Non	Ne sais pas
Les activités éducatives	☐	☐	☐
Le matériel éducatif	☐	☐	☐

Veillez préciser : _____

19. Les activités éducatives offertes et le matériel éducatif disponible dans les services de garde en milieu scolaire de votre commission scolaire sont-ils adaptés aux besoins des élèves HDAA?

	Oui	Non	Ne sais pas
Les activités éducatives	☐	☐	☐
Le matériel éducatif	☐	☐	☐

Formation générale des adultes

La question suivante s'intéresse à l'offre de services en éducation des adultes et à sa réponse aux besoins des adultes handicapés.

20. La formation générale des adultes de votre commission scolaire répond-elle, selon vous, aux besoins des adultes handicapés?

- ☐ Tout à fait
- ☐ Assez
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout
- ☐ Ne sais pas

Études professionnelles ou postsecondaires

La question suivante s'intéresse à l'accès des élèves HDAA aux études professionnelles ou postsecondaires.

21. Est-ce que des mesures de promotion et de soutien favorisant l'accès des élèves HDAA aux études professionnelles ou postsecondaires sont mises en œuvre dans votre commission scolaire?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Ne sais pas

Veuillez préciser : _____

22. Avez-vous d'autres commentaires à formuler en lien avec l'un ou l'autre des sujets traités dans ce questionnaire?

Merci de votre précieuse collaboration!

Questionnaire à l'intention des centres collégiaux de soutien à l'intégration, l'Association québécoise des étudiants ayant des incapacités au postsecondaire et l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap

CONSIGNES

Ce questionnaire permettra à l'Office des personnes handicapées du Québec d'évaluer l'efficacité de la politique À part entière à accroître la participation des étudiants handicapés au niveau postsecondaire.

- Ce questionnaire s'adresse à un membre de votre personnel qui a une excellente connaissance de l'organisation des services aux étudiants handicapés.
- Sauf indication contraire, nous vous invitons à vous baser sur votre expérience actuelle lorsque vous répondrez à ce questionnaire.
- N'oubliez pas de sauvegarder le questionnaire avant de nous le retourner.
- Notez que vous avez jusqu'au 25 mai 2018 pour répondre au questionnaire.
- Pour toute question relative à cette démarche, vous pouvez communiquer avec Olivier Millaire Lafantaisie à l'adresse olivier.millaire-lafantaisie@ophq.gouv.qc.ca ou par téléphone au 1 866 680-1930, poste 65724.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à ce questionnaire et du temps que vous consacrerez à y répondre.

QUESTIONNAIRE

Veuillez indiquer le nom de votre organisation :

1. Il se peut que l'Office communique avec vous si certaines réponses doivent être précisées. Pour cette raison, veuillez indiquer le nom et les coordonnées de la personne répondant au questionnaire. Si plus d'une personne a rempli le questionnaire, veuillez indiquer le nom et les coordonnées d'une personne pouvant, au besoin, être contactée à cet effet :

Prénom et nom de famille : _____

Fonction ou titre : _____

Téléphone : _____

Adresse courriel : _____

2. Actuellement, les établissements postsecondaires élaborent-ils systématiquement un plan d'intervention pour les étudiants handicapés qui font appel à leurs services de soutien aux étudiants en situation de handicap?

- ☐ Souvent
☐ Parfois
☐ Jamais
☐ Ne sais pas

3. Depuis 2009, des actions ont-elles été mises en œuvre au sein du réseau des établissements collégiaux afin de favoriser l'élaboration de plans d'intervention pour les étudiants handicapés qui font appel aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap de leur établissement collégial?

- ☐ Oui. Précisez brièvement : _____
☐ Non
☐ Ne sais pas

4. Avez-vous d'autres commentaires en lien avec les plans d'intervention?

5. Actuellement, les conseillers offrant les services de soutien aux étudiants en situation de handicap sont-ils, selon vous, adéquatement formés pour répondre aux besoins des étudiants handicapés présentant les types d'incapacité suivants?

	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout	Ne sais pas
Incapacité liée à la mobilité	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à l'audition	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à la vision	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à des troubles graves de santé mentale	☐	☐	☐	☐	☐
Incapacité liée à des troubles graves d'apprentissage	☐	☐	☐	☐	☐

6. Avez-vous d'autres commentaires en lien avec les services de soutien offerts aux étudiants handicapés?

Merci de votre précieuse collaboration!

Questionnaire à l'intention de l'Association québécoise de la garde scolaire

CONSIGNES

Ce questionnaire permettra à l'Office des personnes handicapées du Québec d'évaluer l'efficacité de la politique À part entière à accroître la participation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les services de garde en milieu scolaire.

- Ce questionnaire s'adresse à un membre de votre personnel qui a une excellente connaissance de l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- Notez que vous avez jusqu'au 28 mai 2018 pour répondre au questionnaire.
- Pour toute question relative à cette démarche, vous pouvez communiquer avec Olivier Millaire Lafantaisie à l'adresse olivier.millaire-lafantaisie@ophq.gouv.qc.ca ou par téléphone au 1 866 680-1930, poste 65724.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à ce questionnaire et du temps que vous consacrerez à y répondre.

QUESTIONNAIRE

1. Il se peut que l'Office communique avec vous si certaines réponses doivent être précisées. Pour cette raison, veuillez indiquer le nom et les coordonnées de la personne répondant au questionnaire. Si plus d'une personne a rempli le questionnaire, veuillez indiquer le nom et les coordonnées d'une personne pouvant, au besoin, être contactée à cet effet :

Prénom et nom de famille : _____

Fonction ou titre : _____

Téléphone : _____

Adresse courriel : _____

2. Actuellement, le personnel des services de garde en milieu scolaire est-il, selon vous, suffisamment formé pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et pour utiliser les modes d'intervention appropriés auprès d'eux?

- ☐ Tout à fait
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout
☐ Ne sais pas

3. Actuellement, les activités éducatives offertes et le matériel éducatif disponible dans les services de garde en milieu scolaire sont-ils, selon vous, adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Ne sais pas
Les activités éducatives	☐	☐	☐	☐	☐
Le matériel éducatif	☐	☐	☐	☐	☐

4. Avez-vous d'autres commentaires en lien avec les sujets abordés dans ce questionnaire?

Merci de votre précieuse collaboration!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE (2019). *Types de services de garde éducatifs*, [En ligne]. [qualite.aqcpe.com/reseau-des-cpe-bc/types-de-services-de-garde/] (Consulté le 29 mai 2019).
- CAMIRAND, J., L., DUGAS, J-F., CARDIN, G., DUBÉ, V., DUMITRU et C., FONTAINE (2010). *Vivre avec une incapacité au Québec : un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 351 p.
- CÉGEP DE VICTORIAVILLE (2010). *Politique institutionnelle de reconnaissance des acquis et des compétences : politique numéro 12*, [En ligne]. [www.cegepvicto.ca/wp-content/uploads/2018/05/pol_no_12_institutionnellereconnaissanceacquiscompetences_2010_03_22.pdf] (Consulté le 29 octobre 2019)
- CENTRES COLLÉGIAUX DE SOUTIEN À L'INTÉGRATION (2018a). *Mandat et mission*, [En ligne]. [ccsi.quebec/index.php/mandat-et-mission/] (Consulté le 7 juin 2018).
- CENTRES COLLÉGIAUX DE SOUTIEN À L'INTÉGRATION (2018b). *Historique*, [En ligne]. [ccsi.quebec/index.php/historique/] (Consulté le 7 juin 2018).
- CERAC-CEGEPS (2018a). *À propos des CERAC*, [En ligne]. [ceraccegeps.ca/cerac/deux-cerac-un-engagement-commun/] (Consulté le 7 juin 2018).
- CERAC-CEGEPS (2018b). *Historique de la RAC au Québec*, [En ligne]. [ceraccegeps.ca/rac/historique-de-la-rac-au-quebec/] (Consulté le 8 juin 2018).
- CERAC-FP (2019). *Accueil*, [En ligne]. [www.ceracfp.ca/] (Consulté le 8 juin 2018).
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, [En ligne]. [www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDA.pdf] (Consulté le 24 avril 2018).
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2015). *Rapport de suivi : l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, [En ligne]. [www.cdpedj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf]. (Consulté le 27 avril 2018).
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, [En ligne]. [www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf]. (Consulté le 27 avril 2018).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2017). *Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport : pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire – Octobre 2017*, [En ligne]. [www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf]. (Consulté le 23 avril 2018).

- DUBOIS, F., L. DUGAS ET C. GUAY (2009). *Cadre d'évaluation de la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec, 60 p.
- DUGAS, L., ET D. LAVIGNE (2012). *Évaluation de l'efficacité de la politique À part entière : proposition de méthodologie*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et des communications organisationnelles, Office des personnes handicapées du Québec, 30 p.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2020). *Guides et références*, [En ligne]. [www.fcpq.qc.ca/parents/eleves-ayant-des-besoins-particuliers-ehdaa/] (Consulté le 9 janvier 2020).
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2011). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*, [En ligne]. [www.fcpq.qc.ca/app/uploads/2021/09/FCPQ-guide-EHDAA-2020.pdf] (Consulté le 30 avril 2018).
- FOUGEYROLLAS, P., et autres (2018). *Classification internationale : Modèle de développement humain : processus de production du handicap (MDH-PPH)*, Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap, 242 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Gouvernance scolaire*, [En ligne]. [www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/] (Consulté le 15 février 2021).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). *Projet de loi 40 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, [En ligne]. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF] (Consulté le 10 février 2020).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019a). *Programme Réussir*, [En ligne]. [www.quebec.ca/emploi/reussir/] (Consulté le 13 novembre 2019).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019b). *Budget 2019-2020 : vos priorités votre budget : plan budgétaire*, [En ligne]. [www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2018-2019/fr/documents/Education_1819.pdf] (Consulté le 13 novembre 2019).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018a). *Éducation des adultes*, [En ligne]. [www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=sujet&sqcid=197] (Consulté le 12 juin 2018).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018b). *Plan économique du Québec : mars 2018 : éducation : budget 2018-2019 : un plan pour la réussite*, [En ligne]. [www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2018-2019/fr/documents/Education_1819.pdf] (Consulté le 13 novembre 2019).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017a). *Le plan économique du Québec : mars 2017*, [En ligne]. [www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2017-2018/fr/documents/PlanEconomique_Mars2017.pdf#page=459] (Consulté le 13 novembre 2019).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017b). *Budget 2017-2018 : le plan économique du Québec : éducation et enseignement supérieur, un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie* [En ligne]. [www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2017-2018/fr/documents/Budget1718_Education.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec, 69 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005a). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* : RLRQ, c. E-20.1, à jour au 1^{er} mars 2015, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 23 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005b). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* : RLRQ, c. S-4.1.1, à jour au 1^{er} octobre 2019, [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.1.1] (Consulté le 13 novembre 2019).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Règlement sur l'aide financière aux études* : RLRQ, c. A-13.3, r. 1, à jour au 1^{er} décembre 2019, [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/A-13.3,%20r.%201/] (Consulté le 3 février 2020).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* : RLRQ, c. I-13.3, r. 11, à jour au 1^{er} décembre 2019, [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%2011/] (Consulté le 8 janvier 2020).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Les enfants au cœur de nos choix : nouvelles dispositions de la politique familiale*, Québec, Les publications du Québec, 40 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1989). *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire publique* : RLRQ, c. E-14.4, à jour au 10 décembre 2019, [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/E-14.1?&digest=] (Consulté le 3 février 2020).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Loi sur l'instruction publique* : RLRQ, c. I-13.3, à jour au 10 décembre 2019 [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3] (Consulté le 8 janvier 2020).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1975). *Charte des droits et libertés de la personne* : RLRQ, c. C-12, à jour au 10 décembre 2019, [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12] (Consulté le 9 janvier 2020).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1966). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* : RLRQ, c. C-29, à jour au 10 décembre 2019, [En ligne]. [legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/C-29?&digest=] (Consulté le 3 février 2020).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2022). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017 : compendium de tableaux : ensemble du Québec : répondants avec et sans incapacité*, Montréal, 607 p. Commande spéciale adressée à l'Institut de la statistique du Québec. [Document interne].
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2019). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017 : compendium de tableaux : provinces : répondants avec et sans incapacité*, Montréal, 199 p. Commande spéciale adressée à l'Institut de la statistique du Québec. [Document interne].
- INSTITUT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (2019). *Les services offerts à l'université pour les élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, [En ligne]. [institutta.com/mediatheque/services-universite-ehdaa] (Consulté le 21 novembre 2019).

- LES CÉGEPS DU QUÉBEC (2019). *Technique d'éducation à l'enfance*, [En ligne]. [www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/repertoire-des-programmes/techniques-deducation-a-lenfance/] (Consulté le 6 novembre 2019).
- NOREAU et autres (2015). *Droits de la personne et diversité*, [En ligne]. [www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf] (Consulté le 26 avril 2018).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2019a). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2017-2018*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 118 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2019b). *Suivi des recommandations de l'évaluation de l'efficacité de la politique À part entière : bilan au 30 juin 2018*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 51 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2019c). *On s'élève! – Outils de sensibilisation au potentiel éducatif des jeunes handicapés – troisième édition, février 2019*, [En ligne]. [www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Guides/trousse_Vfinal.pdf] (Consulté le 4 novembre 2019).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2018a). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2016-2017*, Drummondville, Direction de l'évaluation et du soutien à la mise en œuvre de la loi, L'Office, 107 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2018b). *Guide sur le parcours scolaire pour les parents d'un enfant handicapé : édition 2017*, [En ligne]. [www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Guides/Guide_Parcours_Scolaire.pdf] (Consulté le 30 avril 2018).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2017a). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2015-2016*, Drummondville, Direction de l'évaluation et du soutien à la mise en œuvre de la loi, L'Office, 110 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2017b). *Évaluation de l'efficacité de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : les activités permettant de vivre à domicile*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 104 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2017c). *Évaluation de l'efficacité de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : l'habitation*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 132 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2017d). *Évaluation de l'efficacité de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : les communications*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 82 p.

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2017e). *Évaluation de l'efficacité de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : les déplacements des personnes handicapées : l'accès aux transports et l'accessibilité des bâtiments et des lieux publics*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 169 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2017f). *Évaluation de l'efficacité de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : rapport synthèse sur les activités permettant de vivre à domicile, l'habitation, les communications et les déplacements (accès aux transports et accessibilité des bâtiments et des lieux publics)*, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 76 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2016). *Mémoire de l'Office des personnes handicapées du Québec : dans le cadre des consultations en vue de l'élaboration d'une première politique de la réussite éducative*, [En ligne]. [www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Memoires_et_avis/MEM_Reussite_educative.pdf] (Consulté le 30 mars 2020).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2015a). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2013-2014*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et des communications, L'Office, 53 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2015b). *Plan 2015-2019 des engagements gouvernementaux visant à favoriser la mise en œuvre de la politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Drummondville, L'Office, 27 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2015c). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles du réseau d'enseignement public au Québec, passerelle : bulletin de transfert de connaissances sur la participation sociale des personnes handicapées au Québec*, volume 7, numéro 1 [En ligne]. [www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Passerelle/Passerelle_Vol7_No1-V2.pdf] (Consulté le 5 août 2020).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2014a). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2012-2013*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et des communications, L'Office, 210 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (Office 2014b). *On s'élève! : outils de sensibilisation au potentiel éducatif des jeunes handicapés : deuxième édition, mai 2014*, [En ligne]. [roditsamauricie.org/wp-content/uploads/2017/10/Trousse-On_s_eleve.pdf] (Consulté le 4 novembre 2019).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2013a). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2011-2012*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et des communications organisationnelles, L'Office, 208 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (Office 2013b). *On s'élève! : outils de sensibilisation au potentiel éducatif des jeunes handicapés*, [En ligne]. [www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=117551] (Consulté le 4 novembre 2019).

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2012). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2010-2011*, Drummondville, Direction de l'évaluation, de la recherche et des communications organisationnelles, L'Office, 227 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2011). *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi*, [En ligne]. [www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Guides/1248-S_Transition_etudes_postsecondaires-emploi.pdf] (Consulté le 2 mars 2018).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2010). *Mise en œuvre de la politique gouvernementale À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité afin d'accroître la participation sociale des personnes handicapées : bilan annuel 2009-2010*, Drummondville, Service de l'évaluation de l'intégration sociale et de la recherche, L'Office, 132 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2008). *Premier plan global de mise en œuvre, Politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité, engagements des ministères et organismes*, Déposé au ministre de la Santé et des Services sociaux le 30 juin 2008, Dernière mise à jour le 25 août 2009, Drummondville, L'Office, 117 p.
- PERRET, B. (2009). *La construction d'un jugement*, dans RIDE, V. et C. DAGENAI, (dir). *Approches et pratiques en évaluation de programme*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 368 p.
- PROTECTEUR DU CITOYEN (2009). *Rapport spécial du Protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement*, [En ligne]. [protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/TED.pdf] (Consulté le 5 août 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019a). *Programme éducatif*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/programme-educatif/programme-educatif/Pages/index.aspx] (Consulté le 28 octobre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019b). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*, Québec, Les publications du Québec, 196 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019c). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins : cadre de référence pour l'octroi de la subvention pour l'année 2019-2020*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Cadre-reference-MES.PDF] (Consulté le 4 septembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019d). *Liste des services de surveillance soutenus en 2019-2020*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/liste-organismes-programme-surveillance.pdf] (Consulté le 3 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019e). *Plan d'action 2015-2018 : prolongé jusqu'en 2019 : du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées. Bilan 2018-2019*. [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/MFA_paph_bilan_2018-2019_01.pdf?1571171537] (Consulté le 28 novembre 2019).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019f). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 2019-2020 : bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial et personnes responsables d'un service de garde en milieu familial*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rb-bc-19-20.pdf] (Consulté le 10 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019g). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 2019-2020 : garderies subventionnées*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/gard-Regles-budgetaires-19-20.pdf] (Consulté le 10 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019h). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 2019-2020 : centre de la petite enfance*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/CPE-Regles-budgetaires-19-20.pdf] (Consulté le 10 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019i). *6,4 millions supplémentaires et plus de flexibilité pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde subventionnés*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/centre-presse/Nouvelles/Pages/nouvelle-2019-07-04.aspx] (Consulté le 9 septembre 2019)
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2019j). *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide-amenagement-services-de-garde.pdf] (Consulté le 5 août 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2018a). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2015*, Québec, Les publications du Québec, 94 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2018b). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance en vue d'une évaluation de sa performance : cadre de référence et indicateurs - 2^e édition*, Québec, Direction des communications, ministère de la Famille, 54 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2018c). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins : cadre de référence pour l'octroi de la subvention pour l'année 2018-2019*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3548006] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2018d). *Rapport annuel 2017-2018*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MFA_rag_2017-2018.pdf?1545924030] (Consulté le 10 septembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2018e). *Plan d'action 2015-2018 : prolongé jusqu'en 2019 : du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées : bilan 2017-2018*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/MFA_paph_bilan_2017-2018.pdf?1549046777] (Consulté le 6 août 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017a). *Des services de garde accessibles aux enfants handicapés*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/services-programmes-specialises/enfants-handicapes/Pages/index.aspx] (Consulté le 4 septembre 2019).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017b). *Intégration d'un enfant handicapé en service de garde : cadre de référence et marche à suivre*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/SF_integration_enfant_handicape_info_generale.pdf?1607630446#:~:text=Le%20Cadre%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20et,des%20enfants%20handicap%C3%A9s%20dans%20leur] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017c). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 2017-2018 : centres de la petite enfance*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20826?docref=M3Aw8qm0zGXZ-1M9AEIctA&docsearchtext=R%C3%A8gles%20budg%C3%A9taires%20pour%20l'E%80%99exercice%20financier%202017-2018%20%20centres%20de%20la%20petite%20enfance] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017d). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 2017-2018 : Garderies subventionnées*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/28446?docref=17ISf5XRDKIRX0h8xsNnxg&docsearchtext=services%20de%20garde%20en%20milieu%20familial] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017e). *Règles budgétaires pour l'exercice financier 2017-2018 : Bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial et personnes responsables d'un service de garde en milieu familial*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/28445?docref=7qcBndPqC2zkQnB6lzAwig&docsearchtext=978-2-550-78677-1] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017f). *Aménagement d'un service de garde*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/ouverture-sg/Pages/amenagement-sdg.aspx] (Consulté le 28 octobre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2017g). *Enfants handicapés ayant d'importants besoins : le ministre Sébastien Proulx double le budget des services de garde éducatifs*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/centre-presse/Nouvelles/Pages/nouvelle-2017-08-29.aspx] (Consulté le 9 septembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2016). *Plan d'action 2015-2018 : prolongé jusqu'en 2019 : du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/MFA_paph_2015-2018_prolonge_2019.pdf?1549055987] (Consulté le 28 novembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2015). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins : cadre de référence*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2505955] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2014). *Guide pour l'aménagement d'une installation où sont fournis des services de garde*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2689082] (Consulté le 28 octobre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (1983). *Politique de l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*, Québec, Office des services de garde à l'enfance, 23 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2010). *Ensemble dans la ronde! En services de garde : réussir l'intégration des enfants handicapés*, Québec, Les publications du Québec, 136 p.

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2009a). *Centre de la petite enfance : règles budgétaires pour l'année 2009-2010*, [En ligne]. [collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2221597] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2009b). *Garderies subventionnées : règles budgétaires pour l'année 2009-2010*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/28446?docref=Ur9ulub5LWHK89Sj6zpfAg&docsearchtext=978-2-550-56410-2collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2221597] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2009c). *Bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial : règles budgétaires pour l'année 2009-2010*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/28445?docref=6MZbDHGe9_3cLrYlsreqtg&docsearchtext=Bureaux%20coordonnateurs%20de%20la%20garde%20en%20milieu%20familial] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015a). *Plan d'action 2012-2015 à l'égard des personnes handicapées : Reddition de comptes 2014-2015 du MESRS (ancien ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science) – Novembre 2015*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-pers-handicapees/MEES-reddition-compte-pers-handicapees_2014-2015.pdf?1554139065] (Consulté le 3 juillet 2017).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015b). *L'élève ayant une déficience motrice : au-delà des apparences... Un œil averti pour l'accompagner vers la réussite*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Elève_deficience_motrice_VF_BR.pdf] (Consulté le 3 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015c). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2015-2016 : document administratif*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Docadmin_ServProgEtudes_FGA_2015_2016_FR.pdf] (Consulté le 5 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015d). *Guide de gestion : édition 2015 : sanction des études et épreuves ministérielles : formation générale des jeunes; formation générale des adultes; formation professionnelle*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf] (Consulté le 11 septembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015e). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec : année universitaire 2015-2016 : juillet 2015*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles_budgetaires_universites_2015-2016.pdf] (Consulté le 11 septembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2014a). *Plan d'action ministériel à l'égard des personnes handicapées 2012-2015 : bilan des actions prioritaires 2012-2013 et 2013-2014*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 25 p.

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014b). *L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet : services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) : document de référence*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-51749_SARCA_accompagnement_VF.pdf] (Consulté le 23 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014c). *Outil d'analyse pour l'amélioration continue des SARCA : services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) : document de référence*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-51033_SARCA_amelioration_VF.pdf] (Consulté le 23 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014d). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2014-2015 : document administratif*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2903548] (Consulté le 18 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014e). *Document de référence – l'exploration des acquis de l'adulte : un effet de levier services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-58618_DEAAC_exploration_acquis_FR.pdf] (Consulté le 7 août 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014f). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2014-2015 : document administratif*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/14_00283_Document_dinformation_FGA_2014-2015_FR.pdf] (Consulté le 23 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2013a). *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : année scolaire 2013-2014*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Appel-projets_2013-2014.pdf] (Consulté le 22 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2013b). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2013-2014 : document administratif*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FormGenAdultes_2013-2014_MontageFinal_FR_S.pdf] (Consulté le 18 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012a). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire : école primaire : école secondaire*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf] (Consulté le 18 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012b). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2012-2013 : document administratif*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/DocInfoServProgEtudesFGA2012-2013_f.pdf] (Consulté le 18 septembre 2018).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012c). *Guide pour la rédaction d'une politique sur les services de garde en milieu scolaire*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/redaction-dune-politique-guide/] (Consulté le 22 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011a). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf] (Consulté le 16 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011b). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideUtili_CanevasPlanInterv_f_1.pdf] (Consulté le 13 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011c). *Document d'information sur les services et les programmes d'études de la formation générale des adultes 2011-2012*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/DocInfoServProgEtudesFGA_f.pdf] (Consulté le 21 juin 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011d). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Parcours de formation axée sur l'emploi – Formation préparatoire au travail : insertion professionnelle, enseignement secondaire, 2^e cycle*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFAE_FPT_insertion_professionnelle_2011.pdf] (Consulté le 7 juin 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010a). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité : services de garde : école*, [En ligne]. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf] (Consulté le 7 juin 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010b). *La formation générale des adultes : instruction 2010-2011*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/14489?docref=h3LSSglBNhVGd5hJxQeT7Q&docsearchtext=formation%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20des%20adultes%20222010-2011%22] (Consulté le 14 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010c). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf] (Consulté le 13 novembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *L'École, j'y tiens!*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf] (Consulté le 16 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *La formation générale des adultes : instruction 2009-2010*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/14489?docref=vibolhu7Fm9uQhHpiBJF8A&docsearchtext=formation%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20des%20adultes%20222009-2010%22] (Consulté le 12 janvier 2020).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Document complémentaire : règles budgétaires pour l'année scolaire 2008-2009 : méthode de calcul des paramètres d'allocation : commissions scolaires*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Compl2008-2009.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf] (Consulté le 16 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006a). *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*, [En ligne]. [collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs57213] (Consulté le 29 octobre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006b). *Les services d'accueil, de référence de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadregeneral.pdf] (Consulté le 30 octobre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire : un outil souple et pratique*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/13-1007.pdf] (Consulté le 14 septembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2013). *Plan d'action 2012-2015 à l'égard des personnes handicapées : février 2013*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-pers-handicapees/MEES-plan-action-pers-handicapees_2012-2015.pdf?1574169330] (Consulté le 3 juillet 2017).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf] (Consulté le 30 octobre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, [En ligne]. [www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf] (Consulté le 22 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf] (Consulté le 23 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999a). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf] (Consulté le 23 avril 2018).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999b). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignants : choisir plutôt que subir le changement*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf] (Consulté le 23 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Services de formation à l'intégration sociale : programme d'études : juin 1998*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/temp/DFGA/Integration/sfisprog.pdf] (Consulté le 23 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2020). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/] (Consulté le 9 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019a). *Système Charlemagne : déclaration en formation générale des jeunes (FGJ) : année scolaire 2019-2020 : Version 1.0*, [En ligne]. [www1.education.gouv.qc.ca/charlemagne/medias/GuideDeclarationFGJ.pdf] (Consulté le 12 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019b). *Commissions scolaires : règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 : éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire, amendées : mai 2019*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_fonc_19.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019c). *Diplomation et qualification par commission scolaire au Québec : édition 2019*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf] (Consulté le 9 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019d). *Services régionaux ou suprarégionaux de scolarisation (SRSS) : balises de gestion*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Balises-gestion-SRSS.pdf] (Consulté le 13 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019e). *Bilan 2017-2018 du Plan d'action à l'égard des personnes handicapées 2016-2019*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-pers-handicapees/MEES-plan-action-pers-handicapees_2016-2019_bilan-2017-2018.pdf?1564421014] (Consulté le 10 décembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019f). *Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la concertation des intervenants*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-d'intervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficulte/] (Consulté le 13 janvier 2019).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019g). *Reconnaissance des acquis*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/dossiers/reconnaissance-des-acquis/] (Consulté le 22 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019h). *Marche à suivre pour recevoir un soutien : étudiants et étudiantes en situation de handicap*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/marche-a-suivre-pour-recevoir-un-soutien/] (Consulté le 22 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019i). *Statistiques de l'aide financière aux études : rapport 2016-2017*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Publications/AFE/PUBL_Rapport_statistique_2016_2017.pdf] (Consulté le 9 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019j). *Intégration des étudiants en situation de handicap à l'enseignement postsecondaire*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/universites/professeurs-et-personnel-duniversite/soutien-des-etudiants/accompagnement-et-soutien-des-etudiants/integration-des-etudiants-en-situation-de-handicap-a-lenseignement-postsecondaire/] (Consulté le 22 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019k). *Déficiences fonctionnelles majeures*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/prets-et-boursesetudes-a-temps-plein/programme-de-prets-et-bourses/deficiences-fonctionnelles-majeures/] (Consulté le 22 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019l). *Trouble grave de santé mentale ou physique*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/prets-et-boursesetudes-a-temps-plein/programme-de-prets-et-bourses/trouble-grave-de-sante-mentale-ou-physique/] (Consulté le 22 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019m). *Commissions scolaires : règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 : éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire, amendées : octobre 2019*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_fonc_19_AMEND_oct.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019n). *Rapport final : révision du modèle d'allocation des ressources à l'enseignement collégial public*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Revision-modele-Rapport-final.pdf] (Consulté le 3 février 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018a). *Projets soutenus par le Ministère*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/enseignants/formation-des-enseignants/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/projets-soutenus-par-le-ministere/] (Consulté le 13 décembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018b). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf] (Consulté le 11 décembre 2018).

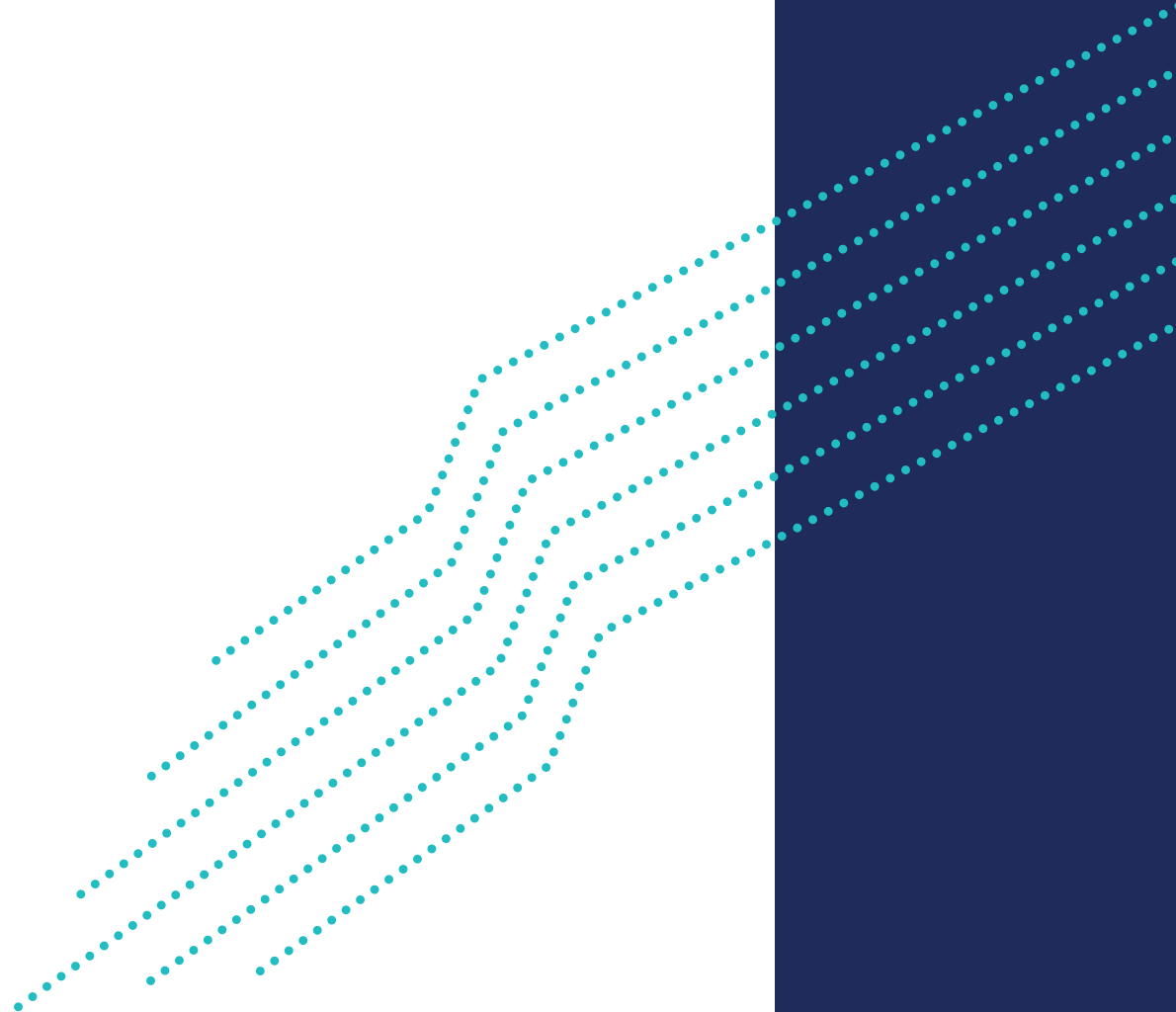
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018c). *Intégration sociale*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/adultes/cours-antérieurs-au-renouveau-pedagogique/integration-sociale/] (Consulté le 16 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018d). *Étudiants et étudiantes en situation de handicap*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/] (Consulté le 16 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018e). *Programme d'allocation pour des besoins particuliers : jeunes*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/allocation-pour-des-besoins-particuliers-jeunes/programme-dallocation-pour-des-besoins-particuliers-jeunes/] (Consulté le 16 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018f). *Formes de soutien offertes*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/allocation-pour-des-besoins-particuliers-adultes/formes-de-soutien-offertes/] (Consulté le 16 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018g). *Programme d'allocation pour des besoins particuliers : adultes*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/allocation-pour-des-besoins-particuliers-adultes/programme-dallocation-pour-des-besoins-particuliers-adultes/] (Consulté le 16 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018h). *Tout pour nos enfants : Stratégie 0-8 ans*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf] (Consulté le 25 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018j). *Commissions scolaires : règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 : éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Fonctionnement_Commissions-scolaires_18-19.pdf] (Consulté le 17 janvier 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017a). *Règles budgétaires pour les années scolaires 2015-2016 à 2017-2018 : commissions scolaires, version amendée : investissements*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Commissions-scolaires_15-16_17-18.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017b). *Plan d'action à l'égard des personnes handicapées 2012-2015 : reddition de compte pour l'année financière 2015-2016 et quelques faits saillants pour la période 2012-2016*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-pers-handicapees/MEES-reddition-compte-pers-handicapees_2015-2016.pdf?1554139065] (Consulté le 7 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017c). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers : formation générale des adultes*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FGA.PDF] (Consulté le 26 avril 2018).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017d). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers : formation professionnelle*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf] (Consulté le 26 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017e). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec : année universitaire 2017-2018 : juin 2017*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles_budgetaire_universites_2017-2018.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017f). *Règles budgétaires et financier des cégeps : Année universitaire 2015-2016 – Mise à jour numéro 22 – Mai 2017*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles_budgetaire_universites_2017-2018.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017g). *Règles budgétaires et financier des cégeps : mise à jour numéro 24 : avril 2017*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1949573?docref=eQlxwHM9QobCy3kq_bGy0g&docsearchtext=R%C3%A9gime%20budg%C3%A9taire%20et%20financier%20coll%C3%A8ges%20d%27enseignement%20g%C3%A9n%C3%A9ral%20et%20professionnel%20(c%C3%A9geps)] (Consulté le 8 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017h). *Services de garde en milieu scolaire*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/] (Consulté le 12 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017i). *Cadre organisationnel*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/parents-et-tuteurs/services-de-garde/cadre-organisationnel/#c3150] (Consulté le 12 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017j). *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir : politique de la réussite éducative*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf] (Consulté le 25 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017k). *Bilan 2016-2017 du Plan d'action à l'égard des personnes handicapées 2016-2019 : septembre 2017*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-pers-handicapees/MEES-plan-action-pers-handicapees_2016-2019_bilan.pdf?1574169344] (Consulté le 7 septembre 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016a). *Règles budgétaires des commissions scolaires pour l'année scolaire 2016-2017 : fonctionnement*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/WEB_Fonctionnement_RB_2016-2017_20160621_ED.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016b). *Document administratif : Services et programmes d'études – Formation générale des adultes 2016-2017*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Document_information_FGA2016-2017_MontageEdition.pdf] (Consulté le 26 avril 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016c). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec : Année universitaire 2016-2017 – Août 2016*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles_budgetaires_universites_2016-2017.pdf] (Consulté le 4 novembre 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2014a). *Aide financière aux études : statistiques : rapport 2011-2012*, [En ligne]. [www.afe.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Publications/AFE/PUBL_Rapport_statistique_2011_2012.pdf] (Consulté le 9 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2014b). *Plan d'action 2012-2015 à l'égard des personnes handicapées : reddition de comptes 2012-2013 : avril 2014*, [En ligne]. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-pers-handicapees/MEES-reddition-compte-pers-handicapees_2012-2013.pdf?1554139065] (Consulté le 3 juillet 2017).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2013). *Régime budgétaire et financier des cégeps : mise à jour numéro 17 : mars 2013*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1949573?docref=GeqMpPv7uyHA7pLDlj5WMg&docsearchtext=R%C3%A9gime%20budg%C3%A9taire%20et%20financier%20des%20c%C3%A9geps] (Consulté le 9 janvier 2020).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE (2004). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins : cadre de référence 2004-2007*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49848] (Consulté le 8 mai 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2013). *Bilan 2008-2013. Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées*, [En ligne]. [www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Bilan_2008-2013_Strategie_integration_handicapes.pdf] (Consulté le 5 juin 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2010). *Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale 2010-2015*, [En ligne]. [numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1986523] (Consulté le 27 avril 2019).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2008). *Pour l'égalité en emploi : Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2008-2013*, [En ligne]. [www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_strategie_handicapes.pdf] (Consulté le 5 juin 2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DES FINANCES DU QUÉBEC (2008). *Budget 2008-2009 : plan budgétaire*, [En ligne]. [www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2008-2009/fr/documents/pdf/PlanBudgetaire.pdf] (Consulté le 13 novembre 2019).

- QUÉBEC. MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2019). *Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : pour un Québec riche de tous ses talents*, [En ligne]. [www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SNPH_Strategie-emploi-pers-hand_2019-24.pdf] (Consulté le 8 janvier 2020).
- RÉGIE DU BATIMENT DU QUÉBEC (2010). *Normes de conception sans obstacles : guide d'utilisation : mise à jour novembre 2010*, [En ligne]. [www.rbq.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Publications/francais/ConceptionSansObstacles.pdf?utm_source=Constructo&utm_medium=Magazine%20papier&utm_campaign=Accessibilit%C3%A9%20des%20b%C3%A2timents%202018] (Consulté le 10 février 2020).
- RETRAITE QUÉBEC (2019). *Le supplément pour enfant handicapé*, [En ligne]. [www.rrq.gouv.qc.ca/fr/programmes/soutien_enfants/supplement/Pages/supplement.aspx] (Consulté le 29 octobre 2019).
- RSG EN LIGNE (2019). *RSG en ligne*, [En ligne]. [rsgenligne.ca/login/index.php] (Consulté le 6 novembre 2019).
- RUEL, J., A. C., MOREAU, A., BÉRUBÉ et J., APRIL (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire : évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation_guideTransition.pdf] (Consulté le 23 octobre 2019).
- STATISTIQUE CANADA (2019). *Recensement de 2016*, commande spéciale adressée à Statistique Canada CO-2111, tableaux 1 à 3. [Document interne].
- STATISTIQUE CANADA (2018a). *Tableau 18-10-0005-01 Indice des prix à la consommation, moyenne annuelle, non désaisonnalisé*, [En ligne]. [www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1810000501] (Consulté le 29 novembre 2018).
- STATISTIQUE CANADA (2018b). *Type d'incapacité pour les personnes ayant une incapacité âgées de 15 ans et plus, selon le groupe d'âge et le sexe, Canada, provinces et territoires, tableau 13-10-0376-01*, [En ligne]. [www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1310037601] (Consulté le 29 novembre 2018).
- UNIVERSITÉ LAVAL (2019). *Demande de reconnaissance des acquis extrascolaires*, [En ligne]. [www.ulaval.ca/les-etudes/reconnaissance-des-acquis/comment-faire-reconnaitre-des-acquis-extrascolaires.html] (Consulté le 23 octobre 2019).
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2019). *Reconnaissance d'acquis extrascolaires*, [En ligne]. [www.usherbrooke.ca/admission/2e-et-3e-cycles/admissibilite/reconnaissance-des-acquis/acquis-extrascolaires-la-demarche/#c42250-1] (Consulté le 23 octobre 2019).
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2020a). *Accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance. Chapitre 2*. [En ligne]. [www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/165/vgq_ch02_cpe_web.pdf] (Consulté le 3 mai 2021).
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2020b). *Intégration et maintien en emploi des jeunes personnes handicapées. Chapitre 3*. [En ligne]. [www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-cdd/167/cdd_tome-novembre2020_ch03_web.pdf] (Consulté le 3 mai 2021).

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2017). *Audit de performance : financement des commissions scolaires et gestion de leurs frais d'administration : chapitre 3*, [En ligne]. [www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE_chap03.pdf] (Consulté le 19 juin 2019).



Office des personnes
handicapées

Québec

